



Miguilim

revista eletrônica do netli
volume 6, número 2, Maio-Ago. 2017

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MODULAR



THEORY AND PRACTICE IN MODULAR TEACHING

Tamillis da Silva Pinheiro VIEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Brasil

RESUMO | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [A AUTORA](#)
RECEBIDO EM 11/07/2017 • APROVADO EM 27/08/2017

Abstract

This paper aims to demonstrate, through a bibliographic research, the dialectic between theory and practice in the teaching-learning of the Portuguese language. Throughout the essay, we try to question the teaching-learning in the rural schools, so that teachers and schools relate the theory to their pedagogical practices in the teaching of the mother tongue, considering the identity of the social subjects of the learning process - the students. This work is one of several attempts to understand the obstacles and challenges of school practice that

permeate the universe of Portuguese-speaking teachers in the understanding of the Brazilian linguistic reality offered in classrooms.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo demonstrar, através da pesquisa bibliográfica, a dialética entre teoria e prática no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Ao longo do trabalho busca-se questionar o ensino-aprendizagem nas escolas do campo, de maneira que professores e escolas relacionem a teoria às suas práticas pedagógicas no ensino da língua materna, considerando a identidade dos sujeitos sociais do processo de aprendizagem - os alunos. Este trabalho configura-se como mais uma das inúmeras tentativas em entender os obstáculos e desafios da prática escolar que permeiam o universo dos professores de língua portuguesa na compreensão da realidade linguística brasileira oferecida nas salas de aula.

Entradas para indexação

Keywords: Theory and practice. Teaching-learning. Modular teaching.

Palavras-chave: Teoria e prática. Ensino-aprendizagem. Ensino modular.

Texto integral

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas pautadas no ensino através da metodologia de projetos expressa a preocupação em oferecer nas escolas do campo uma educação de qualidade, pautada no respeito às diferenças e nas necessidades da população campesina.

Os altos índices de evasão escolar e até mesmo o problema da "aprovação automática" atrelados às péssimas condições de infra-estrutura ainda condizem com o "atraso", muitas vezes atribuído aos povos do campo. Neste sentido, a teoria aliada à prática contribui para o diálogo com novas reflexões acerca do ensino-aprendizagem da LP no ensino modular.

INTRODUÇÃO ÀS CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM

O contato com a língua começa no início da vida, na interação com a família. Ao longo da vida, a pessoa vai aprendendo as regras que regem a convivência e os moldes da sociedade, e, gradativamente, formando a sua identidade. As práticas sociais e culturais bem como o uso da língua distinguem o homem dos outros

animais através do uso da linguagem. Esta, diferencia-o, constituindo sua identidade e os múltiplos papéis sociais que este indivíduo adquire na comunidade de fala em que está inserido. O que implica dizer que a linguagem é um meio de interação social, uma co-construção humana que tem sentido e significados construídos culturalmente dentro de um grupo (Vygotsky, 2001). Assim,

Por meio da linguagem o homem pensa, conhece, se apropria, interfere no mundo, o reorganiza e o rerepresenta em símbolos que são a base dessa produção humana. Desse modo, quanto mais ele compreende a linguagem fazendo sentido, como trabalho simbólico, mais torna-se capaz de conhecer a si mesmo, como ser imerso em uma cultura e no mundo em que vive. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 57)

O conceito de linguagem é parte indispensável no trabalho do docente de língua portuguesa, além da reflexão sobre a língua. A esse respeito, Travaglia (2003) orienta para o fato de que uma questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua. Na relação entre teoria e prática a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve posicionar-se mediante as concepções de linguagem, pois este fato norteará o seu trabalho e a sua percepção sobre o ensino da língua materna.

Segundo Geraldi (1984), são três as concepções de linguagem:

- a) linguagem como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916));
- b) linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure (1916) até 1960, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortalecem); e
- c) linguagem como processo de interação (década de 1960 até os dias de hoje).

Travaglia (1996) insiste ainda que não há um bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino. No caso do professor de língua portuguesa - a língua portuguesa. A concepção de linguagem que orienta a prática do professor em sala de aula é um dos fatores determinantes para que o aprendizado sobre a língua materna atenda às necessidades sociais de comunicação que a vida exige. Entretanto, cada educador opta pelo caminho que mais lhe convém e, em torno dessa concepção, formula suas aulas.

