



ENSINO DIALÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Charles Silva de OLIVEIRA (UERJ)¹
Tais Turaça ARANTES (UFRJ)²

Resumo: este artigo tem como tema o ensino dialógico da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e sua contribuição na preparação de cidadãos conscientes. O texto se incumbirá de esclarecer de que modo o ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas privadas no estado Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento da pesquisa foi levado em consideração fatores que influenciam direta ou indiretamente o fazer pedagógico no interior das salas de aula. O objetivo geral é compreender de que modo a práxis docente desenvolvida para o ensino da Língua Materna contribui para a preparação de pessoas conscientes levando em consideração as dinâmicas sociais que os cercam. Trata-se de uma pesquisa teórica de natureza bibliográfica e de campo na qual será necessária a revisão da literatura que envolve a área do tema. A pesquisa dialogará com os trabalhos, principalmente, dos autores Marcos Bagno, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Os resultados apontam que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica ainda está preso a concepções tradicionais de ensino, o que acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem voltado para uma formação mais consciente.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental I. Ensino dialógico.

Abstract: This paper has as its theme the dialogic teaching of the Portuguese Language in the Initial Series of Elementary School I and its contribution in the preparation of conscious citizens. The text will be responsible for clarifying how the Portuguese Language is taught in the Elementary Education in two private schools in the state of Rio de Janeiro. For the development of the research, factors that directly or indirectly influence the pedagogical work within the classrooms were taken into account. The general objective is to understand how the teaching praxis developed for teaching the mother language contributes to the preparation of conscious people, taking into account the social dynamics that surround them. This is a theoretical research of a bibliographic and field nature which will require a review of the literature involving the subject area. The research will dialogue with the works, mainly, of the authors Marcos Bagno, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. The results indicate that the teaching of Portuguese in basic education is still tied to traditional teaching concepts, which ends up hampering the teaching-learning process aimed at a more conscious formation.

Keywords: Portuguese language. Elementary Education I. Dialogical teaching.

1. Introdução

Muito se tem debatido a respeito, sobretudo, do papel que a educação possui frente a sociedade. Seja como instrumento de reprodução do status quo numa perspectiva funcionalista,

¹ Graduado em Pedagogia pela UERJ.

² Doutora em Psicologia Social pela UERJ e doutoranda em Ciência da Literatura pela UFRJ.



como propôs Émille Durkheim (2009), ou como práxis de fomento ao pensamento crítico como sugeriu Freire (1997) ao tratar da educação popular e idealizar, a partir de Karl Marx e Engels (1992), uma educação que suscita a consciência de classe. Embora haja um esforço expressivo dos estudiosos em educação em fazer da escola um espaço que promova o diálogo multifacetado e o desvencilhamento de paradigmas reforçados pelo senso comum, isto é, a promoção da educação de caráter progressista conforme nos sugere Freire (1997) com a relação entre oprimido e opressor e educação popular, Libâneo (1986) quando imprime a ideia de vincular os estudos historicamente acumulados às práticas sociais cotidianas e Moreira e Candau (2008) ao propor o diálogo intercultural nos espaços escolares, notamos com clareza a dificuldade de professores e professoras em desenvolver práticas pedagógicas tendo em vista esta orientação: preparar, não formar superando, portanto, os paradigmas mais tradicionais impostos à escola do passado.

Neste sentido, a pesquisa tem como problema a proposta liberal e metodologias tradicionais do ensino de Língua Portuguesa que acabam por marginalizar seus educandos em virtude de um não reconhecimento, o que soa incoerente. Como um falante nativo da Língua Portuguesa não o reconhece como falante? Isto, em virtude de uma metodologia pensada há séculos e que, infelizmente, ainda se arrasta até os dias de hoje.

Na contemporaneidade não cabe mais este modelo de inspiração medievalista, onde o processo educacional era tratado de forma natural e vinculado, sobretudo, às razões da cristandade católica. O anseio de uma escola progressista que orienta seus educandos na construção do saber se perde na medida em que o próprio sistema educacional não permite que a mudança de paradigma aconteça. Conforme salienta Santos (2005), as disciplinas escolares são, sobretudo, enfadonhas e funcionam apenas no interior da sala de aula e sua transposição para a realidade é quase impossível.

Bakhtin (2013) sugere que a Língua Portuguesa deve ser ensinada de forma dialógica na qual o educando não seria, pois, um mero reprodutor, mas um agente ativo no processo ensino-aprendizagem na medida que dinamiza o ensino e faz correlações com as práticas sociais do uso da língua. Neste sentido, me propus a pesquisar acerca dos processos que implicam o planejamento dos docentes de duas escolas das Escolas, denominadas escolas A e B, localizadas respectivamente nas cidades de Queimados e Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, e de que modo a dissonância entre objeto de ensino e contexto social podem trazer obstáculos e



comprometer a harmonia do fazer pedagógico numa perspectiva progressista. Serão analisados essencialmente (1) a estrutura física da escola; (2) o contexto social da comunidade do entorno da escola; (3) o Projeto Político e Pedagógico das instituições e (4) as propostas e perspectivas que os docentes têm sobre o fenômeno educativo e sua relação com o dia a dia dos estudantes.

