



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL
PARA MATERIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

BRASÍLIA
2011

PAULA MARIA COBUCCI RIBEIRO DIAS

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL
PARA MATERIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Linguística pela
Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-
Ricardo

BRASÍLIA
2011

PAULA MARIA COBUCCI RIBEIRO DIAS

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL
PARA MATERIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Linguística pela
Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-
Ricardo

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)
Presidente

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho (Unesp)
Membro Externo Efetivo

Profa. Dra. Maria Cecília Mollica (UFRJ)
Membro Externo Efetivo

Prof. Dr. Marcos de Araújo Bagno (UnB/LET)
Membro Externo Efetivo

Profa. Dra. Maria Luiza Coroa (UnB/LIP)
Membro Interno Efetivo

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes (UnB/LIP)
Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todas as conquistas e pela oportunidade de chegar até aqui.

À minha orientadora, pelo exemplo de ser humano e de educadora e pela tranquilidade com que conduziu a orientação desta Tese.

Ao Professor e amigo Marcos Bagno, fonte de inspiração, por toda a dedicação, pelas orientações, pelo ombro amigo.

À Professora Maria Luiza Coroa, pelo incentivo desde a graduação e pelas sábias orientações na qualificação, que me ajudaram a focar os meus objetivos.

Ao Professor Dionei Moreira, pelo interesse sincero em me ajudar a fazer um bom trabalho, pelas sugestões e provocações, que me fizeram definir o objeto de estudo desta pesquisa.

À Professora Rosineide, pelo carinho com que leu o meu trabalho na qualificação.

Ao Professor Aryon Dall’Igna Rodrigues, por ser uma fonte viva – e acessível – de pesquisa e por me contar pessoalmente sobre a entrada da Linguística nos cursos de Letras.

Ao Professor Gentil Martins Dias, por me ajudar a compreender a importância das normas sociais.

À Nara Gonzaga, por compartilhar comigo todo o seu conhecimento sobre a Rede.

Ao Denis Andrade, pela ajuda especializada na tabulação dos dados.

À Tayana Tormena, por todo o apoio e por me abrir as portas do MEC para eu realizar esta pesquisa.

À Caroline Cardoso, pelo carinho com que leu esta Tese.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo companheirismo ao longo destes quatro anos.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida.

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Gentil, amado companheiro de caminhada, responsável por proporcionar os momentos mais felizes de minha vida.

À minha querida filha, Thaís, que me ensina a ser uma pessoa melhor e me faz refletir todos os dias sobre os objetivos da escola.

À minha mãe, que acredita no meu potencial e me ajuda a superar os meus limites sempre.

Ao meu pai, que me ensinou os valores mais importantes da vida.

Aos meus irmãos, Daniela e Marcelo, meus amores.

Aos meus avós, Caetano e Maria, exemplos de vida e de superação.

A toda a minha família, que acredita tanto em mim e valoriza o meu esforço em chegar até aqui.

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino de língua materna em cursos de formação de professores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

(BORTONI-RICARDO, 2009, p. 223)

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
RESUMEN	iii
INTRODUÇÃO	1
1. ESTUDOS TRADICIONAIS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM: REFLEXOS DA ANTIGUIDADE NO ENSINO FORMAL ATUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA	9
1.1 Reflexões iniciais	9
1.2 A tradição gramatical na Antiguidade	11
2. A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL E NO CENÁRIO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO BRASILEIRO	19
2.1 A entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil	19
2.2 A Linguística no cenário científico e tecnológico brasileiro atual e os cursos de Letras no Brasil	25
2.3 Avaliação Trienal 2010 da Capes	28
2.4 As Associações de Linguística no Brasil	29
2.5 Resumindo: a Sociolinguística é uma ciência consolidada no Brasil	32
3. PRINCIPAIS CONCEITOS DA SOCIOLINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL QUE DEVEM FAZER PARTE DO APARATO TEÓRICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
3.1 Diferentes concepções de língua	34
3.2 Variação e mudança nos estudos sociolinguísticos	36
3.3 Tarefas da Sociolinguística	40
3.4 Competência linguística e competência comunicativa	43
3.5 Pluralidade de línguas existentes no Brasil	45
3.6 Desfazendo o mito da norma-padrão como sinônimo de língua culta	46
3.7 Conceito linguístico de norma	47
3.8 Variedades linguísticas em contínuos	50
3.9 Intolerância e preconceito linguísticos	52
3.10 Variação fala/escrita: o amplo contínuo de gêneros textuais	55
3.11 E, na prática, o que ensinar nas aulas de Português?	57
4. CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS ATUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	62
4.1 O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM	62

4.2 Critérios para avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio	62
4.3 A pesquisa sobre o tratamento da variação linguística nos livros didáticos do Ensino Médio	67
4.4 Roteiro para análise dos livros didáticos	69
4.5 Resultados da pesquisa	70
5. NORMAS SOCIAIS: DE QUE MANEIRA A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL PODE CONTRIBUIR PARA MUDAR PADRÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	76
5.1 Por que se valoriza tanto o ensino da norma-padrão?	76
5.2 Subsídios da Sociologia para compreensão das normas sociais linguísticas	77
5.3 O contínuo de policiamento da linguagem	82
5.4 O compromisso social da Sociolinguística Educacional	84
5.5 Algumas ponderações	85
6. POLÍTICAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	88
6.1 Proinfantil	91
6.2 Programa Ética e Cidadania	92
6.3 Programa Educação em Direitos Humanos	92
6.4 Pró-Licenciatura	93
6.5 Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler)	94
6.6 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)	95
6.7 Prodocência	95
6.8 Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)	96
6.9 Pró-Letramento	97
6.10 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede)	99
6.10.1 Centros da Rede na área de Alfabetização e Linguagem	102
6.10.2 Objetivos, princípios e diretrizes da Rede	103
6.10.3 Divulgação dos Programas para formação continuada de professores	104
6.10.4 Quantidade de professores certificados pela Rede	105
6.11 Municípios de baixo Ideb priorizados nas ações do MEC	107
6.12 Totalizando	109
7. ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO PELA REDE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM	112
7.1 Categorias de análise dos materiais	112
7.2 Análise dos aspectos gerais dos materiais	117
7.3 Análise do currículo dos autores dos materiais da Rede	118
7.4 Material do Cform – Centro de Formação Continuada de Professores	119
7.4.1 Análise da estrutura e organização do material	119
7.4.2 Análise do conteúdo do material	124
7.4.2.1 Módulo 1. Fascículos 1 e 2: <i>Da Fala para a Escrita 1 e 2</i> . Autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo	124
7.4.2.2 Módulo 1. Fascículo 3: <i>A produção de textos na escola</i> . Autora: Lílian Márcia Simões Zamboni.	131
7.4.2.3 Módulo 1. Fascículo 4: <i>Redação escolar: Desenvolvimento e avaliação</i> . Autoras: Lílian Márcia Simões Zamboni e Stella Maris Bortoni-Ricardo	133

7.4.2.4 Módulo 1. Fascículos 5 e 6: <i>A construção da leitura 1 e 2</i> . Autora: Márcia Elizabeth Bortone	135
7.4.2.5 Módulo 2. Fascículo 1: <i>Texto, linguagem e interação</i> . Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa	136
7.4.2.6 Módulo 2. Fascículo 2: <i>Gêneros e tipos textuais</i> . Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa	139
7.4.2.7 Módulo 2. Fascículo 3: <i>Fatores de textualidade</i> . Autora: Vilma Reche Corrêa	141
7.4.2.8 Módulo 2. Fascículo 4: <i>Oralidade, escrita e reflexão gramatical</i> . Autora: Vilma Reche Corrêa.	143
7.4.2.9 Módulo 2. Fascículo 5: <i>Variação linguística</i> . Autor: Marcos Bagno	145
7.4.2.10 Módulo 2. Fascículo 6: <i>Mudança linguística</i> . Autor: Marcos Bagno	155
7.4.2.11 Módulo 2. Fascículo 7: <i>Texto e interação: práticas de análise linguística</i> . Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa	163
7.4.2.12 Módulo 2. Fascículo 8: <i>Texto e variação: práticas de análise linguística</i> . Autora: Vilma Reche Corrêa	168
7.5 Material do Cefiel – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem	172
7.5.1 Análise da estrutura e organização do material	172
7.5.2 Análise do conteúdo do material	174
7.5.2.1 <i>Multilinguismo, Divisões da Língua e Ensino no Brasil</i> . Autor: Eduardo Guimarães	174
7.5.2.2 <i>Língua portuguesa – Objeto de reflexão e de ensino</i> . Autora: Tânia Maria Alkmim	177
7.5.2.3 <i>Aprender a escrever (re)escrevendo</i> . Autor: Sírio Possenti	181
7.5.2.4 <i>O trabalho do cérebro e da linguagem. A vida e a sala de aula</i> . Autoras: Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire	184
7.6 Material do Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem	187
7.6.1 Análise da estrutura e organização do material	187
7.6.2 Análise do conteúdo do material	189
7.6.2.1 <i>Fala e Escrita</i> . Organizadores: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio	189
7.6.2.2 <i>Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica</i> . Organizadoras: Beth Marcurchi e Lívia Suassuna	196
7.6.2.3 <i>Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula</i> . Organizadoras: Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne Cavalcante.	202
7.7 Material do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita	205
7.7.1 Análise da estrutura e organização do material	206
7.7.2 Análise do conteúdo do material	208
7.7.2.1 <i>Variação linguística e ensino</i> . Autoras: Janice Helena Chaves Marinho e Maria da Graça Costa Val	208
7.7.2.2 <i>Língua, texto e interação</i> . Autoras: Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira	213
7.7.2.3 <i>A reflexão metalinguística no Ensino Fundamental</i> . Autora: Neusa Salim Miranda.	218
7.7.2.4 <i>A escolha do livro didático de Português</i> . Autor: Egon de Oliveira Rangel	223
7.7.2.5 <i>As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas</i> . Autora: Roxane Rojo	227
7.8 Material do Cefortec – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino	229
7.8.1 Análise da estrutura e organização do material	229
7.8.2 Análise do conteúdo do material	232
7.8.2.1 <i>Gêneros textuais: questões teóricas e práticas</i> . Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito	232
7.8.2.2 <i>Gêneros do relatar: diário íntimo, diário de leitura, biografia e autobiografia</i> .	

Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito	240
7.8.2.3 <i>Gêneros Textuais na Mídia</i> . Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito	243
7.8.2.4 <i>A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento</i> . Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito	244
7.8.2.5 <i>Gêneros lúdicos no processo de letramento</i> . Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito	248
7.9 Análise comparativa dos materiais e interpretação dos dados	248
7.9.1 Quantidade de materiais elaborados pelos Centros analisados nesta pesquisa	248
7.9.2 Quantidade de autores de materiais e a Sociolinguística no currículo dos autores	250
7.9.3 Projeto gráfico dos materiais	251
7.9.4 Linguagem adotada nos materiais	252
7.9.5 Análise de cada categoria	254
7.9.5.1 Tratamento dado aos conhecimentos linguísticos	255
7.9.5.2 Menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil	255
7.9.5.3 Conceitos sociolinguísticos	256
7.9.5.4 Variabilidade nos fenômenos gramaticais	257
7.9.5.5 Discussão e combate à intolerância e ao preconceito linguísticos	258
7.9.5.6 Apresentação do amplo contínuo de gêneros textuais	258
7.9.5.7 Variabilidade nos fenômenos gramaticais	259
7.9.5.8 Discussão e combate à intolerância e ao preconceito linguísticos	259
7.9.6 Análise de como cada Centro contemplou as categorias de pesquisa	260
7.9.6.1 Categorias contempladas pelo Cform	260
7.9.6.2 Categorias contempladas pelo Cefiel	261
7.9.6.3 Categorias contempladas pelo Ceel	261
7.9.6.4 Categorias contempladas pelo Ceale	262
7.9.6.5 Categorias contempladas pelo Cefortec	262
7.9.7 Rumos que esta pesquisa poderia ter tomado/tomar	262
CONCLUSÃO	264
BIBLIOGRAFIA	271
BIBLIOGRAFIA DOS LIVROS ANALISADOS	283
ANEXO A - Entrevista com Nara Gonzaga, Coordenadora da Rede no MEC	286
ANEXO B - E-mail do MEC para os Centros da Rede, determinando a alteração da destinação da verba da elaboração de materiais para a formação de professores e tutores	294
ANEXO C - Imagem digitalizada dos materiais da Rede para ilustrar o projeto gráfico	295
APÊNDICE A – Tabulação dos dados do Cform	303

APÊNDICE B – Tabulação dos dados do Cefiel	304
APÊNDICE C – Tabulação dos dados do Ceel	305
APÊNDICE D – Tabulação dos dados do Ceale	306
APÊNDICE E – Tabulação dos dados do Cefortec	307
APÊNDICE F – Tabulação geral dos dados	308

RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação das contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de Formação continuada de professores. O *corpus* de análise é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Rede, política pública oferecida pelo Ministério da Educação do Brasil. De modo geral, pretende-se analisar as concepções de língua presente nos materiais dos cursos de formação de professores e a maneira como tais concepções evidenciam aspectos sociolinguísticos para o aluno/professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística* e *preconceito linguístico*. Objetiva-se também observar se os estudos sociolinguísticos e os estudos sobre letramento contribuirão para os cursos de formação continuada de Professores do Ensino Fundamental e para a melhoria da educação em português brasileiro como língua materna. De forma específica, pretende-se verificar como os materiais para formação continuada de professores: definem a norma-padrão e as variedades prestigiadas; lidam com a variação entre fala e escrita: apresentam o amplo *continuum* de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada; tratam os fatos gramaticais; abordam a variação linguística.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional, materiais para formação continuada de professores, Educação Básica.

ABSTRACT

This thesis presents an investigation of the contributions of Educational Sociolinguistics to the continuing education of Elementary School teachers. The *corpus* of analysis is the Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – REDE, issued by the Brazilian Ministry of Education. In general, it is intended to examine the concepts of language in the materials for teachers' continuing education and to analyze how they deal with sociolinguistic issues such as "*right*" and "*wrong*", *linguistic variation*, *linguistic change* and *linguistic prejudice*. It is also an aim of the present study to observe if Sociolinguistics and the Studies on Literacy will contribute to the continuing education of Elementary School teachers and to the improvement of education in our mother tongue. In particular, it is intended to examine how the materials for teachers' continuing education define the standard and prestigious varieties of the language; deal with the variation in speech and writing; show the broad continuum of text genres between the more spontaneous speech and more monitored writing; treat grammatical facts; deal with linguistic variation.

Keywords: Educational Sociolinguistics, teachers' continuing education, Elementary School.

RESUMEN

Esta tesis presenta una investigación de las contribuciones de la Sociolingüística Educacional a la formación continuada de los docentes de Enseñanza Fundamental. El *corpus* de análisis es la Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – REDE, ofrecida por el Ministerio de Educación de Brasil. En general, se tiene la intención de examinar los conceptos de lengua en los materiales de los cursos de formación continuada para profesores y la forma en que estos conceptos muestran aspectos sociolingüísticos para el alumno/docente como "*derecho*" y "*malo*", *variación lingüística*, *cambio lingüístico* y *prejuicio lingüístico*. El objetivo es también observar si los estudios de la sociolingüística y los estudios sobre el letramento contribuirán para los cursos de educación continua de profesores de Enseñanza Fundamental y el mejoramiento de la educación en lengua materna. En particular, objetiva-se comprobar como los materiales para la educación continua de los profesores: definen estándar y las variedades de prestigio; hacen frente a la variación entre el habla y la escrita: muestran el amplio *continuum* entre la habla más espontánea y la escrita más monitorada; tratan hechos gramaticales, tratan la variación lingüística.

Pallabras-llave: Sociolingüística Educacional, formación continuada de docentes, Enseñanza Fundamental.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior (COELHO, 2007), ao analisar o tratamento da *variação linguística* em todos os livros didáticos de Português do Ensino Médio adotados pelas escolas públicas brasileiras, constatamos que esses materiais contemplaram a variação linguística, já que este tratamento é exigido como critério obrigatório, pelo Ministério da Educação do Brasil, no Edital do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Mas diante desse resultado positivo, surgiu uma dúvida: os professores têm conhecimento e competência sociolinguísticos para tratar do tema em sala de aula?

Como é sabido, há alguns anos, no Brasil, a variação linguística simplesmente não existia como objeto de ensino. Para a maioria dos professores de Português, o principal papel da escola era “enquadrar” os alunos na norma-padrão da língua portuguesa, um modelo idealizado de “língua certa”. Assim, esses professores limitavam (e ainda hoje limitam) as aulas de Português¹ ao ensino de gramática normativa, nas quais sua função era (é) corrigir o “português errado”, além de ensinar nomenclatura gramatical e análise gramatical, descontextualizadas, sem utilidade prática evidente.

Entretanto, junto com esse ensino tradicional, existe também uma vertente de professores que, diante da definição de Labov (1972) de que variação linguística são duas ou mais formas diferentes de se dizer a mesma coisa, acreditam que não é necessário intervir no ensino e no modo de escrever e falar do aluno, desconsiderando, assim, o valor sociossimbólico das regras variáveis.

A Sociolinguística Educacional², com seus estudos empíricos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, reconhecendo os valores sociossimbólicos das regras variáveis, pode determinar mudanças profundas na visão do que deve ser a prática dos professores, nos diversos níveis de escolaridade. Não defendemos que os alunos das

¹ O Professor Dionei Moreira Gomes defende que a expressão *ensino de língua materna* não deveria ser adotada como sinônimo de *ensino de Língua Portuguesa*, uma vez que *língua materna* faz parte dos conhecimentos linguísticos que aprendemos *antes* de chegarmos à escola para estudarmos a disciplina Língua Portuguesa. Compreendemos, no entanto, que o termo *língua materna* é usado para se diferenciar do ensino de língua portuguesa como segunda língua. Para os objetivos desta pesquisa, acreditamos que a expressão mais completa, clara e adequada seria *ensino do português brasileiro como língua materna*, como registrado por Castilho, 2010, p. 97.

² Denominamos *Sociolinguística Educacional* todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de Língua Materna (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

classes populares³ utilizem somente suas variedades linguísticas, sem que sejam introduzidos ao uso das variedades de prestígio, ou que os alunos das classes mais prestigiadas utilizem apenas a variedade coloquial. Acreditamos, sobretudo, que a função da escola é levar o aluno a compreender a realidade com suas contradições e complexidades; compreender a estrutura, o funcionamento, as funções da língua — instrumento de comunicação, mas também de poder, de constituição da identidade individual e coletiva, de manutenção da coesão social do grupo etc. —, com todas as suas variedades, sociais, regionais e situacionais.

Assim, acreditando ser a escola o melhor meio para educar a população, o livro didático, um importante veículo nessa tarefa, e o professor, o principal agente didático, esta pesquisa visa a empreender uma análise de como a Sociolinguística Educacional está contribuindo para a elaboração dos materiais de formação continuada de professores, a fim de verificar se estes estão ajudando a extinguir (ou pelo menos amenizar) a intolerância e o preconceito linguísticos tão arraigados em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, mostrando os valores sociossimbólicos presentes na variação linguística.

Pergunta de pesquisa

Os materiais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede) da área de Linguagem têm se beneficiado das contribuições da Sociolinguística Educacional?

Delineamento da pesquisa

Esta é uma pesquisa documental descritiva, desenvolvida a partir de materiais da área de Linguagem, com foco na formação continuada de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, elaborados pela Rede Nacional de Formação Continuada de professores (Rede), política educacional instituída pelo Ministério da Educação em parceria com universidades que se constituem como *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*⁴.

³ Soares (1997, p. 81) explica que o conceito de *classe* designa determinado grupo social, a partir de diferentes critérios, sendo o critério econômico o fundamental, além dos critérios políticos e ideológicos. Concordamos com Soares que existem frações de classes, próprias das situações históricas da sociedade brasileira, e que, na pesquisa social ou educacional, muitas vezes é necessário distinguir e caracterizar classes ou frações de classes, mas para o objetivo desta Tese, a divisão dicotômica é suficiente.

⁴ No capítulo 6, apresentaremos a definição de *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*.

Fundamentação Teórica

Os instrumentais teóricos de referência para esta pesquisa são:

1) A *Sociolinguística Educacional* com o conceito de *Educação Linguística*, como novo paradigma para a educação em Língua Portuguesa, em substituição às práticas tradicionais de aula de Português, centradas quase exclusivamente na aprendizagem mecânica da nomenclatura tradicional e na prática da análise sintática de frases descontextualizadas.

2) A *Sociolinguística Variacionista*, com as noções de *variação e mudança*.

3) A *Sociologia*, com as teorias sobre *normas sociais*.

4) A *Sociologia da Linguagem*, com as discussões em torno do conceito de *norma linguística*.

Objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa

O *objetivo geral* desta pesquisa é realizar uma investigação do tratamento das questões sociolinguísticas educacionais nos materiais da área de Linguagem da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Rede. De forma geral, serão analisadas as concepções de língua e linguagem, presentes nos materiais de formação continuada de professores e a maneira como tais concepções evidenciam aspectos sociolinguísticos para o professor em formação, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística, mudança linguística e preconceito linguístico*.

Dentro da linha desse *objetivo geral*, esta pesquisa tem como *objetivos específicos* analisar se e como os materiais de formação continuada de professores:

- a) distinguem norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica (Castilho, 2010, p. 90)⁵;
- b) tratam diversas variedades do português brasileiro;
- c) lidam com a variação entre fala e escrita;
- d) tratam os fatos gramaticais;
- e) mencionam a pluralidade de línguas existentes no Brasil;
- f) discutem e combatem a intolerância e o preconceito linguísticos.

⁵ Adotamos como referência o trabalho de Castilho (2010), conscientes de que a distinção *norma objetiva e norma subjetiva* aparece em Castilho (1978), Cunha (1985), Coseriu (1979[1952]) e Rey (1972).

Seleção do *Corpus* de pesquisa

Dentre as políticas para formação de professores propostas pelo MEC⁶, poderiam compor o *corpus* de estudo desta pesquisa, por terem como objetivo a formação continuada de professores, na área de Linguagem, os materiais do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Rede). Como explicaremos com mais detalhes adiante, a justificativa da escolha por analisar a Rede deveu-se à diversidade de materiais produzidos pelos Centros que formam a Rede, destinados a níveis escolares variados, com foco em conteúdos diversos, o que torna a pesquisa mais ampla.

Justificativa da Pesquisa

Esta pesquisa se justifica pela importância dos materiais para a formação continuada de professores para a educação brasileira. Propomos investigar os materiais da Rede, que é uma Política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica oferecida por Centros de Excelência em formação inicial de professores, em parceria com o Órgão máximo de Educação do Brasil. Portanto, interessa-nos investigar as contribuições que a Sociolinguística Educacional tem trazido para estes materiais.

Tomamos a Sociolinguística Educacional como referencial teórico, porque desde o seu início, tanto na vertente quantitativa quanto na vertente qualitativa, ela demonstrou preocupação com a questão educacional e desde então tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo. Portanto, a aplicação dos resultados da pesquisa linguística, e particularmente da pesquisa sociolinguística, no esforço de formação de professores pode contribuir efetivamente para a qualidade dessa formação, o que haveria de refletir-se gradualmente no desempenho de nossos alunos (BORTONIRICARDO & FREITAS, 2009, p. 215).

⁶ Apresentaremos as políticas para formação de professores oferecidas pelo MEC no capítulo 6

Categorias de análise do material

Para estabelecer categorias de análise dos materiais, da perspectiva da Sociolinguística Educacional, tomamos como referência, em primeiro lugar os *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional*, sintetizados por BORTONI-RICARDO (2008), que serão apresentados no Capítulo 3. Seguindo as orientações de Berelson (1952, *apud* GIL, 2006, p. 165), de que, em um trabalho científico, a análise de conteúdo deve seguir uma técnica de investigação que ofereça uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa do conteúdo dos materiais investigados, organizada em categorias, partimos do *Roteiro para analisar os livros didáticos* propostos por Bagno (2007), que é um instrumento de crítica e reflexão, já adotado em pesquisa anterior (COELHO, 2007).

Seguimos a sugestão do próprio autor na obra e complementamos esse Roteiro, ampliando os critérios de análise, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998, 1999), especialmente no que concerne à *reflexão sobre a linguagem e as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica*: “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (1999, p. 82).

Ampliamos esse Roteiro inicial também com o *conceito linguístico de norma* baseando-nos em Castilho (2010), *norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica*, que será apresentado e discutido no capítulo 3.

As categorias de análise foram estabelecidas, ainda, a partir do *contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual* proposto por Marcuschi (2001), como referencial para discutir a linguagem nos diversos gêneros textuais que fazem parte dos contextos sociais.

Com a finalidade de fornecer uma visão geral dos aspectos sociolinguísticos educacionais observados em cada material, foi proposto um quadro-resumo da análise, de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, que será apresentado ao final de cada apreciação.

Quadro 1. Modelo de quadro-resumo da análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?		
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, variação linguística, mudança linguística?		
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		

Etapas de Realização da Pesquisa

A realização desta pesquisa cumpriu as seguintes etapas:

- I. Identificação do *corpus* de estudo.
- II. Pré-análise dos materiais.
- III. Estabelecimento de categorias de pesquisa.
- IV. Exploração de cada material.
- V. Tabulação (organização das informações em tabelas) dos dados de cada material.
- VI. Tabulação geral dos dados de todos os materiais.
- VII. Análise e interpretação dos dados.

Na etapa I, identificamos o *corpus* de estudo. Para isso, pesquisamos todas as políticas do governo federal para formação continuada de professores. Após decidirmos o *corpus* de estudo que poderia proporcionar uma pesquisa mais produtiva, com a devida justificativa para a escolha, realizamos a etapa II, de pré-análise dos materiais; esta é uma fase de organização, que iniciou com os primeiros contatos com os materiais (leitura flutuante); nesta fase, observamos, de forma geral, se/como o material apresenta aspectos relacionados à Sociolinguística Educacional. Na fase III, foram estabelecidas as categorias de análise dos

materiais, com base nas contribuições da Sociolinguística Educacional que consideramos que devam fazer parte do aparato teórico do professor de Língua Portuguesa. A etapa IV, exploração de cada material, foi a mais longa, e teve como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se fundamentalmente às tarefas de escolha das unidades e classificação das categorias. Ao final da etapa de análise de cada material, foram tabulados os dados referentes ao material, etapa V. Após explorados todos os materiais, foi realizada a tabulação geral dos dados; para isso, criamos uma planilha de dados no Microsoft Office Excel, com o resultado da tabela de todos os materiais; depois, fizemos uma segunda planilha, que agrupou cada categoria de pesquisa dos materiais; essas planilhas são apresentadas como apêndice desta Tese. Na última etapa, procedemos à análise e interpretação dos dados, buscando fornecer uma visão geral das contribuições da Sociolinguística Educacional aos materiais para formação continuada de professores.

Organização da Tese

Uma vez explicada a razão de ser deste trabalho, passemos à sua organização. No capítulo 1, buscaremos a origem do ensino de gramática na educação formal, nos estudos tradicionais sobre língua e linguagem da antiguidade, observando seus objetivos e a maneira como eram praticados, para identificarmos se há reflexos dessa tradição na atualidade, a fim de questionarmos se vale a pena continuar insistindo no ensino de Língua Portuguesa com tais características para os propósitos e as exigências da sociedade brasileira atual.

No capítulo 2, faremos um retrospecto, partindo da entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil até a Sociolinguística Educacional hoje. Contextualizaremos a Linguística no cenário científico e tecnológico brasileiro atual, posicionando especialmente a Sociolinguística. Apresentaremos também algumas associações de linguística no Brasil. O objetivo desse capítulo será mostrar que a Linguística e, especialmente, a Sociolinguística são ciências consolidadas e bem fundamentadas e que o resultado de seus trabalhos devem ser desenvolvidos em sala de aula.

No capítulo 3, apresentaremos os principais conceitos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional, nos quais esta Tese se embasa, para análise dos materiais de formação continuada de professores. São conceitos fundamentais: a concepção de língua e linguagem; variação e mudança linguísticas; competência linguística e competência comunicativa. Apresentaremos a pluralidade de línguas no Brasil e as propostas legais para

lidar com essa realidade. Evidenciaremos que existem diversas variedades do português brasileiro, a fim de desfazer o mito sobre a dicotomia norma-padrão versus “língua popular”, expondo os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (1985); exporemos o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, a partir de quadro proposto por Marcuschi (2001); abordaremos o conceito linguístico de norma apresentado por Castilho (2010); e, por fim, questionaremos o que ensinar nas aulas de Português como língua materna.

No capítulo 4, apresentaremos algumas contribuições dos livros didáticos para a educação em Língua Portuguesa no Brasil, constatadas em pesquisa anterior (COELHO, 2007), quando da análise do tratamento da variação linguística em todos os livros didáticos de português aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de Português do Ensino Médio – PNLEM.

No capítulo 5, discutiremos por que o comportamento humano de estabelecer um padrão ideal, um conjunto de prescrições/parâmetros para a comunicação oral e escrita, desperta tanto interesse na sociedade com a finalidade de questionar por que motivo a escola valoriza tanto o ensino da norma-padrão. Por fim, ousaremos justificar por que as escolas não devem restringir o ensino de Língua Portuguesa ao estudo da gramática normativa.

No capítulo 6, abordaremos todas as políticas para formação de professor oferecidas, atualmente, no Brasil, pelo Ministério da Educação, sendo que nos deteremos com mais detalhes na Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Rede, *corpus* desta pesquisa.