A primeira concepção de linguagem é a mais antiga. Nela, a língua é representação do pensamento, pronta e disponível para ser utilizada - a gramática tradicional. Nessa concepção, o indivíduo que não atende às suas "normas" é excluído, se não têm capacidade de se expressar é porque não pensa.

Na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento da comunicação: a língua é um código que possibilita a transmissão ao receptor de uma mensagem. Nesse processo há um emissor, um receptor, o código, a mensagem (informação) e um canal (veículo pelo qual a mensagem é transmitida). Para que esse processo tenha sucesso é preciso que os interlocutores (emissor e receptor) dominem o código (a língua). Essa concepção de linguagem postula um novo modelo de gramática - a descritiva.

A terceira concepção admite a linguagem como forma de interação. Segundo essa concepção, a relação comunicativa entre os sujeitos se dá de forma interativa - pois é constituída pelos sujeitos. O ensino da gramática, nesta perspectiva, aconteceria de forma natural, pois esta já estaria incorporada na língua (ANTUNES, 2003).

Dessa forma, o ensino da língua ocorre em função dos seus usos sociais, com as suas finalidades e em determinados contextos. Essa proposta busca ampliar a competência comunicativa do aluno e, baseado nessa concepção, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientam os seus princípios. As orientações indicam o caminho a percorrer que vão desde a formação de cidadãos, à revisão de currículos, ao respeito às diversidades, até a competência para utilizar as diferentes linguagens.

A discussão acerca do ensino da Língua Portuguesa não é recente, "tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país." (PCN), mas se torna atual ao passo que se mostra constante nos estudos de teóricos e afins.

Métodos e técnicas vêm sendo analisados para descobrir onde reside o erro. As dificuldades de leitura, a frustração com a escrita, a ideia de que o "português é muito difícil" acabam por corroborar com o insucesso escolar que se reflete na repetência e na evasão escolar. Nesse cenário, o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na sala de aula se torna um desafio. No mínimo se espera que o aluno complete o ciclo básico sabendo ler e escrever textos com proficiência. No entanto, a realidade e os dados nos mostram um caminho diferente do esperado. O eixo da discussão, aliás, reside neste ponto - leitura e escrita. Muitos professores ainda seguem os prescritos pela gramática normativa, desconsiderando a variabilidade da língua e a identidade do aluno (sem falar que a escola não trabalha a modalidade oral da língua com os alunos, por pressupor que quando eles entram na escola, eles já sabem falar).

Os educandos, segundo Riolfi (2014), são também sujeitos centrais na ação educativa. A esse respeito a autora adverte que

"O ensino de Língua Portuguesa que se condiciona a um simulacro de aluno como parâmetro não consegue alcançar as realidades linguísticas concretas, uma vez que os conteúdos, os métodos e as estratégias são criados com base em uma falsa realidade." (RIOLFI, et. al. 2014)

Essa reflexão nos permite repensar sobre uma realidade comum nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas do campo: a desvalorização dos saberes que o aluno carrega sobre a língua. Esse comportamento condicionando-os a rótulos e são resultados de uma falsa realidade vinculada a uma concepção de linguagem marcada pela exclusão. De acordo com Bagno (2002), “o ensino da língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma *educação linguística*”. Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa, nessa concepção, deve ter como princípios:

- I. o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- II. o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- III. a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. (BAGNO, 2002)

No início do século XX algumas mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil afetaram o contexto educacional brasileiro e, por conseguinte, a organização do sistema escolar. Nesta época, o ensino da língua portuguesa ficou condicionado à seletiva de literaturas consideradas modelos de “bom uso da língua”, calcada nos clássicos e nos autores de maior prestígio social. Ao se estabelecer um paralelo entre o percurso histórico e o objeto de reflexão - a língua, nota-se que houve uma oposição ao que se propõe hoje - privilegiar a linguagem como interação. Partindo desse propósito, o professor pode possibilitar ao aluno a reflexão sobre o funcionamento da língua, as diversas situações de comunicação e a adequação da língua ao contexto situacional.