Esta pesquisa tem por objetivos compreender de que modo as aulas de Língua Portuguesa são ministradas nas turmas da primeira etapa do Ensino Fundamental de duas das escolas, A e B, localizadas respectivamente nas cidades de Queimados e Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, e se elas atendem, ou não, uma perspectiva progressista de educação e contribuindo para o preparo de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Para isto, pretendo conhecer a estrutura pedagógica das unidades de ensino pesquisadas a partir de entrevistas e documentos que norteiam a práxis pedagógica como o Projeto Político e Pedagógico, conhecer a clientela atendida pelas unidades de ensino pesquisadas e suas necessidades e investigar sobre a existência, ou não, de programas de formação continuada promovidos ou pela equipe gestora ou se há qualquer incentivo para que seus docentes busquem formação em outros espaços.

O primeiro tópico se dedica ao desenvolvimento do ponto de partida desta pesquisa: as proposições sociais e políticas, ou seja, a função social da escola haja vista que estas são partes inerentes ao fazer pedagógico e, portanto, não poderia estar dissociada do que é proposto aqui. Todo esse esforço se faz necessário na medida que contribuirá de maneira significativa para a compreensão dos rumos tomados pelas escolas pesquisadas e, ainda, verificar as razões as quais levam essas unidades distanciarem-se das propostas científicas.

Mesmo embora, ainda que de forma equivocada, haja tentativas de desconjuntar a práxis pedagógica de ideais políticos, é indispensável pôr em relevo que os processos educativos são processos políticos tendo em vista o seu caráter de tomadas de decisão que partem de estruturas subjetivas construídas socialmente e, portanto, mesmo que imprevistamente, a educação está alicerçada e fundamentada em processos políticos e ideológicos. Por envolver essencialmente proposições políticas e sociais, seria inevitável, no primeiro capítulo, aproximar Marx e Engels (1992) e Freire (1997) que ponderam consistentemente as problemáticas político-sociais que interferem na estrutura da escola e, ainda, e compreender a partir disto, o potencial do ensino dialógico da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, com ideais antagônicos a esses, Durkheim (2009) é aproximado com o intuito de apresentar de forma didática e simples que a partir do que se entende e pensa sobre



a sociedade, é construída a estrutura a escola sendo ela, portanto, um espaço político-social. Toda e qualquer manifestação pedagógica, mesmo que sem intenção consciente, é, sim, uma manifestação política que pode estar a favor da formação de seu alunado para cumprir seu papel na sociedade sem proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, ou a favor da preparação de alunos cidadãos numa proposta educacional emancipadora e crítica a qual insere o educando como protagonista e sujeito competente para reaver sua realidade e transformá-la, não a reproduzir.

Já no segundo tópico, será discutida a dialógica e seus efeitos na prática. Essa proposta sugere uma educação para o preparo não formação. Uma educação de cunho progressista, não liberal. No decorrer deste capítulo, serão debatidas juntas tanto as ideias do ensino de Língua Portuguesa propostas por Bakhtin e sua correlação com ideais políticos trazidos e fundamentados por estudiosos progressistas, como Paulo Freire, por exemplo.

Feita as ponderações teóricas, o último tópico do artigo trará as informações e dados coletados na pesquisa dessas duas, assim como tratará de esclarecer a proposta trazida pelas escolas pesquisadas e responder a seguinte indagação: afinal, os discentes das escolas pesquisadas, a partir do ensino da Língua Portuguesa, são encorajados a se tornarem protagonistas em seu desenvolvimento ou são coagidos frente à excessiva utilização das normas da Língua Portuguesa em detrimento das variações dela?

2. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PRODUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS SÉRIE INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em primeiro lugar, antes de qualquer ponderação acerca da produção do pensamento crítico no interior das salas de aula das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, precisamos, compreender que o espaço escolar não é ou está isento de qualquer ideologia ou lógica social. Escolas são espaços privilegiados de formação humano o qual pretendem formar sujeitos para a sociedade, logo, portanto, o produto da sociedade só é possível se construído na escola. Neste sentido, podemos entender que:

[...] a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da



escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 1986, p. 19)

A partir do que propõem Libâneo (1986), é necessário que todo profissional da área da educação, sobretudo professores e Orientadores Pedagógicos e Educacionais, compreendam que o fazer pedagógico, isto é, as práticas cotidianas e diárias dentro de sala de aula comungam com um ou outro posicionamento político-ideológico. Não é possível ser ou estar isento em qualquer proposta de intervenção pedagógica, pois ela precede a maneira com a qual o profissional entende e deseja construir a sociedade futura.

Na tentativa de exemplificar o exposto no parágrafo anterior, sugiro que se imagine enquanto professor numa sala de aula com crianças na faixa etária de 6 anos. Levando em consideração a legislação que rege a educação nacional, Lei nº 9.394/96, este aluno deverá frequentar a classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Se, porventura, você, professor ou professora, visse um aluno guardando na mochila qualquer objeto que não lhe pertencesse, logo, iria intervir na situação partindo do princípio de que se apropriar de algo que não é seu trata-se de furto ou roubo. Sua ação coaduna com a lógica social vigente haja vista que, inclusive, o furto é crime. Ilegal. Dando sequência as imaginações, sugiro agora que você se imagine dentro de sala de aula propondo uma atividade de contação de histórias e solicite que cada um de seus alunos represente um dos personagens do conto. No decorrer da atividade, um de seus alunos, um menino, pede para encenar uma personagem do gênero feminino. Como você reagiria? O que faria frente a essa situação? A sua forma de intervir, ou não, diz respeito a sua visão de mundo e proposta de sociedade a qual deseja construir. Ninguém, nenhum de nós está isento de imprimir em suas ações e práticas pedagógicas o seu próprio eu. E isso não é nada inadequado. O problema se apresenta quando o professor ou a professora negligencia essa realidade. O problema se revela quando o professor simplesmente reproduz sem antever as consequências de sua intervenção para a sociedade. Segundo Libâneo (1986, p. 19-20), “uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos.”

