

POLÍTICAS DA DIFERENÇA E DESIGUALDADES SOCIAIS: DISCUSSÕES INADIÁVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DOS INTERIORES MULTICULTURAIS DO BRASIL

Maria do Socorro Pessoa

Universidade Federal de Rondônia,

Campus de Vilhena, Rondônia, Brasil

Universidade de Aveiro, Campos de Santiago, Aveiro, Portugal

sopessoa@gmail.com, mspessoa@ua.pt, sopessoa@unir.br

47

A “intenção” e a real formação de professores no Brasil

Uma consulta aos Referenciais para Formação de Professores, da Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação do Brasil, do ano de 1999, nos leva a concluir que este assunto é pauta importante nas discussões sobre o tema. E não só: há uma “intenção” séria de proporcionar condições para que se concretize uma formação docente que atenda às peculiaridades da população brasileira. Esses Referenciais foram publicados pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil (MEC) após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, como diz o próprio texto desse documento:

“É com o intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira, que este Ministério coloca à disposição dos educadores os Referenciais para a Formação de Professores. Esse trabalho tem por objetivo apoiar as Universidades e as Secretarias estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. Já temos referências curriculares para toda a educação fundamental, construídas em parceria com a comunidade educacional do país. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para 1ª. a 8ª. Séries, do Referencial Curricular para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos foi uma decisão decorrente do princípio irrefutável de que o professor e o aluno

constituem o cerne da questão educacional. Isso conduz o foco das políticas do MEC para o trabalho da escola.”

(Referenciais para a Formação de Professores, MEC, 1999.APRESENTAÇÃO)

Diante de tão séria argumentação não podemos negar a “boa intenção” do Ministério de Educação Brasileiro, mesmo porque os “referenciais” nos informam que o documento se refere “basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.” Até este momento, não temos conhecimentos ou notícias que nos informem de que os citados referenciais tenham sido substituídos por outros ou revogados. Por isso, e por sermos solidários com a construção de uma Educação de Boa Qualidade para o nosso Brasil, esforçamo-nos, ao máximo, para promover as “boas intenções” do governo brasileiro em prol de uma formação democrática, cidadã e consciente dos futuros professores das crianças brasileiras. Porém, parece-nos, e vamos tentar argumentar sobre isso, tudo fica só na “boa intenção”... ou então temos outros Brasis!!! Talvez tenhamos um Brasil que não interessa ao Ministério de Educação. Um Brasil do interior da região Norte do País, do Estado de Rondônia, por exemplo. Ou talvez um outro Brasil de escolas superiores, de muitas regiões da Nação Brasileira, especialmente de regiões interioranas que ministram Cursos de Formação de Professores com duas faces: uma para quando vai a “inspeção do MEC”, outra para quando a “comissão de inspeção do MEC” dá as costas. Custa-nos crer que o Ministério de Educação desconheça tais irregularidades.

Qualquer pessoa relativamente interessada em Formação de Professores sabe que aqueles com titulação de “Doutores” têm sido despedidos, “despachados” de muitas “Instituições de Ensino Superior” no Brasil. A Mídia, a Imprensa, todos sabem, e têm denunciado o desemprego de Doutores, que passaram anos investigando, dedicando-se a uma melhor formação e continuam como antes de cursarem seus Doutorados: desempregados. Muitas Instituições Superiores Privadas não os querem, e, para completar o caos, o próprio governo não supre as Instituições Públicas com regularidade de concursos para preencher as vagas, que são muitas. Continua autorizando concursos “temporários” para que se tenha a impressão de que tudo vai bem.

Os Referenciais nos informam que “o ano de 1998 foi um período de intensas interlocuções (...) da discussão de inúmeros consultores nacionais e internacionais e de encontros para colher sugestões de professores, formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional de todo o país”, e que tais interlocuções objetivaram, sempre, um ensino / aprendizagem de qualidade relevante. Sabemos que tal afirmação também é verdadeira. Nessas interlocuções, confirmamos e afirmamos, estiveram envolvidas pessoas seríssimas, do mais alto gabarito intelectual, experientes

teórica e praticamente. O problema não está no que o governo fez antes dos referenciais e para criar os referenciais. O problema é o descaso alarmante e o desrespeito que podemos verificar no não cumprimento do que propõem os Referenciais para a formação de futuros professores de Ensino Fundamental. O maior testemunho que temos diz respeito à grande maioria dos cursos que formam professores para esse ensino inicial, especialmente no que diz respeito ao Ensino da Língua Portuguesa, quer seja em algumas instituições Públicas de Ensino Superior, quer seja em algumas Instituições Privadas. Podemos afirmar, enquanto Docente-Educadora e Pesquisadora-Sociolinguísta, que o ensino da Língua Materna tem sido, em verdade, o que as estatísticas da Mídia confirmam: as crianças chegam à segunda parte do Ensino Fundamental (5^a. à 8^a. Séries) sem saber ler, sem saber escrever. Temos observado um ensino superior de Formação de Professores com uma grade curricular que leva a filosofar sobre a língua, sobre a linguagem, mas que não oferece disciplinas, nem conteúdos que orientem o futuro professor das séries iniciais a ensinar as crianças a ler reflexivamente e/ou a escrever com desenvoltura. Nossa experiência profissional não permite nos omitirmos do que temos presenciado sobre tais cursos em regiões interioranas do Brasil, regiões menos favorecidas, de pouco acesso aos bens culturais a que todos temos direitos, mas que fica só no “ter direito” porque os mais adversos fatores não nos permitem acessá-los. Aquele que se dispuser a pesquisar como ocorre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa nesses locais encontrará um Brasil para o qual os “Referenciais para Formação de Professores” contradiz-se com o que declara em sua apresentação: “(...) reafirmar a importância estratégica da implementação de **políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores.**” (grifo nosso) Bem, os Referenciais datam de 1999. Oito anos após tal publicação, oito anos após a interlocução nacional e competente sobre o tema... e o MEC ainda não cumpriu com inúmeras políticas públicas necessárias à Formação de Professores de Língua Portuguesa em todo o país, ou seja, o MEC continua dividindo a nação, nesta situação específica, em dois ou mais Brasis.

Podemos refletir sobre algumas situações muito comuns, só para ilustrar o caos instalado quanto à leitura e escrita de crianças que vivem nas regiões a que nos referimos. Nem de longe desejamos invalidar a doação de bolsa-escola, bolsa-família, bolsa-gás, bolsa-disso, bolsa-daquilo. Claro que não. Quem não promove um desenvolvimento ao país capaz de dar emprego aos pais das crianças, tem mesmo de dar alimentos, material escolar, roupa, etc, etc. A perversidade está em fazer permanecer uma situação educacional que ainda faz com que essas famílias sintam-se plenamente agradecidas e “devedoras” de tantas “regalias”. Acrescente-se a tais “regalias” os exemplos e constatações que temos de que, lamentavelmente, para essas pessoas também é oferecida uma educação linguística onde a Prática Docente do

Ensino da Língua Portuguesa não tem conseguido solucionar nem mesmo os preconceitos linguísticos existentes nesses ambientes, porque o professor que ali está ensinando Língua Portuguesa muitas vezes concluiu sua licenciatura sem que tivesse sido abordado, em todo o seu curso de formação, o que significa “preconceito linguístico”, “concepção de língua / linguagem”, “percursos linguísticos”, “análise linguística”, “língua como instrumento de luta”, entre outros temas absolutamente relevantes para que se possa ensinar/aprender Língua Portuguesa. O que muito nos preocupa, inclusive, é que a não tomada de atitudes reflexivas conduzem a Prática Pedagógica ao desenvolvimento do Preconceito Linguístico.