O conhecimento sobre a língua proporciona ao aluno a construção da sua identidade. Ao se trabalhar com a língua, o professor deve fortalecer a reflexão sobre a função social da linguagem e repensar sobre a diversidade linguística existente no país. Ademais, trabalhar com a língua requer considerar o aluno, em primeira instância, um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Somente assim haverá interação.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Alguns dos termos mais utilizados hoje na área da educação referem-se à questão das Competências e Habilidades. Com o intuito de formar cidadãos capazes de conviver em sociedade, sabendo dominar as competências e as habilidades necessárias à realização das ações sociais, importantes instituições educacionais (ECA, Constituição Federal, LDB, entre outros) têm assegurado legalmente às crianças, jovens e adultos esse direito. Observa-se então que a

aquisição desses novos conceitos busca redefinir a atividade educativa na sala de aula.

Um novo modo de reorganização de metodologias, pois o foco reside nos procedimentos, isto é, em como o conhecimento mediado na sala de aula pelo professor é apresentado numa situação real. Segundo Macedo (1999) existe três tipos de competência:

Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida. É comum definir competência como capacidade de um organismo. Saber respirar, mamar, por exemplo, são capacidades herdadas. Nascermos com competência comunicativa, isto é, herdamos nossa aptidão para a linguagem. Ao mesmo tempo, temos de adquirir competência em uma ou mais línguas, pois essas não são herdadas, mas aprendidas e se constituem patrimônio de nossa cultura e de nossa possibilidade de comunicação.

Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza. Refere-se à competência da máquina ou do objeto. Por exemplo, a competência ou habilidade de um motorista não tem relação direta com a potência de seu automóvel. O mesmo acontece com relação aos computadores e seus usuários. Uma coisa é nossa condição de operar um certo programa. Outra é a potência do computador, sua velocidade de processar informações, memória.

Competência relacional. Essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é o 'como esses fatores interagem'. A competência relacional expressa esse jogo de interações. (MACEDO, 1999)

Para Macedo "a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica". Nesta perspectiva, nenhum dos termos seria considerado inferior porque cada um trabalha uma particularidade do aluno e ambas se complementam nesse longo e árduo processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do tempo, a habilidade foi considerada inferior à competência, pois esta está no plano mais amplo, e dentro deste plano estariam incluídas as habilidades. No entanto, uma não exclui a outra. Aliás, é preciso que as duas caminhem lado a lado, reforçando suas particularidades. Uma mesma habilidade, por exemplo, pode contribuir para competências diferentes. Partindo desse princípio, reforçamos a ideia de que o trabalho com as habilidades e com as competências devem partir do trabalho interdisciplinar e contextualizado e que neste processo é imprescindível que o professor esteja apto a desenvolver essa postura. A ação pedagógica subsidiada na interdisciplinaridade direciona o caminho do ensino-aprendizagem para a construção de um espaço educacional

interativo, onde os sujeitos sociais desse processo podem desenvolver-se cognitivamente de forma recíproca.

A esse respeito, afirma Ramos sobre o papel da escola nesse processo:

A pedagogia das competências reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade, na pós modernidade, a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos, com o objetivo de torná-los maleáveis o suficiente para que se transformem no projeto possível ante a instabilidade da vida contemporânea. (RAMOS, 2012, p. 538)

Dessa forma, a construção do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve acontecer de forma integrada entre escola e sociedade, considerando-se o contexto sócio-histórico da comunidade e dos sujeitos envolvidos para que a formação do aluno seja significativa e centrada no compromisso educacional voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando-o autor do próprio conhecimento.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Ao tratarmos do processo educativo é preciso considerar os sujeitos desse processo. Esses sujeitos carregam consigo valores, saberes, costumes, crenças etc. Nessa perspectiva, é inegável a contribuição da cultura na formação do processo de ensino-aprendizagem, pois o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Nesse aspecto, a organização curricular toma um espaço essencial, pois o currículo representa a identidade da escola e dos alunos, e a identidade não existe naturalmente: ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos (SILVA, 2001).

O currículo é o espaço onde se encontram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político [...] é por meio do currículo que os diferentes grupos sociais especialmente os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua vontade (SILVA, 2001, p. 10).

No contexto educacional, muito tem se falado sobre currículo. Arroyo (2008, p. 18) adverte que "vêm crescendo as sensibilidades para o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de

nosso trabalho e do trabalho dos educandos. Mas, antes de adentrarmos nesse assunto, vamos fazer uma breve reflexão sobre a composição e a organização do currículo escolar?

