

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO COMO FIO CONDUTOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Elisabeth Penzlien Tafner¹

Resumo

A partir do momento que o educador traz para a sala de aula situações com as quais o educando se identifica, consegue uma das condições fundamentais para o aprendizado: a contextualização e, conseqüentemente, a interação. E, para que esta última ocorra de maneira eficaz, são imprescindíveis o conhecimento prévio da realidade dos alunos, as estratégias, o preparo e a disposição do educador para produzir níveis condizentes com a realidade que espera os alunos ao saírem do Ensino Médio.

Palavras-Chave: ensino, contextualização, interação.

1. INTRODUÇÃO

“Conhecer o produto”: eis a fórmula mágica que, segundo especialistas da área comercial, é fator decisivo de sucesso no setor de vendas de uma empresa. Ao conhecer o produto, conhecem-se suas vantagens. E o conhecimento dessas qualidades sustentará a argumentação para convencer o consumidor à compra.

Estendendo-se este pensamento para a educação, encontram-se quase os mesmos elementos: a escola é a empresa; os professores, os vendedores; os clientes, os alunos e o produto, a educação. Mas é importante não se ter uma visão simplista ou reducionista deste processo.

Além de conhecer bem o produto, é fundamental que o vendedor goste de sua empresa e do que faz. É indispensável, também, neste tipo de empresa, que ele conheça as expectativas de seu cliente, bem como tenha empatia por ele. O cliente-educando retorna à sala de aula durante um longo período e seria interessante que ele retornasse não só para olhar as novidades, se é que elas existem; seria extremamente gratificante que ele viesse para usufruir o produto que a escola lhe oferece.

Como ocorre nas grandes empresas, o cliente-educando deveria sugerir melhorias e dar críticas para que o produto atendesse às suas necessidades e alcançasse níveis cada vez mais altos de qualidade, já que o produto que se encontra à disposição na escola pode apresentar falhas durante o uso, ainda que se utilizem os melhores materiais para sua confecção, siga-se à risca o manual de instruções e pague-se por ele um alto valor. E tudo isso porque o produto educação é essencialmente humano e, portanto, são inerentes a ele falhas, defeitos ou problemas de funcionamento. Não há prazo de validade ou garantia de que haverá retorno do produto, pois isso dependerá exclusivamente da relação existente entre vendedor e cliente ou, nas palavras de Bortoloto (1998), “da interlocução na sala de aula”. Sendo assim este artigo traz algumas reflexões importantes a respeito dessa relação, baseando-se fundamentalmente na contextualização e interação como peças essenciais para o sucesso de ambas as partes: educador e educando.

¹ elisabeth.professor@assevim.com.br

2. A NECESSIDADE DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao adentrar a porta de uma sala de aula no Ensino Médio, todo educador já deveria dispor de um relatório onde constasse a vida escolar anterior de cada educando, acrescido de alguns dados sociais. Este material o ajudaria a identificar o contexto no qual aqueles educandos estavam inseridos e a vislumbrar toda a diversidade e riqueza de material humano em que se constitui agora este novo grupo.

Entretanto, o que se propõe no parágrafo anterior é uma utopia em grande parte de nossas escolas, se não em todas. Na maioria das vezes, o educador acaba sabendo com quais turmas vai lidar a uma ou duas semanas antes do início das aulas, perdendo assim a oportunidade de reunir materiais interessantes para essas turmas. Diz-se reunir ao invés de planejar por se conceber que o programa de cada disciplina não deveria ser um pacote fechado. Uma vez que o educador não possui tal relatório, a única ferramenta que lhe resta caracteriza-se, no mínimo, como demonstração de sensibilidade quando, no curso das aulas, ele interage com os educandos a fim de conhecê-los mais profundamente. E essa atitude, felizmente, parece suprir a carência dos relatórios.

Restringe-se esta discussão ao Ensino Médio por ser neste espaço de tempo em que se percebe com mais exatidão os frutos de uma escola *conteudista*, preocupada apenas em dar conta do programa escolar. Não se quer, com isso, dizer que a insatisfação dos educandos, com o que *aprendem* na escola, seja evidente somente no Ensino Médio. O fato é que é nesse nível escolar que esses indivíduos vivem um período crítico, surpreendente, chocante e, porque não dizer, admirável. E mais: este é o tipo de cliente que, na maioria das vezes, já dispõe de certa independência e, por isso, faz suas próprias escolhas. Ciente desse comportamento, o educador pode evitar as mesmas práticas que já desestimularam o educando e tentar reverter a situação.