É imprescindível que os profissionais da educação sejam capazes de perceber a tendência pela qual a escola toma partido. Isto porque só assim o docente irá contribuir significativamente para o aprendizado de seu alunado, haja vista que será capaz de perceber



suas reais necessidades e prepará-los para o exercício da cidadania a qual estarão ensinados a agirem como protagonistas de sua própria história.

Diante disto e acreditados de que sim, professores e professoras, e qualquer outro profissional da educação, imprimem em suas práticas as suas ideias político-ideológicas, será possível alinharmos e entendermos do que se trata o papel social da escola e a produção do pensamento crítico.

O papel social da escola refere-se, de forma implícita ou explícita, a forma com a qual alunos e alunas serão ensinados para que, dessa forma, sejam capazes de cumprir com o seu encargo social. O que deve estar claro nessa lógica é que tal encargo deve, necessariamente, entender todos os alunos e alunas como sujeitos capazes de transformar sua realidade e decidir de forma autônoma seu caminho. Contudo, infelizmente, não é assim que a escola enxerga o seu público. Muito pelo contrário. A escola os entende como meros reprodutores do status social do qual contribuirão com a manutenção de uma elite social e da divisão de classes. Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. (MARX; ENGELS, 1992, p. 18)

Marx e Engels trazem, juntos, a ideia de que a sociedade capitalista usa a escola como instrumento para perpetuar a lógica do capital fazendo com que o capitalismo seja perpetuado na sociedade, inviabilizando a ascensão social daqueles que nasceram nas camadas mais pobres da sociedade. Em linhas gerais, podemos compreender que Marx e Engels postulam a ideia de que a escola é aparelhada para fazer com que seus alunos se tornem pouco capazes de compreenderem o seu próprio contexto social e programados simplesmente para reproduzirem o que fora imposto pela classe dominante, mesmo que tal reprodução não faça qualquer sentido prático ou ideológico na vida de quem o reproduz. A escola aparelhada não estimula, por exemplo, o pensamento crítico e muito menos desenvolve em seus educandos a capacidade de questionar qualquer padrão imposto. Isto, pois interessa a escola somente reproduzir.

De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas a função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar (DURKHEIM, 2009, p. 51).



A lógica que é impressa sobre a educação do capital é exatamente esta: oferecer o tipo de educação necessária à função do indivíduo na sociedade. Tal ideia se apresenta de forma desumana haja vista que negligencia e compromete a educação integral de alunos e alunas em prol da manutenção das classes sociais que dividem os seres humanos em melhores e piores. Pobres e ricos. Bem-sucedidos e fracassados. Para Libâneo (1986, 21):

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência.

Frente a isto, a toda essa dinâmica ideológica que envolve o fenômeno educativo, ratifico a extrema necessidade de que todo profissional da educação, sobretudo, professores e professoras, devem realizar suas intervenções e conduzir o ensino de maneira crítica e consciente evitando, assim, que seus alunos sejam mais uma peça da engrenagem da sociedade capitalista. Pelo contrário, o aluno deve ser instruído a perceber e entender o seu contexto de maneira crítica, criativa e autônoma, sendo capaz de transformar a sua própria realidade e a realidade de sua comunidade.

Logo, minha intenção neste trabalho é mostrar para você, professor e professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como a prática do ensino de Língua Portuguesa para os pequeninos recebem influência direta de uma proposta liberal de educação a qual exclui e subjuga crianças, contextos e culturas que fogem ou destoam do padrão imposto pela classe dominante.

O pensamento crítico foge totalmente dos pressupostos de uma educação liberal. Pelo contrário, trata-se de uma corrente progressista a qual terá como protagonista o próprio aluno. Não mais as determinações impostas pela sociedade, mas a realidade vivida pela comunidade a qual a escola está inserida. Nas palavras de Libâneo (1986), gostaria de esclarecer o que, neste sentido, significa uma educação de cunho progressista. Segundo o autor:

O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 1986, p. 20).



Um dos grandes nomes que está alinhado à Pedagogia Progressista é, conforme estabelecido na Lei Federal nº 12.612/2012, o Patrono da Educação Nacional, o maior educador de todos os tempos, o mestre Paulo Freire que com suas ideias busca dar vez e voz a classe operária que é invisibilizada pela lógica do capitalismo. Desenvolver o pensamento crítico significa desenvolver o educando de modo que ele seja capaz de trilhar seus próprios rumos levando em consideração, sobretudo, seus desejos e necessidades individuais. Significa ainda, dar condições reais de questionamento sobre padrões impostos e que pouco fazem sentido. Significa fazer com que alunos e alunos sejam capazes de modificar padrões e adaptá-los às necessidades próprias sem que sejam julgados, discriminados e marginalizados.

Logo, é imprescindível ratificar que a escola liberal é, na verdade, um espaço estratégico desenhado para a manutenção de uma sociedade capitalista e que privilegia poucos em detrimento de muitos. É uma escola que não se importa em significar o objeto de ensino-aprendizagem. Mas é uma escola que cria padrões e que condena de forma hostil toda e qualquer manifestação que se opõem a ela.