No capítulo 7, investigaremos o material produzido por cada Centro da Rede, com base no objetivo geral e nos objetivos específicos desta pesquisa, a partir das categorias propostas. Após cada análise, apresentaremos a tabulação correspondente aos critérios verificados em cada material e, ao final, tabularemos os dados de todos os materiais, para analisarmos como os materiais da Rede trataram cada critério proposto para análise.

Na conclusão, teceremos algumas considerações a respeito das contribuições da Sociolinguística Educacional para os materiais para formação continuada de professores.

1. ESTUDOS TRADICIONAIS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM: REFLEXOS DA ANTIGUIDADE NO ENSINO FORMAL ATUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Entendemos que introduzir-se numa disciplina científica por meio da compreensão de suas práticas, conceitos e temas, na perspectiva de sua *construção histórica*, facilita uma *perspectiva mais totalizante* da disciplina. Essa forma de perceber fornece também um *chão mais concreto* para se desenvolver com maior rapidez uma familiaridade e um *envolvimento com o fazer científico* (FARACO, 2005, p. 128 – grifos nossos).

A epígrafe de Faraco afirma que, para termos uma compreensão mais totalizante de uma disciplina, é importante compreendermos sua construção história. Pensando nisso, fomos buscar na antiguidade a explicação para as origens do ensino formal de Língua Portuguesa.

1.1 Reflexões iniciais

Este capítulo nasceu da necessidade de buscar entender quando, onde, como e por que surgiu o ensino da gramática normativa na escola. Quando iniciamos esta pesquisa, buscamos documentos do Ministério da Educação do Brasil, com a finalidade de procurar nos documentos oficiais a justificativa para o ensino de normas gramaticais referenciadas nos autores clássicos da literatura, em vez de na língua real, prática, utilizada no dia a dia – seja para fazer uma apresentação oral formal, seja para ler ou redigir textos jornalísticos, científicos, oficiais ou empresariais – como acreditamos que deveria ser o ensino de Português nas escolas.

No início dessa busca, pensávamos que essa origem poderia estar em alguma lei da época da Ditadura Militar⁷, devido ao caráter autoritário das regras gramaticais. Essa intuição não estava muito errada, pois verificamos que, em 1960, houve a publicação da Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, que “*recomenda* a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, no ensino programático de Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino”. Apesar de ser uma *recomendação*, talvez por ser objeto de lei, os professores interpretaram como norma a ser seguida.

No entanto, aprofundando nossas pesquisas, pudemos concluir que o ensino da tradição gramatical iniciou muito antes disso. Portanto, julgamos útil inserir esse histórico

⁷ A Ditadura Militar foi o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Essa época vai de 1964 a 1985. Esse período ditatorial caracteriza-se pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

nesta Tese, que tem o objetivo de buscar as contribuições da Sociolinguística Educacional – uma teoria relativamente nova – para os materiais voltados à formação continuada de professores. A finalidade deste capítulo não é apenas apresentar um contexto histórico, mas principalmente argumentar que tal tradição gramatical, iniciada tão longinquamente, no tempo e no espaço, não justifica ser mantida em nossa sociedade atual, que tem outras necessidades e outras finalidades, quando busca estudar a língua portuguesa.

Conforme sustenta a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para a Educação Básica, o ensino de Português nas escolas deveria proporcionar ao educando “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo consciente para o exercício da cidadania”. Entretanto, devido à manutenção de um ensino ultrapassado e com objetivos inadequados às necessidades contemporâneas, devemos repensar se há coerência em se manter o ensino de Língua Portuguesa com foco em regras e exceções gramaticais descontextualizadas, com um fim em si mesmas, que muitas vezes não correspondem à realidade linguística atual.

Os resultados das pesquisas sobre educação no Brasil são assustadores, especialmente no que concerne à compreensão leitora. Os sistemas de avaliação nacionais, como a Prova Brasil⁸, e internacionais, como o Pisa⁹, apresentam resultados insatisfatórios, em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros nas tarefas linguísticas, reflexo do ensino que está sendo oferecido pelas escolas do País.

Deveríamos, a partir das reflexões quanto ao anacronismo dos conteúdos e dos objetivos do ensino de tradição gramatical e quanto aos baixos resultados alcançados pelos

⁸ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Inep/MEC, aplicada desde 2005, que objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, aplicados a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. A meta brasileira é atingir a nota 6,0 em 2021. Segundo o MEC, isso significaria se equiparar ao atual padrão dos países desenvolvidos, membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em 2007, o Ideb nacional foi de 4,2 e 3,8 para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, respectivamente, e 3,5 para o Ensino Médio (http://www.fiesp.com.br/irs/consocial/pdf/transparencias_ilona_consocial_23_04_10_boletim_preal_final_marc_o2010.pdf).

⁹ Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da OCDE, que testa jovens de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências. Na última edição, realizada em 2006, os estudantes brasileiros ficaram em 49ª posição na prova de leitura aplicada a 56 países, sendo que a maioria dos jovens brasileiros que fez o teste em 2006 foi classificada no nível mais baixo de proficiência (nível 1 ou abaixo). Ou seja, muitos deles não foram capazes, por exemplo, de localizar informações explícitas em um texto. Além disso, o Brasil tem poucos estudantes no nível mais avançado de proficiência no Pisa. Apenas 1% dos alunos brasileiros apresenta competências avançadas de Leitura. (http://www.fiesp.com.br/irs/consocial/pdf/transparencias_ilona_consocial_23_04_10_boletim_preal_final_marco2010.pdf).

alunos que estão inseridos nesta tradição, propor uma reflexão acerca da opção de se manter hoje uma tradição criada para outra realidade sócio-cultural, que não se aplica às necessidades desta Era da Sociedade da Informação, pós-moderna, globalizada, com inúmeros recursos midiáticos, que exige um grau de letramento¹⁰ formal para que o cidadão possa se inserir nas diversas redes sociais, exercer todos os seus deveres e usufruir de seus direitos.

Concordamos com Bagno (2009, p.144), quando argumenta que “o conhecimento da história da gramática e de suas origens filosóficas, de seus compromissos ideológicos, é importantíssimo para toda e qualquer pessoa que venha a lidar profissionalmente com a língua e com a linguagem”. Pensando nisso, buscaremos, nos estudos tradicionais sobre língua e linguagem, a origem da tradição gramatical no ensino formal hoje, nas escolas brasileiras. Ao longo da história, os estudos gramaticais, aliados a necessidades político-sociais de uniformização e valorização de uma língua nacional, legitimaram uma das variedades da língua como padrão e estabeleceram um conjunto de prescrições relativas ao emprego das formas, conforme as descrições da variedade de língua eleita como padrão. Esse conjunto de fatores deu origem ao ensino de gramática normativa nas escolas. Então, para desvelar a origem desse ensino, faremos um percurso pelos estudos tradicionais sobre língua e linguagem, passando pela formação histórica e filosófica da gramática tradicional, para questionarmos, por fim, por que essa tradição persiste e se deveria ou não persistir.

1.2 A tradição gramatical na Antiguidade

A tradição gramatical não-ocidental mais original da antiguidade é a da Índia, que culminou com a gramática de Panini, no século V a.C., que analisava o sânscrito, a língua sagrada da Índia. Era um tratado de 4.000 estrofes ou “Sutras”, que explicava a base da gramática normativa do sânscrito. Entretanto, Panini tinha intenções *religiosas* e não científicas. Essa gramática se destacou porque as regras de Panini são refinadas e semelhantes a diversos aspectos da teoria linguística contemporânea. Suas regras lógicas sofisticadas influenciaram mundialmente os linguistas antigos e modernos. Inclusive Saussure, que

¹⁰ Conforme nos informa Soares (2000, p. 15), a primeira ocorrência do termo letramento está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*. Soares destaca que talvez seja, neste segundo, que *letramento* ganha estatuto de termo técnico nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Soares ressalta ainda que desde então a palavra tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, figurou em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (grifos nossos).

também era professor de sânscrito. O objetivo, nessa época, era que, durante os cantos, os textos sagrados reunidos no *Veda* não sofressem nenhuma alteração, conservando, assim, sua pureza.

A história registrada da linguística ocidental começa em Atenas, na Grécia, nas escolas de *Filosofia*. Nessa época, mais ou menos no século V a. C., os filósofos pré-socráticos se perguntavam sobre várias questões humanas como, por exemplo, se: O Estado surgia da necessidade ou do costume humano? As leis eram uma necessidade natural ou uma simples convenção? Como quase todas as famosas escolas de filosofia grega incluíram a linguagem como um de seus objetos de investigação, elas se questionavam: 1) Qual a origem das palavras? 2) A conexão entre as palavras e aquilo que elas significam provém da natureza ou é imposto por convenção? 3) A linguagem era fonte de conhecimento ou simples meio de comunicação?

Nesse contexto, a obra *Arte da Gramática (em grego Tekhné Grammatiké)*, atribuída a Dionísio de Trácia, do século 100 a. C., é a primeira gramática grega. Tinha intenções de explicar aos gregos os textos de Homero e de outros poetas clássicos, por meio do grego popular. Interessante destacar, neste momento, que ele define gramática como “conhecimento prático de uso geral dos poetas e prosadores”¹¹. Então, encontramos aqui a origem do fato de as nossas gramáticas utilizarem, como exemplos do bom uso, os autores clássicos, em vez de citarem exemplos retirados de jornais, de revistas e de textos acadêmicos, por exemplo, gêneros textuais mais próximos do cotidiano dos alunos. Para a época, os autores clássicos eram a referência do bem falar. Além disso, era objetivo dessa primeira gramática grega também preservar a língua grega da “corrupção” por parte dos “ignorantes e iletrados”. Outra tradição que vemos refletida até hoje é a fonte de análise ser apenas a língua escrita, considerada a mais correta.

Platão e Aristóteles foram os estudiosos gregos mais importantes da linguagem. O principal trabalho de Platão sobre a linguagem é *O Crátilo*, ainda na Antiguidade (aproximadamente no século 360 a.C.). Nele, Platão discute a seguinte questão: A linguagem é imposta aos homens por uma necessidade da natureza ou surge por convenção ou acordo entre os homens? Em seu diálogo, o personagem Crátilo sustenta que a língua espelha o mundo; Hermógenes defende que a língua é arbitrária; e Sócrates é intermediário, ressalta os pontos fracos e fortes dos dois, levando-os a uma solução conciliatória. Platão leva o leitor,

¹¹ Em inglês: “the practical knowledge of the general usages of poets and prose writers”. Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/Dionysios_Trax>. Acesso em: 14 jun. 2009.

então a concluir que há verdade nas duas posições. Aristóteles foi discípulo de Platão; as visões Aristotélicas das ciências também moldaram os pensamentos da Idade Média até a Renascença. Algumas das observações sobre lógica formal de Aristóteles foram comprovadas apenas no século XIX. Diversos aspectos da filosofia de Aristóteles continuam sendo objeto de investigação acadêmica até hoje. E é esta figura tão importante para a história mundial quem lança os fundamentos da gramática grega (continuados pelos Estoicos). Aristóteles afirma que a) os signos escritos representam os signos falados; b) os signos falados representam impressões na alma; c) as impressões na alma são a aparência das coisas reais. Aristóteles fez a primeira distinção a respeito das partes do discurso: *substantivos*, *verbos* e *partículas* e sobre a estrutura da oração. O nome como sujeito e o verbo como predicado.

Aristóteles e os Estoicos desenvolveram uma análise mais completa da linguagem e chegaram às asserções gramaticais, debatendo sobre a natureza da gramática. Nessa discussão, havia os analogistas, que sustentavam que a linguagem é um sistema corrente governado por leis, indicando categorias para tais formas. Em oposição, havia os anomalistas, que diziam que a linguagem não possui regularidade e estava dominada pela arbitrariedade. Mais tarde, veremos esse mesmo pensamento em Saussure, quando ele defende que a linguagem/a fala é um caos e por isso o foco dos estudos deveria ser na língua e não a linguagem.

Os Estoicos acrescentaram uma novidade: todos os homens recebem a mesma impressão das coisas que percebem, mas os conceitos que eles formam dessas impressões são diferentes, e estes é que são representados na fala. Segundo os Estoicos: a) um conceito era representado com significado (*lógos*); b) a substância física da *lógos* era a voz (*phone*); c) um enunciado que pudesse ser representado na escrita era chamado de *léxis*. A distinção entre *lógos*, a palavra ou enunciado, como entidade significativa, e *léxis*, a palavra como forma, é essencial como pensamento linguístico. O efeito é que o enunciado foi sendo analisado em elementos cada vez menores, as partes do discurso (WEEDWOOD, 2002, p. 28).

A educação na Idade Média, na Grécia, no século V, era estruturada em sete áreas, que deveriam ser estudadas na escola, assim divididas, segundo Martianus Capella:

TRIVIUM

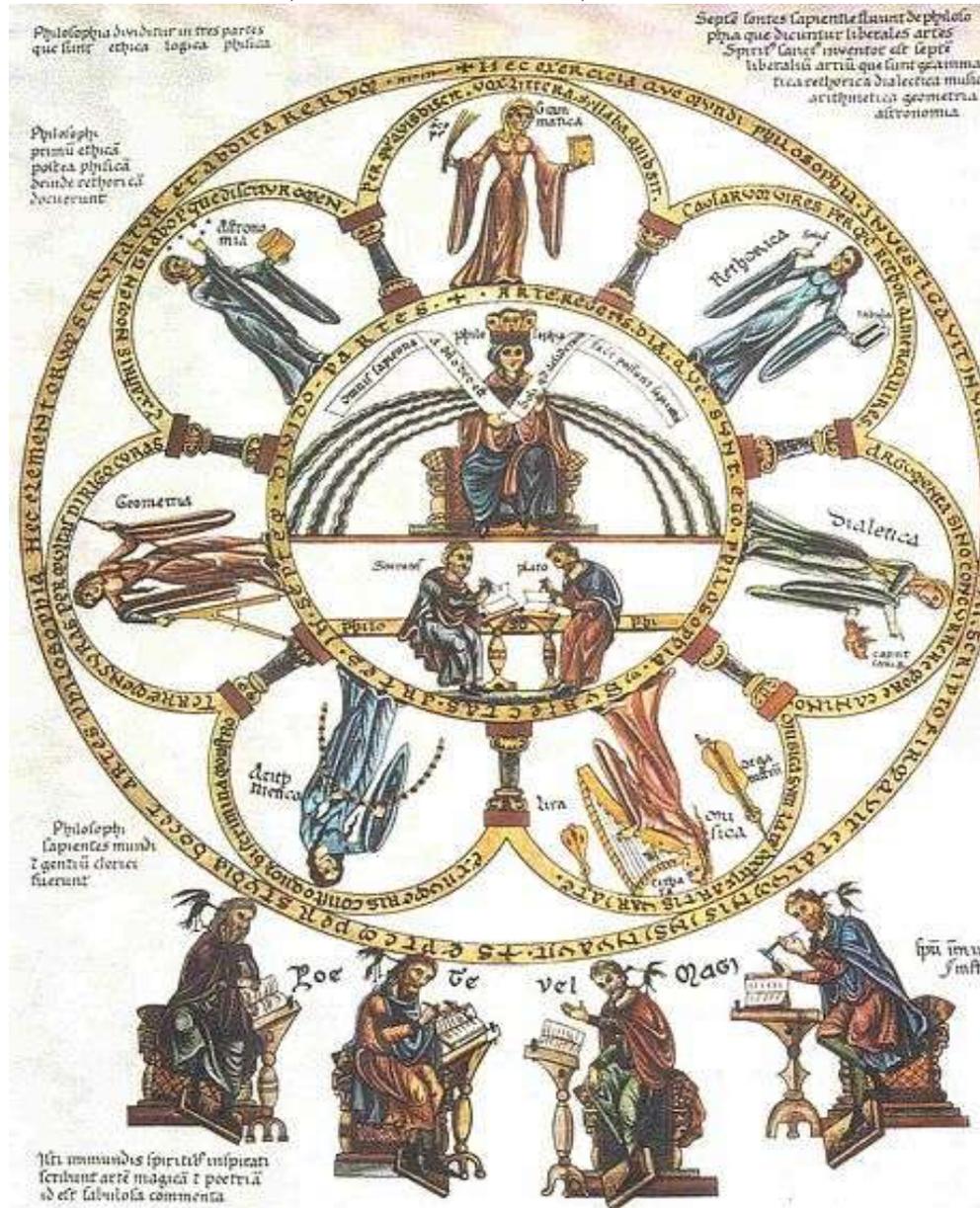
1. Gramática
2. Retórica
3. Dialética

QUADRUVIUM

4. Geometria
5. Aritmética
6. Música
7. Astronomia

A imagem abaixo, denominada *As Sete Artes Liberais*, de Hortus Deliciarum, 1180, retrata a realidade educacional na Idade Média, com as sete áreas de estudo. Na pintura, a gramática aparece no topo, seguida, no sentido horário, da retórica, dialética, música, aritmética, geometria e astronomia.

Imagem 1. *As Sete Artes Liberais*, de Hortus Deliciarum, 1180



Fonte: http://www.rgle.org.uk/Septem-artes-liberales_Herrad-von-Landsberg_Hortus-deliciarum_1180.jpg
Acesso em: 16 maio 2010.

Então, aqui, descobrimos a origem do foco dos estudos na gramática, em vez de nos estudos linguísticos, nas produções de textos orais e escritos, em leitura de diversos gêneros textuais.

Como aconteceu com a maior parte dos elementos da vida intelectual, os romanos foram bons discípulos dos gregos, a quem atribuíram a introdução da gramática na cultura

latina. À medida que o Estado crescia por causa de suas conquistas, crescia também a necessidade de uma língua única, para todo o Império Romano. A gramática latina vinha tentando manter o latim clássico em face da fala plebeia e da fala provinciana das populações heterogêneas. Assim, diante dessa realidade, a obra sobre a linguagem que mais se destacou foi o trabalho de Varrão, *A língua latina*, (em latim, *De Lingua Latina*). Varrão (116-27 d.C.) foi um gramático romano respeitadíssimo e muito produtivo. Ele escreveu 620 livros, com 74 títulos. Desses, 608 se referem à gramática. Entretanto, só três títulos sobreviveram ao tempo, um deles é o *A língua latina*, uma obra com 25 livros, preservados em um único manuscrito do século X, redescoberto por Bocácio em 1355 (WEEDWOOD, 2002, p.37). O objetivo de Varrão de ajudar a manter o ideal de correção em face da fala “do povo” continua vivo nas diversas gramáticas¹² de “certo e errado” e nos comandos paragramaticais¹³ numerosos¹⁴ que temos hoje em dia, despertando interesse no público em geral.

Varrão estabelece também duas dicotomias problemáticas: o papel da natureza e da convenção na origem das palavras e a questão da analogia e da anomalia na regulação do discurso. Tal como Platão, Varrão conclui que o significado original das palavras, imposto em concordância com a natureza foi obscurecido em diversos casos pela passagem do tempo, pela influência estrangeira e pelas inexatidões na imposição primitiva dos nomes. E que a etimologia poderia ajudar a recuperar o significado verdadeiro e original dos nomes. É importante observar aqui que por etimologia Varrão entende um tipo de explicação semântica, em vez do tipo de explicação fonológica da etimologia histórica a que estamos habituados.

A educação romana no Império era destinada a formar oradores. Depois de se alfabetizarem, as crianças estudavam gramática e aplicavam-na à análise de textos literários sob a tutela dos gramáticos (*grammatici*), e enfim eram guiadas pelo reitor (*rhetor*) na composição de discursos elegantes, para dominação e manutenção do *status quo*. Nessa época, diversos gramáticos compilaram os próprios manuais de ensino. Um dos que sobreviveu foi o de Heinrich Leil, nos séculos IV e V, que era uma gramática escolar com exposições sistemáticas das categorias gramaticais exemplificadas por meio do latim. Já nessa

¹² Em consulta ao site www.livrariacultura.com.br, verificamos quase cem livros com o termo *gramática* no título. Acesso em: 6 out. 10.

¹³ O termo *comandos paragramaticais* cunhado por Bagno (1999, p. 76), faz um paralelo com o termo *comandos paramilitares*, e representa todo arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMs, etc.

¹⁴ Em consulta ao termo “dica de português” no Google, verificamos a existência de 589.000 sites que oferecem tal assunto, com títulos que vão de dúvidas de português, dicas e pegadinhas a clínica de português, em sites de jornais, revistas, professores e sites de instituições governamentais e não-governamentais. Acesso em: 6 out. 10.

época, o objetivo dessas gramáticas era a rotulação e a classificação das formas conhecidas (dos termos), como ainda observamos muito hoje em dia no Brasil.

Além das gramáticas escolares, havia também as gramáticas reguladoras (*regulae*), que eram obras de referência destinadas a identificar as formas do latim, como gênero, declinação ou conjugação de determinado verbo. Sob vários aspectos, o conteúdo de uma gramática antiga não é diferente do de uma gramática normativa atual, como a *Nova gramática do português contemporâneo*, como a de Celso Cunha e Lindley Cintra, uma das gramáticas mais tradicionais e respeitadas da língua portuguesa.

Por volta do ano 800 d. C., inspiradas nas *Partitiones*, de Prisciano, as gramáticas eram elaboradas em forma de perguntas e respostas (WEEDWOOD, 2002, p. 53):

Que nome do discurso é a palavra *codex*?

Um nome.

Como sabes?

Porque denota algo identificável e tem flexão de caso.

É próprio ou comum?

Comum.

Por quê?

Porque existem muitos códices.

Esse gênero se manteve popular até o final da Idade Média. As gramáticas analíticas *Dominus quae pars* e a *Ianua* estiveram entre as mais comuns em uso nos séculos XIV e XV. E foram modelo para sátiras políticas e sociais:

Que parte do discurso é *moeda*?

Uma preposição.

Por quê?

Porque ela é pré-posta a todas as outras partes do discurso e ramos do conhecimento baseados nela...

De que número é?

Singular e plural.

Por quê?

Porque é singular entre os pobres e plural entre os ricos.

Gradualmente, o livro didático foi mudando sua estrutura tripartite para uma nova estrutura em quatro partes: ortografia (propriedades da *lettera*, representação dos sons da fala), prosódia (propriedades da sílaba como duração e tonicidade), etimologia (as oito partes do discurso) e sintaxe. Essa estrutura progressiva, que avança da menor para a maior unidade, é a ancestral da moderna hierarquia de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe.

No final do século XII, a gramática dividiu-se em duas: a gramática especulativa, que investigava os princípios universais e a gramática positiva, que se preocupava com os

detalhes de uma língua particular. A gramática especulativa se concentrava no essencial universal e a gramática positiva, no acidental e particular. Os adeptos da gramática especulativa mais conhecidos foram os modistas, um pequeno grupo de eruditos de Paris, entre 1250 e 1320. Ainda hoje, temos gramáticas que se destinam exclusivamente ao acidental e particular da língua portuguesa, como também fazem os diversos comandos paragramaticais.

Na Idade Média, o latim era a língua internacional que unia todos os cristãos letrados. Era a língua de toda a erudição e intelectualidade. Era também a língua mais bem descrita à disposição do filólogo. Na teoria, o grego e o hebraico tinham o mesmo *status* do latim, mas na prática, o latim era mais conhecido. A expressão *gramáticas medievais vernáculas* é usada para designar três gêneros literários diferentes: 1) livros didáticos para ensinar latim a falantes não-nativos, escritos em vernáculo; 2) obras escritas numa língua vernácula que explicitam os princípios gerais da gramática – quase sempre princípios de natureza semântica – e extraem seus exemplos da língua em que são escritas; 3) obras que descrevem a estrutura do vernáculo, usando o próprio vernáculo como meio de expressão. A mais completa gramática latina normativa da Idade Média é a *Doctrinale Puerorum* (em português a Doutrina das crianças santas) do autor francês Alexandre de Villedieu, do século XII. Villedieu era um matemático, que elaborou sua gramática com as regras do latim em versos mnemônicos. Não há preocupações filosóficas nesse tratado. É um manual puramente pedagógico, seguindo, em linhas gerais, a gramática de Prisciano. Um exemplo do uso desse método pode ser visto no ensino das preposições que aceitam o caso ablativo: *a, ab, absque, coram, de, palam, clam, cum, ex, et, e, sine, tenus, pro, et prae, his, super, subter, additio, et in, sub, si fit statio*. Vários versos mnemônicos continuaram sendo usados nas escolas inglesas até 1950, 1960. São com processos mnemônicos como esses, muito similares a essa gramática latina da Idade média que as escolas brasileiras hoje ensinam diversas questões gramaticais, como, por exemplo, os prefixos que recebiam¹⁵ hífen, *auto, contra, extra, infra, intra, neo, proto, pseudo, supra, ultra*: diante de *vogais, h, r, s*; ou os verbos que no plural dobram o *e* “CREDELEVE”: *creem, deem, leem, veem*.

Hoje, vemos no ensino formal de Língua Portuguesa o reflexo de muitas dessas crenças da Antiguidade; os professores continuam propagando uma tradição, muitas vezes sem saber por que o fazem, com a justificativa de que “sempre foi assim”, mesmo constatando que aquela forma tradicional não tem contribuído para a formação de leitores, redatores e

¹⁵ Esse processo mnemônico era ensinado em muitas escolas antes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2009 e modificou a ortografia de diversas palavras que utilizavam hífen.

oradores mais competentes, nos diversos gêneros textuais, nas diversas variedades da língua, como seria esperado do ensino oferecido pela escola.

Portanto, com base em tudo que constatamos a partir desse histórico dos estudos de língua e linguagem na Antiguidade, acreditamos que não se justifica continuar aplicando um modelo criado em outro tempo, para atender a outras necessidades, nas escolas brasileiras atuais. Em vez disso, deveríamos buscar adequar o ensino à realidade contemporânea.

2. A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL E NO CENÁRIO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO BRASILEIRO¹⁶

Deve-se suspeitar de uma epistemologia que recusa a reflexão sobre as condições sociais de produção e de distribuição (as consequências sociais) do conhecimento científico. A ciência não pode ser vista como uma “prática para si”, pois isso a confinaria num universo que anularia ‘a dimensão pragmática da reflexão epistemológica. (SANTOS, 2003, p. 30)

2.1 A entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil

Na década de 1940, iniciaram-se as tendências atuais da linguística no Brasil, com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, abreviadamente conhecidas como Faculdades de Filosofia, nas universidades brasileiras, que abrangiam tanto o estudo das ciências físicas e biológicas, como das humanidades e das ciências sociais (CÂMARA, 1976, p. 49).

Criado em 1935, o primeiro curso completo de Linguística foi iniciado por Joaquim Mattoso Câmara, na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro). A Linguística estava incluída entre as humanidades e foi aí ensinada até 1939, ano em que a Universidade foi fechada pela administração municipal (CÂMARA, 1976, p. 49). Em 1950, Câmara volta a lecionar Linguística na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Na época em que a Linguística já constava como curso básico nos currículos das faculdades de Filosofia, havia dois obstáculos para o seu pleno desenvolvimento, reduzindo o alcance de seu ensino: 1) a falta de professores especializados em número suficiente para suprir a crescente necessidade de ensino e pesquisa em Linguística; 2) o fato de a Linguística integrar apenas o currículo dos cursos de Letras, sendo, portanto, tratada como parte das humanidades. A única exceção a essa regra era o Departamento de Linguística da Universidade de Brasília.

A Linguística foi introduzida oficialmente no Currículo Mínimo dos cursos de Letras no Brasil em 1962, por meio da Resolução S/N, de 19 de outubro de 1962. O Conselho Federal de Educação¹⁷ define que “O Currículo Mínimo é o núcleo de matérias fixado pelo Conselho Federal de Educação, na forma do art. 26, da Lei 5.540, de 18 de novembro de

¹⁶ Agradecemos ao Professor Doutor Aryon Dall’Igna Rodrigues, por nos contar pessoalmente sobre a entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil e a maneira como participou diretamente nesse processo. Agradecemos também pelos diversos materiais cedidos, para que pudéssemos realizar este capítulo desta pesquisa.

¹⁷ Hoje denominado Conselho Nacional de Educação.

1968, considerado o mínimo indispensável para uma adequada formação profissional”. É esse currículo que será utilizado pelos estabelecimentos interessados na criação ou atualização curricular de seus cursos, que poderão ser complementados com outras matérias para atender a exigências de sua programação específica, a peculiaridades regionais e a diferenças individuais dos alunos, como explica o documento do Conselho Federal de Educação.

Do parecer nº 283/62, aprovado em 19 de outubro de 1962, resultou a Resolução do Conselho Federal de Educação, de que transcrevemos a seguir parte do Art. 1º (grifo nosso):

Art. 1º - O Currículo Mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. **Linguística**

Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

- a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua estrangeira escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega

A partir daí, acadêmicos brasileiros passaram a defender a Tese de que a Linguística “substituiria rápida e eficazmente a Gramática e a Filologia, constituindo um fator de renovação do ensino de língua materna” (Ilari, 1985, p. 67). Isso gerou um conflito entre o ensino tradicional de gramática normativa e as novas Teses descritivistas, especialmente porque, em 1959, havia acabado de entrar em vigor a NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira, oficializada por meio da Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, documento que “recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, no ensino programático da língua portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado nos estabelecimentos de ensino” – que foi tida, por muitos professores, como relação de conteúdos a serem ensinados.

Por causa dessa confusão, houve uma resistência generalizada à Linguística por parte dos professores de Língua Portuguesa (GREGOLIN, 2007, p. 63). Resistência essa que permanece ainda hoje em muitos professores, velada ou explicitamente. Ainda segundo a autora, o silenciamento das motivações que acompanharam a introdução da teoria linguística,

nesse primeiro momento, levou a vários equívocos no ensino de língua e a resistências à introdução de novas ideias em um campo dominado pela gramática normativa.