Temos como princípio curricular as teorias de currículo que põem em discurso o *status* de quem detém o poder através do questionamento entre a construção de conhecimento entre professor/aluno. O currículo passa ideologia e a escola precisa identificar que componentes ideológicos o compõem.

No período que compreende entre as décadas de 1920 a 1930, o currículo passou a ser debatido pelos percussores da Escola Nova, que buscavam romper com o currículo tradicional, na época, centrado na mera reprodução de conteúdos e transmissão de conhecimentos sistematizados. Em 1960, a educação era voltada para o mercado de trabalho. Nessa época, o currículo passa a ser técnico, visando à qualificação da mão de obra qualificada. O contexto social da época contribuía para que o professor se tornasse um treinador na sala de aula. A partir da década de 80, o currículo passa a ser visto de uma outra forma. Grandes pensadores, como Paulo Freire e Anísio Teixeira passam a debater o papel do currículo, propondo sujeitos autônomos, críticos e interativos como autores do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, conceituamos o currículo como experiências escolares que se concretizam nas relações sociais, e, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes, de forma que estes desenvolvam conhecimento nas práticas cotidianas.

Temos, dentro das teorias curriculares, as teorias tradicionais (visão tradicional e tecnicista, voltado para o mercado de trabalho, e o professor, nesse processo, se caracteriza como um ser rígido, ditador de regras), as críticas (construção de um currículo democrático voltado para a definição dos conteúdos, onde o professor atua como mediador desse processo), pós-críticas (modelo de currículo que considera as diferenças sociais, vinculados ao conhecimento, identidade e relações de poder) e ainda existe, por entrelinhas, o currículo oculto (que formam o ambiente escolar e interferem nos saberes dos sujeitos). Tomando por base as diferentes perspectivas, a escola deve discutir qual currículo ela quer adotar para se chegar ao objetivo desejado. Essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Político Pedagógico. Sacristán (1998) ao definir como Currículo Oculto tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências e valores sem uma elaboração prévia revela que

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN 1998, p.43).

A educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, seja na elaboração de políticas públicas ou na aquisição de novos direitos. No entanto, a escola do campo encontra-se em um constante desafio: o currículo voltado para a educação do campo. Este que, ainda continua sendo essencialmente urbano, deslocado das necessidades reais do campo vem sendo motivo de estudos entre os pesquisadores e professores. É sabido que além do currículo escolar não ser desenvolvido de acordo com a realidade dos sujeitos do campo, este também apresenta-se fragmentado pedagogicamente, dividido por disciplinas. Conforme Fazenda (1994),

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas [...] colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma *atitude* disciplinar não significa isolá-las ou anulá-las, mas enfatizar nelas o seu caráter de *provisoriidade*. Essa provisoriidade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências de sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, *disciplinarmente*. (FAZENDA, 1994, p. 62-63)

Fazenda (1994) destaca fundamentos que corroboram para a construção do conhecimento de forma interdisciplinar. Entre eles estão a Parceria (que permite um diálogo entre as partes e a troca de conhecimentos), Sala de aula interdisciplinar (lugar onde ocorre a produção de conhecimentos de forma satisfatória), Projeto interdisciplinar (onde os alunos podem interagir com conhecimento e disciplinas) e Pesquisas interdisciplinares (o meio de aprender por meio de pesquisas, da busca). Nessa perspectiva o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem deve descobrir junto com os alunos os saberes e as indagações que produzem novos conhecimentos. A organização dos saberes escolares pode seguir diferentes encaminhamentos metodológicos, desde que haja clareza de qual é a concepção de educação do campo que se quer desenvolver.

O ensino fechado ao espaço escolar nem sempre permite o desenvolvimento de atividades que compreendam as relações sociais de produção do conhecimento. A aula de campo é uma alternativa metodológica diferente, pois permite uma aula interdisciplinar e a articulação de disciplinas em um espaço diferenciado para o aluno. Repensar o espaço escolar e as formas de encaminhamento metodológico induzirá a uma reorganização dos tempos escolares e uma possível reorganização curricular.