Paulo Freire (1997) propõe em uma de suas inúmeras obras a Pedagogia do Oprimido a qual ele define como: “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. A proposta deste material é, portanto, subsidiar a formação inicial e continuada de professoras levando aos leitores, antes de tudo, consciência política e capacidade de deliberar sobre sua prática em sala de aula, haja vista as tendências e intenções pedagógicas que permeiam o campo educacional. Neste contexto, a disciplina de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, séries que compreendem desde o primeiro ao quinto ano. Nos próximos tópicos pretendemos mostrar, ou pelo menos colaborar para a sua prática, sugerindo propostas mais progressistas e desmascarando propostas liberais.

3. O ENSINO EM FORMA DE DIÁLOGO A SUA PROPOSTA PROGRESSISTA DE EDUCAÇÃO

Antes de mais nada, é fundamental que retomemos a ideia de proposta progressista. O que é, na verdade, uma pedagogia progressista? Como dito no capítulo anterior, uma pedagogia progressista tem como ponto de partida ideias de transformação do sujeito e, conseqüentemente, da sociedade de modo geral. Esse tipo de educação oferece ao educando as condições



necessárias para que ele seja protagonista de sua própria história. Isso significa, portanto, que o indivíduo será educado para compreender os processos sociais que o cercam e interferir nele como achar necessário. A escola progressista propõe a formação de sujeitos livres, críticos, criativos, autônomos e reflexivos.

Em contrapartida, uma educação liberal se preocupa, sobretudo, pela perpetuação do status social. Não se importa com o sujeito, mas com o funcionamento e a ordem social em detrimento dele. A lógica empregada nessa forma de fazer educação é simplesmente a reprodução e a manutenção de uma elite opressora que necessita de operários – classe operária – para que suas vontades e necessidades sejam realizadas.

Dito isto, é importante, aqui, compreendermos o significado de dialógico. O que seria, pois, uma educação pautada no dialogismo? Esse é o ponto essencial deste trabalho. Fazer com que o leitor seja capaz de compreender a dialógica como um instrumento pedagógico progressista na medida que torna o sujeito um agente protagonista do processo ensino-aprendizado. Contudo, é importante lembrar que o dialogismo por si só não faz da prática do professor uma pedagogia progressista automaticamente. Somado a isto, é imprescindível que o docente seja capaz de propor um diálogo transformador, enriquecedor, num contexto em que o aluno tenha a oportunidade de exercitar a reflexão, a criticidade, dentre outras.

O ensino dialógico, como sugere dar oportunidade ao diálogo no processo de ensino-aprendizagem. O diálogo, portanto, sugere a participação efetiva e significativa do aluno o qual se torna personagem principal e essencial no seu processo de aprendizagem. A proposta dialógica oferece ao educando um espaço do qual a escola liberal o nega. É a partir das vivências e experiências do aluno que a pedagogia progressista busca ensinar. Deste modo, a escola dialoga com o contexto o qual o aluno está inserido, valoriza e legitima seus conhecimentos prévios e, a partir disso, são convidados a alçarem voos maiores buscando novos conhecimentos.

Logo compreende-se a importância da escola em trazer para o seu interior o cotidiano de seu alunado, sobretudo, as escolas de periferias que são amplamente marginalizadas e condenadas pela sociedade. A escola deve estar atenta para evitar ao máximo gerar situações de violência simbólica para com seu alunado e, assim, contribuir para a evasão escolar e para a manutenção do ciclo de marginalização.



Neste sentido, antes de tratar diretamente do Ensino Dialógico da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível ponderar sobre cultura e sua manifestação no espaço escolar. Até aqui vimos como a escola liberal busca fortalecer e reproduzir padrões sociais dos quais são considerados mais aceitos. Em contrapartida, a escola progressista propõe a transformação do sujeito de modo que ele seja capaz de se entender parte da sociedade sem a necessidade de seguir um padrão pré-estabelecido. Isto, portanto, envolve cultura. A manifestação cultural nos espaços escolares trata-se de uma expressão da linguagem, logo, tratar do diálogo cultural e multiculturalismo neste trabalho é essencial na medida em que trataremos da Língua Portuguesa como promotora do diálogo entre professores, alunos e suas individualidades de modo a garantir a construção do aprendizado de maneira significativa.

[...] Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões sociais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).

É neste sentido que julgo de suma importância, ratificar a existência desse tema neste trabalho. Afinal, se há na escola uma tentativa de padronizar comportamentos, automaticamente, há também tentativas em silenciar culturas. E é exatamente esse o ponto mais sensível deste trabalho: compreender como a manifestação da Língua implica, automaticamente, a produção e manifestação cultural. Logo, é imprescindível fazer do espaço escolar um *locus* de diálogo, também entre culturas, valorizando e legitimando todas elas.

O nosso país foi construído a partir da imposição da cultura europeia sobre as demais. Logo, o imaginário da população brasileira foi estimulado a acreditar na hierarquização cultural onde as heranças da matriz europeia são julgadas superiores e a produção cultural de indígenas e africanos, por exemplo, são tidas como inferiores, desprezíveis e pouco relevantes. Não irei, pois, me desdobrar sobre o processo de colonização do Brasil, mas acreditei ser necessário introduzi-lo na tentativa de elucidar de forma sucinta a lógica da marginalização cultural no Brasil e, conseqüentemente, como essa prática afeta a escola de maneira geral, desde a proposta pedagógica até o cotidiano das escolas.



Por isso que uma educação progressista tem como pressuposto a formação integral do educando para atuar na sociedade de maneira autônoma. Uma escola progressista, portanto, necessariamente precisa dialogar com seu alunado e com a comunidade escolar de modo que seja possível introduzir a cultura, os hábitos e costumes dos alunos nas atividades propostas dentro de sala de aula. Isto, pois, irá favorecer para a construção de uma imagem positiva do aluno sobre si além de evitar a evasão escolar.

4. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

Em primeiro lugar, antes de adentrar ao assunto proposto neste capítulo, acredito ser importante ratificar a ideia de que, mesmo embora as escolas mais tradicionais atribuam à disciplina de Língua Portuguesa o objetivo de fazer com que os alunos aprendam a interpretar, neste estudo, não passa de uma proposta limitadora. A proposta apresentada aqui, no entanto, contribuirá para a percepção do professor que poderá lançar mão de inúmeras ferramentas a fim de enriquecer suas aulas. Outros componentes que integram a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, podem ser vistos e pensados seguindo esta mesma lógica, contudo, utilizando meios e recursos próprios à sua disciplina.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa (LP) sob uma ótica progressista, é necessário e pertinente retomar a ideia de que se trata de um ensino com intenção de transformar o aluno de modo que ele seja capaz de compreender as relações sociais e interferir nelas. A proposta de ensino em LP, neste trabalho, pressupõe a análise do discurso como ponto principal no ensino de LP em detrimento de um ensino enfadado na gramática sem que haja qualquer vínculo com o cotidiano do aluno. Analisar o discurso significa compreender para além do texto, mas aprender a observar os interlocutores, o contexto o qual o discurso é empregado e, ainda, a intenção de que produz o discurso. Isso, pois, se traduz na tentativa de propor um modelo emergente de ensino que para BEHRENS (2005), significa “uma aliança entre uma abordagem progressista com uma visão holística e o ensino com pesquisa”. Logo, é necessário que o professor esteja sempre à disposição da pesquisa.

A normatização da língua é uma invenção do homem, no entanto, a necessidade de se comunicar, não. As mais variadas formas com as quais os sujeitos relacionam entre si e se comunicam são construções identitárias e subjetivas que levam em conta, dentre outros, a



história e o contexto em que o sujeito vive. Enfocar, pois, o ensino de LP em regras gramaticais e nos padrões da língua não faz sentido frente às suas variações. Neste sentido, para que possamos estar consoantes a uma proposta progressista, precisamos, antes, trazer as variações da língua para o interior da sala de aula e, a partir delas, compreender o significado do mundo.

Nessa perspectiva de mudança, o trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Nessa perspectiva de mudança, é necessário organizar o ensino em torno do texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida (DUARTE, 2007, p. 1).

O trabalho docente, numa perspectiva progressista precisa se comprometer e valorizar a identidade e o perfil de seu alunado de modo que este sinta-se parte do espaço. Desse modo, professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Neste caso o professor tem a possibilidade de refletir sobre um acontecimento com um breve distanciamento, de forma a poder avaliá-lo e reconstruí-lo mentalmente, tendo a oportunidade de progredir em seu desenvolvimento, diagnosticando e encontrando soluções prévias para futuros problemas, esse conceito questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação usando a própria história de vida dos alunos para buscar os objetivos propostos, e estruturar suas práticas pedagógicas com abordagens que potencializam a aprendizagem de seus alunos.

Candau e Moreira (2003, p.166) dizem que não basta acrescentar novas práticas no dia a dia escolar, é preciso uma releitura da visão de educação para vencer o caráter monocultural da educação, mesmo não sendo uma tarefa fácil. Os professores de LP devem ser persistentes e ter vontade política e para isso investir em suas formações para que a partir de suas reflexões possam ter consciência de sua identidade cultural e se constituir como educador atuante e agente social e cultural na formação pela cidadania.

Para tomarmos conhecimento sobre o Ensino da Língua Portuguesa sob uma ótica progressista, é preciso que se se tome conhecimento de que o domínio da língua é fundamental para a efetiva participação social por isso a responsabilidade do docente é garantir o acesso aos



saberes linguísticos pois eles são necessários para o exercício da cidadania. No processo de aprendizagem da escrita, por exemplo, existe um aprofundamento da compreensão do mundo social da escrita, há um processo de luta entre as palavras de autoridade e as palavras que se conhece e valoriza. A aprendizagem da escrita, do discurso escrito, implica mudanças e transformações na estrutura sintática e léxico-semântica das linguagens sociais que constituem as crianças como sujeitos do discurso, que constituem seus conhecimentos, seus modos de entender o mundo, a cultura letrada e seus valores. É por isso que a dimensão discursiva compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores.

O objeto de conhecimento na língua portuguesa é como se fala e se escreve e o método é o ensino e a prática pedagógica educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto. Essa mediação se dá através do professor que precisa planejar, dirigir atividades com diversidade de textos e reflexão sobre a língua. Nesse ensino da língua portuguesa é necessário que haja o envolvimento do sujeito, do objeto e do método, sendo assim, o aluno é o sujeito da ação de aprender aquele que age sobre o conhecimento.

A escola, de um modo geral, é um dos primeiros espaços públicos frequentados pelos alunos, o que a leva a observar e vivenciar diferenças de valores, comportamentos e de uso da linguagem, no espaço público e privado. O que é essencial considerar que o texto lido, escrito ou elaborado oralmente está ancorado em práticas de linguagem historicamente construídas. Dessa forma as práticas sociais do uso da linguagem significam reconhecer, que a língua promove interações entre os sujeitos (produtor e receptor), estabelecendo um vínculo entre a cultura e os discursos que são influenciados, seja, pelo momento histórico ou pelos diferentes contextos de usos do seu cotidiano.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa sob uma ótica progressista deve estar em concordância com os contextos sociais a que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, um olhar mais atento do educador é capaz de identificar diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem que venham contribuir para o papel social da aquisição da leitura e da escrita na inserção do indivíduo na sociedade. Assim, práticas letradas como informes publicitários, jornais, panfletos, literatura para o público juvenil e tantos outros, podem e devem ser articulados progressivamente com o ensino da Língua Portuguesa, objetivando a estruturação do pensamento reflexivo e crítico do aluno, bem como a formação de cidadão conscientes, críticos e autônomos.