Naquele momento, os professores se questionaram e hoje podemos nos questionar: O que é/deve ser um professor de Língua Portuguesa? Há mais de vinte anos, Tarallo já refletia sobre *o que a Linguística tem feito para formar material humano capacitado a influir na complexa realidade brasileira, em áreas cruciais como a alfabetização, o registro, análise e ensino de línguas minoritárias, a avaliação do material didático disponível e a produção de material pedagógico adequado, o ensino de português em nossas escolas, o estudo das línguas em contato* (1988, p. 35). E hoje questionamos: De que forma a Sociolinguística e mais especificamente a Sociolinguística Educacional tem contribuído para a formação de professores? Acreditamos que este profissional precisa ter um bom conhecimento do sistema linguístico: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, mas precisa também ter sensibilidade para as questões de uso da língua em ambientes informais e formais. Concordamos com Mollica (2004) quando defende que

em qualquer área que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita (MOLLICA, 2004, p. 18).

Em 20 de julho de 1966, Aryon Dall’Igna Rodrigues, uma das lideranças pioneiras da construção universitária da Linguística no País, apresentou artigo intitulado *Tarefas da Linguística no Brasil*, em forma de conferência, no I Seminário Brasileiro de Orientação Linguística para Professores de Ensino Médio e Universitário, no Rio de Janeiro. Nesse trabalho, expôs como uma das tarefas da Linguística aplicada, o ensino do português como língua materna, com o objetivo de resolver os problemas práticos de caráter social e educativo (RODRIGUES, 1965, p. 5). Nesse artigo, Rodrigues reconheceu – já naquela época – várias deficiências da escola brasileira. E atribuiu à falta de conhecimento sociolinguístico adequado a principal parte das deficiências do ensino de português nas escolas primárias e secundárias.

Faraco (2007, p. 21) localizou na década de 1970 as primeiras intervenções mais substanciais de linguistas nos debates sobre o ensino de português no Brasil. Ele cita, como exemplo, a proposta de Eurico Back, de 1971, *Prática de ensino de Língua Portuguesa*, para um roteiro metodológico de desenvolvimento de atividades orais, de leitura, de escrita e de domínio de uma variedade mais formal da língua.

Em 1973, Paulino Vandresen retoma a discussão proposta por Aryon Dall’Igna Rodrigues dez anos antes, dessa vez enfocando as tarefas da Sociolinguística. O foco de ambos os artigos é o compromisso da Linguística brasileira com o ensino da Língua Portuguesa nas escolas do País. Vandresen sugeria que o ensino de Língua Portuguesa deveria focar os fatos linguísticos efetivamente vigentes na sociedade brasileira e se libertar das prescrições arbitrárias e artificiais das gramáticas.

Quase quarenta anos depois, o quadro não mudou muito. Esse apego à tradição gramatical pode ser atribuído a alguns fatores e a todos eles juntos: 1) tendência do professor em repassar aos alunos o que ele aprendeu enquanto aluno (tendência a repetição do aprendido); 2) formação inicial dos professores falha¹⁸: a) por ser excessivamente teórica, estes saem despreparados para colocar em prática as teorias estudadas na academia; b) falta de conteúdos importantes, como a Sociolinguística Educacional, por exemplo, que não faz parte do currículo obrigatório dos centros acadêmicos; 3) dificuldade/medo da mudança (por parte dos professores) de uma cultura que vigora há muitos anos no país, subsidiada pela norma que recomenda a NGB; 4) exigência de pais, diretores, dos próprios alunos e outros professores do ensino da tradição gramatical, com base na crença falsa, existente no senso comum de que para ler, escrever e falar “bem” é necessário estudar gramática – entenda-se “gramática” como a gramática normativa; 5) valorização da norma-padrão pela mídia, principalmente por meio dos comandos paragramaticais, que incentivam a disseminação da língua “certa” – com base, unicamente, na gramática normativa.

Quando os linguistas criticam a gramática normativa, estão considerando dois problemas: 1) a séria distorção, na nossa cultura escolar, que confunde o ensino da língua com a memorização da terminologia gramatical; 2) a ignorância de que se ressentem as normas prescritivas em relação ao processo de evolução natural da língua e aos estudos descritivos, baseados em metodologias mais atualizadas. O que não significa que os linguistas estejam propondo que se aceitem todas as realizações linguísticas independentemente do contexto de

¹⁸ Segundo os últimos resultados divulgados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), realizado em 2005, das 714 instituições avaliadas que oferecem cursos de Graduação em Letras, apenas 2,4% registraram o conceito máximo, 13% alcançaram o conceito 4 (numa escala de 1 a 5), 40% dos cursos obtiveram conceito 3 e 13,4% receberam conceitos 1 ou 2.

O Enade se destina a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica, além de oferecer instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade da Educação Superior brasileira. Participam do Exame alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem prova de formação geral e formação específica. Prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente.

<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm> Acesso em 5 dez. 2010.

uso da linguagem ou que se queimem as gramáticas (BORTONI-RICARDO, 2006). Em vez disso, os sociolinguistas reconhecem os valores sociossimbólicos da variação e as consequências das escolhas linguísticas.

A partir dos anos 1980, ocorre uma grande transformação na concepção de língua na escola, a partir, dentre outros, da publicação de *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, documento elaborado por Ataliba Castilho, Roberto Camacho, Maurício Gnerre, *et alii* para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse texto, fundamentado na Sociolinguística, traz a heterogeneidade e a diversidade linguística para dentro do ensino de Língua Portuguesa. A partir daí, *ensinar língua na escola* passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, uma reflexão sobre: as diferenças entre o oral e o escrito; os diferentes registros e modalidades de uso da língua. Nas palavras dos autores:

Cabe ao sistema escolar a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino de língua materna, os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação: basicamente, o ensino de padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações correlatas (p. 29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa¹⁹ – PCN – (1999), que têm em sua bibliografia esse documento proposto por Castilho, Camacho, Gnerre, *et alii* também reconhecem as contribuições da Linguística ao ensino de Português, a partir dos anos 1980:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (p. 17).

Os PCN destacam, ainda, as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (p. 18).

¹⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram propostos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, com a finalidade de delimitar a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Segundo os próprios PCN: “O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta” (1999, p. 4).

Em 1986, foi nomeada pelo então Presidente José Sarney, a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino Aprendizado da Língua Portuguesa, por meio do Decreto n. 91.372, de 26 de junho de 1985, do Ministério da Educação, composta por Abgar Renault, Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos), Raymundo Jurandy Wingham. Há quase 25 anos, a Comissão reconhecia que

Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas, torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política (p. 2).

Nessa década, uma grande quantidade de livros foi publicada, dando continuidade às propostas educacionais de bases linguísticas, muitos com base nas teorias Sociolinguísticas. No ensino da leitura e escrita, João Wanderley Geraldi (org., 1984), Rodolfo Ilari (1985), Mary Kato (1985), Alcir Pécora (1983). Voltados especialmente para a leitura, Marisa Lajolo (1982), Maria Helena Martins (1983), Ezequiel Theodoro da Silva (1983) e Regina Zilberman (org., 1982). Alguns autores ocuparam-se em especial com o ensino da gramática: Evanildo Bechara (1985), Celso Pedro Luft (1985) e Mário Alberto Perini (1985); enquanto outros trataram da questão de uma perspectiva filosófica, educacional e discursiva: Maurizio Gnerre (1985) e Magda Soares (1986) (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 221). À medida que essas obras chegavam ao mercado editorial, fruto das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, podia-se perceber uma influência direta na educação, especialmente por meio dos livros didáticos.

Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 278), o objetivo da ciência que denominamos Sociolinguística Educacional, é “construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas”. Ainda segundo as autoras,

o que a Sociolinguística Educacional faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do seu universo da escola. Com isso, ela se envolve em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo (p. 220).

A análise de materiais didáticos, de políticas governamentais, de cursos de formação inicial e continuada de professores e da realidade e da prática em sala de aula tem mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino da Língua Portuguesa, pois considera a realidade linguística do aluno e valoriza seus saberes já consolidados; pode, assim, propor-lhe outros, com base na relação língua e sociedade, a fim de proporcionar-lhes a consciência a respeito das ideologias que a língua carrega, para que o aluno compreenda o impacto social causado por suas escolhas, objetivo maior da Sociolinguística Educacional.

2.2 A Linguística no cenário científico e tecnológico brasileiro atual e os cursos de Letras no Brasil

Hoje, no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, a Linguística está inserida na área das ciências humanas e sociais na grande área Linguística, Letras e Artes. Na área de Linguística, temos seis subáreas: 1) Teoria e Análise Linguística; 2) Fisiologia da Linguagem; 3) Linguística Histórica; 4) Sociolinguística e Dialetoлогия; 5) Psicolinguística e 6) Linguística Aplicada. Na área de Letras, entram Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Línguas Clássicas, Línguas Indígenas e as Literaturas, como vemos na relação abaixo:

GRANDE ÁREA: 8.00.00.00-2 - linguística, letras e artes

ÁREA : 8.01.00.00-7 – Linguística

♦ SUBÁREAS:

- 8.01.01.00-3 - Teoria e Análise Linguística
- 8.01.02.00-0 - Fisiologia da Linguagem
- 8.01.03.00-6 - Linguística Histórica
- 8.01.04.00-2 - **Sociolinguística** e Dialetoлогия
- 8.01.05.00-9 – Psicolinguística
- 8.01.06.00-5 - Linguística Aplicada

ÁREA : 8.02.00.00-1 – Letras

♦ SUBÁREAS:

- 8.02.01.00-8 - **Língua Portuguesa**
- 8.02.02.00-4 - Línguas Estrangeiras Modernas
- 8.02.03.00-0 - Línguas Clássicas
- 8.02.04.00-7 - Línguas Indígenas
- 8.02.05.00-3 - Teoria Literária
- 8.02.06.00-0 - Literatura Brasileira
- 8.02.07.00-6 - Outras Literaturas Vernáculas
- 8.02.08.00-2 - Literaturas Estrangeiras Modernas
- 8.02.09.00-9 - Literaturas Clássicas
- 8.02.10.00-7 - Literatura Comparada

Chama atenção o fato de Língua Portuguesa estar separada da Linguística. Por esse quadro, podemos traçar o perfil do curso de Letras, que forma o professor que irá ensinar Português nas escolas, e o curso de Linguística, que, na prática, se restringe aos cursos de Pós-Graduação. É uma divisão que acarreta um curso de Letras falho, na formação linguística do futuro professor. Neves (2002, p. 271) também discute essa divisão e os problemas que acarreta:

Ambas se ignoram, como se cada uma falasse de uma coisa diferente, como se a Linguística não fosse a teoria da linguagem, e como se qualquer língua natural não fosse exatamente a manifestação da linguagem que a ciência linguística teoriza; do lado da disciplina Língua Portuguesa, como se alguém pudesse falar de uma língua sem metalinguagem, e do lado da disciplina Linguística, como se pudesse haver uma fala metalinguística sem a faculdade e a atividade da linguagem, que se manifesta nas diversas línguas.

O curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade de Brasília, por exemplo, oferece 37 disciplinas obrigatórias, que totalizam 127 créditos (do total de 180), além de aproximadamente 5 disciplinas oferecidas como optativas (dentro do curso de Letras) e outras 10, em média, oferecidas como módulo livre (que podem ser escolhidas pelos alunos também em outros cursos, como de Pedagogia, Música, Educação Física e Artes, por exemplo). Da área de Linguística especificamente, há apenas duas disciplinas obrigatórias: *Introdução à Linguística e Sociolinguística do Português do Brasil*. Se os alunos tiverem interesse, podem se candidatar a uma das trinta vagas, em *Variação Linguística no Brasil*, oferecida como disciplina optativa por semestre.

Na Pós-Graduação, também acontece um fato a se ressaltar, a Linguística está separada da Linguística Aplicada que, na Universidade de Brasília, se restringe ao ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, não há Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, que seria o curso destinado a aprimorar o conhecimento dos professores que atuam em salas de aula de Português. As disciplinas obrigatórias *Fonética/Fonologia e Morfologia*, que certamente poderiam contribuir para a formação do professor, não têm como foco a língua portuguesa. E *Sintaxe*, também disciplina obrigatória e também essencial para a formação do professor, não incorporara as contribuições da Sociolinguística.

Tomamos como exemplo o curso de Graduação (Licenciatura em Letras – Português) e Pós-Graduação (Mestrado em Linguística) da Universidade de Brasília, entretanto diversos cursos do país têm estrutura semelhante, ou seja, o curso de Letras separado da Linguística, como proposto pelo CNPq, uma divisão que não se tem mostrado eficiente para a formação do professor de Língua Portuguesa. Isso implica que o professor egresso dos cursos de Letras procede como se nunca tivesse frequentado a universidade e

tende a: 1) copiar os planejamentos que as escolas já têm registrados; 2) receber as indicações dos professores mais experientes sobre o livro didático a ser adotado e fielmente seguido, com um exemplar do “Livro do professor” para ter as respostas prontas, além de sugestões para as aulas; 3) conversar com esses professores mais antigos sobre como dar as aulas, de preferência prevendo as dúvidas que possam surgir; 4) comprar (porque, geralmente, nunca se comprou) ou pegar emprestado um manual de gramática tradicional para eventuais consultas ou para um bom estudo de cada ponto da gramática (NEVES, 2002, p. 256).

Isso porque, como nos mostra Mollica (1995, p. 49), em geral, a Linguística se mantém distante da realidade pedagógica, e os trabalhos dos linguistas dão pouca atenção a possíveis aplicações concretas:

Se, de um lado, o militante da sala de aula não pode esperar frutos muito maduros de uma ciência relativamente nova e com modelos teórico-metodológicos questionados numa velocidade espantosa, por outro, o linguista não pode se furtar ao esforço de contribuir mais efetivamente no campo de ensino (MOLLICA, 1995, p. 49).

Concordamos com Mollica (2009) quando argumenta que

É urgente concretizar-se a implantação de uma reforma no currículo de Letras que atenda realmente à capacitação do graduando, oferecendo-lhe alicerces firmes, tanto na formação básica quanto na específica, preparando-o qualitativamente e objetivamente para a sua atuação futura nos níveis fundamental e médio do sistema educacional brasileiro (MOLLICA, 2009, p. 25).

A Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – COCHS – do CNPq engloba doze áreas: Artes, Ciência da Informação, Comunicação, Divulgação Científica, Filosofia, História, Letras, Linguística, Museologia, Psicologia, Serviço Social e Teologia. A tabela abaixo lista as áreas do conhecimento em relação ao número de bolsistas em produtividade de pesquisas do CNPq. Pode-se observar que a Linguística representa o quarto lugar com 157 pesquisadores de produtividade em pesquisa, sendo precedido pelas áreas de Psicologia, Letras e História. Se observarmos o número de pesquisas da Linguística e compararmos com as outras áreas, veremos que é um número relevante, principalmente por ser a Linguística uma ciência nova.

Tabela 1. Bolsistas em Produtividade em Pesquisa CNPq. Dados COCH – CNPq de fevereiro de 2007.

Área	Nº de pesquisadores
Psicologia	224
Letras	179
História	170
Linguística	157
Filosofia	102
Comunicação	32
Artes	74
Serviço Social	58
Ciência da Informação	34
Divulgação Científica	9
Teologia	2
Museologia	1
TOTAL	1102

Fonte: SILVA, 2007, p. 6

Se as áreas de Letras e Linguística estivessem juntas, seriam a maior área de Ciências Humanas, o que poderia aumentar os incentivos oferecidos pelo CNPq; fortaleceria as pesquisas nessa nova grande área; além de possibilitar um estudo mais globalizante da língua, o que favoreceria o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Seria um ensino mais prático, que consideraria a realidade linguística atual no país e os objetivos do ensino de Português Brasileiro como Língua Materna na Educação Básica; certamente, os pesquisadores se sentiriam mais motivados, ao verem os resultados de suas análises saindo da teoria e trazendo contribuições práticas para os estudantes brasileiros, seria, portanto, um grande benefício para toda a sociedade.

2.3 Avaliação Trienal 2010 da Capes

Os pareceristas responsáveis pela Avaliação Trienal de 2010 da Capes (referente ao período de 2007 a 2009) analisaram 110 programas de Letras/Linguística. Eles observaram que, desde a virada do século, os programas nessa área quase dobraram em número: no ano

2000, havia 66 programas; em 2003, 73 programas; e em 2006, 97 programas. Desses 110 programas, 45 oferecem apenas o nível de mestrado, os outros 65 programas são compostos por mestrado e doutorado; sendo 33 programas de Linguística, 30 programas de Literatura e/ou Cultura e 47 programas mistos (estruturados com, no mínimo, duas áreas de concentração: uma área de Língua/Linguagem e outra de Literatura/Cultura).

Os pareceristas que avaliaram os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Letras/Linguística no Brasil de 2007 a 2009 constataram como problema a existência de uma área classificada como mista, ou seja, os programas estruturados com, no mínimo duas áreas de concentração, sendo uma área de Língua ou Linguística e outra de Literatura ou Cultura. Essa generalização, segundo os pareceristas, vai contra o que ocorre nos principais centros de excelência dos estudos literários e linguísticos, no Brasil e no exterior: “a tendência de maior precisão do foco de investigação e de formação científica desses campos do conhecimento. Instituições universitárias tradicionais, como Cambridge (Inglaterra), Harvard (Estados Unidos) ou Stanford (Estados Unidos), já possuíam cursos com recortes científicos específicos” (p. 1). Se por um lado – na classificação do CNPq – vemos uma excessiva compartimentação, em que as áreas de Letras e Linguísticas ficam separadas, na prática também constatamos outra falha, que são as áreas híbridas, unidas por motivos políticos – a aprovação de um curso de Pós-Graduação com exigência de número mínimo de professores doutores.

2.4 As Associações de Linguística no Brasil

Em relação às associações de linguística no Brasil, temos hoje, algumas importantes associações, que contribuem para a divulgação e enriquecimento das pesquisas realizadas. A principal delas é a Associação Brasileira de Linguística – Abralín, fundada em 1969, em assembleia presidida pelo Prof. Joaquim Mattoso Câmara., realizada, em São Paulo.

Na tabela a seguir, temos o número de sócios da Abralín, dentre sócios efetivos e colaboradores. É interessante observar que os estados com mais representantes são Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, de um total de 1043 sócios. Vemos um número grande de sócios em Minas Gerais, talvez porque os dados sejam de 2007, ano em que o congresso internacional da Abralín foi realizado em BH.

Tabela 2. Sócios da Abralin por estado (2007).

Estado	Número de sócios
1. Minas Gerais	269
2. São Paulo	214
3. Rio de Janeiro	143
4. Bahia	67
5. Rio Grande do Sul	49
6. Distrito Federal	47
7. Paraíba	40
8. Paraná	34
9. Pernambuco	32
10. Santa Catarina	30
11. Ceará	20
12. Pará	15
13. Goiás	14
14. Mato Grosso do Sul	12
15. Alagoas	10
16. Espírito Santo	10
17. Mato Grosso	7
18. Rio Grande do Norte	7
19. Acre	5
20. Rondônia	5
21. Piauí	4
22. Sergipe	4
23. Amazonas	2
24. Amapá	1
25. Maranhão	1
26. Roraima	1
27. Tocantins	0
TOTAL	1043

Fonte: SILVA, 2007, p. 9.

Separando-se os sócios por regiões, temos 636 sócios no Sudeste, 185 no Nordeste, 113 sócios no Sul, 80 no Centroeste e 29 no Norte. Uma disparidade, principalmente do Sudeste para o Norte, que espelha as diferenças sócio-econômico-culturais do país.

Tabela 3. Sócios da Abralin por região do País.

Região	Sul	Centroeste	Sudeste	Norte	Nordeste
Número de sócios por estado	PR: 34	DF: 47	SP: 214	AM: 2	RN: 7
	SC: 30	GO: 14	RJ: 143	PA: 15	MA: 1
	RS: 49	MT: 7	MG: 269	RR: 1	PI: 4
		MS: 12	ES: 10	RO: 5	CE: 20
				AC: 5	BA: 67
				TO: 0	PB: 40
				AP: 1	PE: 32
					AL: 10
Total	113	80	636	29	185

Na tabela seguinte, temos a área de atuação dos sócios da Abralín em relação à área do conhecimento à qual se vinculam.

Tabela 4. Área de atuação dos sócios da Abralín (2007).

Área do conhecimento	Número de sócios
Análise do Texto e do Discurso	261
Sociolinguística e Dialetoлогия	123
Ensino de Língua(s)	90
Morfologia e Sintaxe	84
Semântica e Pragmática	76
Psicolinguística e Aquisição da Linguagem	69
Fonética e Fonologia	63
Linguística Histórica	61
Práticas Sociais da Linguagem	58
Línguas Indígenas	42
Linguística de Corpus e Computacional	36
Alfabetização e Letramento	35
Tradução	26
Terminologia	19
TOTAL	1043

Fonte: SILVA, 2007, p. 10.

Como podemos perceber, diversas pesquisas são realizadas em áreas que podem ter como foco a Linguística Educacional, são elas: Análise do Texto e do Discurso, Sociolinguística e Dialetoлогия, Ensino de Língua(s), Práticas Sociais da Linguagem, Alfabetização e Letramento.

Há também a ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística, fundada em 1984, por professores das áreas de Letras e Linguística, reunidos em Brasília. Neste ano de 2009, portanto, a ANPOLL completa 25 anos. No momento, a Associação conta com 93 Programas filiados e 33 Grupos de Trabalho – GTs. A ANPOLL já realizou 22 encontros nacionais, seguindo basicamente a mesma sistemática: nos Encontros ocorridos em anos ímpares, os debates giram em torno da política de Pós-Graduação brasileira; nos anos pares, a reunião dedica-se basicamente aos debates dos GTs e articula

seus trabalhos, havendo, também, alguns trabalhos de ordem política, cujo objetivo é representar politicamente Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

Além dessas duas Associações mais importantes, contamos também com a Alab – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, o Gel – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, com o Gelco – Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste, dentre outros.

O Gelne foi oficializado em 1969, pelo Professor Ataliba Teixeira de Castilho, com o objetivo de promover seminários semestrais no interior do estado, com a intenção de compartilhar a informação científica e promover a pesquisa linguística. Desde 1969, o Grupo realizou 56 seminários e publicou 37 edições do livro *Estudos Linguísticos*, o que demonstra que se trata de um grupo bastante atuante, envolvido com a pesquisa linguística.

O Gelco é um Grupo mais recente, criado em 2000, congrega professores e pesquisadores que atuam nas áreas de linguística, línguas e literaturas na região Centro-Oeste do Brasil. Um dos propósitos desta Associação é o de iniciar e fortalecer o intercâmbio com outras sociedades científicas, nacionais e/ou estrangeiras, abrindo espaços para a troca de conhecimentos e de procedimentos teórico-metodológicos dentro de linhas de pesquisa voltadas para a Linguística, cujos projetos contemplem a variação sincrônica e diacrônica, bem como a mudança linguística. No escopo da proposta do Gelco, a língua há de ser descrita, de um lado, em termos de interações entre condições discursivas permanentes e emergentes e, de outro lado, entre condições sócio-históricas, linguísticas e cognitivas.

Como vemos, a Linguística é hoje uma ciência forte, consolidada, que muito tem a contribuir para a educação no Brasil, a fim de ajudar a melhorar os quadros de baixo aprendizado, como nos mostram diversas pesquisas do Ministério da Educação.

2.5 Resumindo: a Sociolinguística é uma ciência consolidada no Brasil

Neste capítulo, partimos do histórico da entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil e pudemos perceber que, desde o início, a disciplina gerou incertezas e dúvidas nos professores acostumados com o ensino tradicional de Língua Portuguesa, algo que a ciência da linguagem ainda hoje não conseguiu vencer.

Observamos que, no currículo mínimo do curso de Letras, a Sociolinguística não é uma disciplina obrigatória, mas uma opção para cada centro acadêmico decidir se ela deve ser obrigatória, facultativa ou nem mesmo constar das disciplinas oferecidas. Uma realidade que

precisa ser modificada, pois consideramos as contribuições da Sociolinguística Educacional imprescindíveis para que o aluno de licenciatura se torne um professor consciente da realidade sociolinguística da língua que ele ensina e dos valores sociossimbólicos das variantes e das variedades a serem trabalhadas em sala de aula.

Verificamos que há separação das áreas de Letras e Linguística no cenário científico brasileiro, algo que poderia ser modificado, uma vez que as duas áreas juntas seriam fortalecidas tanto politicamente – por formar um grupo maior e mais coeso – quanto academicamente – uma vez que poderia haver contribuições mais concretas das pesquisas desenvolvidas pelas áreas como um todo. Além disso, reconhece-se a necessidade de a ciência linguística constituir um componente curricular dos cursos de Letras das universidades, entretanto parece que não está muito bem estabelecido quanto a “o que fazer com essa Linguística quando os egressos das universidades assumem a sala de aula como professores” (NEVES, 2002, p. 267).

Consideramos que as diversas associações de Linguística estimulam, reforçam e divulgam as pesquisas realizadas, o que deve se refletir no ensino de Língua Portuguesa efetivado em sala de aula, tanto na Educação Básica, quanto nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação na área de Linguagem.

A reestruturação do currículo de Letras, pelo trabalho conjunto de professores de Linguística e Língua Portuguesa, deverá pôr ao alcance dos alunos noções básicas de Linguística Teórica, Linguística Aplicada, Sociolinguística e Psicolinguística. Esta reformulação terá ação direta no ensino, pois dará ao professor visão científica dos fatos de linguagem. Essa foi uma das sugestões da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna em 1986. Hoje, 25 anos depois, ainda não conseguimos colocar em prática essas diretrizes.

Objetivamos mostrar que a Linguística e a Sociolinguística são ciências consolidadas no Brasil, mas que precisa haver uma aplicação prática das teorias estudadas nas universidades. As reflexões e as pesquisas realizadas nas universidades devem ser valorizadas e merecem sair dos muros da academia para conquistar as escolas que formarão cidadãos críticos e hábeis no uso da linguagem em seus diversos contextos.

3. PRINCIPAIS CONCEITOS DA SOCIOLINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL QUE DEVEM FAZER PARTE DO APARATO TEÓRICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os principais conceitos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional que devem fazer parte do aparato teórico do professor, a fim de possibilitar-lhe uma prática mais consciente do ensino de Língua Portuguesa. É importante apresentar essas questões teóricas aqui, pois serão elas que embasarão as análises dos materiais para formação continuada de professores que realizaremos. Exporemos, a seguir, nossa concepção de língua e de gramática, de variação e mudança linguísticas; explicaremos os conceitos de competência linguística (CHOMSKY, 1965) e competência comunicativa (HYMES, 1966); buscaremos desfazer o mito sobre a dicotomia norma-padrão versus “língua popular”; evidenciaremos a realidade linguística do Brasil, em que há diversas variedades do português brasileiro, expondo os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (1985); discutiremos a intolerância e o preconceito linguísticos; exporemos o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, a partir do quadro proposto por Marcuschi (2001); abordaremos o conceito linguístico de norma apresentado por Castilho (2010); e, por fim, questionaremos e buscaremos responder o que ensinar nas aulas de Português.

3.1 Diferentes concepções de língua

Como o foco deste trabalho é a Sociolinguística Educacional na formação do professor de Língua Portuguesa, discutiremos a concepção de língua que norteia este trabalho, a partir do quadro proposto por Coroa (2010), que relaciona as diferentes concepções de língua aos objetos linguísticos de ensino e suas finalidades. Coroa (2003, 2010) caracteriza a concepção de língua como estrutura, como comunicação e como interação ou atuação social, contrapondo a perspectiva teórica a respeito do que é língua, com a análise linguística realizada, a unidade de análise linguística em sala de aula e a importância do contexto para os estudos em Língua Portuguesa.

Quadro 2. Relação de diferentes concepções de língua com os objetos linguísticos de ensino e suas finalidades (COROA, 2010)

Perspectiva teórica	Análise linguística	Conceito de língua	Unidade de análise	Contexto
Estruturalista	Categoriza as estruturas.	Código (estrutura)	Signo (palavra)	Não-pertinente
Comunicativa	Descreve as condições de comunicação.	Comunicação	Sentença (mensagem)	Adicionado
Interacional ou discursiva	Explicita os meios de atuação social.	Interação social	Texto	Integrado com o contexto

Fonte: Coroa, 2010.

Coroa enfatiza que, quando nos estudos linguísticos, se categorizam estruturas, a preocupação do professor é em realizar análise sintática (substantivo, adjetivo, complemento nominal, adjunto adnominal, verbo, objeto direto, objeto indireto etc.). Nesta visão, a língua é um código, ou uma estrutura composta de categorias, portanto a unidade de ensino a ser considerada é o signo, a palavra, que ao se juntar a outras palavras compõem o código, que é a estrutura, a língua. Nessa situação, o contexto não é pertinente, independente da definição que se dê para contexto, não se considera nem o contexto ao redor desta palavra, nem o contexto social de uso da palavra.

Na perspectiva comunicativa, a preocupação é com as condições de comunicação: a comunicação está clara; quem diz o quê, a quem, como. A classificação mais notória desse processo de comunicação é a relação emissor, receptor, mensagem, canal, código, contexto proposta por Jakobson, linguista russo, pioneiro da análise estrutural da linguagem (1960):

Imagem 2: Processo de comunicação proposto por Jakobson



Nessa perspectiva, a unidade mínima de trabalho é a sentença, pois é a partir de sentenças que se constroem mensagens. Neste caso, o contexto aparece como secundário; ele é adicionado à análise.

Na perspectiva social, a língua é vista mais do que como mera estrutura que serve de veículo comunicativo, mas como atuação social, em que importam não só quem falar, o que falar e a quem falar, mas também: por que falar, com que intenções, quais as escolhas feitas ao falar, o porquê de tais escolhas, e as consequências sociais de tais escolhas (mesmo que inconscientes). Nesta concepção, o contexto integra a própria constituição dos significados. A unidade de análise é o texto, que integrado com o contexto confere unidade significativa, e há interação social.