A grande barreira que por muito tempo impediu que a diversidade e a cultura fossem inseridas no currículo escolar aos poucos vêm se modificando. A Escola aos poucos ganha o *status* de uma escola para todos. Antes, detentora de todo o conhecimento, hoje, divide lugar com a gama de informações e saberes,

construídos a todo momento. Hoje, o papel social da Escola vem sendo discutido, assim como os conteúdos que veicula.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DO CAMPO.

A luta permeia o universo do homem do campo. Ao longo dos anos, têm se destacado movimentos sociais que colocaram a escola no âmbito dos direitos. A luta pela terra, pela saúde, pela educação, pela vida, entre outras, questionam a condição de direitos inerentes ao ser humano, igualitários. Historicamente, fatores sociais e econômicos traçaram uma forte desigualdade entre os homens, principalmente nas áreas rurais. O direito ao reconhecimento da diversidade dos povos do campo permaneceu por décadas no esquecimento, inclusive no que tange à educação. É sabido dessa dívida histórica, por isso o papel que a escola do campo ocupa hoje em relação à população rural tem sido alvo de constantes questionamentos.

Nesse cenário é preciso um olhar para o professor e ao objetivo que se pretende alcançar como escola. A dívida histórica e educacional que o país tem com a Educação do Campo cobra diariamente na relação de ensino-aprendizagem e na construção diária do conhecimento.

Para sanar essa dívida e construir uma nova realidade educacional, torna-se prioritário o olhar sobre a formação do docente que atua neste meio, pois acreditamos que na construção de uma educação de qualidade para o campo, faz-se necessário a implantação de políticas públicas na formação, tanto inicial quanto continuada e a conseqüente valorização deste profissional. Pois este atua com a tarefa de respeitar e valorizar as especificidades voltadas para o meio rural, as formas de se viver e ser no campo, assim como outras práticas que valorizem e preservem a cultura local e o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, as Diretrizes Operacionais (2002), destaca quanto à formação de educadores para as escolas do campo, que:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudo a respeito da diversidade e o afetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos

que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 41).

Os professores têm a responsabilidade de ser mediadores na construção do conhecimento. Sob essa ótica, o aluno é o responsável pela busca e promoção da aprendizagem, com o desenvolvimento de habilidades e competências que os permitam a vida em sociedade. Desse modo, efetiva-se um novo modelo de ensino em contraposição ao modelo tradicional, onde professor e a aluno atuam em cooperação na construção do conhecimento.

Há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. (LIBÂNEO, 2002. p. 40.).

Nesse contexto, percebe-se que o professor se configura como um profissional co-autor do processo de ensino-aprendizagem, que em vez de enfatizar conteúdos, resultados, conceitos e informações mecânicas a serem memorizadas e copiadas, deve reconhecer a importância do processo voltado à valorização da pesquisa e dos trabalhos em grupo, adaptáveis às condições dos alunos e ao ritmo de aprendizagem individual e grupal, num processo de assimilação do conhecimento (PERRENOUD, 2001). A educação é um processo constante e permanente na vida humana. O tempo todo, estamos aprendendo algo novo. Assim como a linguagem é construída ao longo do tempo e continuamente.

As discussões acerca do ensino da língua referem-se, em sua maioria, às normas gramaticais. Para grande autores, como Geraldi (1984), Neves (2003), Marcuschi (2001), deve-se partir do uso para a norma. Todos eles defendem o ensino da língua pautado nos usos sociais, pois,

São os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

Geraldi (1984) aponta a notável "deficiência" dos estudantes em relação ao desempenho linguístico, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. O foco do ensino da língua padrão, das regras gramaticais, das inúteis sequências de análise sintática nas aulas de língua portuguesa, contribuem para o fracasso educacional, já bastante acentuado, tanto no campo quanto na área urbana. A esse respeito Gnerre (1998), afirma que

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores, fixados na tradição escrita. GNERRE (1998, p. 06)

O mesmo autor diz ainda que "[...] uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais." (GNERRE, 1998, p.6) Essa afirmação possibilita-nos uma reflexão de poder representado pela língua. Surge, então o questionamento: que fatores dificultam o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas do campo? Em primeira instância, deve-se atentar para as peculiaridades da população camponesa que ao longo da história teve sua identidade violada com a centralização da educação pautada em paradigmas urbanos. A esse respeito a LDB institui que

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996: art. 28).