Assim é que ressurgem a necessidade de o educador conhecer o educando e, ainda que ele não receba estas informações da escola, cabe a ele mesmo mergulhar no mundo de seus educandos para que seja capaz de contextualizar sua prática de acordo com o universo destes.

Por outro lado, a convivência entre educando e educador na sala de aula atualmente atesta que o ensino está totalmente desligado da vida real do educando. Parece que o educador, ao entrar em sala, esquece de todo o restante do mundo: dos conflitos mundiais, da globalização, das injustiças sociais, enfim, é como se as paredes da sala de aula impedissem a entrada de objetos estranhos não previstos pelo programa adotado pela escola. E é esse programa que precisaria e muito ser repensado pois “só quando sai da disciplina e consegue contextualizar é que o educando vê ligação com a vida”, conforme Petraglia (apud MARANGON 2002, p.19), ou ainda, nas palavras de Gouvêa (apud MARANGON 2002, p. 22), “se o conteúdo trabalhado tiver relação com a vida do educando, o êxito será maior” mas, para isso é preciso, como diz Dellagnelo (apud MARANGON 2002, p.25), “... construir uma ponte entre o mundo real, isto é, o das sociedades modernas em constante transformação, e o mundo da escola, que tem diante de si a tarefa de formar os cidadãos”.

Se o que se propõe no pensamento anterior saísse do papel, se realmente fosse colocado em prática, não haveria o porquê de alimentarmos a indústria do livro didático e tantas outras artimanhas políticas incrustadas no âmbito escolar. E para sair do papel de fato, seria necessário, apenas, que educandos e educadores estipulassem objetivos a serem alcançados no decorrer do ano, como preconizam Thiollent (2000) e Demo (2002), porque

não se espera que as aulas surjam do nada, é necessário um roteiro, claro, mas um roteiro que esteja em consonância com o que se passa além dos portões da escola.

Assim não teríamos a segmentação das disciplinas; quando os educandos discutissem o desemprego nas aulas de geografia, paralelamente, nas aulas de matemática, poderiam falar das suas causas e conseqüências influenciadas pelo setor econômico, organizar um currículo ou ter técnicas de como se portar numa entrevista nas aulas de língua portuguesa e tantas outras experiências ricas não apenas para o aluno do Ensino Médio que está se preparando para entrar no mercado de trabalho, como também para o educador. Este estaria se atualizando, enriquecendo seu conhecimento de mundo, pois é salutar o aprendizado que se tem a partir dos educandos. Paulo Freire (1969 apud BRITTO 1997, p.99) insiste que “o conhecimento resulta de uma relação dialética que se estabelece entre educador e educando, na qual ambos têm o que aprender”. Todavia, aprender com o educando não significa o educador deixar que a turma faça tudo e ele apenas avalie. Aprender aqui denota troca, respeito e valorização da participação individual do educando.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTEXTUALIZAÇÃO

O intercâmbio de valores que o espaço da sala de aula proporciona é indescritível, por isso que o conhecimento prévio da turma poderia contribuir muito. Cada educando traz consigo um saber social adquirido através de fontes como a família, os amigos, a igreja e os meios de comunicação que pode ser mais aproveitado através de práticas que propiciem essa inclusão de opiniões.

Contudo, não se pode perder de vista a diversidade que às vezes provoca discussões um tanto quanto acaloradas. Por isso, o próprio educador em seu discurso não pode, mesmo sem querer, atingir negativamente algum educando. Como se tem num mesmo ambiente várias identidades, cabe ao educador o papel de evitar discriminações de qualquer espécie e respeitar o que cada um desses jovens ambiciona. É preciso entender que cada um deles alcançará diferentes níveis de letramento², pois cada um aprende num ritmo seu próprio através de estratégias variadas, ainda que o educador se esforce para que todos caminhem juntos.