4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A pesquisa foi realizada através de um questionário feito na plataforma Google Forms e disponibilizado para cada um deles através de um link enviado pelo e-mail. Participaram da pesquisa 8 professores, sendo 5 deles da escola A e 3 professores da escola B. Os professores atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental I.

O objetivo do questionário foi de analisar e compreender de que modo as aulas de Língua Portuguesa são ministradas nas turmas da primeira etapa do Ensino Fundamental das escolas A e B, ambas localizadas no estado do Rio de Janeiro e se elas atendem, ou não, uma perspectiva progressista de educação e contribuindo para o preparo de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Enquanto os objetivos específicos são investigar o entorno e o dia a dia das escolas levando em consideração elementos que, decerto, interferem no enredo do fazer pedagógico no interior das salas de aula. Serão levados em consideração os aspectos físicos, o contexto social e o Projeto Político Pedagógico das instituições.

Gráfico 1: Na grade de horários, quanto tempo é dedicado às aulas de Língua Portuguesa semanalmente?

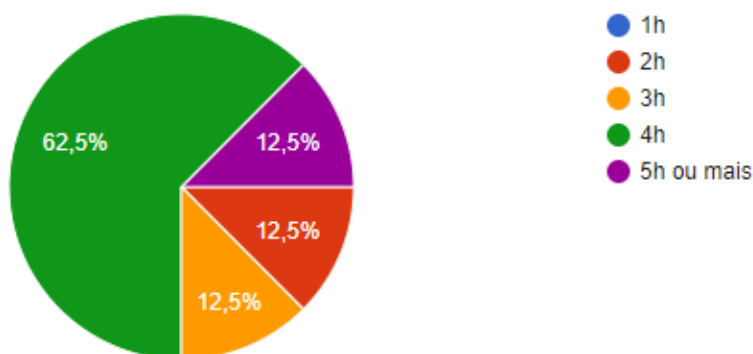


Imagem 1 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

O planejamento é parte intrínseca ao trabalho docente. Planejar envolve pensar ações que levarão meu alunado ao aprendizado. Levando em consideração uma proposta progressista, não considero, o tempo dedicado ao planejamento semanal, ainda, é muito curto.

Gráfico 2: Com que frequência a Gestão Pedagógica realiza encontros para formação continuada para professores?

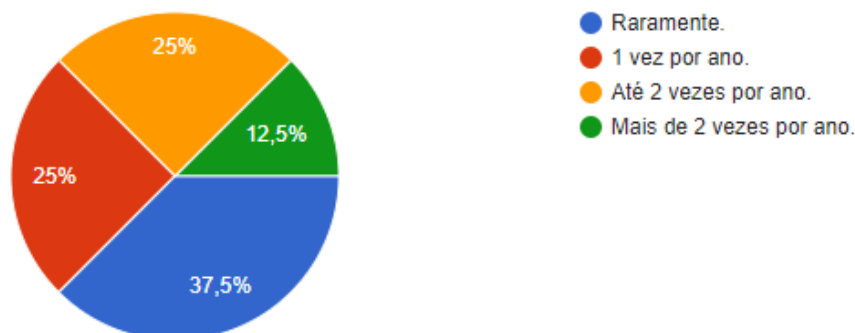


Imagem 2 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

Percebe-se que raramente a Gestão Pedagógica realiza encontros de formação continuada para os professores, isso mostra a carência de vivências, experiências e aprendizados entre os professores e a oportunidade de aprimorar novos saberes e formações, sobretudo no que diz respeito ao ensino da Língua Materna. Este fato corrobora, portanto, para a reprodução dos formatos pedagógicos pouco inovadores e excludentes.

Gráfico 3: Os encontros de formação continuada preparados pela escola são úteis a sua prática docente, sobretudo para o ensino da Língua Portuguesa?

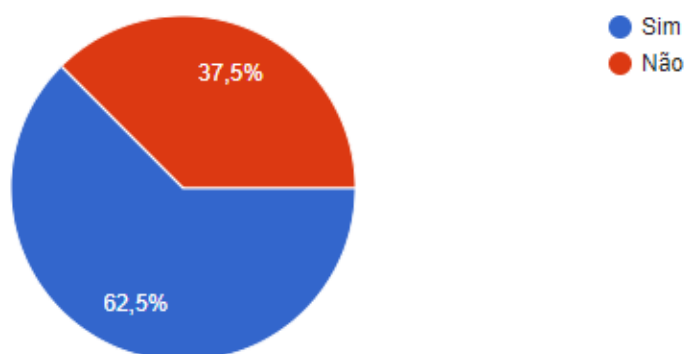


Imagem 3 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

Quando esses encontros acontecem, mostra-se que são úteis para prática docente e para o ensino da Língua Portuguesa, constatando que há uma necessidade de acontecer com mais frequência para gerar bons resultados e bons proveitos nesses quesitos. A formação continuada de professores é imprescindível haja vista que esta possibilita a reflexão dos profissionais levando em consideração, sobretudo, os problemas de fato vivenciados e, assim, resolvê-lo se torna um objetivo comum de maneira sistemática e significativa.