O preconceito linguístico: nossa fala, nossa língua, nossa cultura

Falar é como respirar. Acontece naturalmente, da mesma forma, nas mesmas situações (na vida), nos mesmos sexos, nas mesmas idades, em qualquer parte do mundo. Falamos porque internalizamos uma língua natural específica a partir do ambiente social em que nascemos, vivemos, interagimos. Somos capazes de aprender e dominar muitas outras línguas e somos conhecidos como “seres humanos” exatamente porque falamos. Ao falarmos expomo-nos a diversos modos de avaliação de quem nos ouve, desde que tais ouvintes utilizem, para suas falas, a mesma língua que usamos. Todos nós afirmamos, com a devida convicção, que a língua é instrumento de comunicação. Entendemos que uma língua é mais que isso: é também instrumento da luta cotidiana do homem e também seu principal instrumento de interação nas relações sociais que efetua em seus espaços de ação.

A língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, se identifica em função de uma língua. Na verdade, a opção por uma língua é uma opção por uma História, por uma maneira de ser e de pensar, por uma visão de mundo. Com a língua herdamos uma cultura, no mais amplo sentido do termo: uma maneira de ser e de estar no mundo. Talvez, por isso mesmo, a língua pode tornar-se forte instrumento de defesa. Ou de agressão. Basta que observemos os grupos de jovens adolescentes, possuidores de uma linguagem própria, às vezes indecifrável para quem não é daquele “grupo”. Muitas vezes não os compreendemos... e nem eles a nós. Assim, temos vários níveis de linguagem para que o homem possa participar, com sucesso, das diversidades de situações a que é exposto. Entretanto, em ambientes pluridiais a interação pode tornar-se conflituosa, pois as diferenças culturais terminam por atribuir à linguagem uma classificação que, no âmago de sua essência, apenas oculta a não aceitação de um outro modo de agir e de pensar. Essa não aceitação, oculta por ser vergonhosa para qualquer povo, é o preconceito. Quando não aceitamos o Outro

colocamo-nos em um nível de superioridade, de “ser melhor que”, de desprezo por tudo aquilo que, na verdade, não conhecemos. Consideramos o preconceito a maior ofensa que se possa atribuir ao Outro, e, de modo muito particular, é ainda mais ofensivo o preconceito linguístico.

Sabemos que o preconceito linguístico, como todos os outros, é socialmente construído e apenas encobre outros preconceitos: sociais, culturais, étnicos, religiosos, etc., o que torna-se extremamente ofensivo e violento porque exclui o ser humano das suas possibilidades de uma melhor qualidade de vida. Quando somos preconceituosos com a língua / linguagem de alguém, ou de um povo, negamos a esse povo ou a essa pessoa o direito de expressar-se livremente. Negamos, inclusive, a possibilidade de existência das diversidades, inclusive daquelas que são tão óbvias, como as de caráter linguístico-culturais.

No Brasil há abundante diversidade étnica. Imaginemos, então, num processo colonizatório de uma região do país, por exemplo o Estado de Rondônia, um grande exemplo de convivência de povos migrantes de diversas partes da Nação Brasileira. É como se todo o imenso Brasil tivesse se mudado para lá. As famílias, as pessoas, migraram e trouxeram sua visão de mundo, suas culturas, seus dialetos e diferentes modalidades expressivas da Língua Portuguesa como um todo. Some-se a essa diversidade o encontro desses dialetos com as línguas indígenas ainda abundantes na região do Portal da Amazônia.

Na década de 1970, incentivados pelas doações de terras ofertadas pelo Governo Brasileiro, centenas de famílias migraram à busca de melhores condições de vida, o que lhes possibilitaria, com certeza, melhor exercício de cidadania. Não podemos afirmar, entretanto, que o “ambiente” oferecido à colonização estivesse preparado quanto ao atendimento social, inclusive educacional; nem mesmo afirmaríamos que as populações indígenas foram levadas em consideração quando se pensou em colonizar o Portal da Amazônia. Hoje o grande questionamento é: como proceder para que a realidade de diversidade linguístico-cultural não seja ignorada em Rondônia, não seja posta de lado como algo que ofende e perturba o exercício da cidadania? Qualquer proposta de solução, parece-nos, terá de iniciar-se pela formação de professores adequada à população que hoje forma a nova Sociedade Rondoniense após o processo migratório.

É da natureza do ser humano defender-se quando agredido, seja física ou verbal tal agressão. Nesse sentido o que chamamos “ofensa” pode ser atitude de defesa. Sentimo-nos “ofendidos” quando agredidos verbalmente porque a ofensa verbal é, quase sempre, resultado de julgamentos depreciativos, desrespeitosos, jocosos, que tentam conduzir o Outro a um estado de inferioridade.

Na história dos povos indígenas, por exemplo, em qualquer parte do mundo, podemos observar um processo contínuo de desvalorização étnica e de não aceitação linguístico-cultural. Esta não aceitação ocorre, também, entre os migrantes de Rondônia e as comunidades indígenas locais. No caso dos jovens e crianças indígenas que frequentam as escolas públicas locais o preconceito linguístico associa-se ao preconceito de etnia. Esquece-se, com frequência, que eram eles, os índios, os donos da terra e que foram ofendidos constantemente e regularmente com a usurpação que se fez e que se faz daquilo que lhes pertence e que é o seu maior bem: o lugar de moradia.

Após o contato dos indígenas com os imigrantes e migrantes para o Estado de Rondônia, fato esse que coincide com a abertura de diversos Postos da FUNAI (Fundação Nacional de Proteção ao Índio), os índios tiveram suas terras invadidas pelos novos colonizadores. Viram seus rios e sua floresta devastados no dia-a-dia e foram forçados ao contato com o homem não-índio. Por necessitarem de remédios, alimentos e vestuários foram forçados a migrar para a zona urbana à busca desses recursos. O contato com os colonizadores os forçou a aprenderem a Língua Portuguesa, inicialmente como recurso supremo de sobrevivência, uma vez que, perdendo suas terras e suas riquezas naturais, ficaram expostos ao processo natural de aculturação em vários níveis: linguístico, religioso e cultural.

As crianças indígenas frequentam escolas onde a Língua Portuguesa é predominante, com professores nativos de Língua Portuguesa que nem ouviram mencionadas em seus cursos de formação línguas diferentes da sua e, muitas vezes, as crianças indígenas e migrantes são tratadas como incapazes, ofendidas com designações preconceituosas porque não conseguem aprender a “falar bem”, no mesmo ritmo e velocidade dos demais, a Língua Nacional.