Da mesma forma, cada um seguirá a sua trajetória após a conclusão do Ensino Médio e isto também influencia a forma como o educando encara a rotina escolar. Acredita-se que a maioria deles, após o chamado *terceirão*, queira cursar uma universidade, mas não se pode fazer disto uma verdade absoluta. Há outros anseios que são guiados pela história de vida de cada educando. E isso é ainda mais sensível se afunilarmos a discussão para os educandos que optam pelo curso de Ensino Supletivo Médio. Os níveis de letramento encontrados ali podem confundir ou desequilibrar um educador despreparado. Quando se lida com turmas regulares as dificuldades são menores, embora não menos desafiadoras; mas quando se trata de um grupo extremamente heterogêneo, com idades que variam de 16 a 40 ou 50, por exemplo, as expectativas de qualquer planejamento beiram o caos.

Caos porque muitos dos educandos que integram a turma estão obrigatoriamente cumprindo uma exigência – obtenção do diploma – das empresas onde trabalham, outros, precisando de um emprego, esforçam-se para tirar das aulas, além do diploma, algo que os

² O letramento, nas palavras de Soares (2001, p. 44), é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

ajude a conseguir a tão sonhada vaga, e há aqueles também que, por terem optado por um concurso, vestibular ou até mesmo para auxiliar nas tarefas escolares dos filhos, sugam, espremem e viram do avesso as aulas e acabam por fim se tornando o termômetro da turma.

A partir daí, enfatiza-se novamente a necessidade de o educador conhecer o seu educando, principalmente os educadores de língua portuguesa. Deposita-se um maior percentual de responsabilidade neles, porque é a partir da linguagem que o indivíduo participa na sociedade. Se o indivíduo não for capaz de expressar-se adequadamente em situações orais ou escritas, certamente serão destinados a ele papéis de menor valor em nossa sociedade. Isto nos remete à crença de que a escrita, conforme Soares (2001, p.18), “traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.

Porém, independentemente do objetivo de cada um, para todos também cabe o que Mey (2001, p. 246), fala sobre o letramento: “é justamente o contexto que direciona os usos do letramento e confere a eles o seu valor”. Discussões sobre o letramento estendem-se, diz Graff, (1986, p. 63 apud Mey op.cit), porque “ignoram – muitas vezes grosseiramente – a função vital do contexto histórico social”. E ele prossegue: “Nem a escrita nem a impressão sozinhas são ‘agentes de mudança’; seus impactos são determinados pelo modo como a ação humana os explora”, ou seja, é o que designa ao letramento sua devida função.

Partindo dessa noção fundamental do respeito aos níveis de letramento que cada educando, do Ensino Médio regular ou supletivo, queira atingir conforme suas ambições, o educador, principalmente de língua portuguesa, deve propiciar situações em que os educandos possam ser ouvidos.

4. OS RESPONSÁVEIS PELA INTERAÇÃO

Não basta apenas deixar os educandos falar, essa fala precisa fazer sentido, ser valorizada no grupo e pelo educador. Querendo ou não, o educador ainda é aquele que garante o sucesso dessa interação em sala de aula. É ele que vai mediar as discussões, estabelecendo as direções de onde se quer chegar. É a partir do seu discurso que os educandos se sentirão à vontade ou não para expressarem suas idéias. Isso nos leva a Bakhtin (1988, p. 113), uma vez que “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor [...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro”.

Aqui está, portanto, a justificativa de tanto fracasso escolar por parte dos educandos e educadores durante a caminhada do Ensino Médio. Sem uma interação verdadeira, o educando intui que sua fala não fará diferença por diversos motivos. Primeiro porque há professores que defendem que apenas o seu discurso está correto e desprezam o que os educandos pensam. Estes conseqüentemente deixam então o professor continuar vagamente o seu monólogo. Além disso, muitas vezes, o professor não está atento à o que os educandos estão debatendo, ainda que tenha sido ele que tenha proposto a discussão, a conversa ocorre sem rumo e a desmotivação vai achando seu lugar natural e rapidamente, pois os educandos sentem que aquilo está servindo apenas para preencher o tempo.

O segundo motivo que leva o educando a não falar mais é o próprio modo como ele expõe seu pensamento, pois a sua fala pode suscitar questões discriminatórias.