Coroa (2003) exemplifica sua análise da relação da concepção de língua com o objetivo de ensino, tomando com a palavra, a sentença ou o texto *Pare*, dito a alguém que está correndo. Sob uma perspectiva estruturalista, seria trabalhada a unidade *pare*, como o imperativo do verbo *parar*; em uma perspectiva comunicativa, seria analisado se há a comunicação, se o receptor da mensagem obedece ao comando *pare*, se a mensagem foi transmitida adequadamente; sob uma perspectiva social, todos esses elementos entram em conjunto para conferir unidade significativa de sentido; essa perspectiva leva o professor a uma análise linguística que explicita os meios de atuação social. Nessa situação em que o contexto é integrado é que se reconhece a língua como uso efetivo.

E é com essa visão de língua real, prática, realizada no dia a dia pelos falantes que embasamos esta pesquisa. Conscientes também de que, essa língua real não é homogênea, como proposto pelas gramáticas normativas; ao contrário, ela varia em função de diversos fatores sociais, como nível social, escolaridade, idade, sexo, região, profissão, intenção do falante, dentre outros. Reconhecemos a língua não apenas como reflexo da sociedade, mas como parte da sociedade. E, como outros elementos constituintes da sociedade, reconhecemos que a língua é objeto de poder, dominação e exclusão social. É essa realidade que esperamos que os professores reconheçam e trabalhem em sala de aula.

3.2 Variação e mudança nos estudos sociolinguísticos

Os estudos sociolinguistas se desenvolvem como uma corrente nos Estados Unidos, na década de 1960, especialmente com os trabalhos de William Labov, John Gumperz, Dell Hymes, Joshua Fishman, entre outros. Essa corrente nasce e se fortalece devido às limitações dos estudos da linguagem anteriores, que ignoravam a influência do meio social e do contexto na linguagem, que tinham uma visão da língua apenas como uma estrutura, separada de seu existir concreto, nas sociedades.

Para Labov, o escopo da Sociolinguística está na demonstração de que existe uma sistemática covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social. Hymes (1997) defende uma linguística socialmente constituída, uma perspectiva em que língua e sociedade não são conceitos teoricamente distintos. Fishman (1997) prefere falar em *Sociologia da linguagem*, porque, para ele, são importantes também questões como atitudes, crenças, estereótipos e valores simbólicos que as variedades linguísticas adquirem para seus usuários. Gumperz e Hymes propuseram a Etnografia da Comunicação, que contribuiu para a Análise do Discurso, para a Antropologia Linguística e para a Sociolinguística, dentre outras. As tarefas básicas da Etnografia da Comunicação são descrever e analisar as modalidades de uso de línguas e dialetos dentro de uma dada cultura, os eventos de fala, as regras para seleção adequada dos falantes, as inter-relações entre o falante, o receptor, o tema, o canal etc., bem como as formas em que os falantes empregam os recursos de sua língua para realizar determinadas funções.

A Sociolinguística Variacionista ou Quantitativa firmou-se nos EUA, sob a liderança de William Labov. O impulso inicial da Sociolinguística Variacionista foi o estudo da mudança linguística; foi estudando a mudança que Labov e outros concluíram que a variação é a condição para que a mudança linguística ocorra.

Em 1963, Labov publicou seu hoje célebre trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachussetts, no qual destacou a importância dos fatores sociais na explicação da variação e da mudança linguística. Essa investigação representou um marco na ruptura com a definição de língua proposta por Saussure. Nesse texto, Labov relaciona fatores como sexo, idade, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico dos vineyardenses e, portanto, analisa a língua como um sistema heterogêneo, correlacionado à heterogeneidade social. Em 1964, Labov pesquisou sobre a estratificação social do inglês em Nova York e propôs um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas. Nessas pesquisas sobre as comunidades de fala de Martha's Vineyard e da cidade de Nova York, Labov encontrou relações regulares, onde estudos anteriores mostravam oscilação caótica e ampla variação livre. Essas descobertas possibilitaram estabelecer um número de padrões sociolinguísticos concernentes às relações de variação estilística, estratificação por classes sociais e avaliação subjetiva (LABOV, 1972). Labov definiu que o objeto da descrição linguística é a gramática da comunidade de fala: o sistema de comunicação usado na interação social²⁰ (Labov, 1982).

²⁰ Do original: "The object of linguistic description is the grammar of the speech community: the system of communication used in social interaction".

Labov definiu que uma regra variável consiste de duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. Essa definição precisa ser re-textualizada, uma vez que não considera as diferenças simbólicas de cada variante (BORTONI-RICARDO, 2010).

A Sociolinguística Variacionista procura recolher um grande número de dados por meio de gravações. Em busca do vernáculo, isto é, da fala mais espontânea, menos monitorada, pede-se, por exemplo, para o colaborador contar uma experiência pessoal, para que, com o envolvimento emocional, o falante produza um discurso mais informal. As variantes – que são formas concorrentes ou modos diferentes de se dizer a mesma coisa – são concebidas como estando em competição na língua, sendo que o favorecimento de uma sobre a outra se deve a fatores linguísticos e extralinguísticos como contexto linguístico, classe social, sexo, faixa etária etc.

O resultado da análise computacional de variantes pode definir duas situações: 1) a existência de estabilidade entre variantes ou 2) a competição entre as variantes com o aumento da frequência de uso de uma delas. No primeiro caso, tem-se variação; no segundo, mudança em curso, sendo que, para ocorrer mudança, é necessário haver um período de variação entre as formas.

A análise dos fenômenos da mudança linguística (mais do que da variação) procura levar em conta cinco grandes dimensões estabelecidas por Weinreich, Labov e Herzog (2006):

- 1) os fatores universais influenciadores da mudança e da variação, que podem ser sociais ou linguísticos;
- 2) o encaixamento das mudanças no sistema linguístico e social da comunidade;
- 3) a avaliação das mudanças em termos dos possíveis efeitos sobre a estrutura Linguística e sobre a eficiência comunicativa;
- 4) a transição, momento em que há mudanças intermediárias;
- 5) a implementação da mudança: estudo dos fatores responsáveis pela implementação de uma determinada mudança; explicação para o fato de a mudança ocorrer numa língua e não em outras; ou na mesma língua em outros momentos.

Ao analisar o momento atual de uma língua, é difícil dizer se um determinado fenômeno linguístico é um caso de variação estável ou de mudança em curso. Para verificar isso, os sociolinguistas analisam o tempo real e o tempo aparente. O tempo real é observado através da pesquisa de duas ou mais épocas. O linguista grava os informantes e depois

revisita-os, após um período, para ver como é o comportamento de determinadas variáveis, como concordância verbal, nominal, uso do pronome, pronúncia do -r final etc. O pesquisador pode também comparar entrevistas atuais com entrevistas dadas em rádio há vários anos; pode comparar dados de textos antigos, observar descrições feitas por outros linguistas e gramáticos. Pode-se ver, assim, se duas formas ainda estão em variação ou se já é um caso de mudança.

Na técnica de estudo do tempo aparente, o linguista grava amostras de informantes de diferentes faixas etárias para observar se uma dada forma ocorre mais em fala de crianças e jovens do que na de adultos e idosos. Isso pode significar mudança, ou seja, a substituição de uma forma mais antiga por uma forma mais nova.

A Sociolinguística Variacionista trabalha com dados estatísticos. Mas os números são apenas o ponto de partida para o linguista fazer suas análises. Ele seleciona os fatores importantes, de acordo com seu conhecimento das teorias e com sua intuição. Depois, de acordo com os resultados, o pesquisador faz o cruzamento dos fatores, como, por exemplo, a forma “a gente” e o grau de formalidade do verbo que o acompanha, o fator idade, e assim por diante. De acordo com Guy & Ziles, “a realização de análises quantitativas possibilita o estudo da variação linguística, permitindo ao pesquisador apreender sua sistematicidade, seu encaixamento linguístico e social e sua eventual relação com a mudança linguística” (2007, p. 73).

No Brasil, as pesquisas nessa linha foram trazidas por Gregory Guy, a pedido de Antony Naro, para atender a uma necessidade de realizar análise estatística dos erros na grafia mais comuns entre os alunos do Mobral²¹. Naro foi convidado por Miriam Lemle, então Coordenadora do Mobral, a produzir uma pesquisa com o uso do computador. Como Naro havia assistido a uma palestra de Labov, na Universidade de Chicago, sabia que as pesquisas dele preenchiam as exigências do Mobral; então, Naro entrou em contato com Labov por telefone e ele o pôs em contato com Gregory Guy, que trouxe os programas para o Rio de Janeiro. Este foi o primeiro passo para a criação do grupo de Sociolinguística da UFRJ. Na época, a formação em pesquisa, tanto em Linguística, como em outros campos, estava se formando e, segundo Naro (2008, p. 17), havia muita gente interessada em entrar para a área de pesquisa linguística, mas essas pessoas não dispunham de técnica para realizar a pesquisa.

²¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". O Mobral tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, meta que, sabemos, não foi atingida.

Naro trouxe a técnica de pesquisa denominada Teoria da Variação e, assim, iniciou as pesquisas variacionistas sobre o português falado no Brasil, que deram origem a diversas dissertações de mestrado e Teses de doutorado, sob sua orientação (SCHERRE & RONCARATI, 2008, p. 37).

3.3 Tarefas da Sociolinguística

No texto “Desmitologizando a Sociolinguística²²”, publicado pela primeira vez em 1990, Deborah Cameron, discute a prática da Sociolinguística Variacionista ou Quantitativa. Cameron afirma que não deseja negar o valor do trabalho quantitativo, que é uma ironia querer desmitologizar a Sociolinguística, uma vez que a própria Sociolinguística nasceu como um exercício de desmitologização. O nome que Labov deu à disciplina “implica um desejo consciente de desafiar dogmas linguísticos consagrados” (CAMERON, 1997, p. 56). A autora reconhece que Labov desmascarou a concepção do “falante-ouvinte ideal numa comunidade de fala homogênea”, ao mostrar que a língua não é homogênea, nem no nível da comunidade de fala nem no da gramática do indivíduo; e constatou que língua possui variabilidade estruturada. A maior contribuição de Labov, destaca a autora, é mostrar que variação não é uma questão de alterações livres ou aleatórias, mas é, ao contrário, sistemática e socialmente condicionada.

Cameron concorda que a teoria de Labov conseguiu quebrar o mito da homogeneidade idealizada, mas afirma que a abordagem dele ainda possui mitos e pontos cegos. A autora argumenta que precisamos de um modelo mais completo, que trate a língua como parte e não como reflexo do social –, interagindo com outros modos de comportamento e tão importante como qualquer um deles. Cameron explica que há outras abordagens ao estudo da língua em sociedade e cita a Etnografia da Fala; a Análise do Discurso; a Sociologia da Linguagem, que também têm direito ao título de “Sociolinguística”, para argumentar que o termo “Sociolinguística” não deve ser sinônimo somente do paradigma quantitativo laboviano.

A autora destaca tarefas da Sociolinguística, que, se implementadas, podem contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa nas escolas:

1) Conceituar a língua como instituição social, profundamente implicada na cultura, na sociedade, nas relações políticas em todos os níveis. É imprescindível ao professor

²² Título original: *Demythologizing Sociolinguistics*.

essa percepção da língua não apenas como uma estrutura, nem como “reflexo” da sociedade, mas como constitutiva da sociedade, influenciada diretamente pelas relações sociais, econômicas, políticas, e norteadora dessas relações.

2) Examinar as práticas linguísticas de que os membros de cultura regularmente participam ou a cujos efeitos estão expostos, pois isso ajudará no ensino de formas realmente utilizadas na língua, como nos diversos gêneros textuais, em vez de regras sem aplicação prática (como o ensino dos verbos *jungir*, *ungir*, *cingir*, como constatamos em livros didáticos mais tradicionais) ou de formas linguísticas em desuso (como o uso do *vós* ou de mesóclise), por exemplo.

3) Compreender o constrangimento do comportamento linguístico pelas relações sociais em que os falantes estão envolvidos e os recursos linguísticos aos quais eles têm acesso. Aqui temos duas tarefas juntas. A primeira, permitirá entender as atitudes de preconceito e intolerância na linguagem e, a partir daí, será possível tomar providências para evitá-las. A segunda, é tarefa básica de todo professor: verificar a quais variedades os alunos já têm acesso e respeitá-las; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso a outras variedades linguísticas.

4) Entender como a mudança linguística pode emergir dos esforços de indivíduos e grupos para produzir novos recursos e novas relações sociais. É importante que o professor tenha consciência das questões relativas à variação e ao processo de mudança linguísticas, com a finalidade de compreender que as regras (não nos referimos às da norma-padrão) da língua não são apenas aquelas impostas pela gramática, mas que também há regularidade fora da norma-padrão. Compreendendo essa questão, ele poderá perceber que as regras de uso na língua e até mesmo muitas regras prescritas pela gramática são criadas pelas relações sociais.

Existem outras relações possíveis entre linguagem e sociedade e outras tarefas para a Sociolinguística. Para Gumperz (1971, p. 223), a Sociolinguística tem a tarefa de encontrar correlação entre estrutura social e estrutura política e observar as mudanças que ocorrem. Para Chambers (2002, p. 3), a Sociolinguística deve estudar os usos sociais da linguagem, e o propósito desse estudo é descobrir o que a variação nos diz sobre a linguagem e o conhecimento dos falantes sobre as variantes linguísticas. Para Holmes (1992, p. 16), o objetivo da Sociolinguística é propor uma teoria que sustenta/explica as maneiras com que a linguagem é usada em sociedade e as escolhas que as pessoas fazem para utilizar a linguagem. Para Milroy (2001, p. 554), a Sociolinguística deve tentar descobrir como a estrutura social pode ser mais bem compreendida através do estudo da linguagem. Fishman (1971) propõe

que a Sociolinguística pesquise comunidades multilíngues, questões de nacionalismo, dominação, atitude linguística, escolha linguística e política linguística. Hodge e Kress (1994), que investigue os significados simbólicos e ideológicos dos grupos e das categorias sociais.

A citação a seguir, de Bortoni-Ricardo, é muito esclarecedora, principalmente para aqueles que ainda se questionam sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional para a educação em Língua Portuguesa. Seu papel fundamental é elucidar àqueles que veem a Sociolinguística apenas como sinônimo de análise linguística pura dos fenômenos da variação linguística, sem aplicação prática:

Não defendemos a variação *per se*, mas sim a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. A atenção do estudioso deve estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional dos atores ali envolvidos. Os significados que a variação assume podem variar muito. Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros o domínio de estilos monitorados representa prestígio. Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132).

Bortoni-Ricardo reconhece, assim, a importância dos estudos variacionistas dentro do processo interacional, considerando-se o significado social da variação linguística e sua implicação no contexto. Mas acrescenta também a importância da Sociolinguística Interacional, ramo da ciência que faz interface com a Linguística, a Pragmática, a Antropologia (na área de Etnografia) e a Sociologia (nas subáreas de Etnometodologia e de Análise da Conversação), entre outras. Ela defende que esse paradigma de base fenomenológica interpretativista apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 147).

Com essa trajetória, fica clara a nossa concepção de língua, não como estrutura isolada de seu existir concreto, nem como mero “espelho da realidade”, mas como instituição social; portanto, constitutiva da realidade. É essa concepção que esperamos encontrar, embasando os materiais para formação de professores de Português.

3.4 Competência linguística e competência comunicativa

Antes de tratarmos de competência comunicativa, objetivo principal deste tópico, apresentaremos a noção de competência linguística, elaborada por Noam Chomsky, em 1965, quando retomou os conceitos de língua e fala, elaborados por Saussure e publicados no *Curso de Linguística Geral*, em 1916. Chomsky propôs a dicotomia *competência* e *desempenho*, sendo que *competência* é o conhecimento que o falante tem da língua, ou seja, do conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas bem formadas; enquanto *desempenho* é o uso individual que cada falante faz da língua.

Chomsky fala de sentenças *bem/mal formadas*, *gramaticais/agramaticais*, considerando-se a aceitação das sentenças pelos falantes da língua. Para Chomsky, exemplos de sentenças mal formadas são aquelas produzidas por estrangeiros que não são proficientes na língua.

Chomsky chamou atenção para o fato de os indivíduos sempre agirem criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo o momento, estarem construindo frases novas e inéditas, jamais ditas antes pelo próprio falante ou por outro indivíduo. Isso se deve à competência linguística, inerente a todos os seres humanos, constitutiva do que Chomsky chamou de faculdade da linguagem.

Em 1966, Dell Hymes propôs o conceito de competência comunicativa, incluindo não só as regras de formação de sentenças, mas também normas sociais e culturais que definem a *adequação* da fala. Assim, a competência comunicativa é o que permite ao falante saber o que falar e como falar com determinados interlocutores, em diferentes circunstâncias, obedecendo a normas de adequação definidas em sua cultura. Essa capacidade inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como habilidades de usá-lo. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo de fala.

Além da *adequação*, Dell Hymes incluiu o conceito de *viabilidade*. O autor associou a noção de viabilidade a fenômenos sensoriais e cognitivos, como audição e memória. Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) acrescenta ao requisito de viabilidade a noção de *recursos comunicativos*, pois, para viabilizar um ato de fala, o falante precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc. Revisitando o tema, em 2005, Bortoni-Ricardo acrescenta ainda a ideia de *tensão comunicativa*, como o estresse ou a pressão de tempo; os fatores

socioecológicos determinantes da distribuição desigual dos recursos linguísticos; os processos sociais e a variação intraindividual, de natureza estilística, associando-os à viabilidade do comportamento comunicativo desse indivíduo.

Para ser comunicativamente competente, o falante deve saber o que falar e como falar, ou seja, se é formalmente possível, se é viável, considerando-se os meios de implementação disponíveis, e o que é apropriado em relação ao contexto. Ou seja, a variação linguística se realiza nos diferentes gêneros²³ textuais orais e escritos, com os quais o indivíduo têm de lidar. Entretanto, as escolas brasileiras ainda não reconhecem, implementam e valorizam o estudo dos diversos gêneros textuais, e mantêm o ensino tradicional de gramática normativa ou, se o fazem, não dão o tratamento adequado à questão da linguagem adotada em determinado gênero textual.

Saville-Troike (1982, p. 25) lista os componentes essenciais de comunicação: 1) conhecimentos linguísticos: elementos verbais e não-verbais, padrões de elementos em eventos de fala particular, organização das variantes possíveis e o significado das variantes; 2) habilidades de interação: percepção de características evidentes em situações comunicativas, seleção e interpretação de formas adequadas para situações específicas, regras de interação para uso da fala, normas de interação e interpretação, estratégia para atingir os objetivos; 3) conhecimento cultural: estrutura social, valores e atitudes, esquemas cognitivos e processo de aculturação (transmissão de conhecimentos e habilidades).

Com domínio e consciência da importância desses conceitos para a educação linguística, o professor deve compreender que, quando o aluno chega à escola, ele já tem competência linguística, ou seja, já consegue realizar e compreender sentenças da língua. Portanto, o professor deverá trabalhar para ampliar a competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se de recursos comunicativos necessários para desempenharem bem e com segurança as mais distintas tarefas linguísticas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74), tais como a leitura de livros, jornais e revistas que lhes trarão informações sobre sua realidade social, econômica e política, por exemplo, imprescindíveis para que eles possam exercer com consciência sua cidadania.

²³ Consideramos o conceito de gênero de Bakhtin (1997, p. 290): “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”.

3.5 Pluralidade de línguas existentes no Brasil

Rodrigues (1986) avalia que hoje no País são falados por volta de 200 idiomas, sendo cerca de 180 línguas indígenas (chamadas de autóctones) e cerca de 30 línguas de imigrantes (chamadas de línguas alóctones). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidades surdas, além das línguas crioulas e práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos, muitos já reconhecidos pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras.

De acordo com o Relatório de Atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil²⁴ (GTDL) – que tem como objetivos analisar a situação linguística do Brasil, estudar o quadro legal dentro do qual a questão se insere e propor estratégias para a criação de uma política patrimonial compatível com a diversidade linguística existente no Brasil –, as línguas faladas no Brasil são classificadas em cinco categorias histórico-sociológicas, de acordo com sua origem histórica e cultural e sua natureza semiótica: indígenas; de imigração; de comunidades afro-brasileiras; de sinais; crioulas; língua portuguesa e suas variações dialetais.

O GTDL propôs incluir no Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o recenseamento linguístico, para investigar as línguas faladas no território nacional e o número de pessoas que as falam. A pergunta 6.07 do Censo questionava “Fala língua indígena no domicílio?”, com a observação ao pesquisador: “considere também o uso da língua de sinais”. O item 6.09 questionava ao entrevistado? “Fala português no domicílio?”, com a mesma observação ao pesquisador: “considere também o uso da língua de sinais”. Trata-se de um grande avanço, que poderá contribuir para o reconhecimento da diversidade linguística existente hoje no Brasil.

Segundo o Relatório do GTDL, esse avanço começou com a Constituição Federal brasileira de 1988, que reconheceu aos povos indígenas, pela primeira vez na história, direitos linguísticos e culturais (Art. 210 e 230), que proporcionaram o ensino diferenciado, que atende hoje a mais de 174 mil estudantes indígenas em escolas bilíngues e/ou multilíngues, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação.

²⁴ O Relatório de Atividades do *Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil* apresenta informações interessantes para o professor de Língua Portuguesa, como histórico do multilinguismo no Brasil Colônia, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e o Livro de Registro das Línguas; a Declaração Universal da Diversidade Cultural comentada; a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos escrita por representantes de todos os continentes e atualmente em tramitação nas Nações Unidas; e outros avanços nos direitos das línguas não-oficiais do Brasil.

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e o Censo de 2010 não privilegiaram as comunidades de descendentes de imigrantes. A CF/88 não reconheceu os direitos linguísticos e culturais dessas comunidades; da mesma forma, no Censo, não foi questionada uma pergunta geral, como “Qual a língua falada no domicílio”, como previsto inicialmente pelo GTDL, buscando investigar as línguas de descendentes de imigrantes faladas no Brasil. Como o último recenseamento que questionou sobre a língua falada no Brasil aconteceu em 1940 e 1950²⁵, se dependêssemos do Censo 2010 continuaríamos sem os números precisos das línguas de imigrantes faladas no Brasil atualmente.

Entretanto, outra ação proposta pelo GTDL foi o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, instituído pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em 9 de dezembro de 2010, por meio do Decreto n. 7.387. Esse Inventário “visa a dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira e a permitir que as línguas sejam objeto de uma política patrimonial que colabore para sua manutenção e uso”.

Esperamos que o Inventário que acaba de ser instituído consiga atender aos seus objetivos de “mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira” (art. 4º), para, a partir, daí podermos oferecer informações mais precisas e atualizadas aos professores de Língua Portuguesa que pretendam trabalhar a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

3.6 Desfazendo o mito da norma-padrão como sinônimo de língua culta

De acordo com Dubois (1988, p. 287), “*norma* é um sistema de instruções que define o que deve ser escolhido entre os usos de uma dada língua se se quiser conformar a um ideal estético ou sociocultural”. Assim, a norma-padrão da língua portuguesa é um modelo idealizado de língua “certa”, um referencial estabelecido com vistas à uniformização, desconsiderando-se, portanto, a heterogeneidade linguística. Muita gente acredita que norma-padrão e “língua culta” são sinônimos. Esse é um dos mitos apresentados por Bagno (1999, p. 62) que precisamos desfazer.

Os gramáticos normativistas, como Celso Cunha (1985), Rocha Lima (1989) e Bechara (1999), para citar alguns, afirmam que esse padrão é fundamentado nas obras dos grandes escritores, herança trazida dos primeiros gramáticos desde o século III a.C.

²⁵ Naquelas oportunidades, os recenseamentos linguísticos não objetivavam reconhecer a diversidade linguística, e sim o fortalecimento da unidade linguística em torno do português.

Entretanto, se fizermos uma pesquisa nos clássicos da literatura brasileira, veremos que muitas regras prescritas pelas gramáticas não são obedecidas pelos autores que são referência, ao contrário do que sugerem esses gramáticos. Esclarecendo-se, portanto, que a norma-padrão é apenas um referencial abstrato, e que, conseqüentemente, não é “variedade” de nenhum falante, faz-se necessário distinguir a norma-padrão das variedades de prestígio.

Neste trabalho, adotaremos a concepção de *língua culta ou variedades de prestígio*, como utilizada pelo Projeto Nurc (Norma Urbana Oral Culta)²⁶: a linguagem dos falantes da área urbana, com escolaridade superior completa. As pessoas que acham que a norma-padrão é a língua falada pelos falantes cultos, vinculam-na a determinadas classes sociais, a determinadas concepções de sociedade e a determinados tipos de relações de controle e coerção social.

A norma-padrão é, portanto, uma abstração, uma vez que não existe na realidade dos falantes, ou seja, é apenas um modelo ideal proposto (imposto) pela gramática normativa. Como explica Faraco (2004), “uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal”. Alguns exemplos claros da diferença entre as *variedades de prestígio* e a *norma-padrão* são vistos em diversas regências verbais que a gramática normativa ensina de uma forma e os falantes cultos utilizam de outra, como é o caso dos verbos *ir*, *chegar* e *levar*, que, de acordo com a gramática normativa, pedem a preposição *a*, mas que a maioria dos falantes cultos utilizam com a preposição *em*. Isto é, em qualquer região do país, a maioria dos falantes com maior ou menor grau de escolarização dizem que “vão no médico, no banheiro, no banco”; que “vão chegar no trabalho, em Brasília, em casa”; “que vão levar os filhos na escola, no cinema, no circo”, evidenciando que as variedades prestigiadas são diferentes da norma-padrão.

3.7 Conceito linguístico de norma

Nesta pesquisa, adotamos como referência o trabalho de Castilho (2010), conscientes de que a distinção norma objetiva e norma subjetiva aparece em Castilho (1978), Cunha (1985), Coseriu (1979[1952]) e Rey (1972). De acordo com Castilho (2010, p. 90), “os

²⁶ O Projeto Nurc – Norma Urbana Oral Culta – começou a ser desenvolvido na década de 1970, em cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Esse projeto tem por objetivo documentar e descrever o uso urbano do português falado no Brasil, por pessoas de ambos os sexos, nascidas nas cidades, com escolaridade universitária, em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais.

linguistas mostram que *a norma* é uma variedade à qual a comunidade de fala atribui um prestígio maior, em face do qual as demais variedades sofrem discriminação”. O autor expõe que o conceito linguístico de *norma* abriga três aspectos²⁷: a *norma objetiva* (ou o padrão real), a *norma subjetiva* (ou padrão ideal) e a *norma pedagógica* (ou padrão escolar). A estes aspectos acrescentaremos a *norma subjetiva dos comandos paragramaticais* (que explicaremos melhor a seguir).

A *norma objetiva* “é o uso linguístico concreto praticado pela classe socialmente prestigiada. Ela é, portanto, um dialeto social” (CASTILHO, 2010, p. 90). A *norma objetiva* pode ser chamada também de variedades de prestígio, como fizemos acima. Castilho destaca ainda que, “como um dialeto social, a norma objetiva não está a salvo do fenômeno da variação linguística”. Como Castilho menciona e como mencionamos no capítulo anterior, grandes projetos de pesquisa buscam descrever a norma objetiva, como é o caso, no Brasil, do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (CASTILHO, 1990). Interessante observar que Castilho não faz a distinção entre norma como um construto ideal e as variedades praticadas pelos falantes da língua. O autor adota o termo da mesma forma que o Dicionário Houaiss, como “um conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser *usado* numa certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais (prestígio, elegância, estética etc.)” (grifo nosso).

A *norma subjetiva* “é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva” (CASTILHO, 1978. In: BAGNO, 2002, P. 30); “é o que o falante pensa de sua própria execução linguística, é, portanto, um conjunto de juízo de valores emitidos pelos falantes a respeito da norma objetiva” (CASTILHO, 2010, p. 90). Castilho explica que, quando “confrontada com o elenco de variantes possíveis, a classe culta seleciona a que parece mais adequada, discriminando as demais, ou utilizando-as apenas em circunstâncias precisas”. Trata-se, logo, de uma norma a ser alcançada, prestigiada, valorizada pelos falantes. Como o próprio nome diz, é subjetiva, ou seja, existe na mente do falante. É um ideal a ser alcançado por aqueles que não fazem uso da norma objetiva.

²⁷ Em texto apresentado no Simpósio sobre Língua Portuguesa e Sociedade Brasileira, promovido pela Associação Brasileira de Linguística no contexto da XXIX Reunião da SBPC (São Paulo, 1977), publicado originalmente em Cadernos de Estudos Linguísticos, n. I, 1978, pp. 13-20, e reproduzido em Bagno, 2001, Castilho adota os termos *norma objetiva, explícita ou padrão real*, para o que em 2010 chama apenas de *norma objetiva*; sugere os termos *norma subjetiva, implícita ou padrão ideal* para o que em 2010 denomina apenas *norma subjetiva*; e a maior alteração foi ao termo que inicialmente denominava *norma prescritiva* e que em 2010 trata por *norma pedagógica*. Optamos por adotar a versão atualizada de norma gramatical utilizada em 2010, por ser o resultado de mais de mais de trinta anos de reflexão do autor a respeito do tema.