Durante séculos, e em várias nações do mundo, inclusive no Brasil, a política oficial foi de extermínio, físico ou cultural, aos índios. Enquanto ocorria (ocorre) o período do contato não índios/índios, tentava-se (tenta-se) civilizar, evangelizar e, em caso de desobediência, massacrar até ao extermínio. E o massacre inicia-se, invariavelmente, pela tentativa de substituição da língua.

A primeira grande ofensa aos povos indígenas é a tentativa de apagamento de sua língua, substituindo-a, gerando um complexo de inferioridade cultural que afeta, tanto a auto-estima dos povos indígenas quanto a auto-estima da cultura nacional. O preconceito linguístico, que classifica a língua indígena como “feia”, “pobre”, “complicada”, esconde, na verdade, o preconceito que se tem pela cultura diferente daquela do imigrante / migrante. SANTILLI (2000:21-22) nos fala da grande ofensa aos povos indígenas do Brasil, no que classifica como “síndrome de extinção”:

“Para muitos segmentos conservadores da sociedade brasileira, a extinção dos índios continua sendo desejável, um indicativo civilizatório ou – pelo menos – um mal necessário ou inevitável. Os segmentos que avançaram diretamente sobre as terras indígenas e seus recursos naturais promoveram, diretamente, o massacre, outros lhes roubaram as almas. (...) Até a década de 1980 ainda havia um pessimismo disseminado entre os próprios militantes não índios da causa indígena no Brasil. O balanço dos anos de ditadura é francamente desfavorável às esperanças de futuro dos povos indígenas. A abertura de novas estradas e os estímulos oficiais à migração e à intensificação da ocupação da Amazônia estenderiam relações perniciosas de contato até as últimas fronteiras nacionais.”

Das “relações perniciosas” citadas por SANTILLI (2000), podemos afirmar, sem qualquer dúvida, que a imposição de uma língua diferente aos povos indígenas é o maior preconceito étnico, além de linguístico, que se presencia ainda nos dias atuais. Ao substituir a língua substitui-se totalmente a cultura e a origem dos povos. Ao mesmo tempo, a imposição de uma outra língua às nações indígenas evidencia duplo preconceito: étno-linguístico. SCHERRE (2005:15-16) mostra-nos, em um belíssimo trabalho, uma valiosa descrição das noções de “certo” e “errado” que tentam mascarar o preconceito linguístico:

“A história da humanidade revela que *certo* e *errado* são noções relativas. Todavia, no dia-a-dia, por razões diversas, convivemos com essas noções como se fossem valores absolutos, portadores de verdades inerentes e, até, imutáveis. Esse sentimento toma uma dimensão fora do comum quando se trata de questões que envolvem a linguagem. De forma geral, as pessoas crêem que há uma língua estruturalmente mais certa do que outra, que há um dialeto mais certo do que outro ou que há uma variedade mais certa do que outra, e poucos percebem que as formas consideradas certas e / ou de prestígio são as que pertencem à língua, aos dialetos ou às variedades das pessoas ou grupos que detêm o poder econômico e cultural. (...) Uma das consequências dessa crença se reflete no preconceito linguístico que estigmatiza direta ou indiretamente as pessoas que não dominam formas linguísticas consideradas certas por uma dada comunidade.”

Como podemos observar pelas palavras de SCHERRE (2005), na verdade o preconceito, qualquer que seja, inclusive quanto à linguagem, é prova de desconhecimento, de ignorância em relação ao Outro. No Portal da Amazônia, por exemplo, em virtude das origens diversas dos migrantes, os grupos praticamente não se conhecem, as famílias possuem características

culturais absolutamente diversas, o que resulta em um intenso contato entre variações linguísticas da Língua Portuguesa do Brasil.

As variações linguísticas entre os migrantes são das mais diversas, porém as de sotaque (ligadas às variações de pronúncia) e as de dialeto (ligadas às questões sintáticas, lexicais e gramaticais) são as que se sobressaem em relação ao preconceito que se estabelece. Nesse sentido, o preconceito linguístico não desvaloriza apenas as falas. Desvaloriza a cultura regional dos migrantes, suas situações sócio-econômicas, colocando-os em patamares quase sempre de inferioridade, especialmente pelas condições que os acompanham nesse início do “refazer” ou “fazer” melhores meios de sobrevivência. Obviamente, aqui falamos dos que vivem nas cidades menores, nas zonas rurais, nas periferias. Descapitalizados, inseguros, amedrontados, não reagem às alcunhas que lhes são impostas e, pelo contrário, como diz ALKMIM (2001), “passam a reconhecer a superioridade de quem os discrimina.” Deixam de ser cidadãos livres. Assumem sua condição de inferiores, de que não sabem falar, de que não sabem expressar-se convenientemente.

O contato entre os inúmeros dialetos da Língua Portuguesa no Portal da Amazônia, e o contato desses dialetos com as línguas indígenas locais, como pode-se perceber, provocam uma relação conflituosa que gera, inevitavelmente, maior possibilidade de ofender e de ser ofendido. As manifestações de ofensas tornam-se mais visíveis no ambiente escolar, onde, ainda que inconscientemente, o ensino da Língua Portuguesa tem contribuído imensamente para a implantação do preconceito linguístico. A escola está ali, lutando para implantar uma Língua Portuguesa só possível nas gramáticas normativas, confundindo escrita e fala, confirmando essa infeliz condição social do migrante e do indígena discriminados. Os filhos dos migrantes estão lá, cabisbaixos nos bancos escolares, assumindo o que já sabiam quando saíram de casa para ir às escolas: são inferiores para a linguagem escolar. Não sabem falar, não sabem dizer, não sabem expressar, não sabem nada, mas sabem obedecer e aceitar, concordando ou não. Nos bancos escolares ouvirão falar em cidadania, mas, parece que a palavra não lhes pertence. Cidadania será uma palavra e, talvez uma ação que pertence aos que falam “bem” e “corretamente” a Língua Portuguesa. E, o pior de tudo: como ao ir para a escola já eram inferiores, ela, a escola, não conseguiu tirá-los deste patamar. Afinal, eles precisavam faltar às aulas, precisavam trabalhar com a família, precisavam lutar pelo pão de cada dia. O ensino elitizado brasileiro não consegue “ajudá-los”. Ou melhor, eles é que não conseguem alcançá-lo. (É mais cómodo, mais confortável pensar assim). Na verdade, nos parece, a atitude de ensino elitizado da escola é mais uma forma de ofensa à população indígena, migrante ou imigrante. Coloca-os sempre em situação de inferioridade, ainda que as palavras utilizadas pretendam apresentar um caráter de neutralidade.