4.1. PROBLEMAS E SOLUÇÕES DURANTE A INTERAÇÃO

A fala de um educando muitas vezes é relegada por deixar transparecer o meio no qual ele vive: sua origem, sua cultura e principalmente seu nível social. Por ser uma expressão autêntica, permeada na maioria das vezes de *problemas gramaticais* um tanto quanto questionáveis, ela chega a ser ironizada, causando constrangimento e, por consequência, o silenciamento do educando.

O mais revoltante é que muitos professores são completamente insipientes quanto ao conhecimento da norma culta, confundem-na com norma escrita e ainda têm a audácia de cobrar algo que definitivamente não sabem de seus educandos. Esta situação é mais alarmante nas aulas de língua portuguesa. É nítido que muitos educadores vivem a repetir que seus educandos não sabem escrever coerentemente ou mesmo ler um texto de maneira satisfatória, e a causa desta situação é simples: não há momentos nas aulas de língua materna para que os educandos utilizem aquilo que conhecem do nosso idioma. Estudos provam que grande parte do tempo durante as aulas é desperdiçada com exercícios gramaticais, a partir de frases isoladas, em que se privilegia apenas o conhecimento da *decoreba*, de uma nomenclatura que não faz sentido algum para os educandos.

Logo, é óbvio, que ao se solicitar um texto ao educando, ele se sentirá perdido, pois não lhe foi mostrado a importância do escrever. A prática tradicional da redação nas escolas, dividindo a produção escrita em narração, descrição e dissertação não permitiu que o educando visualizasse “os elementos que contribuem para as *condições de* produção do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando* e *onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial”, conforme Bagno (2002, p.56), o texto deve ser produzido.

Precisa-se que, nas aulas de língua portuguesa, o educando tenha condições de aprimorar seu nível de letramento independentemente daquilo que ele ache ser suficiente. Para um educando, no Ensino Médio, não há mais espaço a perder com situações fictícias (textos prontos ou inventados pelo educador); no mundo em que se vive atualmente, ele terá que exercer e envolver-se nas práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive de forma eficiente. E é só a partir do contato com situações reais de uso dessa escrita: cartas, bilhetes, anúncios publicitários, manchetes, e-mails, livros, revistas, bulas de remédios, listas de compras, manuais de instruções e tantas outras formas concretas de escrita que ele se sentirá apto a produzi-las e manuseá-las nos momentos em que for solicitado.

4.1.2. O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Vale ainda notar que certos educadores podem dizer que alguns dos gêneros textuais, acima enumerados, utilizam-se de uma linguagem não-padrão, muito próxima da língua falada e que, por isso, não devem ser trabalhados em sala. Isso nos remete, segundo Bagno (2002, p. 55), “ao milenar preconceito contra a língua falada”, ressuscitando-se assim a questão do preconceito lingüístico. Nas palavras de Britto (1997, p. 53): “Não se pode falar em línguas ou variedades melhores ou piores... a cada variedade lingüística corresponde uma gramática e diferentes níveis de registro e que, portanto, é somente no interior de cada variedade que a noção de correto pode se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva, de modo que determinado tipo de registro pode ser adequado em dada circunstância e totalmente inadequado em outra”.

Os educandos do Ensino Médio, até mesmo em função da idade, possuem um vocabulário cheio de gírias que os identifica como pertencentes a esta ou àquela tribo. Também suas construções podem parecer estranhas ou portadoras de estigmas. Mas o que se

deve ter claro é que é justamente através desses jovens que a mudança lingüística pode ocorrer, “ou seja, se o uso da variante inovadora for mais freqüente entre os jovens, decrescendo em relação à idade dos grupos mais idosos, tudo indica que se trata de uma mudança em progresso” (LABOV, 1972).