A *norma pedagógica* é a associação da *norma objetiva*, ou seja, o uso concreto dos falantes cultos, com a *norma subjetiva*, a norma idealizada; “é, portanto, uma mistura um tanto difícil de realismo com idealismo em matéria de fenômenos linguísticos” (CASTILHO, 2010, p. 91). É importante que o professor tenha conhecimento dos três aspectos do conceito linguístico de norma (*norma objetiva*, *norma subjetiva* e *norma pedagógica*), uma vez que ele tem a função social de conscientizar os alunos para essa realidade multifacetada da relação dos falantes com a sua língua. Castilho ressalta a importância de se conhecer os usos reais do português brasileiro e os sentimentos dos falantes em relação às variantes da língua; para isso, os professores têm à disposição uma série de pesquisas científicas que oferecem a documentação do português brasileiro: Projeto da Norma Urbana Culta – Nurc, desenvolvido em Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre; Projeto de Estudo de Usos Linguísticos – Peul; Banco de Dados “Usos do Português”, do Centro de Estudos Lexicográficos da Universidade Estadual Paulista; A Linguagem Falada em Fortaleza; Projeto Variação do Português no Sul do Brasil – Varsul, iniciativa que se desenvolve atualmente no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul; Projeto Variação Linguística do Estado da Paraíba; Projeto para a História do Português Brasileiro – PHPB, Valco – Variação Linguística no Centro-Oeste (CASTILHO, 2010, p. 105).

Acrescentamos ao conceito de norma gramatical proposto por Castilho (2010) a *norma subjetiva paragramatical*, que é a visão dos comandos paragramaticais em relação à norma objetiva, ou seja, é a maneira como o arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROM, etc. julgam a norma objetiva. Pode-se argumentar que seja desnecessário mais um conceito de norma linguística, uma vez que por trás dos comandos paragramaticais estão falantes usuários da língua fazendo considerações a respeito da norma objetiva. Entretanto, há diferenças entre o pensamento do falante “comum” para os autores desses comandos paragramaticais. Estes são ainda mais intolerantes em relação à variação e às inovações em relação à norma objetiva. Podemos citar como exemplo dessa intolerância o julgamento que os comandos paragramaticais fazem do pleonismo, ao considerá-lo como “vício de linguagem”. Enquanto os comandos paragramaticais classificam-no como uma “repetição desnecessária” ou como define o Manual do Estadão, “é a repetição de termos supérfluos, evidentes ou inúteis na frase”, o falante “comum” faz uso do pleonismo como ênfase ou destaque à ideia. Exemplos citados pelo Manual do Estadão: 1) Pleonismo vicioso: acabamento final, elo de ligação, encarar de frente; ver com os próprios olhos, certeza

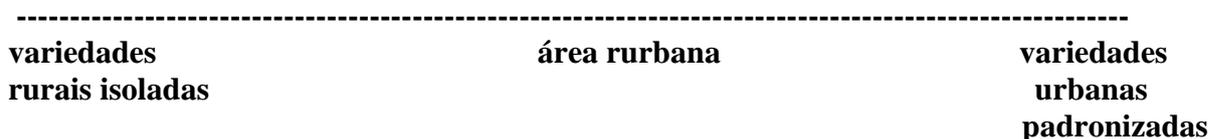
absoluta, em minha opinião pessoal, comparecer pessoalmente, multidão de pessoas, etc. 2) Pleonasma de ideia – “menos graves mais igualmente evitáveis”: restaurar o velho casarão, recuperar o velho parque. O próprio Dicionário Houaiss define o pleonasma como “redundância de termos no âmbito das palavras, mas de *emprego legítimo* em certos casos, *pois confere maior vigor ao que está sendo expresso*”. Por causa dessa diferença entre a visão dos falantes da língua e a visão dos comandos paragramaticais é que proponho o termo *norma subjetiva paragramatical*.

3.8 Variedades linguísticas em contínuos

Até aqui, procuramos evidenciar as diferenças entre norma-padrão e variedades de prestígio, a fim de esclarecer uma confusão recorrente no senso comum. Entretanto, precisamos considerar ainda outras variedades existentes no Brasil. Para isso, tomaremos como instrumental de análise das variedades linguísticas brasileiras três contínuos apresentados por Bortoni-Ricardo (1985): *o contínuo rural-urbano*, *o contínuo de oralidade-letramento* e *o contínuo de monitoração estilística*, “um modelo que, se aplicado conscientemente pelos professores, pode representar uma renovação das práticas pedagógicas de educação em língua materna” (BAGNO, 2004, p. 10).

No contínuo de urbanização, que se estende desde as variedades rurais geograficamente isoladas, até as variedades urbanas mais padronizadas, a autora situa os falantes de acordo com os seus atributos sociodemográficos e socioecológicos; em uma das extremidades, localizam-se as variedades rurais mais isoladas pelas dificuldades geográficas de acesso e pela falta dos meios de comunicação; na outra extremidade, situam-se os falares urbanos que mais sofreram influência da codificação linguística, tais como a escrita e as pronúncias de prestígio, pelos meios de comunicação e agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Pode-se situar qualquer falante em função da região onde nasceu e foi criado, sua história social e sua rede de relacionamentos. Esse contínuo pode ser assim representado:

Imagem 3. Contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo.



A autora explica ainda que no espaço entre os polos do contínuo fica a zona *rurbana*, ou seja, os grupos formados por migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

A autora insere no contínuo também as regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e de variação lexical que caracterizam o português brasileiro, e as classifica como *traços graduais* ou *traços descontínuos*. Os primeiros são assim denominados porque, como o próprio nome indica, ocorrem ao longo de todo o contínuo das variedades, em maior ou menor frequência. *Os traços descontínuos* são aqueles que aparecem com maior frequência nas variedades mais estigmatizadas e deixam de aparecer quanto mais subimos na escala social, isto é, quanto mais nos aproximamos das variedades prestigiadas; seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Para exemplificar, a autora cita os seguintes traços descontínuos: *inté, prantei, artura, ponhei, sor, uma foia, percisá, muié, dispois*. E mostra também traços graduais: *limoero, dexei, tivé, dibaxo*; todos retirados de uma historinha do Chico Bento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

No contínuo de oralidade e letramento, o foco não é o falante, mas as práticas sociais – orais ou letradas; consideram-se os textos que são significativos para a comunidade, seu modo de produção e de circulação. Bortoni-Ricardo situa em um dos extremos os eventos mediados pela língua escrita, e os chama de eventos de letramento; e, na outra extremidade, situa os eventos de oralidade, em que não há influência direta da língua escrita. Como no contínuo rural-urbano, aqui também não há fronteiras bem marcadas. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62):

Imagem 4. Contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo.

Eventos de oralidade

Eventos de letramento

Por fim, no contínuo de monitoração estilística situam-se desde as interações totalmente espontâneas, realizadas com um mínimo de atenção/preocupação com a forma da língua, com o que falar e como falar, dependendo da situação, do interlocutor, do assunto etc., até aquelas mais monitoradas, previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. O grau de atenção e de planejamento está relacionado a vários fatores, como: a) acomodação

do falante ao seu interlocutor; b) o apoio contextual na produção dos enunciados; c) a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística; e d) a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida. A autora exemplifica ainda algumas situações em que se usam os estilos monitorados, como quando o interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre o falante, quando é necessário causar boa impressão ou quando o assunto requer um tratamento cerimonioso. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63).

Imagem 5. Contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo.

- **monitoração**

+ **monitoração**

A partir desses contínuos imaginários de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística, é possível conceber a língua como parte do social e não mais como estrutura fechada, própria de falantes ideais. Essa é uma contribuição fundamental para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, que poderiam passar a trabalhar com a realidade concreta dos falantes. Na prática, estamos começando a presenciar essas mudanças por meio das políticas governamentais para formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa e para elaboração de livros didáticos, além de outras políticas linguísticas explícitas ou implícitas²⁸.

3.9 Intolerância e preconceito linguísticos

O Dicionário Houaiss define *preconceito* como “atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio”. E especifica o *preconceito linguístico* como

qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, por exemplo, a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos.

O primeiro sociolinguista brasileiro a denunciar e militar contra o preconceito linguístico, foi Marcos Bagno, ao publicar a obra *Preconceito linguístico*, em 1999. A escolha do autor foi por abordar o assunto de maneira acessível ao público geral, adotando uma linguagem clara, com objetivo de alcançar não apenas o meio acadêmico, mas todas as

²⁸ Para a distinção e exemplos de políticas linguísticas implícitas e explícitas, ver TORMENA, 2007.

peças que se interessam pelas questões relacionadas à linguagem. No livro, Bagno discute e questiona esse tipo de atitude, levando seus leitores a refletirem sobre o fato de que o preconceito em relação à linguagem é, na realidade, resultado do preconceito quanto à origem social dos falantes que são alvos de tal intolerância.

Leite (2008, p. 14) apresenta conceitos de preconceito e intolerância que resumimos no quadro a seguir:

Quadro 3. Conceitos de preconceito e intolerância na linguagem

Conceito/Autor	Intolerância	Preconceito
(Voltaire, 1764)	Dificuldade do ser humano de aceitar <i>bipolaridades</i> .	Opinião sem julgamento.
(Bobbio, 1992, p. 203-16)	Incapacidade de o indivíduo conviver com a diversidade de conceitos, crenças e opiniões.	Não tem origem na crítica, mas na tradição, no costume ou na autoridade.
Rouanet (2003, p. 10-12)	Atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às suas crenças e convicções.	

Tais conceitos podem ser enriquecidos com definições apresentadas por outros sociolinguistas a respeito do tema, o que nos ajudará a compreender melhor as questões que perpassam a intolerância e o preconceito linguísticos. Calvet (2002), por exemplo, explica que as atitudes linguísticas positivas e negativas são comportamentos, ao mesmo tempo, linguísticos e sociais, e que há por trás deles relações de forças que se exprimem mediante asserções sobre a língua, mas que se referem aos falantes dessa língua.

Calvet nos traz também o significado de segurança/insegurança linguística. Para o autor, segurança linguística é quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram *sua* norma, *a* norma; enquanto a insegurança linguística ocorre quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam.

O autor ressalta ainda o sentido de hipercorreção e explica que, por considerar o próprio modo de falar pouco prestigioso, a pessoa tenta imitar, de modo exagerado, as formas prestigiosas. Ele destaca ainda que a hipercorreção pode ser considerada como ridícula por aqueles que dominam a forma “legítima”. Esse círculo apresentado por Calvet nos mostra o

profundo enraizamento social das atitudes linguísticas, fato que é discutido por Leite (2008) ao longo de seu livro.

Os conceitos de Allport (1954, p. 191) sobre estereótipo também ajudam a esclarecer as questões implicadas na questão do preconceito e intolerância linguísticos. Segundo o autor, estereótipo é uma crença exagerada associada a uma categoria. Sua função é justificar (racionalizar) nossa conduta em relação àquela categoria. Allport cita estereótipos positivos e negativos, estereótipos dentro e fora do grupo e estereótipos sociais e individuais.

Podemos questionar a esse respeito: Como as pessoas desenvolvem estereótipos? Certamente, relacionando membros do grupo com atributos psicológicos. Temos, por exemplo, os estereótipos de que os franceses são intolerantes, os brasileiros são receptivos, os baianos são preguiçosos, os cariocas são malandros. Entretanto, Brigham (1971a, p. 29) argumenta que não existe uma simples relação entre a expressão dos estereótipos étnicos e sua utilização no comportamento para com os membros do grupo étnico específico. E Howard e Rothbart (1980) ressaltam a tendência a lembrarmos mais dos estereótipos favoráveis de dentro do grupo e dos desfavoráveis de fora do grupo. Cauthen *et alii.* (1971, p. 118) defendem que os estereótipos não iniciam comportamento, mas servem como guias de comportamento.

Essa primeira pergunta nos traz outro questionamento: Por que os estereótipos são tão perversos e difíceis de serem modificados? Pyszczynski e Greenberg (1981) sugerem que, quando o observador vê suas expectativas (estereotipadas) confirmadas, ele simplesmente invoca as ideias implicadas pelos estereótipos, sem se preocupar em considerar outros fatores. Assim, qualquer indício que confirme o estereótipo serve para mantê-lo e o estereótipo se torna, então, a profecia se cumprindo.

Então questionamos: Os estereótipos podem ser modificados? Os estereótipos podem mudar e mudam com reais (embora muitas vezes drásticas) alterações na política, nas condições econômicas e sociais (Seago, 1947, Sinha e Upadhyay, 1960).

É necessário conceituar, explicar e demonstrar como o preconceito e a intolerância linguísticos estão arraigados na cultura dos brasileiros (de forma velada ou explícita), não só nos meios acadêmicos, mas em toda a sociedade brasileira. Devemos buscar conscientizar a população para o fato de que, assim como prevê a Constituição Federal, quanto ao preconceito de raça, sexo, cor e idade, o preconceito linguístico deve ser proibido e punido. É o que defende também Scherre no texto *O preconceito linguístico deveria ser crime* (2009). A autora explica que, de acordo com a Constituição Federal brasileira “ninguém será submetido

a tortura nem a tratamento desumano ou degradante” (artigo 5º, inciso III). Sendo assim, segundo Scherre, qualquer pessoa que for vítima de preconceito linguístico pode buscar a lei maior para se defender, tendo em vista que o preconceito linguístico se configura como um tratamento desumano e degradante – uma tortura moral. A autora propõe ainda uma lei específica contra o preconceito linguístico, “apenas para ficar mais claro que qualquer pessoa tem direito de buscar a justiça quando for vítima de preconceito linguístico”.

Esta pesquisa tem, como objetivo, também, ajudar a trabalhar a conscientização, principalmente dos professores, para a questão da intolerância e do preconceito linguísticos. Especialmente no Brasil, o professor formado nos moldes tradicionais tem a visão de que seu papel é ser intolerante e tirano em relação ao que considera erros de português. Precisamos seguir a lição de Bagno, iniciada há mais de dez anos, de conscientização e combate ao preconceito linguístico.

3.10 Variação fala/escrita: o amplo contínuo de gêneros textuais

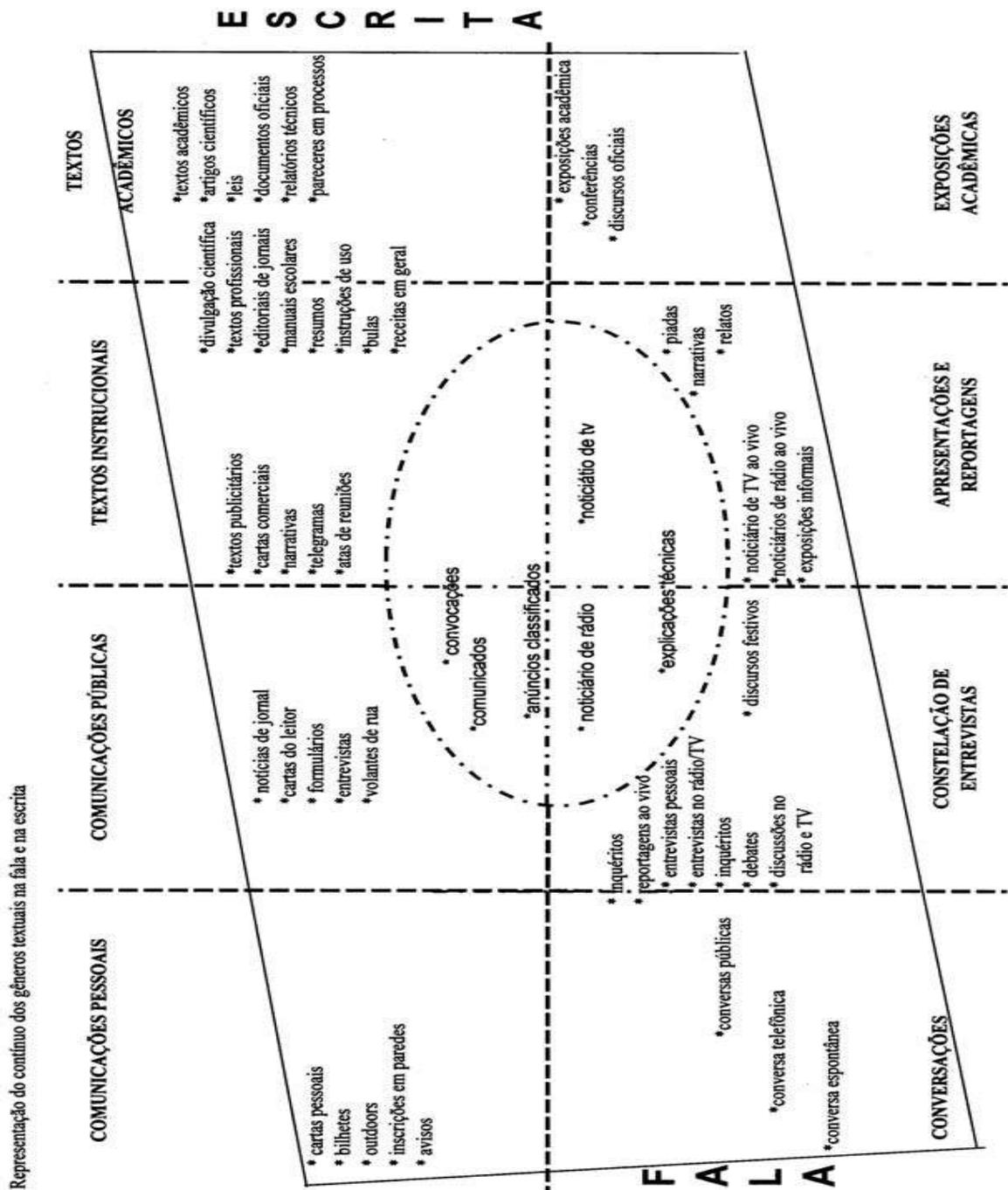
Outro critério proposto para análise dos materiais para formação continuada de professores é observar como os autores lidam com a variação entre fala e escrita: apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, como veremos a seguir no quadro proposto por Marcuschi (2001), ou separam dicotomicamente “a fala como lugar do vale tudo” e “a escrita como o lugar da correção”? Propusemos analisar essa questão devido ao fato de o trabalho com os gêneros textuais ser uma questão relativamente nova e por ser, nos diversos gêneros textuais, que a variação linguística se realiza. Portanto, trata-se de uma questão fundamental a ser trabalhada com os professores de Português em formação continuada.

Como se pode ver, no contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual proposto por Marcuschi (2001, p. 41), reproduzido abaixo, fala e escrita se apresentam num contínuo que abrange vários gêneros textuais. Há os que se aproximam mais da fala e outros que estão mais próximos da escrita. Os critérios principais de distribuição dos gêneros pelo contínuo seriam o meio de produção (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita).

Assim, não se deve opor fala à escrita como duas modalidades estanques e dicotômicas, pois, nas situações do cotidiano, elas se alternam. Como explica Marcuschi, as estratégias de formulação do falante/redator determinam o contínuo das características que

produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, das seleções lexicais, do estilo, do grau de formalidade, etc.

Imagem 6. Representação do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita (Marcuschi, 2001)²⁹



²⁹ A representação do contínuo dos gêneros textuais de Marcuschi é de 2001 e pode ser atualizada com o acréscimo de novos gêneros textuais como *e-mails*, *chats*, *blogs*, *mensagens de celular*, por exemplo. O que nos confirma que os gêneros textuais estão inseridos nas práticas sociais, que se modificam conforme a necessidade dos usuários/donos da língua.

3.11 E, na prática, o que ensinar nas aulas de Português?

Após discutirmos essas questões teóricas, os professores podem questionar: “E, na prática, o que ensinar nas aulas de Português?”. A primeira atitude possível seria a que muitos dos professores de Português do país têm tomado: continuar ensinando gramática normativa, como se aquelas regras e exceções gramaticais explicassem a língua; como se as análises sintáticas e morfológicas dos termos da oração ajudassem na leitura e interpretação do mundo; como se a memorização de todas as conjunções fizesse do aluno um redator capaz de conferir maior coesão a suas frases e ideias no texto.

Concordamos com Perini & Fulgêncio (In: HENRIQUES, 2009) quando afirmam que

Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão [...]. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda evidência indica que não é. [...]. Saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá.

Essa atitude de restringir as aulas de Português ao ensino dessa gramática é, no mínimo, ineficaz porque ignora a prática linguística real, trata a língua como um objeto isolado de sua realidade, esquecendo-se que a língua faz parte da cultura de um povo; despreza a realidade social dos falantes.

Além disso, diversas pesquisas comprovam que essa prática só está ajudando a aumentar o número do analfabetismo funcional, especialmente nas regiões mais pobres do País: em 2009, o MEC, em parceria com o Instituto Alfa e Beto, aplicaram um teste³⁰ para avaliar o nível de escrita dos alunos do segundo ao quinto ano de 350 municípios de menor Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 25 estados da Federação. Foram avaliados 338 mil alunos, mais de 70% do total da matrícula dessas séries. Dos alunos avaliados, 70% foram considerados analfabetos, independentemente da série, sendo 86% analfabetos no segundo ano, 75% no terceiro, 61% no quarto e 50% no quinto ano. São números alarmantes que comprovam a ineficiência do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Outra possibilidade em relação ao ensino de Língua Portuguesa, inovadora, seria adotar exclusivamente as contribuições das teorias sobre a língua trazidas pela ciência da linguagem e, com base nesses conceitos, ensinar que não existe variedade melhor que outra, que “nóis vai” é tão produtivo linguisticamente quanto “nós vamos”, que ambas as

³⁰ OLIVEIRA, João Batista Araújo e, *Repetência e alfabetização*. Folha de S. Paulo, 27 jan. 2010.

construções comunicam, que erro de português não existe. Entretanto, essa opção também desconsidera a realidade sociocultural na qual o aluno está inserido, ignora que a língua sofre, sim, preconceito social, assim como a raça, a opção sexual, religiosa, etc.

Portanto, a melhor decisão em relação ao ensino de Português na escola, certamente, é reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio. Ou seja, aproveitar os ensinamentos linguísticos científicos sobre variação e mudança, mas também mostrar as ideologias que a língua carrega, para que o aluno compreenda o impacto social causado por suas escolhas. Fazer o aluno reconhecer seu saber prévio sobre a língua e ajudar a desenvolvê-lo; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso a outras variedades linguísticas, por meio da leitura e discussão de textos de diversos gêneros da cultura letrada.

Além de contribuir para a descrição e a explicação dos fenômenos linguísticos – importância fundamental, como já defendia Rodrigues, em 1975 – a Linguística trouxe contribuições fundamentais para o ensino de línguas. A Sociolinguística, com suas pesquisas baseadas na produção real dos indivíduos, nos dá informações sobre as variantes produzidas pelas pessoas mais escolarizadas, sobre as variantes que deixaram de ser estigmatizadas e sobre as mudanças já implementadas na fala, mas que ainda não são aceitas pela gramática normativa. Dessa forma, a área da educação se enriquece com as informações que podem ser usadas também no ensino da língua de prestígio, que passa a ser baseada em dados reais.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, ou de segunda língua, as pesquisas sobre variação linguística podem contribuir para fornecer material para que as aulas sejam baseadas em como realmente os nativos falam, na preparação do material com diversos tipos de registros, com suas variações típicas (formais/informais etc.), na escolha do dialeto a ser ensinado.

Além disso, os linguistas ensinam aos professores que as variedades das classes desfavorecidas não são inferiores, insuficientes ou corrompidas. Tentam mostrar que essas variedades são estruturadas em regras gramaticais, apenas diferentes das regras da norma-padrão. Assim, a Linguística tenta criar nos professores e futuros professores uma visão menos preconceituosa da língua e incentiva-os a valorizar todos os dialetos. Dessa forma, tem a intenção de mostrar à criança que a variedade dita culta tem prestígio, mas que estrutural e funcionalmente não é nem melhor nem pior do que a variedade da comunidade do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, por exemplo, já reforçam aos professores e diretores de escola que “não se pode insistir na ideia de que o

modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio” (p. 15).

Outra política pública que incorpora ensinamentos da Sociolinguística Educacional é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, quando, por exemplo, na Ficha de Avaliação do PNLD 2005, questiona-se “O livro discute o conceito de norma linguística?”; “Como são tratadas as noções de ‘certo’ e ‘errado’? São relativizadas, tomando-se como referência um padrão de língua sócio-historicamente constituído? Ou são tidas como absolutas e definitivas?”; “As formas linguísticas estudadas correspondem à realidade atual do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito? Ou insiste-se em fazer o aluno apreender usos pouco frequentes ou francamente obsoletos? As exceções listadas são dignas de atenção ou constituem formas já desaparecidas do uso contemporâneo?”; “A variação linguística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas ou, ao contrário, como um ‘problema’?”; “Os exercícios e atividades recorrem às práticas tradicionais de puro reconhecimento e classificação de classes e/ou funções de palavras, preenchimento de lacunas, substituição de palavras por seus ‘sinônimos’ etc.? Ou propõem algum tipo de prática investigativa, de pesquisa, capaz de levar o aprendiz a verificar a situação real, na língua contemporânea, do fenômeno estudado?”.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, outra política pública proposta pelo Ministério da Educação, exige como critério obrigatório, que o livro didático deve “valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma-padrão relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem, no entanto, silenciar ou menosprezar as variedades quer regionais, quer sociais, quer estilísticas” (p. 32). Quanto aos livros didáticos de Língua Portuguesa, em pesquisa realizada no mestrado (e como veremos no próximo capítulo), pude constatar que todos os livros didáticos aprovados pelo MEC destinaram pelo menos um capítulo para abordar a questão da variação linguística: outra contribuição concreta da Sociolinguística Educacional. Como formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a Linguística entrou nas faculdades de letras, em 1963 e desde então vem colaborando para enriquecer a formação dos professores de Língua Portuguesa.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) propõe seis *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional*. Antes de apresentarmos e discutirmos esses princípios fundamentais, destacamos que os princípios são diferentes das regras. Enquanto as

regras têm a função de regular, direta ou indiretamente, as relações sociais, os princípios propõem noções básicas gerais.

Buscando no Direito a explicação para as funções dos princípios, encontramos que os princípios exercem, pelo menos, duas funções: 1) *função fundamentadora*; e 2) *função orientadora*. Como função fundamentadora, podemos afirmar que os princípios propostos por Bortoni-Ricardo são idéias básicas que servem de fundamento para a implementação da Sociolinguística Educacional. Como função orientadora, dizemos que tais princípios servem de guia e orientação na busca de sentido e alcance dos objetivos.

A grande vantagem dos princípios, em relação às regras, é a capacidade de captarem as mudanças da realidade e estarem afinados às concepções cambiantes da *verdade*. Eles não são e nem pretendem ser verdades absolutas. Os princípios servem, pois, de guia e orientação. Eis os princípios propostos para a implementação da Sociolinguística Educacional:

1) Primeiro Princípio: a influência da escola na aquisição da língua não dever ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. Portanto a Sociolinguística tem como objetivo oferecer ao aluno conhecimento e habilidade nas variedades orais e escritas de prestígio, para que ele tenha acesso a diferentes práticas da cultura letrada.

2) Segundo Princípio: o caráter sociossimbólico das regras variáveis que não estão associadas à avaliação negativa pela sociedade não são objeto de estudo na escola. O objetivo da escola ao estudar as regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade não é inferiorizar o aluno que tem tais variantes em seu vernáculo, pelo contrário, o objetivo é que ele tenha consciência dos valores sociossimbólicos de tais variantes.

3) Terceiro Princípio: inserção da variação sociolinguística na matriz social. O ensino das variedades de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação das crianças falantes de variedades populares. Para superar essa barreira, propõe-se que os professores desenvolvam uma pedagogia culturalmente sensível³¹.

³¹ O conceito *culturally responsive pedagogy*, postulado por Frederick Erickson (1987) e traduzido por Bortoni-Ricardo como *pedagogia culturalmente sensível*, refere-se ao objetivo de criar em sala de aula ambientes de aprendizagem em que se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

4) Quarto Princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Em lugar da dicotomia entre “português culto” e “português ruim”, institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade (Bortoni-Ricardo, 1995);

5) Quinto Princípio: a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

6) Sexto Princípio: o processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o professor não se limite a transmitir informações técnicas, que são produto da pesquisa acadêmica, mas que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

Não basta ao professor interessado em colocar em prática os ensinamentos da Sociolinguística Educacional, conhecer os princípios; é necessária uma mudança de comportamento, de cultura de ensino do Português Brasileiro com Língua Materna na escola. Não se trata de mais um conteúdo, “novo”, inserido no livro didático, que será apresentado ao aluno em uma aula específica; trata-se, sobretudo, de uma mudança de hábito, de comportamento; trata-se de uma quebra de paradigma, em relação não apenas a *o que ensinar* na prática das aulas de Português na escola, mas de *por que ensinar, como ensinar, para que ensinar Português na escola*.

4. CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS ATUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Neste capítulo, serão apresentados resultados de pesquisa anterior (COELHO, 2007), a respeito do tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Português para o Ensino Médio, a fim de comprovar como a Sociolinguística Educacional vem trazendo contribuições significativas para a educação no Brasil. Ao final, este capítulo também justificará a escolha do tema da presente pesquisa, que é, na verdade, uma busca de respostas a questionamentos trazidos pela constatação de que a Sociolinguística Educacional tem efetivamente trazido inovações aos materiais didáticos de Língua Portuguesa.

4.1 O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - PNLEM

A fim de garantir a qualidade dos livros a serem distribuídos às escolas públicas brasileiras, a cada três anos, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE, lança o edital referente ao Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, que estabelece os critérios pelos quais os livros serão avaliados, para os editores interessados inscreverem suas obras. A análise dos livros é feita por pareceristas especialistas em cada disciplina (no caso da pesquisa, Língua Portuguesa). Ao final de cada processo, é elaborado o Catálogo de Livros Didáticos – LDs. Nele, são apresentadas as resenhas das obras aprovadas e as fichas que nortearam a avaliação dos livros. O Catálogo é, então, enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha do livro didático.