Não há palavras neutras. Todas ganham (ou perdem) cargas de significado a partir de seus pontos de produção e de recepção, pois impregnam-se de matizes, de ideologias e de intenções subjacentes oriundas do lugar cultural e social de quem fala. Elas não são integralmente assimiladas pelo destinatário, ainda que pertencente ao mesmo estatuto do emissor, que dirá se dele for diverso como o são indígenas, migrantes e imigrantes em relação ao professor de Língua Portuguesa

É da experiência comum de qualquer falante, já que ele vive numa sociedade e uma sociedade se caracteriza diferentemente em cada época em função das formas como se estrutura, o fato de que obedecemos a diferentes regras em função das instituições no interior das quais falamos. Há instâncias públicas e instâncias privadas de fala (GERALDI, 1996). Entendemos que não é a fala em si que é privada ou pública, mas a instância em que se fala é que pode ser privada ou pública. Uma e outra instância têm exigências diferenciadas quanto às regras de uso da fala, do registro adequado para esta fala, do dialeto que circula nas diferentes instituições, etc. Ora, sabendo-se que a Língua Portuguesa não é uma, mas se concretiza em diferentes dialetos geográficos, por exemplo, dialeto nordestino, dialeto gaúcho, dialeto carioca, dialeto capixaba, dialeto mineiro) e dialetos sociais, por exemplo, dialeto caipira, dialeto culto, dialeto popular, um e apenas um dos dialetos tem sido aquele admitido em certas instituições sociais, especialmente aqueles que se classificaram entre as instâncias públicas de uso da linguagem. O reconhecimento dessas diferentes instâncias o aluno do curso Fundamental e Médio traz para a sala de aula. Uma de suas dificuldades, no entanto, é que a escola e a sala de aula se caracterizam como “instância pública” de uso da linguagem e nem sempre os alunos, em suas experiências vividas anteriormente à escola, estiveram em situação de produzir discursos orais, em instâncias públicas. Imaginemos, então, o conflito lingüístico que se estabelece na sala de aula em uma terra de migrantes com dialetos das cinco regiões do Brasil, como já citamos. Esses jovens filhos de migrantes e de imigrantes frequentaram cultos, reuniões públicas, acompanharam seus familiares a eventos sociais de suas comunidades, mas neles não eram locutores e nunca estiveram expostos a falarem publicamente. Neles aprenderam a compreender tais falas e suas regras, mas ainda não as praticaram enquanto falantes. Afinal, eles são, ainda, alunos do Ensino Fundamental, no máximo do Ensino Médio. Esta é uma de suas primeiras dificuldades ao se tornarem “alunos” e muitas das “indisciplinas”, segundo a classificação da escola, não são mais do que o não-domínio das regras de uso da linguagem em situações como as de sala de aula. Nesse sentido, tanto ofende quanto é ofendido, pois o grande obstáculo da comunicação com seus pares, e mesmo com a escola enquanto instituição, concretiza-se pela linguagem diferenciada de ambos os lados. Os dialetos não são respeitados, a variedade lingüística não é reconhecida,

muitas vezes, pelo professor de Língua Portuguesa, nem pelos demais professores. Estabelece-se o preconceito quanto a aquele aluno. Como não se deseja admitir que há preconceito camufla-se o mesmo transferindo, para o modo de fala, expressões de censura e de repúdio, ambos velados, em segredo, porém pactuado. Assim é com crianças e jovens migrantes ou indígenas. O preconceito linguístico é, nesse caso, máscara para o preconceito étnico e / ou sócio-econômico. É nesse sentido que dizemos que a escola pública pode ser, sim, um local especial para, linguisticamente falando, ofender e ser ofendido. Os alunos recebem (e dão) as mais variadas alcunhas a aqueles que possuem dialetos diferentes dos seus. Os professores, muitas vezes sem formação adequada para o exercício da profissão (comum em regiões interioranas e menos desenvolvidas) colaboram com a estabilização do preconceito linguístico, julgando, com essa atitude, “corrigir” o aluno que fala “errado”. As diferenças linguísticas reinantes entre todos direcionam a adoção de atitudes também diferentes sobre metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem. Será que tão gigantescas situações linguísticas não merecem atenção nos cursos de formação de professores para as séries iniciais?

Certo, errado ou preconceito? Temas para a formação de professores?

Na seleção de um falar como o mais desenvolvido, o mais correto, se instaura o preconceito que reflete relações de poder. Há que se pesar que as peculiaridades linguísticas e culturais de cada grupo oferecem oportunidades para adoção de políticas linguísticas de ensino da língua muitas vezes ambíguas, divergentes em um mesmo grupo de trabalho na escola: os professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o futuro professor, ou aluno da rede pública, ou ainda o professor que ministra aulas no curso superior, que se apropria da língua e a põe em funcionamento, passa a significar e ressignificar o semelhante e o diferente numa relação linguística com o histórico social.

Entendemos que a migração traz consequência evidente à convivência entre culturas: modo de falar, usos, costumes, crenças, religiões diversas, e que esta põe em confronto pessoas, com histórias distintas, que passam a integrar uma mesma comunidade, porém, nada justifica o preconceito linguístico, muito menos na relação professor/aluno. Particularmente quando o professor é o que “ensina” Língua Portuguesa, porque estabelece-se aí uma relação de poder desigual, a lei do mais forte: o professor está certo, tem linguagem “boa”, “bonita”, “correta”; o aluno tem uma língua “feia”, “errada”, “diferente” e, não apenas como migrante, imigrante ou indígena, mas também como falante, estará, simplesmente, errado. Isso não é apenas preconceituoso: é ofensivo. Esta pessoa, este ser humano, hoje ainda aluno,

com certeza necessitará, muitas vezes no decorrer da vida, utilizar-se de sua linguagem feia e errada também para ofender. Será, talvez, o único instrumento que possuirá para defender-se, revidar, reagir.

O preconceito linguístico em relação à fala das pessoas não apenas as ofende. Consegue destruí-las. Há que se lamentar que em muitas escolas tal preconceito seja instrumento de exclusão pois, quando crianças, nosso sonho primeiro de liberdade rumo ao conhecimento é a escola. Escola, lugar dos nossos sonhos de descoberta do mundo, lugar de experiências que deveriam ser sempre prazerosas; lugar onde, e aqui falo do interior do Brasil, das regiões de grande fluxo migratório, infelizmente, aprendemos o que significa o preconceito linguístico, que é apenas uma máscara de todos os demais preconceitos. Escola, lugar onde começamos por questionar a linguagem dos nossos pais, da nossa família, especialmente se humilde, pobre, migrante, imigrante, diferente. Escola, espaço que deveria privilegiar a liberdade linguística, mas que não sabe muito bem o que fazer com a diversidade das linguagens presentes nas salas de aula. Escola que camufla os preconceitos sociais desvalorizando a expressão verbal...e isso é apenas o começo: depois, a sociedade encarregar-se-á de difundir e cultivar este mesmo preconceito linguístico, pois, afinal de contas, a escola descobriu a “fala errada”, “feia”, “pobre” ...e, para a sociedade, a escola é, sempre e sempre, a dona do “saber”. Parece inadmissível questionar “atitudes” de quem detém tanto poder.

A Língua, mais que instrumento de comunicação: instrumento de luta, de defesa, de ofensas, de agressões

“Língua” é a palavra que tem vários significados e não sai da nossa boca. O termo que designa o órgão do paladar e da deglutição manteve praticamente a mesma grafia da palavra em latim que o originou: *lingua(m)*. Na Roma antiga era usado para se referir principalmente à fala. Por extensão passou a indicar qualquer sistema convencional de símbolos usados na comunicação.