Contudo, parece que tal pensamento permanece engavetado. É mais fácil deixar que o preconceito lingüístico continue reinando, ao lado de um implícito preconceito social, para que se continue a manutenção do jogo da escola em que automaticamente já se seleciona os educandos os quais se acredita serem os mais capazes do que os outros apenas pelo seu discurso. Normalmente, quando surgem inovações no idioma logo se associam aos valores sociais característicos daqueles que as empregam, chegando-se ao que Labov (op.cit) declara a respeito da mudança: “Se a mudança se origina no grupo de maior *status* socioeconômico, converte-se em modelo de prestígio para todos os membros da comunidade. Outros grupos, na medida em que mantêm contatos com os usuários desse modelo de prestígio, passam então a adotar a forma modificada nas modalidades de discurso mais cuidadas e, em menor escala, no discurso casual”. Isso corrobora o pensamento de que se as formas inovadoras forem disseminadas pelos jovens de menor poder aquisitivo elas serão estigmatizadas, bem como o próprio adolescente estará exposto ao ridículo ao utilizá-las.

Associando-se o parágrafo anterior com o que diz Bagno (2002, p.73), através do ponto de vista sociológico, a noção de “erro” estará sempre atrelada à pirâmide social no qual o falante se encontra. “O ‘erro’ lingüístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de lingüística: é uma avaliação estritamente baseada no valor *social* atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo, e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais”.

5. MISSÃO DO EDUCADOR



O tempo gasto com regras gramaticais precisa ser empregado de maneira diferente: o educando é capaz de entender a variação e mudança dentro das línguas, que elas não variam/mudam, nem para pior, nem para melhor, mas se adaptam conforme o uso que o falante delas faz. O próprio educando precisa saber utilizar a língua dessa forma, para seu crescimento pessoal e profissional, adaptando-a de acordo com a situação de uso. Compete então ao educador de língua portuguesa “discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística” (BAGNO 2002, p.75), deixando ao educando o poder de escolha, bem como a consciência da imagem que a sociedade terá dele conforme o uso de variantes de prestígio ou estigmatizadas. Olhando esta situação de uma outra perspectiva, isso refletirá também o tipo de profissional que atua na educação e discernirá facilmente o dos acomodados do grupo dos inconformados.

Não vale a pena a descrição dos acomodados, até porque grande parte do que se falou aqui já faz um retrato deles. Merecem destaque aqueles que realmente estão fazendo com que a mudança na educação ocorra, que se preocupam verdadeiramente com os sujeitos que estão lidando, que reconhecem o poder transformador que emanam, que sabem a fragilidade do material que lapidam diariamente: os inconformados.

Quer-se registrar aqui que esses profissionais merecem a denominação de educadores, uma vez que ao entrarem numa sala de aula, encaram-na como um ambiente favorecedor de descobertas e soluções que auxiliarão cada um desses jovens a exercer de maneira plena seu

papel como cidadãos, principalmente a partir dos usos do letramento que lhes foram oferecidos. Isso não significa que os educadores nos três anos do Ensino Médio darão conta de todos os problemas com os quais esses indivíduos possam se deparar, nem é esse o papel da escola. Mas deseja-se, ao menos, que o adolescente saiba onde buscar soluções para os conflitos com os quais ele venha a se defrontar. Espera-se que o letramento, advindo da escola e de outras entidades sociais, como a família e outros grupos, consiga ajudá-lo a ser e sentir-se útil perante a sociedade. E aí está o ponto: “se a expressão é formada a partir do social”, conforme Bakhtin (1988), é preciso repensar a interação social em que o sujeito está inserido, as formas como e com que se dão as interações verbais a que ele está submetido, é preciso, então, que ele tenha uma inter-relação mais rica (ou com mais propriedade)”. Evidentemente que quanto maior a dialogia, mais aumenta o letramento e vice-versa. Esse ciclo perpetuará conquanto não se tenha um grau de letramento finito ou pronto, mas sempre em construção.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS


Sabe-se que esse  de educando – crítico e consciente – já existe e está sendo incentivado, porém em números ainda pequenos. Para autar esse número, é preciso uma mudança significativa nos currículos e nas estratégias de ensino, o que depende, é claro, de uma ação conjunta de educadores, diretoria, e demais agentes do processo de ensino-aprendizagem. Caso não haja tal empenho, manter-se-á um ensino tradicional que se arrastou e se arrasta até hoje sem fazer nenhuma diferença. A educação, do jeito que a temos, apresenta-se – e isso não há de se negar – deficitária por uma série de fatores que fogem a seu próprio controle. Nesse sentido, sempre se terá um nível de letramento baixo, o educando sempre terá dificuldade de interpretar e compreender o mundo que está ao seu redor.