Dessa forma, uma escola que não respeite e se adeque a realidade da população camponesa colabora para a acentuação da desigualdade já assolada para essa classe da sociedade. A formação do currículo prevê a inserção dos saberes produzidos pela comunidade, pelos movimentos sociais e pela humanidade, em geral.

O professor de língua materna deve posicionar-se frente às divergências entre gramática e linguística e apontar o caminho a ser trilhado com vistas a desenvolver no aluno competências linguísticas capazes de torná-lo um cidadão capaz de se comunicar e agir socialmente.

Na abordagem social do ensino de língua portuguesa estabelecemos uma relação entre língua e sociedade. Para tanto, as atitudes do professor de Língua Portuguesa frente ao processo de variação linguística constituem-se em estar atento às diversidades linguísticas, para que possa encontrar formas de trabalhá-las com os educandos sobre essas diferenças.

Assim, o papel da escola não é limitado a ensinar a “língua padrão”, mas possibilitar uma relação entre língua e sociedade baseada na diversidade da comunidade falante, sem desconsiderar o ensino da norma-padrão. A educação linguística e variacionista deve ocupar um lugar nas aulas de língua portuguesa, de forma a descontextualizar a ideia de que ensinar língua portuguesa é ensinar apenas a gramática e variedades mais privilegiadas na sociedade. Em relação à questão, Bagno (2007) afirma:

Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom, é precioso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento de exclusão social (BAGNO, 2007 p.160).

Respeitar as peculiaridades do campo é mostrar que a variedade mais utilizada no campo (variedade coloquial) tem o mesmo valor em que uma variedade de maior prestígio (variedade padrão). Esse é um passo importante para um ensino que valorize e respeite os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos de seus falantes.

Por fim, reiteramos um ensino-aprendizagem que busque integralizar o trabalho com projetos, no desenvolvimento de competências e habilidades, de forma que o aluno possa experimentar o conhecimento de forma eficaz, desenvolver-se em termos do ensino e da aprendizagem no conjunto de saberes curriculares, inerentes à sua realidade e à de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos com essa discussão não somente discursos teóricos, mas uma nova forma de repensar a prática em sala de aula, tanto no que se refere a metodologias de ensino quanto ao conteúdo que se tem trabalhado, fazendo valer o ensino da língua com toda a sua diversidade, no seu contexto e na sua identidade. Trazendo esta premissa para o campo do ensino da Língua Portuguesa, não reforçamos ideias conclusivas, mas um orientador para que possamos direcionar o caminho para um ensino-aprendizagem mais eficaz. Além disso, conclui-se que a escola pode e deve repensar e inserir novas metodologias com a finalidade de sanar ou amenizar as dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino modular.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Como se trabalha com projetos. **Revista TV Escola**, [S.l.], n. 22, p. 35-38, 2001. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seu direito e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Um a Educação Básica do Campo, n.º 2.

_____, Miguel, (2004). G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 13-84.

_____, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB

Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2000

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. Novo Currículo – Ensino FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In SCHOLZE, Lia, RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 95-116.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste. 1984. 125p.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Lino de. **Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica**. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competencias habilidades.html>

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura (2003). **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo : Contexto.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 25 abr. 2013. Fundamental. Vitória: SEDU, 2009.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação. Currículo **Ensino Fundamental Educação Do campo**. Inédito. Tomé-açu, 2015.

SILVA, Lourdes H. da, MORAIS, Teresinha C. de; BOF, Alvana M, (2006). A educação no meio rural do Brasil : Revisão da literatura. In: BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília; instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOLFI, C. et. al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, Coleção ideias em ação, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: A poética e política do texto Curricular**. Belo Horizonte. Autentica, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ.Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Para citar este artigo

VIEIRA, Tamillis da Silva Pinheiro. Teoria e prática no ensino modular. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 2, p. 322-337, maio-ago. 2017.

A autora

Tamillis da Silva Pinheiro Vieira possui graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2017). Atualmente é professora de Língua Portuguesa Secretaria Municipal de Educação de Tomé Açu. Atua no Ensino Fundamental, nas escolas do campo pertencentes ao Sistema de Ensino SOMEF, da rede municipal. Aluna da Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Instituição FAVENI e de Linguística e Formação de Leitores do Instituto Souza. Dentre as principais áreas de estudo e produção científica, estão o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e a linguística, no âmbito da Educação no Campo.