Há um testemunho clássico sobre as virtudes e os males da língua atribuído a Esopo, fabulista que foi escravo na Grécia do século VI a.C., que retrata bem a pluralidade de sentidos do termo que tanto nos apaixona. Encarregado por Xanto, filósofo ateniense, de comprar no mercado o que há de melhor para o almoço, Esopo volta com muitas línguas. Xanto se espanta:

- Um prato de língua? Isso é a melhor coisa do mundo?

Esopo então responde:

- Língua é a razão da vida. Por meio dela, instrui-se, persuade-se, domina-se nas assembleias e cumpre-se o primeiro de todos os mandamentos, que é louvar a Deus.

Xanto pede para que ele traga o que há de pior. Esopo trouxe novamente o prato com as línguas e explicou:

- A língua é também a mãe de todos os problemas, de todos os processos, a fonte de discórdias e das guerras e objeto de calúnia.

A fábula ficou célebre para designar o que, sendo tomado sob dois aspectos opostos, pode resultar no louvor e na crítica, na defesa e na acusação, na ofensa e na manifestação do preconceito.

Relativamente às línguas indígenas, muito cedo perceberam os indigenistas, de todos os tempos, que não se conseguia o objetivo assimilacionista sempre tentado e perseguido. Os grupos indígenas, mesmo quando pacificados, ou desapareciam rapidamente, vitimados por doenças e pelas precárias condições de vida a que eram submetidos, ou, quando conseguiam sobreviver, tendiam a preservar as características culturais próprias, como a língua e os costumes compatíveis com a nova vida de participantes diferenciados da sociedade nacional. Na verdade, a cultura indígena conseguiu, e tem conseguido, manter-se graças à manutenção das línguas dos diferentes povos. Fatos como estes é que nos levam a afirmar que a primeira liberdade do homem é a sua expressão linguística. Nesse sentido, voltamos a afirmar: o preconceito linguístico é, talvez, a mais ardilosa e cruel forma de ofender pessoas, povos e etnias. E precisa ser discutido na Formação de Professores para o Ensino Básico.

Uma formação de professores para cumprir a Lei e para dizimar desigualdades sócio-lingüístico-educacionais

De acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento em vigor para a orientação dos conteúdos curriculares no Ensino Fundamental Brasileiro, cabe ao professor desenvolver atividades onde os alunos produzam o próprio conhecimento, **respeitando os diferentes modos de falar** (grifo nosso). O fato é que, se a escola não tomar para si a tarefa de promover a aprendizagem, os procedimentos eficazes tanto da fala como da escrita, em contextos mais formais, além de não produzirem efeito algum, tornam-se instrumento de preconceito linguístico. Mas, se o professor da sala de aula não aprendeu sobre preconceito linguístico como vai solucionar os problemas de conflitos linguísticos na sala de aula? Portanto, como explicar e justificar que, no grande Brasil, especialmente em terras de grande contato linguístico entre migrantes/indígenas/imigrantes, em lugares como o Estado de Rondônia, só para dar um exemplo, haja Cursos de Letras e de Pedagogia que jamais se debruçaram sobre os PCNs de Língua Portuguesa para estudar como aplicá-los criteriosamente? Não falamos aqui da “Leitura dos PCNs”. Tal leitura tem ocorrido sempre e já se criaram até movimentos denominados “PCNs em Ação”, entre outros. Mas não basta

refletir sobre o que dizem os textos dos PCNs. Os cursos de formação de professores precisam discutir as práticas pedagógicas, as ações didáticas sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa. Como o futuro professor de Língua Portuguesa das Séries Iniciais poderá aplicar as ações didáticas sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa se os cursos de formação de professores de língua materna os relegam e os renegam muitas vezes?

Nossas observações e pesquisas nos levam a concluir que muitos cursos desses aqui citados comportam-se como se não soubessem que o PCN de Língua Portuguesa representa, e é, uma das políticas linguísticas da Nação Brasileira e que a publicação do mesmo é resultado do trabalho de grandes pesquisadores-professores-educadores-intelectuais, das melhores instituições de ensino superior do Brasil, muito antes de sua publicação. Que dizer, então sobre os estudos a respeito da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, a qual nem mencionada é em muitos cursos de Pedagogia e/ou de Letras, conforme comprovam os resultados da nossa investigação? E não nos esqueçamos: quem “autoriza o funcionamento” e quem “reconhece” a qualidade e continuidade de tais cursos é o mesmo MEC que publicou, divulgou e entregou para as instituições de formação de professores os “Referenciais para Formação de Professores” da Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental Brasileiro. É incontestável, portanto, que há aqui um ponto para refletirmos sobre as políticas da Educação Fundamental no nosso país.. Ou tais políticas não são para todo o Brasil.

Se olharmos, atentamente, para o Art. 30 da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, encontraremos uma séria afirmação: “A língua e a cultura de cada comunidade lingüística devem ser objeto de estudo e de pesquisa em nível universitário”(Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos-Art.30). Se há, e há, cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental que não cumprem a legislação lingüística, e mesmo assim são “reconhecidos” pelo MEC, e nunca por ele questionados, então temos ainda mais problemas a serem resolvidos pelos que “cuidam” das políticas de Educação Fundamental, a não ser que o MEC ainda não tenha “percebido” o quanto se contradiz em uma dessas políticas, que é a formação de professores para esse ensino. Insisto em afirmar que aqui falo do Brasil “esquecido” pelo MEC. Nestes cursos, entre outras coisas, observamos que os recém-formados encontram grandes dificuldades para definir que metodologia de ensino adotar e que material didático utilizar no ensino de LP. As questões levantadas por esses profissionais são relevantes na medida em que nos permitem delinear o perfil dos futuros professores de Língua Materna, ao mesmo tempo que nos alertam para a qualidade de seus cursos de formação. Esses licenciados saem dos cursos sem saber se usam ou não

livro didático, se corrigem ou não as falas “erradas” das crianças. Concluem o curso angustiados e inseguros quanto ao futuro profissional.

Um panorama sobre o que está sendo investigado pela comunidade brasileira de educadores em relação ao ensino da Língua Portuguesa aponta a concepção de língua/linguagem como valioso instrumento para a decisão de políticas linguísticas que favoreçam este ensino (Soares, 1998; Geraldí, 1991/1996/2001; Mattos e Silva, 2004; Henrique e Simões, 2005; Britto, 2002; Possenti, 2003, Ilari, 2006) entre outros.

Os cursos de formação de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental aos quais nos referimos precisam compreender que a Educação Escolar e, no interior desta, a Educação Linguística, fazem parte, hoje, da pauta de discussão de vários setores sociais, em várias nações. A ela se referem os editorialistas e os jornalistas, os homens e as mulheres do governo, os industriais, os sindicalistas, jovens, adultos e, principalmente, os professores de Língua Portuguesa como peça-chave para o desenvolvimento econômico e social, político e cultural, e, muitas vezes, moral e cívico dos povos espalhados pelos continentes e espaços dessa língua. Mas não apenas isso: defende-se que a escola, com a sua língua de transmissão de conhecimentos, é uma das peças fundamentais para a solução dos problemas dos países, pois é nela que os cidadãos recebem sua educação sócio-formal. Dentro desse contexto gostaríamos de destacar o papel que a formação de professores de Língua Portuguesa representa/pode representar na formação dos cidadãos.