4.2 Critérios para avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio

Os critérios para avaliação dos LDs de Ensino Médio estão divididos em critérios comuns e critérios específicos para Língua Portuguesa. O Edital de convocação para inscrição dos livros didáticos propõe três critérios comuns fundamentais: a) contribuição para a construção da cidadania; b) correção e pertinência metodológicas; c) correção dos conceitos e das informações básicas. E destaca que o critério da correção e da pertinência metodológicas refere-se, entre outras, aos paradigmas teórico-metodológicos que fundamentam as novas

diretrizes didático-pedagógicas para Língua Portuguesa, paradigmas esses “relativamente recentes, pouco difundidos e insuficientemente assimilados”, conforme evidencia o Edital.

Os critérios específicos de Língua Portuguesa sugerem observar:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita.

As Fichas de Avaliação adotadas pelos pareceristas são formuladas e utilizadas pela equipe responsável pela análise dos livros didáticos. Essas Fichas acompanham o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio que chega ao professor, para que ele conheça os critérios que nortearam o processo de avaliação dos livros.

São três Fichas divididas em: 1) Conhecimentos Linguísticos, 2) Ensino da Leitura e 3) Ensino da Literatura. Em todas as fichas, há avaliações quanto à reflexão sobre a linguagem e à construção de conhecimentos linguísticos, à leitura e à produção de textos, além do manual do professor e dos aspectos gráfico-editoriais. Na ficha relativa ao ensino de leitura, encontra-se também a avaliação do ensino da linguagem oral. Conforme organizado abaixo:

Quadro 4: Critérios que norteiam o processo de avaliação dos livros didáticos

<p>Ficha 1 – Conhecimentos Linguísticos</p> <p>I. Critérios Relativos à Reflexão sobre a Linguagem e à Construção de Conhecimentos Linguísticos</p> <p>Proposta geral do livro Gramática e metalinguagem Norma, variação e mudança Relação fala/escrita Exercícios e atividades</p> <p>II. Critérios Relativos ao Ensino da Leitura</p> <p>Proposta geral do livro</p> <p>III. Critérios Relativos ao Ensino da Produção de Textos</p> <p>Proposta geral do livro</p> <p>IV. Critérios Relativos ao Manual do Professor</p>
<p>Ficha 2 – Critérios Relativos ao Ensino da Leitura</p> <p>I. Critérios Relativos ao Ensino da Leitura</p> <p>a) Proposta geral do livro b) Questões relativas à seleção de textos c) Questões relativas às atividades</p> <p>II. Critérios Relativos ao Ensino da Produção de Textos</p> <p>a) Proposta geral do livro b) Questões relativas às atividades</p>

<p>III. Critérios Relativos ao Ensino da Linguagem Oral</p> <p>a) Proposta geral do livro</p> <p>b) Questões relativas às atividades</p> <p>IV. Critérios Relativos à Reflexão sobre a Linguagem e à Construção de Conhecimentos Linguísticos</p> <p>a) Proposta geral do livro</p> <p>V. Critérios relativos ao ensino da Literatura</p> <p>a) Proposta geral do livro</p> <p>VI. Critérios relativos ao manual do professor</p> <p>VII. Critérios relativos aos aspectos gráfico-editoriais</p>

Ficha 3 – Critérios Relativos ao Ensino da Literatura

I. Critérios Relativos ao Ensino da Literatura

- a) Proposta geral do livro
- b) Quanto à seleção dos textos
- c) Quanto às atividades propostas

II. Critérios Relativos ao Ensino da Leitura

- a) Proposta geral do livro

III. Critérios Relativos ao Ensino da Produção de Textos

- a) Proposta geral do livro

IV. Critérios Relativos à Reflexão sobre a Linguagem e à Construção de Conhecimentos Linguísticos

- a) Proposta geral do livro

V. Critérios relativos ao manual do professor

VI. Critérios relativos aos aspectos gráfico-editoriais

Fonte: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

Observa-se que a antiga divisão dos livros didáticos em gramática, literatura e redação foi modificada. Hoje, não se fala mais em *gramática*, mas em *reflexão sobre a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos*. Espera-se, é claro, que não seja mera mudança da nomenclatura, mas que, como sugerem os critérios, haja “reflexão” que leve os alunos a “construírem” os conhecimentos linguísticos-educacionais — em substituição às antigas aulas de Português, limitadas ao ensino da gramática normativa, nas quais a função do professor era corrigir o “português errado”, além de ensinar nomenclatura gramatical e análise gramatical, descontextualizadas.

Verifica-se também que a reflexão sobre a linguagem e os conhecimentos linguísticos devem estar presentes em todo o livro, seja nos capítulos destinados ao tema, seja nos capítulos relativos ao ensino da leitura e da literatura, proporcionando, assim, a interdisciplinaridade, dentro do ensino de Língua Portuguesa.

Para a análise, a Ficha de Avaliação parte de perguntas para que os pareceristas respondam. Algumas são perguntas objetivas, para que seja escolhida uma resposta, entre as sugeridas; outras, são subjetivas, para que o parecerista responda de forma pessoal. Dentro

dos objetivos da pesquisa, as perguntas mais relevantes são as que se referem diretamente à reflexão sobre a linguagem e à construção dos conhecimentos linguísticos.

A primeira pergunta, a respeito da proposta geral do livro, será reproduzida abaixo tal como se apresentou ao avaliador:

1. CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Critérios relativos à reflexão sobre a linguagem e à construção de conhecimentos linguísticos

Proposta geral do Livro

1. De modo geral, o que este livro propõe para a construção dos conhecimentos linguísticos do aluno?

- nada de novo
- um apego excessivo à tradição normativa
- um equilíbrio entre tradição e novidade
- uma proposta muito inovadora
- outras possibilidades

Um dos critérios do Edital do PNLEM para aprovação dos livros é que “a *sistematização* dos fatos linguísticos explicita as regularidades da língua. [...] A sistematização deve ser o produto de uma atividade reflexiva”. A Ficha então questiona: “A sistematização dos conhecimentos linguísticos proposta no livro permite construir uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?”.

Questiona-se a respeito de gramática e metalinguagem:

Gramática e metalinguagem

1. Como a gramática é considerada?

- como o próprio sistema de regras de funcionamento da língua
- como um conjunto de regras normatizadas a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua
- outras possibilidades

Ainda quanto à gramática e à metalinguagem, a Ficha de Avaliação pergunta se a “metalinguagem empregada constitui um fim em si mesma ou é apresentada como um recurso que facilita a compreensão do fato linguístico estudado”. Questionando, assim, se o livro cumpre a exigência do edital: “A *metalinguagem* pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma.”

Talvez a pergunta mais importante, ou que resuma melhor todas as outras, seja quanto à concepção de língua adotada no livro. “Reduz-se à de gramática?” ou “compreende as dimensões discursivo-pragmática, semântica e textual da atividade de linguagem?” A resposta a essa pergunta pode definir a aprovação ou não de um livro pelo MEC, pois como argumenta Possenti (2004, p. 21): “Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve ser necessariamente preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja língua”.

As Fichas trazem ainda outras perguntas interessantes, que, além de servirem como orientação para os pareceristas, também nos conduziram na pesquisa sobre o tratamento da variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio:

- O livro discute o conceito de norma linguística?
- Como são tratadas as noções de ‘certo’ e ‘errado’? São relativizadas, tomando-se como referência um padrão de língua sócio-historicamente constituído? Ou são tidas como absolutas e definitivas?
- As formas linguísticas estudadas correspondem à realidade atual do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito? Ou insiste-se em fazer o aluno apreender usos pouco frequentes ou francamente obsoletos? As exceções listadas são dignas de atenção ou constituem formas já desaparecidas do uso contemporâneo?
- A variação linguística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas ou, ao contrário, como um ‘problema’?
- Há no livro alguma tentativa de abordar o fenômeno da mudança linguística? Caso afirmativo, sob que perspectiva? Procura-se mostrar que a mudança não é para ‘pior’ nem para ‘melhor’, mas que é simplesmente mudança?
- Quanto à relação fala/escrita, há algum reconhecimento das interpenetrações de fala e escrita? Ou recorre-se à dicotomia tradicional, que considera fala e escrita isoladamente, com uma supervalorização da escrita mais monitorada e uma desvalorização da língua falada?
- Os exercícios e atividades recorrem às práticas tradicionais de puro reconhecimento e classificação de classes e/ou funções de palavras, preenchimento de lacunas, substituição de palavras por seus ‘sinônimos’ etc.? Ou propõem algum tipo de prática investigativa, de pesquisa, capaz de levar o aprendiz a verificar a situação real, na língua contemporânea, do fenômeno estudado?

É a essas e outras perguntas que os pareceristas respondem para avaliar um livro didático inscrito no PNLEM, para que esse processo seja o mais coerente possível.

Os editores devem observar alguns critérios eliminatórios, tais como evitar erros conceituais, publicidade, preconceitos (quanto à origem, raça, cor, idade, gênero, orientação sexual e linguagem). Ademais, há os critérios específicos para cada área e, em Língua Portuguesa, tem-se, entre outros, que “considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades”³².

³² Edital de Convocação para inscrição de livro didático no processo de avaliação e seleção de obras a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2002, p. 32

Além disso, o Programa tem como princípio “um tratamento da variação linguística que não se limite a fenômenos de prosódia ou de léxico, mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variabilidade em todos os seus níveis. [...] Com o devido cuidado para não transmitir ao leitor-usuário a falsa ideia de que só existe variação na língua falada por pessoas sem escolarização formal, o que pode cristalizar a indesejada sinonímia *variação = erro*.”³³

4.3 A pesquisa sobre o tratamento da variação linguística nos livros didáticos do Ensino Médio

Considerando que a escola tem o importante papel de ajudar o aluno a compreender a realidade linguística com suas contradições e variedades; a estrutura e o funcionamento da língua com suas variantes sociais, regionais e situacionais; e que o livro didático, na condição de suporte do ensino-aprendizagem, tem influência direta na tarefa de promover a inserção de seus alunos na cultura letrada, julgamos necessário verificar o tratamento da variação linguística nesse importante instrumento.

A avaliação qualitativa do livro didático que é encaminhado às escolas públicas pelo MEC se justificou, uma vez que esse livro é, na maioria das vezes, o único material de que os professores dispõem como fonte de consulta e apoio às aulas: esses livros conduzem as práticas pedagógicas e são referências nas questões linguísticas para alunos, professores e comunidade. Além disso, o censo escolar de 2002 (INEP)³⁴ registrava 8.710.584 jovens matriculados no Ensino Médio; destes, a rede pública atende a 81%. Consideramos fundamental, portanto, analisar a qualidade dos livros que o MEC, órgão máximo de educação no País, tem recomendado para uso e distribuído aos alunos do ensino público.

Portanto, a pesquisa teve como *objetivo geral* fazer uma investigação do tratamento da variação linguística nos livros didáticos (LDs) indicados pelo Ministério da Educação para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. De forma geral, pretendíamos analisar as concepções de língua e de gramática, presentes nos LDs, e a forma como tais concepções evidenciam aspectos sociolinguísticos para o aluno/professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística, mudança linguística e preconceito linguístico*.

³³ Idem.

³⁴ Disponível em: www.inep.gov.br 22 ago. 2006.

Na primeira etapa do trabalho, investigamos todos os livros aprovados pelo PNLEM 2005/2006, um total de nove, além do manual do professor, instrumento didático que também fornece subsídios para atualização e formação do professor, a fim de verificar de que forma esse manual trata a variação linguística e esclarece ao professor a maneira de abordá-la em sala de aula.

Os livros didáticos analisados na pesquisa foram os seguintes:

Quadro 5. Livros didáticos analisados.

Título	Autor(es)	Editora
<i>Língua Portuguesa</i>	Heloísa Harue Takazaki	Ibep –Inst. Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda.
<i>Língua Portuguesa</i>	Harry Vieira Lopes Jeosafá Fernandes Gonçalves Simone Gonçalves da Silva Zuleika de Felice Murrie	Editora do Brasil S/A
<i>Novas Palavras - Português</i>	Emília Amaral Mauro Ferreira do Patrocínio Ricardo Silva Leite Severino Antônio Moreira Barbosa	FTD S/A
<i>Português - De Olho no Mundo do Trabalho</i>	Ernani Terra José Nicola Neto	Scipione Ltda.
<i>Português - Língua, Literatura, Produção de Textos</i>	Maria Luiza Marques Abaurre Marcela Regina Nogueira Pontara Tatiana Fadel	Moderna Ltda.
<i>Português - Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos</i>	Leila Lauar Sarmiento Douglas Tufano	Moderna Ltda.
<i>Português: Língua e Cultura</i>	Carlos Alberto Faraco	Base Editora e Gerenciamento Pedagógico
<i>Português: Linguagens</i>	Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Atual Editora
<i>Textos: Leituras e Escritas</i>	Ulisses Infante	Scipione Ltda.

No PNLEM de 2007, a tiragem dos livros foi a seguinte:

Quadro 6. Tiragem de livros no PNLEM de 2007.

Editora	Título	Autor	Tiragem
Saraiva	Português: linguagens	Magalhães e Cereja	248.749
Moderna	Português: literatura, gramática, produção de texto	Sarmiento e Tufano	182.453
FTD	Novas palavras: português	Amaral <i>et alii</i>	140.284
Scipione	Português: de olho no mundo do trabalho	Terra e Nicola Neto	118.236
Brasil	Língua portuguesa	Lopes <i>et alii</i>	51.110
Base	Português: língua e cultura	Faraco	47.663
Moderna	Português: língua, literatura, produção de texto	Abaurre <i>et alii</i>	41.595
Ibep	Língua portuguesa	Takazaki	28.059
Scipione	Textos: leituras e escritas	Infante	26.008
Total			884.157

Fonte: FNDE

Conforme podemos observar na tabela, o LD mais escolhido pelos professores em todos os PNLEMs foi *Português: linguagens*, que tem uma tiragem maior do que a soma dos cinco livros menos escolhidos. Além disso, os livros de Sarmiento e Tufano, Amaral *et alii* e Terra e Nicola Neto, juntos, tiveram uma tiragem de 440.973 livros, o que corresponde a mais de 50% do total de livros distribuídos pelo PNLEM. Ou seja, apenas quatro livros didáticos correspondem a 78% da tiragem dos livros no último PNLEM. Percebemos, portanto, uma distribuição desigual na preferência dos professores pelos LDs.

4.4 Roteiro para análise dos livros didáticos

Partindo do *Roteiro para analisar os livros didáticos* proposto por Bagno (2007, p. 125), com adequações aos propósitos da pesquisa, estabelecemos como *objetivos específicos* verificar:

a) Como os livros didáticos empregam a terminologia relacionada à variação linguística? Está adequada, do ponto de vista teórico-científico? Ou os autores confundem as expressões *variação*; *variedade*; *variante*; *dialeto*; *norma-padrão* com “variedade-padrão” ou “língua-padrão”; *norma-padrão* com “norma culta”? Há distinção nas definições de *norma-padrão* e variedades cultas (variedades de prestígio) ou os autores continuam confundindo/difundindo *norma-padrão* como sinônimo de “norma culta”?³⁵

b) Como os livros didáticos se referem (ou não) à pluralidade de línguas existente no Brasil? Mencionam de algum modo o fato de existirem línguas indígenas e línguas trazidas pelos imigrantes, desde o início do século XIX, convivendo com o português brasileiro, ou apresentam o português como único idioma falado no País?

c) Como os livros didáticos abordam a variação? Evidenciam a variabilidade nos fenômenos gramaticais existentes no português falado no Brasil, ou limitam-se a fenômenos de prosódia (“sotaque”) e de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)? O livro

³⁵ O Dicionário Houaiss e outros bons dicionários autorizam o uso das formas *variante* e *variedade*, como sinônimas. Entretanto, na dissertação do Mestrado, adotamos a terminologia como exposta em Bagno (2007, p. 57): “uma **variedade linguística** é o modo de falar a língua característico de determinado grupo social ou de determinada região geográfica” e “variantes linguísticas são maneiras diferentes de dizer a mesma coisa”, exemplo: nós/a gente, tu/você etc.. Ou seja, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas ou dialetos. Podemos falar em variedades regionais, a forma de falar de determinado grupo de uma região do país; em variedades profissionais, a linguagem técnica própria de cada grupo profissional etc. Dubois (1988, p. 610) define que, se duas unidades linguísticas (fonema ou morfema) figuram no mesmo ambiente (fonológico ou morfológico) e se elas podem ser substituídas uma pela outra, sem que haja uma diferença no sentido denotativo da palavra ou da frase, tem-se, aí, *variantes*.

menciona a variabilidade nos pronomes (oblíquos, pessoais, de tratamento etc.), na concordância verbal e nominal, na regência verbal e nominal, no uso de determinadas palavras e expressões?

d) Como os livros didáticos consideram a variação linguística apresentada? Apresentam coerência entre a abordagem dada à variação linguística exposta no(s) capítulo(s) destinado(s) ao tema e nas demais atividades propostas no livro, ou nos outros capítulos falam de “certo” e “errado”, tomando como padrão de julgamento apenas a gramática normativa?

e) Como os livros didáticos lidam com a variação entre fala e escrita. Apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal ou separam rigidamente a fala e a escrita?

A partir dessas perguntas, foi formulado o seguinte quadro-resumo, a fim de facilitar a compreensão geral da análise dos LDs:

Quadro 7. Quadro-resumo dos critérios de análise dos livros didáticos

TERMINOLOGIA RELACIONADA À VL	É adequada do ponto de vista teórico	
	Confunde-se variação; variedade; variante; dialeto; etc.	
PLURALIDADE DE LÍNGUAS EXISTENTES NO BRASIL	Menciona-se a pluralidade de línguas existentes no Brasil	
	Define-se o português como único idioma do país	
	Não se menciona o assunto	
ABORDAGEM DA VL	Evidencia-se adequadamente que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais	
	Evidencia-se inadequadamente que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais	
RELAÇÃO FALA/ESCRITA	Separa-se rigidamente a fala e a escrita	
	Apresenta-se o amplo contínuo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada	

4.5 Resultados da pesquisa

Dado que o edital do PNLEM exige, como critério obrigatório: “Um tratamento da *variação linguística* que não se limite a fenômenos de prosódia (‘sotaque’) ou de léxico (‘aipim’, ‘mandioca’, ‘macaxeira’), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variabilidade em todos os seus níveis” (p. 31), todos os livros destinaram pelo menos um capítulo – em geral, o primeiro – para abordar o tema. É interessante ressaltar que nenhum LD se restringiu a tratar a variação como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas, uma vez que o edital também exige “valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma-padrão relacionada ao uso

público ou formal da linguagem oral, sem no entanto silenciar ou menosprezar as variedades quer regionais, quer sociais, quer estilísticas” (p. 32). Portanto, no capítulo destinado à VL, em geral, os autores apresentaram a influência de diversos fatores, não só da região de origem do falante, mas também de fatores como sexo, grau de instrução, profissão, estilo pessoal, contexto (formal/informal) etc. Entretanto, ainda há muito o que aprimorar. Alguns autores apresentaram o tema de forma superficial; outros limitaram-se a expor o tema em um capítulo apenas e, nos capítulos seguintes, “esquecem” o assunto, principalmente nos exercícios gramaticais. Somente quatro livros, o de Takazaki, Lopes *et alii*, Abaurre *et alii* (na maior parte do LD) e o de Faraco, apresentam coerência entre a teoria da VL apresentada no(s) capítulo(s) destinado(s) ao tema e os demais capítulos da obra.

Quadro 8. Análise comparativa da coerência entre o tratamento da VL no capítulo destinado ao tema e os fatos gramaticais

Coerência entre o tratamento da variação linguística no capítulo destinado ao tema e os fatos gramaticais	Há coerência	Não há coerência
1. TAKAZAKI		
2. LOPES <i>et alii</i>		
3. AMARAL <i>et alii</i>		
4. TERRA e NICOLA NETO		
5. ABAURRE <i>et alii</i>		
6. SARMENTO e TUFANO		
7. FARACO		
8. MAGALHÃES e CEREJA		
9. INFANTE		

Apenas dois livros, o de Takazaki e o de Faraco, adotaram a terminologia relacionada à VL de forma adequada, do ponto de vista teórico, conforme delimitamos nesse trabalho. Salienciamos a grande confusão feita pela maioria dos autores no emprego dos termos relacionados à VL (variação, variedade, variante, “norma culta”, “língua culta”, “língua padrão”, “padrão culto do idioma”, “padrão formal culto” etc.). O mais grave, entretanto, é a constatação de que a maioria dos autores ainda difundem “norma culta” ou variedades de prestígio como sinônimo da *norma-padrão*, uma confusão que pode prejudicar a prática investigativa de pesquisa, capaz de levar o aluno/professor a verificar a situação real da língua contemporânea.

Quadro 9. Análise comparativa da adequação da terminologia

Terminologia	Adequada	Inadequada
1. TAKAZAKI		
2. LOPES <i>et alii</i>		
3. AMARAL <i>et alii</i>		
4. TERRA e NICOLA NETO		
5. ABAURRE <i>et alii</i>		
6. SARMENTO e TUFANO		
7. FARACO		
8. MAGALHÃES e CEREJA		
9. INFANTE		

Os mesmos dois autores, Faraco e Takazaki, também foram os únicos que mencionaram a pluralidade de línguas existentes no Brasil. E, mesmo nos livros dos autores que tiveram essa preocupação, a questão ainda é abordada de modo muito sutil. Não se evidenciam, com o rigor que o tema merece, os cerca de duzentos idiomas que convivem com o português brasileiro.

Quadro 10. Análise comparativa da menção à pluralidade linguística do Brasil

Pluralidade linguística do Brasil	Menciona	Não menciona
1. TAKAZAKI		
2. LOPES <i>et alii</i>		
3. AMARAL <i>et alii</i>		
4. TERRA e NICOLA NETO		
5. ABAURRE <i>et alii</i>		
6. SARMENTO e TUFANO		
7. FARACO		
8. MAGALHÃES e CEREJA		
9. INFANTE		

Como já esperávamos, poucos livros apresentaram de forma adequada a variação nos fenômenos gramaticais — que ocorre não só nas áreas rurais/pobres/iletradas de nosso país (como muitos pensam), mas também nas camadas mais letradas da população — e conscientizar o leitor sobre a heterogeneidade do português brasileiro e sobre as mudanças linguísticas já concretizadas. O Edital de convocação para inscrição de LD no processo de avaliação e seleção de obras a serem incluídas no catálogo de escolha de livros do PNLEM acrescenta como critério que “as variantes *sintáticas* deveriam merecer destaque nos livros didáticos” (p. 32), entretanto, essa recomendação não foi bem incorporada pelos autores. Takazaki e Lopes *et alii* apresentam apenas algumas regras gramaticais, em forma de apêndice. Amaral *et alii*, Terra e Nicola Neto, Sarmiento e Tufano, Magalhães e Cereja e Infante citam casos de VL para o aluno corrigir o “erro”, “passar para a norma-padrão” ou

identificar os “desvios de linguagem”. Abaurre *et alii* também apresentam exercícios gramaticais com objetivo de identificar “o problema”, “o equívoco” ou “a inadequação” mas, ao mesmo tempo, sugerem exercícios coerentes com a proposta apresentada no capítulo destinado à VL. Dos LDs aprovados pelo PNLEM, apenas o LD elaborado por Faraco trata a variabilidade nos fenômenos gramaticais de forma adequada em todo o livro.

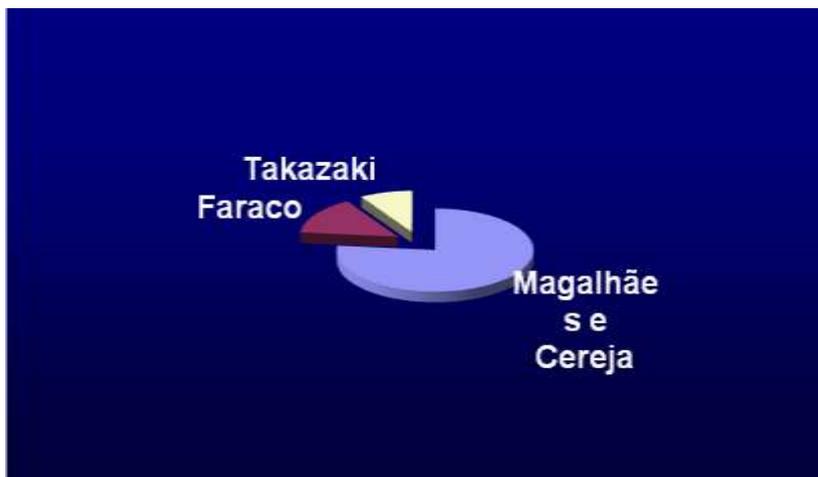
Gráfico 1. Comparativo do tratamento da variação nos fenômenos gramaticais



Em relação ao tratamento da relação fala/escrita, Takazaki, Abaurre *et alii*, e Faraco consideram o amplo contínuo de gêneros textuais que vai da fala mais espontânea à escrita mais monitorada. Lopes *et alii*, Amaral *et alii*, Terra e Nicola Neto e Magalhães e Cereja separaram fala e escrita rigidamente. Enquanto o LD elaborado por Infante e o LD elaborado por Sarmiento e Tufano (que se destaca pela proposta de trabalho com diversos gêneros textuais) não discutem a linguagem a ser adotada nos gêneros tratados.

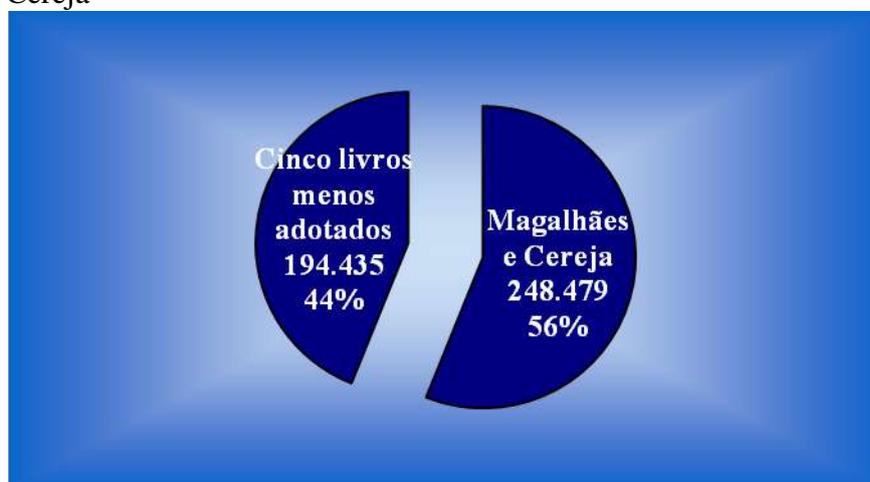
Considerando-se o tratamento geral da VL nos LDs de português e comparando-se a tiragem dos livros apresentada no capítulo 2, constatamos que os LDs que se destacaram no trabalho com a VL, o da autoria de Faraco e o de Takazaki, não estão entre os mais escolhidos pelos professores. Os dois livros, juntos, não correspondem sequer a um terço da tiragem do livro mais adotado, da autoria de Magalhães e Cereja, que teve avaliação negativa em todos os critérios analisados.

Gráfico 2. Comparativo da tiragem dos LDs de Takazaki e Faraco com o LD de Magalhães e Cereja



Além disso, identificamos uma desigualdade geral se compararmos a tiragem de todos os livros, já que o LD de Magalhães e Cereja, sozinho, supera a tiragem dos cinco livros menos adotados pelas escolas em 2007, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 3. Comparativo da tiragem dos cinco livros menos adotados com a tiragem do LD de Magalhães e Cereja



Ademais, os quatro LDs mais escolhidos pelos professores do ensino médio correspondem a 78% do total de livros do PNLEM/2007. E todos se filiam ao ensino tradicional da gramática, o que significa que os professores ainda têm predileção pelos livros de perfil normativista, enquanto os LDs da autoria de Takazaki e de Faraco correspondem, juntos, a apenas 8,5% do total de livros escolhidos no PNLEM 2007, sendo que o da autoria de Takazaki é o menos escolhido de todos, com menos de 3% do total.

Infelizmente, constatamos pouquíssimas propostas que proporcionam a percepção das questões sociais que envolvem a língua — isto é, os contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades estigmatizadas e as variedades de prestígio — para ajudar no combate ao preconceito linguístico tão arraigado em nossa cultura.

Entretanto, já encontramos, em alguns LDs, projetos de pesquisa que possibilitam aos alunos *compreenderem* as regras linguísticas de nossa gramática internalizada e das regras da gramática normativa, além de exercícios que permitem a compreensão dos fenômenos linguísticos abordados, para que os utilizem com propriedade tanto na linguagem oral quanto na escrita.

Com esse estudo, pode-se perceber a influência direta da política na educação; das pesquisas acadêmicas no ensino; e das pesquisas acadêmicas nas políticas governamentais. E é isso que nos dá forças para continuar o trabalho acadêmico, acreditando na possibilidade de fazer a diferença na educação brasileira.

Ao final do trabalho, sugerimos aliar o Programa Nacional do Livro Didático a uma boa formação inicial e continuada do professor, para que este saiba não só aplicar o conteúdo e as atividades fornecidos pelo livro, mas também enriquecê-los com sua vivência prática e adequá-los à necessidade de cada turma, em cada região do País, com diferentes níveis sociais.

Foi a partir da constatação de que os livros didáticos estão abordando importantes questões Sociolinguísticas e acreditando que os professores acostumados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa não estejam preparados para utilizar esses novos conteúdos trazidos pelos LDs e aplicá-los de forma adequada, que julgamos importante empreender esta pesquisa nos materiais de formação continuada de professores, a fim de verificar se/como esses materiais tratam o tema e se eles são suficientes para embasar o professor em uma mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa.