Gráfico 4: A Gestão Pedagógica da escola incentiva a formação continuada de seus professores?

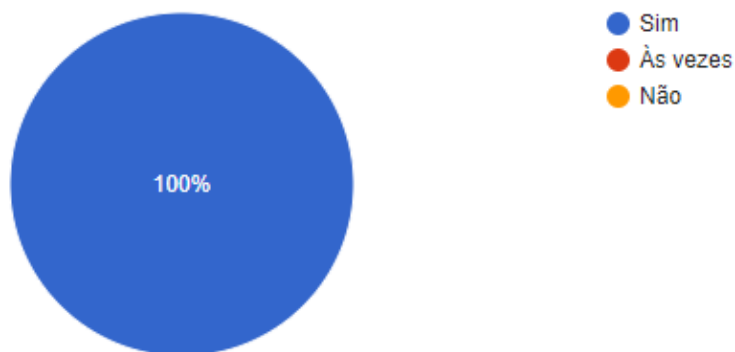


Imagem 4 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

O gráfico mostra que as escolas pesquisadas incentivam a formação continuada de seus professores, isso mostra a importância dessa prática que é de extrema importância ser incentivada pela Gestão Pedagógica da escola, que deve ser o primeiro núcleo a praticar isso, contudo, quando observamos a realidade sobre investimentos, soa um tanto paradoxal.

Gráfico 5: A Gestão Pedagógica da escola financia a formação continuada externa de seus professores?

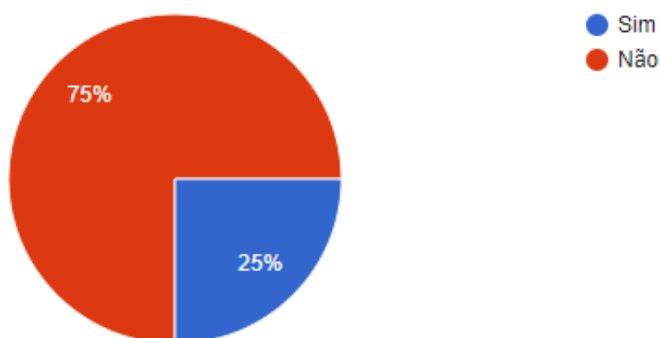


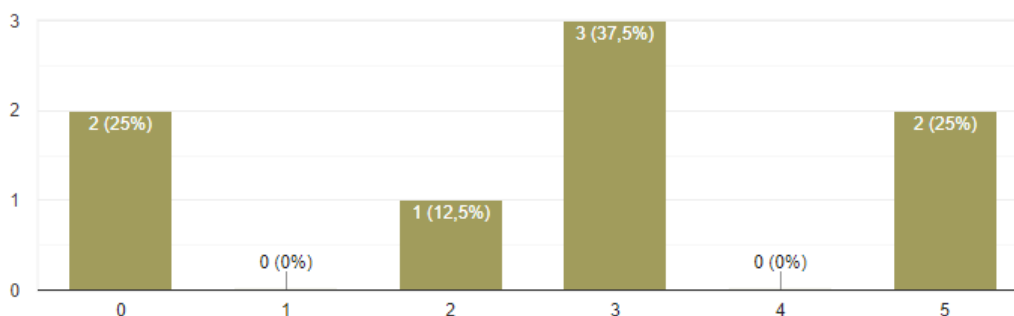
Imagem 5 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

Apesar de incentivar, percebe-se que as escolas não financiam externamente a formação continuada de seus professores, mostrando que os docentes devem fazer por conta própria, sem ter algo do tipo em seu próprio ambiente de trabalho na qual deveria ser o maior interessado em fornecer essa formação.



Gráfico 6: Em uma escala de 0 a 5, como você classificaria a transposição do PPP no cotidiano das práticas pedagógicas na sua escola? *Se nunca teve acesso ao PPP, marque a opção ZERO.*

Imagem 6 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.



Dois entre oito professores nunca tiveram acesso ao PPP, infelizmente é uma realidade em muitas escolas, já que é através do mesmo que tem um norte de como as aulas serão ministradas. Por sua vez, o gráfico aponta que a transposição do PPP no cotidiano das práticas pedagógicas não é incondicionalmente.

Gráfico 7: Em uma escala de 0 a 5, como você classificaria o gosto da sua turma com a Língua Portuguesa?

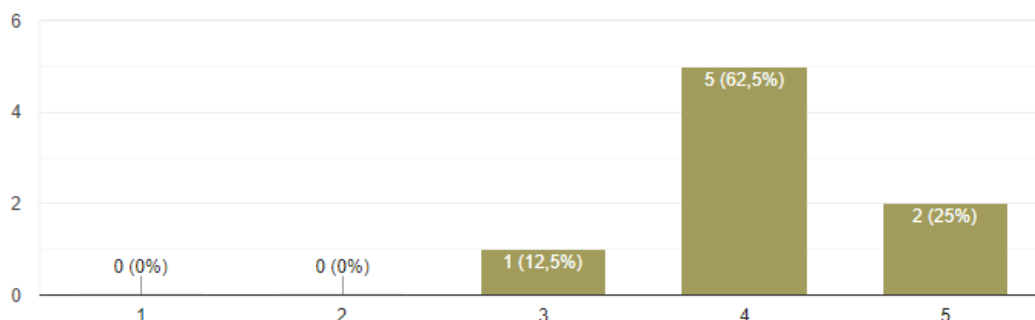


Imagem 7 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

Tendo como sua grande maioria, a Língua Portuguesa se faz presente no gosto da turma, assumindo a importância de fornecer um ensino na qual o aluno pode ser o sujeito dessa ação. Ações sobretudo, que levem em consideração as mais variadas identidades que dialogam dentro do espaço escolar. Língua é cultura. Língua, portanto, é identidade. Neste sentido, é importante fazer valer o preceito constitucional e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9394 de 1996. Segundo a legislação precisamos dar ênfase a um ensino plural e apreciar a tolerância.