Em terras de grandes processos migratórios, como é o caso do Brasil, inicialmente, e do Estado de Rondônia particularmente nossa área de maior interesse investigativo, há licenciados em cursos de formação para professores das Séries Iniciais que não se consideram professores de Língua Portuguesa. Consideram que o ensino da Língua compete apenas aos licenciados em Cursos de Letras. Ora, os concursos para professores, muitas vezes e em muitos locais do país, exigem que os candidatos tenham formação em Pedagogia, o que impede os licenciados em Letras de participarem como candidatos ao ensino das quatro primeiras séries.!

Enquanto o ensino da nossa Língua-Mãe é assim interpretado, o educando filho de migrantes ou de nativos locais inicia um processo de perda de identidade, muitas vezes irreversível, porque é quase sempre colocado frente à situações onde o professor insiste em iniciá-lo na prática da língua, criticando e, muitas vezes anulando, embora também ele com com grande “boa intenção”, (assim como o MEC) todo o conteúdo linguístico que este educando trouxe de casa. Em algumas situações aquele educando “tagarela” lá de casa começa por inibir-se, sendo mesmo confundido com pessoas naturalmente tímidas, e, inevitavelmente, torna-se um aluno com grandes “dificuldades” para a aquisição da leitura e da escrita que a escola tem o dever de ensinar. Já não há a “casa do ser”. (ANÇÃ, 2007). O aluno agora

habita um mundo de muitas linguagens. O interessante é que ele, o aluno, compreende essas outras linguagens, mas a escola não compreende a sua e tenta substituí-la, colaborando em grande escala para a perda da sua identidade, portanto, para a perda da sua liberdade lingüística. Aos poucos vai perdendo a identidade e a liberdade de expressão. Inicia-se o doloroso processo da perda do seu mais precioso bem: a sua linguagem. E, infelizmente, o espaço inicial desse doloroso processo é mesmo na escola. Escola que, apesar de dizer que ele, o aluno, é o cerne da Educação, não oferece cursos de formação dignos ao seu professor, que, portanto, não aprende a respeitar a diversidade lingüística.

Acreditamos que nossos alunos migrantes / imigrantes / indígenas não eliminarão as construções que classificamos como “erradas”, seja de fala ou de escrita, simplesmente com o trabalho bem intencionado do professor. Relembrando o que adotamos com ANÇÃ (2007), é preciso que haja, na escola, o mesmo “conforto daquele canto da casa”. A preocupação do professor em expor nomenclaturas gramaticais e sistematizar “regras” para o bem falar e o bem escrever, precisa considerar que, na aquisição da linguagem, seja falada ou escrita, há de se levar em conta o ensino/aprendizagem como o lugar do “ser” do qual fala ANÇÃ. Nesse sentido acreditamos que o professor de Língua Materna é alguém que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria quanto na prática, e por compartilhar esse conhecimento com indivíduos em formação. Foi para um Curso de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, acreditou no curso, sacrificou-se e dedicou-se a ele, mas, como comprova a nossa investigação, lá, no curso de formação pelo qual optou, nunca aprendeu como lidar com a heterogeneidade e diversidade lingüístico- cultural de seus alunos. Esse curso, de formação inadequada, termina por colocá-lo, quando se torna professor, na constrangedora e angustiante situação de não saber o que fazer nem o que dizer diante das estatísticas de analfabetos funcionais apresentadas pela nação. Tal professor sabe apenas que faz tudo o que aprendeu durante o seu curso. Nós sabemos que não lhe ensinaram o essencial: como colocar a teoria em prática e, inclusive, constatamos que “esqueceram-se” de lhe ensinar importantes teorias para tornar-se professor de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais. Ser professor de Língua Portuguesa significa compreender que a prática da língua traduz-se muitas vezes na capacidade de denunciar os preconceitos lingüísticos e fazer com que o ensino / aprendizagem seja um instrumento para uma melhor qualidade de vida do indivíduo. Esse professor, se bem orientado em seu curso de formação, há de saber lidar com as cargas ideológicas de alguns programas de ensino que insistem na crença e na imagem de que a Língua Portuguesa é “difícil”, “complicada”, “inacessível”. Inclusas em tais afirmações estão a angústia e a incerteza do recém-formado quanto à profissão que escolhera, quanto aos sonhos que tivera. Assim, não

só a auto-estima dos educandos vai diminuindo com o passar dos anos na escola através da desvalorização da sua forma própria de falar (infelizmente é mais crucial em relação ao aprender a Língua Portuguesa), mas também a auto-estima do professor de Língua Materna conflitua-se com o que a sociedade espera de suas ações didáticas. Na verdade o recém-formado quase sempre desconhece que a matéria-prima para o seu trabalho será exatamente a diversidade de competências linguísticas que seus alunos trazem para a escola. (Ilari, 2006). E quando tal diversidade está associada a uma também intensa heterogeneidade cultural, como é o caso de populações migrantes, não existirá livro didático capaz de dar conta de estratégias metodológicas suficientemente fortes por si mesmas.

Insistimos que os cursos de formação de professores podem propiciar o exercício de praticar o que dizem na teoria, quando a dizem: preparar o professor de Língua Materna para criar / refletir / definir políticas linguísticas coerentes com as populações de suas salas de aula. E não só: preparar o futuro professor de Língua Materna para exercer sua profissão com liberdade responsável, sem os “pacotes” de conteúdos prontos que ainda existem em muitas zonas rurais do Brasil, por exemplo.

Muitas vezes a formação do professor de Língua Materna o induz apenas a exercitar a correção da fala, ou a correção ortográfica, indispensável, claro, porém necessária de ser refletida na análise linguística dos textos produzidos pelos alunos. Um curso de formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental que não oferece aos futuros professores a ferramenta da análise linguística de textos produzidos por crianças, não deseja, na essência de seu projeto de ensino, que esses futuros professores alcancem sucesso e segurança no seu trabalho.

A ausência de conhecimentos da Sociolinguística, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Fonética e da Fonologia, da Análise Linguística nos cursos que formam professores para as Séries Iniciais é uma atitude de desrespeito para com o futuro profissional. Tal lacuna prático/teórica é que os leva a deduzir que não são professores de Língua Portuguesa pois jamais aprenderam sobre assuntos como estes e nunca ouviram nem mesmo falar em variação linguística. Gostaríamos de compreender, como investigadores, o porquê da resistência desses cursos em incluir tais disciplinas em sua grade curricular. E se fosse possível, compreender, também porque o MEC omite-se quando autoriza e/ou reconhece cursos que não cumprem o que dispõe o primeiro parágrafo, pg. 15, dos Referenciais para Formação de Professores: “Diante da urgência na elevação do nível de qualidade da educação escolar, cabe ao MEC propor ações e políticas que possam ser referência para todos, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos, para que mudanças necessárias aconteçam e se consolidem.” Talvez o MEC não considere que o Ensino / Aprendizagem da nossa Língua Portuguesa precise de avanços significativos

e de mudanças urgentes. Ou talvez acredite que o que se ensina nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental não seja mesmo a Língua Portuguesa, nem que ela é o instrumento para o aprendizado das outras ciências iniciais. Só podemos concluir que as estatísticas apresentadas pela mídia não sensibilizam o nosso Ministério de Educação.