Precisa-se urgentemente abandonar as práticas de *entupimento* do educando, já que “é falsa a crença de que o acúmulo de informação significa conhecimento” (BRITTO 1997, p. 22). Faz-se necessário inserir o educando em estratégias de busca, solução de problemas via discussões, leituras, ações em grupo na escola e fora dela. Somente se o letramento for associado à informação de que nossos jovens dispõem é que ele terá validade.

Além disso, é necessário também que o educador seja conscientizado da importância dos usos do letramento. O problema é que muitos educadores ainda não se deram conta de que a nomenclatura gramatical não é, nem nunca foi suficiente para falar e escrever de forma satisfatória: alguns, devido à formação universitária muito ultrapassada; outros, apesar de formados recentemente, não têm noção daquilo que deve ser levado de sua formação acadêmica para a sala de aula. E o interessante é que é destes novos profissionais que se cobra uma ação diferenciada, crendo-se que durante o período que estiveram na universidade entraram em contato com práticas inovadoras, diferenciadas, de ensino. Grande equívoco! Boa parte das universidades ainda não prega, nem explora as práticas de letramento de maneira eficaz, nem consegue preparar o futuro educador para entrar em sala de aula, pois é na própria universidade que ainda se dissemina uma visão *conteudista*, centrada no ensino da gramática normativa. Embora os estudos lingüísticos apontem para a redução da preocupação com tantas regras, para a exploração de situações reais de interlocução, observando-se que todo texto, toda fala só existem porque há um interlocutor; para a necessidade urgente de contextualização do que se ensina, a universidade ainda mantém tudo isso encoberto e acaba sendo negligente em seu papel ao destinar um curto intervalo de tempo para os estudos lingüísticos.

Este pouco tempo destinado à apreciação e discussão das descobertas na área de lingüística dá margem a dois pensamentos nada animadores. Primeiro, se essas descobertas,

recentes ou não, ajudariam de fato os educadores a lidar com os conteúdos da língua materna não haveria motivo para se dar tão pouca atenção a elas, a menos que não se desejasse a propagação de um ensino libertador. O segundo, e mais delicado motivo, para não se dedicar mais tempo aos fatos lingüísticos, toca na questão da formação do educador universitário. Talvez ele mesmo desconheça os avanços dos estudos lingüísticos, suas contribuições para o ensino da língua materna e por isso não deseja a implantação ou ampliação da carga horária desta disciplina. Daí o porquê de o educando de letras ao sair da universidade se descobrir perdido ao entrar em contato com os educandos. Se o educando, futuro educador, já deixar a universidade com a visão de que não vale a pena investir tanto para resultados tão incertos, amarrar-se à idéia de que tudo não passa de idealismo ou até mesmo modismo e encontrar na escola em que vai trabalhar esse mesmo pensamento, o ciclo da *decoreba*, do fictício, do inútil continuará a se propagar indefinidamente. Agora, se ele vier com todo o entusiasmo, disposto a mudar ao menos a realidade que o cerca, seus educandos serão privilegiados, uma vez que passarão a observar a língua que utilizam diariamente como um instrumento importante em suas vidas, e ele também encontrará cada vez mais razões para continuar a repensar a forma como os níveis de letramento de seus educandos podem ser expandidos.

E assim voltamos àquilo que dissemos no início desta reflexão, a importância da contextualização e interação no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que eles não ocorram dentro do local ideal – na universidade como era de se esperar –, não há desculpas para o educador atuar também de forma negligente  mesmo sabe os efeitos de um ensino que esquece o educando. Tornam-se, dessa forma, obrigatórias ações em sala de aula que insiram o educando no mundo real, visto que o *produto* educação está cada vez mais em alta e somente quem souber extrair dele todas as suas vantagens terá chances de competir na realidade feroz que nos cerca.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua Materna: mento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sócio-lógico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

 BORTOLOTTI, Nelita. A interlocução na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino da língua versus tradição gramatical. Campinas, SP: ABL: Mercado de Letras, 1997.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, William. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. Os novos pensadores da educação. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril, agosto, n. 154, p.19-25, ago. 2002.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: seminários de pragmática. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.