Gráfico 8: Você se considera um professor:

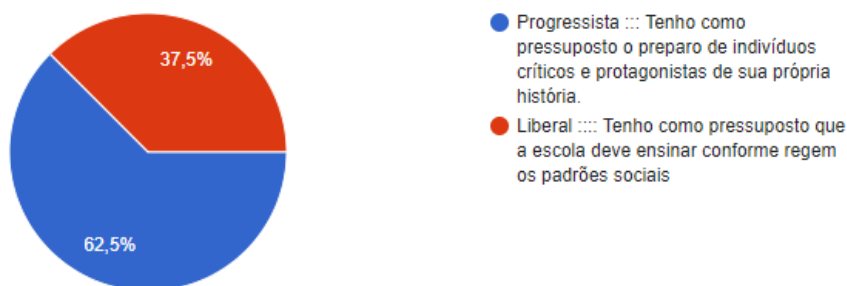


Imagem 8 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

Segundo o gráfico, uma boa porcentagem de professores pesquisados se considera progressistas, na qual se preocupam com as relações sociais, autonomia e criticidade dos alunos e não se limitam aos padrões sociais.

Gráfico 9: Você considera a sua escola, levando em consideração a sua própria leitura, uma escola:

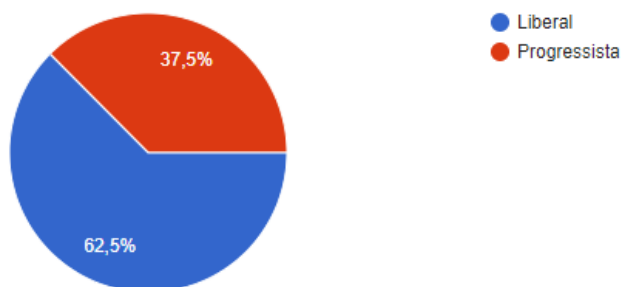


Imagem 9 – Dados da Pesquisa. Fonte: Própria.

Embora a maioria dos professores se considerarem progressistas, em contrapartida suas escolas são liberais, na qual mostra que muitos professores acabam se limitando de acordo com algumas normas das escolas, não conseguindo exercer com muita eficácia seus ideais.

Considerações Finais

Uma escola voltada para uma lógica tradicional tem um posicionamento reprodutivista onde a intenção primordial é simplesmente formar alunos para cumprirem sua função social sem ao menos refletir de forma crítica e significativa sobre esses contextos que lhe são apresentados. Quando o ensino de LP nas escolas segue esse padrão, ele prioriza o ensino gramaticista em detrimento do ensino e análise do discurso. Isso corrobora, muitas vezes para a evasão escolar, pois o aluno não se reconhece como sujeito de direito dentro daquele espaço.



Em contrapartida, o ensino progressista tem como pressuposto teórico a transformação individual e social a partir do pensamento crítico, criativo e reflexivo sobre os contextos em que as escolas se inserem. Neste sentido, os alunos sentem-se à vontade e conseguem se enxergar no espaço e sentir o seu protagonismo. O ensino progressista compreende o ensino de LP como plural e, valoriza, portanto, as mais variadas formas de produção textual sem deixar, é claro, de fazer com que o aluno entenda sobre os contextos próprios e impróprios para cada tipo de discurso. Além disto, essa proposta instiga o aluno a analisar não somente o discurso, mas os sujeitos e elementos que fazem parte dele.

A partir dos dados apresentados, é possível compreender que os professores das escolas A e B podem ser considerados como “vítimas” de um sistema engessado de educação. Haja vista que compreendem a importância de elevar o ensino para uma lógica de formação integral do ser humano, mas, infelizmente, vencidos pelo sistema rígido e pouco flexível que as escolas proporcionam acabam por direcionar as suas aulas para caminhos já estruturados.

Isto se deve a uma herança colonial a qual a escola ainda segue até os dias de hoje. O hábito de hierarquizar os povos, as culturas e a língua ainda são vistas com frequência dentro das salas de aula. Isto, mesmo diante de inúmeros estudos que corroboram para uma prática diferenciado. Contudo, quem é capaz de enfrentar o sistema?

O que se compreende são pequenos movimentos de professores que tem essa concepção política de educação e manifestam em suas práticas propostas concernentes a sua ideia de educação. Contudo, ainda precisamos caminhar muito rumo a novas mudanças. Antes de tudo, fazer com que o professor se reconheça como sujeito de pesquisa e busque cada vez mais formações que embasem a práxis em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua** (trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edição 70. 53 - 69, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1986.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos Sobre Educação e Ensino.** 2a edição, São Paulo, Moraes, 1992.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- SANTIN, E. Z.; MAITO, V. P. **A prática Pedagógica frente à crise dos paradigmas educacionais.** In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, 2011, p. 6542-6554.
- SANTOS, R. C. **Aulas de gramática: de enfadonhas a prazerosas.** 2005, 45 f. Monografia (Graduação de Letras) - Faculdade de Ciências da Educação – FACE, Centro de Ensino Universitário de Brasília.
- TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento.** v. 3, n.1, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 1-38.