Diante dos resultados da nossa investigação sobre os cursos de formação de professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sentimos reafirmada a perspectiva da nossa investigação: é preciso que os cursos de formação para professores de Língua Portuguesa, nessas séries, oportunizem aos futuros professores aprenderem como construir políticas linguísticas que definam a concepção de língua/linguagem que melhor favoreça(am) o ensino dessa língua em comunidades de heterogeneidade e diversidade lingüístico-cultural como o Brasil de modo geral, e de modo particular regiões como o Estado de Rondônia, por exemplo, investigando a história de origem dos migrantes / imigrantes, o percurso lingüístico acontecido no percurso físico do contato de culturas diferentes e, nesse sentido, fazer de tal ensino um verdadeiro instrumento para o exercício da cidadania em sua plenitude. É preciso, urgentemente, oportunizar às escolas de Ensino Fundamental, públicas ou privadas, saírem da ficção de certos planos de ensino de Língua Portuguesa existentes, de modo a aportarem na realidade das populações que, exatamente por suas características, indígenas, imigrantes e migrantes estão construindo uma nova sociedade.

Acreditamos que, se o curso de formação de professores das quatro primeiras séries insistisse em estudos da história dos contatos linguísticos quem sabe submeter-se-ia a uma reanálise para descobrir a intervenção de políticas linguísticas muitas vezes encobertas. O mesmo vale para incluir, nesses cursos, disciplinas de estudos de sociolinguística, de bilingüismo, da etnografia da comunicação, da sociolinguística interpretativa, da linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, que identificam os mecanismos concretos da interação verbal, do uso das línguas e dos dialetos em condições de dominação, de modo que o futuro professor dessas crianças fossem preparados para interpretar dados em termos de forças sociais, das ideologias e da maneira como são exercidos ou violados os direitos lingüísticos das populações de suas salas de aula. Assumimos que violar os direitos lingüísticos é violar os direitos de cidadania. Insistimos que o espaço e momento propícios para essas discussões, pesquisas e definições de políticas linguísticas, que visem ações didáticas produtoras de conhecimentos reais sobre a nossa Língua, um dos instrumentos do nosso exercício de cidadania, é o Curso Superior de Formação de Professores. Com professores de Língua Portuguesa (e o são os das séries iniciais do Ensino Fundamental) formados nesta perspectiva, da língua como instrumento de luta de seus usuários, poderíamos mesmo confirmar que a língua do falante tornar-se-ia seu instrumento de exercício de cidadania, seu instrumento de interpretação da

democracia, um dos seus instrumentos de melhor qualidade de vida em qualquer parte do Brasil, inclusive no Portal da Amazônia.

A discussão sobre tão assustadoras desigualdades sócio-educacionais permanecerá circular: o professor insistirá no ensino de uma Língua Portuguesa na qual nem ele acredita, pois seguirá páginas e páginas de livros didáticos, de preferência daqueles livros onde há um encarte com respostas para o professor; a sociedade continuará mostrando que as crianças não sabem ler nem escrever; o governo continuará divulgando as milhares e milhares de bolsas distribuídas por número de crianças na escola... e alguns (muitos) cursos de formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental continuarão insensíveis e resistentes quanto às alterações que se fazem urgentes em suas grades curriculares e em seus projetos de ensino da Língua Portuguesa. (quando os possuem). Afinal, o que ali está foi “autorizado” e “reconhecido” pelo MEC.

Reflexões e Sugestões

Como citamos anteriormente, nosso texto resulta da leitura, obviamente amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96 - de três importantes documentos oficiais que norteiam (ou deveriam nortear) o ensino das quatro primeiras séries da Educação Básica do Brasil:

- Referenciais para a Formação de Professores;
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs);
- Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Acreditamos que já não é possível omitirmo-nos de denunciar o não cumprimento dessas valiosas diretrizes educacionais e, ao mesmo tempo, insistir para que as mesmas sejam lidas, refletidas, interpretadas e associadas às teorias e práticas dos cursos de formação de professores, espaço que consideramos propício, relevante e privilegiado para determinar políticas linguísticas, concepções de linguagem e ações didáticas para as salas de aulas do Brasil. Nesse sentido, sugerimos ao MEC:

- **Cumprir** com a implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores;
- **Mudar** a política de “avaliação” dos cursos de formação de professores para as Séries Iniciais, sejam esses cursos públicos ou privados;
- **Exigir e praticar** a mudança de algumas políticas de concursos públicos para professores do Ensino Básico, especialmente das séries

iniciais do Ensino Fundamental, não permitindo que estados e municípios promulguem concursos descumpridores das diretrizes já citadas;

- **Não dividir o país** em “vários Brasis” no que diz respeito à formação de professores para o Ensino Básico.

É preciso que, não só a Sociedade Brasileira, mas também o Ministério de Educação do Brasil, acreditem que o Curso de Formação de Professores para as quatro primeiras Séries do Ensino Fundamental tem o compromisso de preparar:

- Os primeiros professores de Língua Portuguesa das crianças;
- Os primeiros professores que lidarão com os preconceitos sócio-lingüístico-culturais das salas de aula;
- O Curso de Formação de Professores para a Educação Básica do Brasil deverá preparar os futuros professores para saberem construir concepções de língua; concepções de linguagem e políticas linguísticas que favoreçam o ensino em classes multi-dialetais e pluriculturais das regiões interioranas do Brasil.

Acreditamos que os conflitos, diferenças e desigualdades sociais são, enfim, razões de reflexões que proporcionem a todos os brasileiros acreditarem que a Língua Portuguesa é o nosso maior instrumento de luta, seja por nós mesmos, seja na interação que desejamos em relação ao Outro.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quele école pour quelle intégration*. Paris: Hachette.
- Aguilera, V. A. (Org.) (1998). *A Geolingüística no Brasil – Caminhos e Perspectivas*. Londrina/Paraná. Editora da UEL.
- Alleman-Chionda, C. (dir.) (1999). *Éducation et diversité socio-culturelle*. Paris. L ´ Harmattan.
- Alkmim, T. M. (Org.). (2001). *Para a História do Português Brasileiro – Volume III. Novos Estudos* São Paulo: FFLCH/USP. Editora Humanitas.
- Alkmim, T. M. (2002) *Língua e discriminação*. In: *Jornal do Grupo Tortura nunca mais/RJ*. Ano 17. No. 43. Dezembro/2002.

- Alves, R. (2001). *Entre a Ciência e a Sapiência – o dilema da Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ancã, M. H. (1999). *Ensinar Português – entre mares e Continentes*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores/Universidade de Aveiro.
- Ançã, Maria Helena. (2007) *Línguas maternas e Língua materna* . Consultado em 21 de Fevereiro de 2007, através de www.dte.ua.pt
- Azeredo, J. C. (Org.) (2000). *Língua Portuguesa em Debate*. Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- Bagno, Stubbs & Gangné. (2002). *Língua Materna – Letramento, Variação & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bastos, N. B. (Org.). (1998). *Língua Portuguesa – História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: IP-PUC/SP-EDUC.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em Língua Materna – A Sociolingüística na sala* . São Paulo: Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós Chegemos na escola, e agora? – Sociolingüística e Educação*. São Paulo: parábola Editorial.
- Brait, B. (Org.) (2005) *Bakhtin – dialogismos e construção do sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp (2ª. Edição revisada).
- Britto, L. P. L. (2002). *A Sombra do Caos – Ensino e Língua e Tradição Gramatical*. São Paulo: ALB – Mercado de letras – Associação de Leitura do Brasil..
- Burke, P. e Porter, R. (Org.) (1997). *Línguas e Jargões – Contribuição para uma história social da linguagem*. (Título original em Inglês: Languages & Jargons. Contributions to a Social History of Language.). (Álvaro hattnher, Trad.). São Paulo: Editora da UNESP.
- Cagliari, L. C. (2002). *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Editora Scipione. (10ª. Edição. 8ª. impressão).

Cagliari, L.C. (2003). *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Editora Scipione.

Calvet, L. J. (2002). *Sociolingüística – uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.

Castro, R. V. & Sousa, M. L. (Org.) (1998). *Lingüística e Educação*. Lisboa: Editores Associação Portuguesa de Lingüística – Edições Colibri.

Certeau, M. (1993). *A Cultura no Plural*. Coleção Travessia do Século. São Paulo: Papirus Editora.

67

Cunha, C. (1981). *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, L. M. A. & Orrico, E. G. D. (2002). *Linguagem, Identidade e Memória Social – Novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Fregonezi, D. E. (1996). *O Ensino de Língua Portuguesa – Reflexões*. Paraná: Editora UEL.

Garcia, J. L. (2000). *Migrações e Relações Multiculturais*. Uma Bibliografia. Lisboa: Celta.

Genouvrier, E. & Peytard, J. (Rodolfo Ilari, Trad.) (1973). *Lingüística e Ensino do Português*. (Título Original: Linguistique et enseignement du français). Coimbra: Livraria Almedina.

Geraldi, J. W. (1996) *Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Editora Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil.

Geraldi, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Henriques, C. C. & Simões, D. (Org.) (2005). *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa.

Ilari, R. (1989). *A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

- Imaguire, L. M. C. (Org.) (2001). *As Línguas do Brasil – Tipos, Variedades Regionais e Modalidades Discursivas*. (Seleção dos textos proferidos no III Encontro dos Alunos de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de São Paulo – Dezembro de 2000). São Paulo: USP.
- LDB. Lei de Diretrizes e bases da educação Brasileira No. 9394/96.
- Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F. & Veiga, C. G. (Org.) (2003). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Lucchesi, D. (2004). *Sistema, Mudança e Linguagem – um percurso na história da lingüística moderna*. São Paulo: parábola Editorial.
- Marote, J. T. O. & Ferro, G. O. M. (2003). *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo. Editora Ática.
- MEC – Ministério de Educação e Cultura. *Referenciais para Formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. DF. 1999.
- Oliveira, G. M. (Org.). (2003). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – Novas Perspectivas em Política Lingüística*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Oliveira, P. F. (2003). *O quadro é negro – só você pode torná-lo branco*. Vilhena. RO.
- Pena, P. R. (2002). *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, E. P. (1986). *Caiari – Lendas, Proto-História e História*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Companhia Brasileira de Artes gráficas.
- Possenti, S. (1988). *Mal comportadas Línguas*. Curitiba/Paraná: Editora Criar.
- Possenti, S. (2002) *A Cor da Língua e outras croniquinhas de lingüística*. SP Mercado de Letras.
- Possenti, S. (1988). *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Editora Mercado de Letras.

- Possenti, S. (2003). *Os Humores da Língua – Agenda 2003*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Rampinelli, W. J. & Ouriques, N. D. (Orgs.) (1999). *Os 500 Anos – A Conquista Interminável*. Editora Vozes. Petrópolis. Rio del Janeiro.
- Renzo, A. M. D. & Outros. (2001). *Sociedade e Discurso*. Mato Grosso: Unemat Editora.
- Ribeiro, D. (2004). *Os Índios e a Civilização – A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. (1ª. Edição em 1970, 7ª. edição em 1996). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (1995). *O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santilli, M. (2000). *Os Brasileiros e os Índios*. São Paulo: SENAC.
- Scherre, M. M. P. (2005). *Doa-se filhotes de poodle. Variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.
- Silva, T. T. (2000). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Silva, R. V. M. (Org.). (2001). *Para a História do Português Brasileiro. Volume II: Primeiros Estudos – Tomo I*. São Paulo: FFLCH/USP. Editora Humanitas.
- Silva, L. L. M., Moyses, S. M. A., Fiad, R. S. & Geraldi, J. W. (1986). *O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau*. (Projeto Magistério). São Paulo: Atual Editora.
- Silva, R. V. N. (2004). *“O Português são dois...”*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Soares, M. B. (1998). *Concepções de Linguagem e Ensino da Língua Portuguesa*. IN: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa - História, Perspectivas, Ensino*. (1998:53). São Paulo: IP-PUC/SP-EDUC
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática – Ensino Plural*. São Paulo: Cortez Editora.

Yaguello, M. (1990). *Alice no país da linguagem*. Para compreender lingüística. (Trad.). Lisboa: Edições Estampa (e. o. 1981).

Zarate, G. & Candelier, M. (1997). *Notions em Questions: "Répresentations en Didactique des Langues et Cultureles"*. Paris: Crédif.

Resumo:

Há um conflito real entre os formandos dos Cursos de Pedagogia e de Letras, no interior do Brasil, que pontua-se na dificuldade dos mesmos para definir, entre outros, com que material trabalhar no ensino de LP. Os concluintes dos cursos de Pedagogia não acreditam que são professores de LP, embora a licenciatura seja para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Ensinar a Ler e a Escrever). Tal conflito nos leva a deduzir que os cursos de Letras e de Pedagogia, em regiões de grande processo migratório como o Estado de Rondônia, precisam (re)definir suas grades curriculares e seus conteúdos de ações didáticas. Os formandos não conseguem criar/refletir/definir políticas lingüísticas e material didático coerentes com as populações das salas de aula, de modo a promover a docência com segurança e não permitir que o preconceito lingüístico (máscara para outros preconceitos) prevaleça sobre a liberdade de expressão.

Palavras-chave: Formação de Professores, Desigualdades Sócio-Educacionais, Língua Portuguesa, Preconceito Lingüístico

Abstract:

There is a conflictual situation when students from Pedagogical Course or Portuguese Letters Course finish the studies. The future professional from these courses are not able to decide about pedagogical instruments or about pedagogical materials for using in the classrooms. Students from Pedagogical Courses do not believe they are Portuguese Language Teachers besides they will teach to the children how to read and how to write in Portuguese Language. This conflict gives us a sure that these courses need to have a review in their subjects. They need to have reflections about their linguistic politics to avoid linguistic discrimination and to improve expression liberty.

Key-words: Teachers Education, Socio-Educational Differences, Portuguese Language, Linguistic Discrimination