5. NORMAS SOCIAIS³⁶: DE QUE MANEIRA A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL PODE CONTRIBUIR PARA MUDAR PADRÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

A sociedade como um todo, nas lides comuns, nas buscas de cada um para assegurar o seu espaço de distinção, vai por si, naturalmente, em direção ao que o imaginário coletivo constrói como o melhor o mais exato, afinal o “certo” que todos nós conhecemos. (NEVES, 2010, p. 34)

5.1 Por que se valoriza tanto o ensino da norma-padrão?

De onde emergem os juízos de valores sobre a língua impostos na/pela sociedade? Por que as pessoas têm tanto interesse em estabelecer padrões sobre a língua/linguagem? Por que outros comportamentos humanos não recebem esse mesmo rigor? Por que a preocupação em constituir um conjunto de prescrições/parâmetros para a linguagem é tão forte em nossa sociedade? Trazendo tais questionamentos para o foco deste trabalho, podemos nos perguntar: Por que a escola valoriza tanto o ensino da norma-padrão?

Já vimos no histórico realizado em capítulo anterior, que nas escolas brasileiras atuais ainda há resquícios da tradição do ensino de gramática normativa da antiguidade. Mas será que só essa tradição é suficiente para manter a supervalorização da norma-padrão que vemos nas escolas hoje? Por que esse tema desperta tanto interesse? O que mantém essas crenças? A cultura da sociedade (as normas sociais)? As regras impostas pelas gramáticas, pelos comandos paragramaticais (as normas legais)? Mas o que alimenta tais regras? O interesse do próprio indivíduo (as normas privadas) em falar de acordo com o esperado pela sociedade? Mas essas expectativas não são geradas pela própria sociedade (as normas sociais)?

Está estampado na capa da revista *Veja*³⁷, a revista de notícias semanais mais lida do Brasil, o interesse da sociedade pelo tema “falar bem”, “falar certo”. Por que tanto interesse?

³⁶ Agradecemos ao Sociólogo e Professor Doutor Gentil Martins Dias pelas orientações sobre *normas*, trazidas da Sociologia, que ajudaram a enriquecer este trabalho.

³⁷ Não comentaremos aqui as diversas impropriedades cometidas pelos jornalistas responsáveis pelas reportagens. Tais observações podem ser encontradas, como anexo ao livro *O preconceito linguístico*, da autoria de Marcos Bagno, editado a partir do ano 2000. Destacamos, neste momento, o interesse da população brasileira pelo assunto, em especial da classe social leitora desse veículo de informação.

Imagem 6. Capas da revista Veja que demonstram o interesse da sociedade pelo tema “falar bem”.



(Ed. 1725, 7 de nov. de 2001)

(Ed. 2025, 12 de nov. de 2007)

(Ed. 2177, 11 de ago. de 2010).

5.2 Subsídios da Sociologia para compreensão das normas sociais linguísticas

Para tentar compreender a tendência das sociedades a propor, impor e aceitar normas, fomos buscar subsídios na Sociologia (WEBER, 2002; ELSTER, 1989; BOURDIEU, 1979). A preocupação fundamental da Sociologia é o comportamento humano e suas mudanças, que significam quebra de *padrões*. Para observar como essas mudanças acontecem, é necessário verificar os padrões de comportamento estabelecidos. As sociedades têm necessidade de estabelecer parâmetros, normas, limites e contratos implícitos e explícitos que dizem (ditam) como as pessoas devem se comportar. As forças mais importantes que existem na determinação e na manutenção das normas de comportamento são: a cultura, com os dogmas, os tabus, os costumes, as tradições; a religião – que é uma manifestação cultural, mas que destacamos, pois tem uma força específica; o Estado, com decretos, normas, leis; as condições geográficas e ambientais, o clima – que determina, por exemplo, a forma de se vestir das pessoas –, os aspectos físicos do ambiente; as questões regionais; etc.

Quando normas são obedecidas, as pessoas visam a um resultado particular: querem evitar a desaprovação dos outros; querem afirmar a sua identidade ou pertencimento a um grupo social; querem criar barreiras de exclusão aos estranhos ao grupo e aos que estão subindo na escala social (Bourdieu, 1979).

De acordo com Elster (1989), as *normas sociais* são compartilhadas e em parte garantidas pela aprovação ou desaprovação dos outros. Elas detêm grande controle

psicológico, devido às emoções de embaraço, ansiedade, culpa e vergonha diante da possibilidade de violação das expectativas da sociedade. As normas sociais mais simples são do tipo “faça X ou não faça X” (Fale: “a gente foi”, “nós fomos”, “o pessoal foi” / não fale: “a gente fomos”, “nós foi”, “o pessoal foram”). Normas mais complexas dizem que se você deseja fazer Y, então deve fazer X, ou seja, para alcançar um objetivo X, você deve fazer um procedimento Y: Se você deseja ser aceito na/pela camada prestigiada da sociedade, então deve usar as variantes de prestígio da língua. Normas ainda mais complexas poderiam mandar fazer X, se for bom para todos que se faça X: Respeitar a faixa de pedestres, usar o cinto de segurança, o Presidente da República usar a concordância verbal e a concordância nominal, conforme previstas na gramática normativa, pois é a expectativa em relação à autoridade máxima do País, seriam exemplos desse tipo de norma social.

Max Weber (2002, p. 37) define *ação social*, como a ação, omissão ou aquiescência, norteadas por ações passadas, presentes ou futuras, orientada para outros, que podem ser indivíduos conhecidos ou desconhecidos. Por exemplo, temos relação de sentido, conseqüentemente ação social, quando determinada conduta é imitada porque é “moda”, “tradição”, “padrão” ou concedem prestígio social. A ação social pode ser determinada de quatro maneiras: 1) *ação em relação a valores*, quando traz uma formulação consciente dos valores que orientam a ação; 2) *ação estritamente afetiva*, quando um comportamento afetivo condiciona a ação; 3) *ação racional*, quando é orientada para determinado fim e consideram-se seus meios e efeitos; e 4) ação estritamente tradicional, quando é uma reação a estímulos costumeiros, que têm conduzido a ação. Apesar dessa classificação separada, a ação social normalmente não se orienta apenas de uma só maneira, muitas vezes, uma ação social é determinada por diferentes fatores. Podemos definir que estabelecer um padrão de língua “certa” é uma *ação social*, pois é uma ação orientada por ações passadas, presentes e futuras, orientada para os outros. Muitos dos padrões de adequação linguística foram estabelecidos no passado, mas sua cobrança ocorre hoje e têm a sociedade como um todo e, especialmente, as escolas, os materiais didáticos e os comandos paragramaticais perpetuando tal ação. Essa ação de padronizar a forma certa, prestigiada de falar, pode ser classificada como uma *ação em relação a valores*, ou seja, o indivíduo tem como objetivo alcançar os valores proporcionados pelo “falar correto/bonito/culto”. Além disso, quem estuda gramática, dicas de português e outros materiais de Língua Portuguesa, com o objetivo de ser aceito por seus pares como uma pessoa culta pratica uma *ação racional*, já que age orientado a determinado fim – alcançar o ideal de prestígio –, considerando-se seus meios – ler gramáticas, comandos paragramaticais,

dicas em jornais, revistas e internet –, e *ação estritamente tradicional*, já que é uma ação conduzida por estímulos costumeiros.

Weber (2002, p. 49) explica ainda que, dentro do campo das condutas sociais, existem algumas regularidades factuais, isto é, ações com sentido típico e idêntico, repetidas pelos indivíduos envolvidos. Weber cita como tipos de ações sociais o *uso*, o *costume*, a *moda*, a *convenção* e a *lei*. O *uso* é “uma probabilidade realmente existente de regularidade numa orientação de ação social, até o ponto em que a probabilidade de sua existência dentro de um grupo de pessoas não se baseie em mais nada a não ser o hábito real” (WEBER, 2002, p. 49). O *uso* pode ser chamado de *costume*, se o hábito real vier de longa data e o indivíduo proceder de modo inconsciente ou por simples conveniência; “qualquer que seja o motivo, há sempre a expectativa justificada por parte dos membros dos grupos de que uma regra costumeira terá a correspondência dos outros do mesmo modo e pelas mesmas razões” (WEBER, 2002, p. 50). E se o uso estiver determinado pelo fato de que toda ação das partes é orientada a fins, com expectativas idênticas, será chamado de *uso condicionado por uma situação de interesse próprio por parte do indivíduo – interessenbedinght* (2002, p. 49).

Weber esclarece também que a *moda* é parte do uso, distinta deste quando se torna uma conduta motivada por sua novidade, em vez da longa duração, como acontece com o *costume*. A moda assemelha-se à *convenção*, no que se refere ao desejo por prestígio social. A *convenção* e a *lei*, diferentemente do costume, são garantidas externamente e a transição de um costume para uma convenção ou uma lei é gradual.

É interessante observar que, “andar na moda” ou usar roupas e objetos que são novidade, normalmente, é uma ação social valorizada pelos pares do grupo. Entretanto, quando se trata de *língua/linguagem*, o comportamento social é diferente. Enquanto a sociedade valoriza determinados termos considerando-os prestigiados, algumas gramáticas, manuais de redação e comandos paragramaticais criticam o uso desses mesmos termos, classificando-os como “modismos”. Vemos esse tipo de crítica, por exemplo, no Manual de Redação e Estilo do Estadão, material editado por um dos jornais brasileiros mais prestigiados. Este Manual define que “O modismo é o lugar-comum cujo uso se intensifica num dado momento, por influência especialmente de meios de comunicação como o rádio e a televisão, do jargão político, artístico, urbanístico, econômico e esportivo ou dos próprios usos e costumes do País” (1997, p. 180). Ou seja, estabelece que algumas entidades – o rádio, a televisão, o político, o artista, o economista, o esportista e, ainda, os próprios usos e costumes do País – têm autoridade legitimada para estabelecer um modismo, devido ao

prestígio reconhecido pela sociedade. Entretanto, logo em seguida, o Manual estipula que o modismo “deve ser evitado não apenas para não atrelar o jornal³⁸ a um tipo de linguagem perecível, que varia com as circunstâncias, mas também por se tratar de uma prática tão *condenável* quanto o recurso aos chavões tradicionais. O modismo pode ser tanto uma palavra inexistente que se cria para expressar alguma situação nova, como um termo do vernáculo que se passa a empregar em sentido diferente do usual ou uma frase feita cujo uso termina por ultrapassar os limites do tolerável. O *maior cuidado* deve ser tomado com os casos de palavras que têm o sentido original *desvirtuado*, ganhando *conotação imprópria ou incorreta* (exemplo: *penalizar* com o significado de punir, que a palavra não tem)”. Constatamos nesta determinação do Manual diversos problemas: 1) tratar o *modismo* como algo que “deve ser evitado”. Se são termos e expressões legitimados pela sociedade, tanto é que “estão na moda”, por que devem ser evitados? 2) a justificativa é ainda mais incoerente: “por se tratar de uma prática tão condenável quanto o recurso aos chavões tradicionais”, sendo que os chavões também são criados pela sociedade, muitas vezes até para facilitar a comunicação e/ou a padronização de documentos, como explica o Manual de Redação da Presidência da República: “O emprego de expressões ditas ‘*de uso consagrado*’ confere uniformidade e transparência ao sentido do texto” (p. 64). 3) O Estadão define que “o modismo pode ser tanto uma palavra inexistente que se cria para expressar alguma situação nova”. E isso não é algo positivo? Os usuários da língua criando expressões para as suas necessidades? 4) E define ainda o modismo como “uma frase feita cujo uso termina por ultrapassar os limites do tolerável”. Quais seriam esses “limites do tolerável”? Limites estipulados por quem? Para quê? 5) O Manual fala em “cuidado” com palavras que podem “ganhar” *conotação imprópria ou incorreta*. Se tais palavras ganham de seus falantes, seus legítimos usuários, novas conotações, por que elas haveriam de ser consideradas impróprias ou incorretas? O mais curioso é o exemplo utilizado pelo autor para exemplificar um modismo, a palavra *penalizar* com o significado de punir. Ora, se o substantivo “pena” é definido pelo Dicionário Houaiss como “sanção aplicada como punição” e a terminação -izar, na língua portuguesa, forma diversos verbos também registrados pelos dicionários, como agonizar, fiscalizar, civilizar e humanizar, por que “penalizar” tem, como caracterizado pelo Manual, seu “sentido original *desvirtuado*”? Observando-se que “penalizar” é um termo registrado pelo Dicionário Houaiss. Se, de acordo com Weber, a *moda* é motivada por sua novidade, e o *costume* é uma ação de

³⁸ O *Manual de Redação e Estilo do Estadão* foi elaborado como parâmetro em questões relacionadas à língua portuguesa, para o jornal O Estadão, entretanto hoje é vendido como referência em Manual de Redação em diversas livrarias para o público geral.

longa duração, em vez de considerarmos como “modismo”, como pejorativamente informado pelo Manual, tais expressões deveriam ser reconhecidas como parte do *uso/costume* dos falantes e não alvo de críticas. Mas, como vemos, as normas linguísticas impostas pelos manuais de redação são ainda mais autoritárias que as normas linguísticas aceitas pela sociedade.

Aléong (In: BAGNO, 2001, p. 152) define *norma linguística* como o produto de uma hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores que incide sobre a “conveniência” de uma forma linguística em relação às exigências da interação linguística. Mesmo propondo uma definição aberta à interpretação de que coexistem várias normas linguísticas, Aléong reconhece que

em seu uso habitual, este termo designa uma variedade de língua que, num dado momento, se impõe e é imposta por todo um aparelho prescritivo como a língua de referência pelo qual deve se medir todos os comportamentos. É a língua correta que, por definição, classifica todas as outras formas possíveis no domínio dos erros e incorreções [...]. Trata-se, portanto, de um código normalizado de regras imperativas que definem o certo e o errado em matéria de pronúncia, de gramática, de ortografia e de estilo (p. 152).

As normas sociais – aí incluídas as normas linguísticas – diferem das normas morais, das normas legais e das normas privadas. As *normas sociais* são impostas pela própria comunidade e nem sempre decorrem de interesse. As *normas morais* derivam da ética. As *normas legais* são impostas por especialistas que agem na defesa de interesses sociais, enquanto as *normas privadas* são regras assumidas e construídas pelas pessoas, para superar a fraqueza de vontade (AINSLIE, 1982, 1984 e 1986, *apud* ELSTER, 1989). As normas privadas, como as normas sociais, não são orientadas por resultados e são mantidas por sentimentos de ansiedade e culpa; mas ao contrário das normas sociais, as normas privadas não dependem da aprovação ou desaprovação dos outros, porque não são necessariamente compartilhadas.

Elster (1989) cita alguns exemplos de normas sociais, tais como *normas sobre o comportamento “antinatural”*, como regras contra o incesto, o canibalismo e a sodomia e destaca que a regra que proíbe o canibalismo permite exceções em casos de força maior (Edgerton, 1985, p. 51, *apud* Elster, 1989). O autor ressalta que a tendência natural é esta: para toda norma, há um conjunto de regras adicionais definindo exceções legítimas.

Outro exemplo de normas sociais são as *normas de reciprocidade*, que mandam retribuir favores recebidos (Gouldner, 1960, *apud* Elster, 1989). A troca de presentes é frequentemente regulada por essas normas. Pode não haver uma norma incondicional de

presentear um primo no Natal, mas se este começa a me dar presentes, eu estou obrigado a retribuir-lhe.

Outro ambiente repleto de ações orientadas por normas sociais é o local de trabalho que define explícita ou implicitamente o tratamento para se dirigir ao superior hierárquico, a roupa que se deve usar, o vocabulário que se deve adotar. Roethlisberger e Dickson (1939, p. 522, *apud* Elster, 1989) citam ainda que há uma expectativa dos pares no que chamam de *normas informais que regulam os esforços dos trabalhadores*. Essas normas estabelecem os limites máximos e mínimos ao que é percebido como esforço apropriado: nem demais, nem de menos; nem "amolecer", nem "se esforçar demais".

As regras de etiqueta são normas sociais que regulam os modos de vestir, as maneiras à mesa, os comportamentos em determinadas ocasiões. Interessante observar que, ao se tratar de normas de etiqueta, quando determinada ação está fora do padrão esperado, diz-se que: “não é elegante”, “não é chique”, “não é apropriado”, “não é adequado” (KALIL, 2007; MATARAZZO, 2010; RIBEIRO, 2008; VAZ, 2006); não se diz que “é errado”. Quando se trata da linguagem, o adjetivo mais comum para descrever o uso que ocorre fora da expectativa da sociedade é “errado”, ou seja, as normas linguísticas são ainda mais vigiadas e severas dos que as normas de etiqueta.

5.3 O contínuo de policiamento da linguagem

Diante dessa realidade, podemos propor o *contínuo de policiamento da linguagem*, em que, em um extremo, encontra-se a Sociolinguística, que identifica, reconhece e aceita a variação e a mudança linguísticas como um fenômeno natural da língua e, mesmo compreendendo os valores sociossimbólicos de cada variante, não policia os usos como “certo” ou “errado”, não se propõe a corrigir o aluno, mas a ampliar-lhe a visão dos fenômenos linguísticos; no outro extremo, com atitudes de policiamento mais intolerantes quanto às questões relacionadas à linguagem, encontram-se os manuais e os comandos paragramaticais em geral, ditando normas e regras para o uso de palavras e expressões da língua. Este último extremo chega a ser tão radical que nega até mesmo o uso de formas registradas nas gramáticas e nos dicionários, que estão localizados em outros pontos menos extremados, no contínuo de policiamento da linguagem.

Por exemplo, em relação à expressão *através*, alguns comandos paragramaticais chegam a justificar que não se deve usar tal expressão como sinônimo de *por intermédio*,

porque, em uma frase como “O documento foi entregue *através* do mensageiro”, haveria o sentido de que o documento *atravessou* o mensageiro. O Manual de Redação da Presidência da República, um dos mais prestigiados do Brasil, afirma que “*Através de* quer dizer *de lado a lado, por entre: A viagem incluía deslocamentos através de boa parte da floresta*”. E enfatiza: “Evite o emprego com o sentido de meio ou instrumento; nesse caso empregue *por intermédio, por, mediante, por meio de, segundo, servindo-se de, valendo-se de*” (p. 71), sem apresentar nenhuma justificativa para tal exigência.

Outro exemplo de policiamento extremado da linguagem ocorre com a expressão *colocação*. Alguns manuais, como o Manual de Redação da Câmara dos Deputados, explicam que a expressão *fazer uma colocação*, deve ser evitada no sentido de *argumentar, declarar, ponderar*, uma vez que, utilizada em uma reunião, por exemplo, daria a ideia de que a pessoa iria “colocar” alguma coisa ali na mesa; portanto, o “correto” seria a expressão “fazer uma sugestão, uma observação”. E a justificativa é “por não estar ainda devidamente abonado pelos grandes dicionaristas” (p. 313). Entretanto, o próprio Manual, reconhece o registro da expressão no Dicionário para, a seguir, escolher a acepção que melhor lhe convém: “O Aurélio, embora defina *colocar*, como ‘9. Trazer à baila ou à discussão, apresentar, expor: colocar um problema, uma questão’, apresenta *colocação*, s.v., como 7. **Bras. Pop.** Apresentação, exposição (de fatos ou idéias)” (p. 313), e conclui que, por ser de *uso popular*, não deve se estender à linguagem formal.

Para ilustrar essa preocupação tão arraigada, em nossa sociedade, em constituir um conjunto de prescrições/parâmetros para a linguagem, citamos dois exemplos de expressões adotadas com muita frequência por falantes com alto grau de escolaridade, representantes de instituições públicas, em práticas sociais letradas, como reuniões ou documentos oficiais, que sofrem policiamento extremado por parte de manuais e comandos paragramaticais que visam a estabelecer um padrão de correção da língua. Poderíamos mencionar diversos outros exemplos, como fez Bagno (2009), mas o nosso objetivo neste momento é apenas identificar o rigor do policiamento em relação à linguagem.

No centro do contínuo, podemos localizar as gramáticas que não assumem uma postura absolutamente intolerante, que, em maior ou menor grau, flexibilizam alguns usos, como a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara, que

além de princípios estruturalistas e gerativistas, mostra forte influência das concepções funcionais da linguagem e da Linguística do Texto. Nesse sentido, o trabalho de Bechara destaca-se de seus similares: não só pela busca da aproximação entre a gramática normativa e a descritiva, mas também por considerar a mudança

linguística como aspecto constitutivo da língua [...], por valorizar a língua em uso e, conseqüentemente sua funcionalidade (PALMA & MENDE, 2008, p. 176).

Imagem 8. Contínuo de policiamento da linguagem

Sociolinguística

Moderna gramática
portuguesa
Evanildo Bechara

Manuais, comandos
paragramaticais

5.4 O compromisso social da Sociolinguística Educacional

A Sociolinguística Educacional deve ter o compromisso social de mostrar ao aluno essa realidade da qual todos nós somos parte, em que: 1) há avaliação em relação à linguagem; 2) determinadas formas linguísticas sofrem preconceito por parte da sociedade em geral, como “*os pessoal saiu*” ou “*o pessoal saíram*”, “*para mim fazer*” ou “*menas pessoas*”; preconceito que não é em relação às formas linguísticas em si, mas em relação aos seus falantes; 3) outras formas linguísticas sofrem policiamento não pela sociedade em si, mas pelos que se propõem a policiar o que deve ser a língua “certa”. O ensino de Língua Portuguesa que tem a Sociolinguística não apenas como *tema* de ensino, mas como *cultura* de ensino, deve mostrar os valores sociossimbólicos das escolhas linguísticas dos alunos. Ao mesmo tempo, a escola deve se pautar no respeito ao aluno, por isso deve proporcionar uma didática de ampliação do repertório linguístico e nunca de substituição de uma variedade por outra. O professor deve explicar ao aluno que determinadas variantes sofrem estigma na sociedade e oferecer a ele a possibilidade de conhecer as que não são estigmatizadas. A partir daí, o aluno realiza suas escolhas com o que aprendeu. No processo de letramento escolar, ao se apoderar da escrita e das normas que ela veicula, o aprendiz passa a modular sua fala, conscientizando-se de que há formas mais adequadas para esse e aquele contexto.

5.5 Algumas ponderações

Esta pesquisa tem como meta, em última instância, ajudar a trabalhar a conscientização, principalmente dos professores, para a questão das normas linguísticas. Especialmente no Brasil, o professor formado nos moldes tradicionais tem a visão de que seu

papel é ser intolerante e tirano em relação ao que considera erros de português. Com este trabalho, pretendemos verificar de que maneira a Sociolinguística Educacional pode contribuir para a mudança no padrão do ensino de Língua Portuguesa. Podemos pensar o *padrão* de duas maneiras: 1) o padrão de *como* ensinar; o que está padronizado como tradição de *ensino* de Português, que é o ensino de gramática descontextualizada, de análise sintática sem objetivo prático, de memorização de nomenclatura gramatical, sem reflexão sobre os termos e seus usos. 2) o padrão de *o que* ensinar; o que hoje é considerado como padrão de referência no ensino, a norma gramatical: que tem um padrão único (mesmo em um país continental como o Brasil), o silêncio a respeito da variação linguística e o apego à língua literária escrita no período clássico (CASTILHO, 2010, P. 101). No primeiro caso, há uma mudança nos procedimentos didáticos; no segundo, há uma mudança no conteúdo em si.

Todo esse processo de mudança pode começar na formação continuada de professores, uma vez que estes já são profissionais experientes, já reconhecem que o ensino como está hoje não tem trazido resultados positivos. A seguir, essa mudança que podemos considerar cultural, se estenderia para toda a sociedade, não só à sociedade escolar. Pode parecer um projeto ambicioso ou uma ideia utópica, mas temos consciência de que é possível mudar cultura. Presenciamos grandes mudanças culturais na sociedade em relação a diversas normas de comportamento sociais, como em relação ao fumo de cigarro e ao uso do cinto de segurança, por exemplo. Nesses dois casos, a mudança começou com informação à sociedade. No caso do cigarro, a informação é veiculada no próprio maço de cigarros. Um hábito que era considerado bonito, chique, elegante, pela sociedade, tornou-se feio, incômodo, insalubre. Hoje, há leis³⁹ estaduais, distritais, federais que proíbem fumar em determinados locais, o que ajudou nessa mudança cultural. No caso do uso do cinto de segurança, além da legislação, houve fiscalização por parte da polícia militar e de trânsito e multa para os infratores da lei,

³⁹ Lei Federal n. 9.294, de 15 de julho de 1996, dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos;

Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Proíbe vender, fornecer ou entregar, à criança ou ao adolescente, produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica;

Lei n.º 10.702, de 14 de julho de 2003, proíbe o patrocínio de eventos esportivos internacionais por marcas de cigarros a partir de 30 de setembro de 2005. Determina a veiculação de advertências sobre os malefícios do tabagismo na abertura, no encerramento e durante a transmissão de eventos esportivos internacionais, em intervalos de quinze minutos. Faculta ao Ministério da Saúde a colocação de propagandas fixas, com advertências sobre os malefícios do tabagismo, no local da realização do evento;

Lei n.º 7.488, de 11 de junho de 1986, Cria o Dia Nacional de Combate ao Fumo e determina a realização de comemorações no dia 29 de agosto em todo o território nacional.

Dentre muitas outras disponíveis em <http://www.inca.gov.br/tabagismo/economia/leisfederais.pdf> acesso em 24 nov. 2010.

além de campanhas informativas para a sociedade tomar consciência da importância do uso do cinto de segurança.

Acreditamos que o processo de mudança se inicia com informação. Os indivíduos munidos de informação iniciam mudanças no seu comportamento individual e, a seguir, as mudanças chegam ao nível coletivo, gerando mudanças nas culturas da sociedade, em um processo que poderíamos ilustrar da seguinte forma:

Imagem 9. Ilustração do Processo de mudança.



Nesses dois exemplos, vimos que, a partir da informação, das mudanças nas políticas do Estado e, no caso do uso do cinto de segurança, da punição, presenciamos mudanças consideráveis nas normas sociais. Reconhecemos que nem sempre a mudança começa apenas com informação, é necessário, muitas vezes, uma ação normativa para legitimar e dar força às mudanças que começam a surgir.

Voltando para o foco desta Tese, podemos afirmar que, assim como constatamos mudanças nas normas sociais, em relação ao fumo e ao uso do cinto de segurança, observamos mudanças na educação linguística: nos livros didáticos, nas políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, nos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, propostos pelos PCN. Entretanto, tais mudanças ainda não alcançaram de forma efetiva o que deveria ser o padrão de ensino nas escolas; um histórico que, como vimos no capítulo 1, tem uma tradição muito longínqua no tempo e no espaço. Temos que ter claro em mente que o objetivo do ensino de português brasileiro como língua materna na escola é: 1) favorecer que o aluno – independente de suas origens socioculturais – tenha condições de ler com compreensão e redigir com competência diversos gêneros textuais que lhe darão acesso às diversas práticas da cultura letrada e às diversas variedades linguísticas; 2) proporcionar ao aluno o domínio da linguagem oral para que ele seja competente comunicativamente em diversos meios, como em entrevistas para admissão em um

emprego, apresentações sobre a empresa em que trabalha, um projeto que tenha elaborado, uma ideia que tenha desenvolvido. Mesmo um agricultor, em determinados momentos, precisará utilizar uma linguagem mais formal quando for comprar uma máquina industrial ou pedir um empréstimo no banco. Situações que exigirá que ele leia contratos e compreenda o que está sendo informado ali, sem se sentir subordinado ao conhecimento que ele não adquiriu.

Aprender “dicas de português” não dará ao cidadão o domínio às exigências das diversas situações formais da sociedade. O aluno pode até achar curioso descobrir que a vida toda escreveu as saudações do dia *bom-dia*, *boa-tarde*, *boa-noite*, sem hífen, embora a norma ortográfica padronize tais expressões com hífen. Mas os alunos não podem ser ingênuos de acreditar que esse pequeno capital simbólico (BOURDIEU, 1998) é mais relevante que aprender a importância de saber redigir um texto claro, objetivo, conciso, com coesão e coerência e compreender a linguagem adequada aos diversos contextos dos gêneros textuais. A correção gramatical faz parte das qualidades do texto, mas ela não é a única qualidade. Sabe-se que o que a sociedade considera “erro gramatical”, especialmente as variantes estigmatizadas, chama mais atenção do que uma falha no uso de um conectivo, por exemplo, mas problemas estruturais no texto, como a falta de coesão e coerência, podem ser mais prejudiciais. Se profissionalmente uma pessoa redigir um relatório prolixo, longo, pouco objetivos, suas ideias podem ficar prejudicadas, por melhores que sejam. Ao mesmo tempo que, se essa pessoa tiver que apresentar oralmente o mesmo relatório e não adequar o seu vocabulário ao seus interlocutores, se não conseguir trabalhar as ideias para que elas se tornem interessantes e acessíveis, esse profissional pode perder grandes oportunidades profissionais.

O papel da educação em Língua Portuguesa é mostrar tudo isso aos alunos, futuros profissionais, e não continuar incentivando o aprendizado de “dicas”, de conhecimento isolado, de estruturas gramaticais que, por mais que achem interessante, os alunos não poderão aplicar em textos bem redigidos ou apresentações orais eficientes, se eles não têm domínio das ferramentas básicas, que são ler, escrever e falar com competência, conforme as exigências do contexto social.

6. POLÍTICAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Formação durante o exercício profissional, educação continuada e adicional e atualização de professores são expressões diferentes utilizadas para referir-se à sua formação profissional continuada. Embora na maioria dos países o foco principal da educação continue sendo a capacitação anterior ao exercício profissional, a necessidade de atualização e renovação de conhecimentos, habilidades e capacidade dos professores em atividade é hoje amplamente reconhecida. (SINISCALCO, 2003, p. 25)

Neste capítulo, serão apresentadas as políticas atuais do Governo Federal para a formação de professores no Brasil, oferecidas pelo Ministério da Educação. A análise dessas políticas foi empreendida para buscar o melhor *corpus* de análise para esta pesquisa. O MEC oferece hoje políticas para formação inicial e continuada de professores, dentre cursos, programas e projetos. O foco dessas políticas vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abrangendo toda a Educação Básica. As principais normas que tratam da Educação Básica são a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, além da Constituição Federal.

A Lei n. 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. É também chamada de LDB ou Lei Darcy Ribeiro. De acordo com o art. 21 dessa Lei, a educação escolar é composta pela Educação Básica (sendo esta formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio) e pela Educação Superior.

A LDB, em seu art. 3º, descreve que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Desses, destacamos, em especial, os incisos III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância, para os estudos de Língua Portuguesa na escola. Em relação ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, enfatizamos a necessidade de se mudar a prática de ensino da gramática normativa como verdade absoluta e de se atentar para as contribuições da ciência linguística,

em especial da Sociolinguística Educacional, para um ensino que estude a língua portuguesa e não só um conjunto de regras muitas vezes fora da realidade linguística brasileira atual. Além disso, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” devem fazer parte de qualquer disciplina escolar, principalmente da disciplina Língua Portuguesa, no que tange ao respeito e à tolerância às diversas variedades da língua portuguesa.

Ainda com base na LDB, o art. 26 esclarece que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Isso significa que, no currículo de Língua Portuguesa, em especial, além da base nacional comum, deve haver uma complementação diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, como imaginamos que deve ser o ensino de Português nas escolas. Em comunidades rurais, por exemplo, é interessante ressaltar aos alunos que a sua variedade de fala não é pior que as variedades urbanas para, depois dessa conscientização, oferecer outras variedades que lhes possibilitem o acesso a outros setores da sociedade. Enquanto em comunidades urbanas, pode-se promover o debate em torno das questões relativas aos preconceitos existentes em relação às variedades rurais.

A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Este Plano traz um histórico da implantação de planos nacionais de educação, desde a instauração da República no Brasil; objetivos e prioridades do PNE atual; níveis de ensino da educação brasileira – da Educação Infantil ao Ensino Superior, com diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas, nas seguintes modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação a distância, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena.

O documento trata da formação dos professores e da valorização do magistério abordando diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas. O foco é a formação inicial e continuada, além das condições de trabalho, salário e carreira. De acordo com os dados apresentados:

Para a *educação infantil*: 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida.

Quanto às *classes de alfabetização*: como serão desfeitas, conforme as diretrizes e metas deste plano, não se trata de qualificar os professores para nelas permanecerem, mas para atuarem no ensino fundamental. São 13.166 professores que possuem formação apenas de ensino fundamental e que deverão cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal.

Para as *4 primeiras séries do ensino fundamental*: 94.976 precisam obter diploma de nível médio, modalidade normal. Considerando o grande aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, entre 1996 e 1999, é de supor que a quantidade de professores nessa situação seja bem maior, principalmente se houve admissões sem a qualificação mínima exigida.

Para as *4 últimas séries do ensino fundamental*: 159.883 carecem de formação de nível superior, com licenciatura plena.

Para o *ensino médio*: 44.486 necessitam de formação superior. Chega-se ao número de 58.000, em 1997, calculando-se a partir dos dados disponíveis sobre o percentual dos que atuam nesse nível com curso superior (PNE, 2001, p. 63).

O PNE afirma ainda que “é fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido” (PNE, 2001, p. 63). Essa separação pode possibilitar uma ação mais voltada para as necessidades específicas de cada região.

O item 15 do documento apoia a formação da Rede, ao propor como um dos objetivos e metas da formação de professores:

Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior (PNE, 2001, p. 70).

Especificamente voltadas para a formação de professores, o Ministério da Educação oferece hoje as seguintes políticas: o curso Proinfantil, o programa Ética e Cidadania, o programa de formação inicial Pró-Licenciatura, o programa Praler, o programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, o Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Rede. Ressaltando-se que o Pró-Letramento e o Gestar são programas diferentes que fazem parte da Rede.

A ênfase, neste momento, será para a Rede, *corpus* de análise desta pesquisa, desconsiderando os programas Pró-Letramento e Gestar. As informações apresentadas a seguir não são uniformes, ou seja, não há dados completos a respeito de todos os programas, visto que as informações disponibilizadas nos documentos do Ministério da Educação não são completas. Para algumas políticas, há informações mais quantitativas, como estados e municípios atendidos e número de professores formados pelo programa; enquanto, para outras, as informações são mais qualitativas, quanto aos objetivos e diretrizes, por exemplo. Esse fato pode ocorrer devido a um interesse maior do Governo em investir e divulgar

determinados programas ou a uma mera falta de organização do Órgão quanto ao monitoramento das informações completas.

6.1 Proinfantil

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil – é um curso em nível Médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais, conveniadas ou não – sem a formação mínima exigida.

O Proinfantil foi iniciado em 2005, como programa piloto em 88 municípios de 4 estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Esse grupo piloto atendeu a 1.010 professores da Educação Infantil, sendo que a conclusão do curso, para estes professores, ocorreu a partir de agosto de 2007. Em 2006, aderiram ao programa os estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Amazonas e os estados do Ceará e Rondônia ampliaram o programa. Esse Grupo 1, iniciado em janeiro de 2006, atendeu a 1.867 professores de 103 municípios destes estados. Os professores receberam sua certificação de Ensino Médio, na modalidade Normal, em dezembro de 2007.

Em 2008, foi implantado o Grupo 2, em nove estados brasileiros. São eles: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe. A partir desse Grupo, o Programa passa a contar com a parceria de universidades, no que diz respeito à formação das equipes de professores formadores e de tutores que atuam no processo de formação dos cursistas. Participam do Programa as Universidades Federais de Goiás, do Mato Grosso do Sul, do Pará, e do Rio Grande do Norte.

O Proinfantil tem duração de 2 anos, com carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada.

A meta do Proinfantil é atender ao maior número possível de professores ainda não habilitados, considerando que o censo escolar registra cerca de 40.000 professores atuando na Educação Infantil sem a habilitação mínima exigida. Sendo uma ação emergencial, o programa tem caráter temporário e deverá ser concluído até janeiro de 2011.

6.2 Programa Ética e Cidadania

O Programa Ética e Cidadania propõe a criação de fóruns escolares para discutir o tema ética e cidadania, nos municípios e nos estados. O Programa busca instrumentalizar a ação dos profissionais da educação envolvidos em implementação do tema nas escolas participantes, por meio de recursos didáticos e materiais pedagógicos.

Este Programa é desenvolvido por meio de projetos que levem a formação ética e moral a todos os membros que atuam nas instituições escolares. O trabalho com ética e cidadania nas escolas pressupõe intervenções focadas em quatro grandes eixos, ou módulos, que, embora independentes, mantêm uma nítida inter-relação: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social.

O material enfatiza a formação de professores que se disponham a promover em suas unidades escolares a constituição de fórum permanente de ética e cidadania, ancorado nos quatro eixos citados. No período 2004-2006, foram enviados 34.000 kits para as escolas de Educação Básica. Além do material impresso, todos os interessados no tema podem ter acesso ao material no site do MEC.

No Programa, estão envolvidos o Ministério da Educação, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Participam do Programa cerca de 2.000 escolas de Educação Básica, das 27 unidades federadas, conforme informa o banco de dados do Programa.

6.3 Programa Educação em Direitos Humanos

O Programa Educação em Direitos Humanos busca implementar o Plano Nacional de Educação na área de Direitos Humanos, com ações de formação dos profissionais da Educação Básica e com a produção de materiais didáticos e paradidáticos. Além disso, o Programa incentiva a estruturação de centros de referência em educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior, seja na forma de Núcleos de Estudos e Pesquisas, seja em *sites* com referências bibliográficas, grupos de discussão, artigos na área, dentre outros.

Essas instituições recebem recursos financeiros do MEC para oferecer formação e produzir material didático relacionado à temática de educação em direitos humanos. Para participar, as universidades se cadastram no Sistema Universidade Aberta do Brasil e/ou

apresentam projetos de desenvolvimento de material didático ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

6.4 Pró-Licenciatura

O Pró-Licenciatura é um programa de formação inicial, dirigido a professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal (licenciatura), exigida para o exercício da função. No Pró-Licenciatura, não há formação para a área de Letras Português. Somente Inglês e Espanhol, na área de línguas, além de Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Geografia, Química, Física e Matemática.

Este programa tem como objetivo atender ao compromisso assumido com o Banco Mundial de que, até o final da “Década da Educação” (1997-2007), os profissionais que atuam na Educação Básica tenham a educação superior como exigência de formação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nesse período, o governo brasileiro se compromete a formar os docentes que atuam em sala de aula sem a escolaridade mínima exigida. Os professores que lecionam na Educação Básica devem ter formação superior na área de atuação, permitindo apenas nas séries iniciais que o professor possa ter formação de nível médio (Curso Normal).

De acordo com os dados do censo escolar divulgado pelo MEC, no PNE, dos professores que atuam no ensino regular de 1ª a 4ª séries, cerca de 30% possuem formação superior e aproximadamente 65% dos docentes possuem apenas o nível médio. No ensino regular de 5ª a 8ª séries, o número de professores que só concluíram o Ensino Médio é de 193.894 docentes, ou seja, cerca de 30% dos docentes não possuem a qualificação determinada na LDB.

O intuito do Pró-Licenciatura é atuar com as instituições superiores, no oferecimento de formação para esses professores. Essa parceria traz benefícios para ambos os lados: o professor terá cursos de qualidade, oferecidos por centros de excelência e estes, por outro lado, aproveitam a oportunidade para avaliar e aprimorar seus cursos de licenciatura, a partir de demandas concretas da Educação Básica, como argumenta o material do Programa (p. 3).

6.5 Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler)

O Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita é um programa de formação continuada destinado a professores das séries iniciais da Educação Básica. A proposta pedagógica do Praler privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio dos alunos com textos de diversos gêneros. O Programa concebe a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação dos signos e de compreensão e intelexção do mundo; valoriza a produção de sentido, a atribuição de significados e ressalta a importância de vivências sociais. De acordo com o Guia Geral do Programa, o processo de leitura leva em consideração os signos, as frases e sentenças, os argumentos, as provas formais e informais, os objetivos, intenções, ações e motivações e, principalmente, a experiência de vida dos indivíduos.

O Programa é desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial. Há sessões de estudo individual e sessões presenciais coletivas. Como apoio instrucional, são utilizados materiais impressos: guia geral (com informações sobre o programa, a proposta pedagógica, as estratégias e as etapas de implementação), manual do formador, cadernos de teoria e prática (seis volumes de estudo obrigatório, que abordam as concepções, fundamentações teóricas e atividades de estudo e prática de ensino) e cadernos de atividades de apoio à aprendizagem. A carga-horária total do Programa é de 144h – sendo 90h de estudo individual e 54h de estudo coletivo – e deve ser cumprida em dezoito semanas.

O MEC/SEIF/DPE/Fundescola disponibilizam o material para formadores, professores, escolas e secretarias; realizam a formação dos especialistas locais; promovem o acompanhamento pedagógico mediante visita técnica e *on-line*; e realizam avaliação do programa. As secretarias estaduais e municipais de educação indicam o coordenador geral do município e do estado, que será responsável por planejar, acompanhar e avaliar as atividades do programa; divulgam e obtêm a adesão das escolas e professores ao programa; coordenam e monitoram a execução do programa; apresentam relatórios técnicos e gerenciais ao MEC/SEIF/DPE/Fundescola e emitem certificado de conclusão aos professores cursistas.

Pela pré-análise do material, percebe-se que o Praler é bastante consistente e bem focado em seu propósito, que é o ensino de leitura e escrita aos professores da Educação Infantil. Embora o Programa esteja vigente, verifica-se um desinteresse do MEC em divulgar o Programa, talvez por ser esta uma política do Governo anterior, do Presidente Fernando

Henrique Cardoso. Não foi possível obter dados como número de professores formados pelo Programa, cidades e municípios atendidos, por exemplo.

Entretanto, é triste constatar que um material de tamanha relevância, que pode trazer contribuições efetivas para as práticas de ensino do professor não esteja sendo utilizado como deveria. Trata-se de um problema muito sério e muito comum no Brasil, na área de educação, uma das mais importantes para o desenvolvimento do País, são propostas políticas de Governo, e não políticas de Estado; muda-se o governo; mudam-se as políticas. Foi o que vimos acontecer com o Programa Praler, política muito bem fundamentada que, por ter sido proposta no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi descontinuada no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. É necessário, portanto, que o desenvolvimento da nação esteja acima dos interesses políticos de partidos; é necessário que se dê continuidade aos programas que estão dando certo, não porque são de um governo ou de outro, mas porque são programas do Estado brasileiro, em busca da qualidade de vida de seus cidadãos.

6.6 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind – é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de Educação Básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de públicas federais e estaduais de ensino superior. O objetivo é formar professores para a docência no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental das comunidades indígenas.

6.7 Prodocência

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), como o próprio nome explicita, propõe consolidar, ou melhor, fortalecer as licenciaturas, com o aumento de ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência tem por objetivo financiar projetos voltados para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes.

De acordo com a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴⁰, o Programa foi implantado em 2006, com 28 projetos aprovados, para receber um total de R\$ 2.050.000,00 (dois milhões e cinquenta mil reais). Reeditado em 2007, foram aprovados 47 projetos, de um total de 55 submetidos, com orçamento total de R\$ 3 milhões, com prazo de duração limitado a seis meses. O edital de 2008 ampliou o prazo para dois anos e orçamento para R\$ 160.000,00 por projeto aprovado, no limite máximo de 100 projetos, com orçamento total de R\$ 16.000.000,00 (dezesseis milhões de reais).

Dos 28 projetos aprovados no primeiro ano do Programa, 22 abordavam a grande área de formação de professores; dois focavam o ensino de Ciências; outros dois objetivavam contribuir para o ensino de Física; um propunha enfrentar o desafio de tratar o meio rural como tema transversal; um sugeria trazer para as licenciaturas as contribuições do cinema; e apenas um, proposto pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, voltava-se para as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. Este último projeto foi o que recebeu o menor valor, R\$ 30.000,00 (trinta mil reais), enquanto os outros receberam R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais) – quatorze projetos –, R\$ 70.000,00 (setenta mil reais) – sete projetos –, R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais) – seis projetos.

Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da Educação Básica.

6.8 Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)

O Gestar é um programa de formação continuada de professores do Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa, na modalidade semipresencial. O Gestar I é destinado aos professores das séries iniciais e o Gestar II, aos professores do 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª séries). O primeiro foi implantado em 2001, para professores das redes estaduais do Acre, Goiás, Mato Grosso e Rondônia e das redes municipais de Salvador (BA), e Campo Grande (MS); e o Gestar II foi implantado em 2004.

De acordo com o material de divulgação do Programa, seus objetivos são “colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos; contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e permitir ao professor

⁴⁰ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em 2 jun. 2009.

o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências” (material de divulgação do Programa, p. 6).

A formação do formador tem uma carga-horária total de 300 horas, sendo 204h destinadas ao estudo a distancia, por meio de material impresso, e 96 horas aplicadas em estudos presenciais, assim definidos: 40h de formação inicial; 40h de seminário de acompanhamento; e 16h de seminário de avaliação. A formação do cursista, ou seja, do professor que está em sala de aula com os alunos, possui a mesma carga-horária, sendo 180h a distância e 120h presenciais, com 80h para realização de oficinas e 40h destinadas à elaboração do projeto, plantão e acompanhamento pedagógico.

O Gestar I, no momento, está desativado no MEC, mas o Gestar II está como um dos focos do interesse do Ministério. Pela análise do material fornecido, constata-se que cada área temática é composta por um Guia Geral, um Caderno do Formador, seis Cadernos de Teoria e Prática, seis Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno versão do professor e seis Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno versão do aluno. Além disso, compõem o material 4 vídeos de Língua Portuguesa e 4 vídeos de Matemática.

Segundo a Coordenadora do MEC, o Gestar II foi criado por um convênio do Banco Mundial, com o Fundescola e com o MEC. Como este Programa foi bem sucedido, o Programa foi reformulado e se expandiu.

Este Programa também é oferecido em parceria com uma instituição de ensino superior, que hoje é a Universidade de Brasília, por meio do Cform – Centro de Formação Continuada de Professores, que faz parte da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação – Rede. Os objetivos do Gestar são: formar e orientar o professor-formador e subsidiar suas ações e as ações dos coordenadores administrativos e pedagógicos, além de certificar os professores-formadores.

6.9 Pró-Letramento

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores, cujo objetivo é a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa surgiu como ação emergencial para tentar recuperar os baixos índices do Saeb, em 2005, segundo a Coordenadora da Rede no MEC, e acabou se fortalecendo e se tornando um Programa contínuo.

O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada – Rede – com adesão dos estados e municípios. Participam do Programa professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Como será possível observar a seguir, neste trabalho são apresentadas mais informações sobre o Pró-Letramento do que sobre as políticas apresentadas anteriormente, visto que há grande interesse do MEC em investir e divulgar este programa.

O Programa funciona na modalidade a distância, com material impresso e vídeos, e com atividades presenciais, que são acompanhadas por professores tutores. Cada curso tem a duração de 120 horas distribuídas em dois momentos: presencial, num total de até 84 horas, com duração de 4 horas semanais (alfabetização e linguagem) e 8 horas quinzenais (matemática); atividades individuais, num total de 120 horas, sendo que os cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática são desenvolvidos separadamente.

De acordo com o material de divulgação, os objetivos do Pró-Letramento são:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;

Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;

Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;

Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;

Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB, e da Secretaria de Educação a Distância – SEED, é o coordenador nacional do Programa. Para isso, elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para elaboração e reprodução dos materiais, e formação dos orientadores/tutores. Além do MEC, participam do Pró-Letramento os seguintes atores:

1) O Professor Cursista, que é um professor vinculado à rede pública de ensino, que se reúne com o tutor, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações.

2) O Professor Orientador de Estudos/Professor Tutor, que também é um professor ou coordenador da rede pública de ensino, com reconhecimento profissional e formação em nível superior (licenciatura em Pedagogia/Letras/Matemática ou curso normal/magistério, de

nível médio), que trabalha com turmas de professores. Este Professor Orientador/Professor Tutor atua na organização dos trabalhos, na dinamização da discussão entre os grupos, no incentivo à participação de todos e na manutenção de uma interlocução com os Centros. Portanto sua atuação não é a de multiplicador.

3) O Formador de Professor/Formador de Orientador de Estudos/Formador de Tutor é vinculado ao Centro da Rede ou a uma universidade parceira, como professor ou aluno de mestrado ou doutorado. Cada formador trabalhará com turmas de tutores de um pólo ou região do Estado. É este quem prepara os orientadores/tutores, através de curso de formação.

4) O Coordenador Geral é um profissional da Secretaria da Educação que acompanha o Programa em seu município e participa das reuniões e dos encontros com o MEC e/ou com as universidades. É ele quem organiza os seminários ou encontros com os orientadores/tutores para acompanhamento e avaliação do curso.

5) Os autores dos materiais são profissionais vinculados às universidades da Rede e apresentam reconhecida reputação no ensino e na pesquisa de Alfabetização/Linguagem ou Matemática.

Nos cursos de Alfabetização/Linguagem são abordados os seguintes temas: capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação; organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; relatos docentes sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries iniciais; jogos e brincadeiras no ensino de Língua Portuguesa; modos de falar/modos de escrever; reflexões sobre o livro didático em sala de aula.

6.10 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede)

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede) foi proposta a partir do Edital n. 1, de 9 de junho de 2003, que tinha o objetivo de constituir *centros de formação continuada, desenvolvimento da tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino*. As universidades brasileiras interessadas em compor a Rede, enviaram propostas, que foram negociadas, para a celebração de convênio com o MEC para um período de quatro anos. Apesar de o próprio nome do Programa indicar que a Rede é voltada para professores da Educação Básica, na área de Alfabetização e Linguagem, o item 1.6 do Edital para formação da Rede explicita que seu foco de atuação é

apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que a política foi proposta pela Seif/MEC – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação.

Foi estabelecido que poderiam ser compostos seis Centros em universidades que se constituem como *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*⁴¹. Cada um com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação.

A Rede possui cinco áreas de formação, em convênio com as seguintes universidades, selecionadas nos termos do Edital n. 1/2003/MEC:

1. Alfabetização e Linguagem

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e parceiras
 Universidade de Brasília – UnB
 Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

2. Educação Matemática e Científica

Universidade Federal do Pará – UFPA
 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
 Universidade Estadual Paulista – Unesp
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

3. Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
 Universidade Federal do Ceará – UFC
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG

4. Artes e Educação Física

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

5. Gestão e Avaliação da Educação

Universidade Federal da Bahia – UFBA
 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
 Universidade Federal do Paraná – UFPR

⁴¹ De acordo com o item 1.3 das disposições gerais do Edital n. 1/2003-Seif/MEC, *Centro* é qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (centro, núcleo, instituto, laboratório, grupo etc), desde que se dediquem ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas referidas no item 1.7 do Edital n. 1/2003-Seif/MEC.

A Rede integra o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores e, para a área de *Alfabetização e linguagem*, podem ser certificadas as áreas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.

A única recomendação quando aos conteúdos a serem trabalhados pelos Centros era que:

Na elaboração de seus projetos, os Centros deverão, obrigatoriamente, levar em consideração as fases iniciais do desenvolvimento humano – infância, pré-adolescência, adolescência – incorporando as contribuições de outras áreas do conhecimento que sejam importantes para adequada compreensão dessas fases (item 1.13).

Ao propor parceria com as universidades, o Governo tinha como objetivo propiciar a aplicação dos conhecimentos estudados na Academia às escolas públicas de Educação Básica brasileiras, mais especificamente à formação continuada de professores, como nos mostra o item 2.8 do Edital e trecho do Manual de Acompanhamento da Rede, do Ministério da Educação, respectivamente:

É desejável que os projetos proponham formas de associar a competência científica acumulada pelo país, em diferentes áreas do conhecimento, ao desenvolvimento de programas de formação continuada e de tecnologia educacional.

A Rede tem como foco o papel estratégico dos itens 1 e 4 do Edital, porque enfatizam a necessidade da Universidade sair de seus muros e articular-se com organizações da sociedade civil para de forma mais concreta atingir os sistemas de ensino e fazer chegar “os ventos do conhecimento novo” ao chão da escola. Isto requer um olhar novo sobre a prática universitária e impõe dois tipos de desafios: o desafio da articulação interna (não é uma unidade, mas a universidade no seu todo, que deve interagir com os sistemas de ensino e com a sociedade) e o desafio da articulação externa (a universidade abrindo-se para o trabalho em parceria) (p. 3).

Destacamos que, no Edital, não havia parâmetros de conteúdos para a constituição dos materiais da Rede, uma vez que, para o MEC, era desejável que os projetos propusessem programas de formação flexíveis, que pudessem ser adaptados a diferentes condições de oferta e de exercício profissional (Edital para Formação da Rede, item 2.8, seção iii). Assim não houve, por exemplo, referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ou aos descritores do Saeb; não foram estabelecidos critérios, como ocorre no Programa Nacional do Livro Didático; não foi criado um elemento delineador para os materiais propostos pelos Centros. A orientação do Edital era apenas para que os Centros previssem a utilização dos dados originários do Exame Nacional de Certificação de Professores e dos sistemas associados de avaliação da educação básica para o desenvolvimento dos programas de formação (Edital para Formação da Rede, item 2.8, seção iv).

Certamente, não haver fundamentos mais objetivos que formassem um conjunto de regras básicas de organização do conteúdo desses materiais, proporcionou as condições para que cada universidade elaborasse os seus materiais de acordo com a sua formação teórica hegemônica. Como vimos no capítulo 2, a área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq, que engloba Letras e Linguística, é bastante ampla; na análise dos materiais, provavelmente, observaremos essa diversidade, uma vez que se trata de cinco Centros instituídos em oito universidades, (UnB, Unicamp, UFPE, UFMG, UEPG em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Federal do Paraná), localizadas na região Sudeste, Centroeste, Nordeste e Sul, faltando apenas um Centro representante da região Norte para abarcarmos todas as regiões do País.

6.10.1 Centros da Rede na área de Alfabetização e Linguagem

O Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 1990, pela Professora Magda Soares, é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, que, em 2004, passou a integrar a Rede, por meio do convênio com o MEC. Em 2010, completou vinte anos, reconhecidamente como uma das referências nacionais em estudo sobre alfabetização e letramento.

O Ceel (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) é o Centro da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Criado em 2004, é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica.

O Cform (Centro de Formação Continuada de Professores) foi concebido como um órgão multidisciplinar e supra-departamental da Universidade de Brasília (UnB), para formar a Rede.

O Cefiel (Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem) foi instituído pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a partir do convênio com o Ministério da Educação para formação da Rede.

O Cefortec (Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas) foi criado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em parceria com as Universidades Estaduais de Londrina, do Oeste do Paraná e Universidade Federal do Paraná, para comporem a Rede.

6.10.2 Objetivos, princípios e diretrizes da Rede

De acordo com as orientações gerais expostas no Livro da Rede, os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada são:

Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.

Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.

Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.

Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.

Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (Livro da Rede, Orientações Gerais, p. 22).

É interessante ressaltar a concepção do MEC de que a formação continuada não pode se tornar apenas corretivo para uma formação inicial falha. Conforme as Orientações Gerais apresentam, “a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial” (Livro da Rede, Orientações Gerais, p. 24). Pelo contrário, um dos princípios deste Programa é que “a formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (Livro da Rede, Orientações Gerais, p. 24).

As diretrizes propostas pelo Livro da Rede vêm ao encontro dos objetivos específicos desta pesquisa, por exemplo quanto à necessidade de evidenciar aspectos sociolinguísticos para o professor, como a noção de *variação linguística* e *preconceito linguístico*. O MEC defende que “a formação de professores há de observar a adequação às diversidades que caracterizam o país. Além disso, é preciso pensar no atendimento das necessidades especiais dos estudantes criando uma cultura de respeito em contraposição ao estigma do preconceito” (Livro da Rede, Orientações Gerais, p. 23).

No primeiro momento, quando da definição das regras iniciais para instituição da Rede, o objetivo do MEC e da SEB (Secretaria de Educação Básica do Ministério da

Educação), de acordo com o item 2.6.1 do Edital, era formalizar a parceria com os Centros da Rede, para que estes desenvolvessem apenas materiais didáticos (livros, softwares, vídeos módulos, cursos e programas de formação). No entanto, após o terceiro ano do Programa sem resultados satisfatórios, o MEC, por meio do e-mail 002/2007, orientou os Centros que mudassem o foco da destinação das verbas de materiais para a formação de professores e tutores (vide e-mail e entrevista com a Coordenadora da Rede no MEC, em anexo). A partir desse momento, o foco do Programa passou da produção de materiais para a formação presencial de professores. Vemos os resultados dessa mudança de objetivo no número de professores formados que, em 2007, quase triplicou em relação a 2005.

Embora os Centros sejam organizados por áreas de formação e sediados em regiões diversas, eles devem atender à demanda nacional em sua área de formação e, ao mesmo tempo, à demanda da diversidade de cada região do País, criando, também, formas de relação com os demais Centros.

6.10.3 Divulgação dos Programas para formação continuada de professores

A maior dessemelhança administrativa do Pró-Letramento e do Gestar II em relação à Rede é a maneira como os Programas são propostos às escolas. Os dois primeiros são promovidos pelo MEC, ou seja, o MEC organiza as turmas e convoca, por meio das Secretarias de Educação, os professores a participarem. Além de ser uma convocação do Órgão máximo da Educação no Brasil, os professores preenchem um Plano de Metas, no qual ele se compromete a participar de ações de capacitação, por isso são automaticamente liberados pelas escolas para participarem da formação. No caso da Rede, são os próprios Centros que se responsabilizam por entrar em contato com os municípios ou com as escolas, para divulgar o Programa e, o professor interessado se inscrever. Como é uma escolha do próprio professor, além de ser uma formação oferecida por um Centro estabelecido em uma universidade, e não mais pelo Ministério da Educação, os professores podem encontrar resistência para participar do Programa; além disso, os próprios Centros podem encontrar resistência para realizar a divulgação de seu programa no município. Outro fator que contribui para a quantidade de formação realizada pelo Pró-Letramento e pelo Gestar II serem maiores do que a da Rede é que naqueles, há financiamento pelo MEC para que o professor participe da formação, com auxílio transporte, alimentação, além de diárias extras; enquanto que na formação oferecida pela Rede, o próprio professor tem de arcar com todos esses custos.

É importante destacar que todos os materiais da Rede saem com a chancela do MEC, como podemos comprovar nas imagens dos materiais, o que lhes dá o *status* de um material aprovado pelo órgão máximo de educação do País:

Imagem 10. Materiais da Rede com a chancela do MEC.



6.10.4 Quantidade de professores certificados pela Rede

Analisando-se a tabela abaixo, fornecida pelo MEC, observamos alguns dados importantes. De 2005 a 2007, os três Centros juntos formaram 31.043 professores. O Ceel foi o Centro mais produtivo, com um total de 11.131 professores formados; seguido do Cform, com 7.983 professores formados; em terceiro lugar, ficou o Ceale, com 4.915 professores formados; em quarto lugar, o Cefortec, com 4.060; e, em último lugar, o Cefiel, com 1.273 professores formados.

Interessante destacar também variação na quantidade de professores formados em cada Centro, de um ano para outro. Na Unicamp, a média foi mais ou menos estável nos três anos, com pequeno aumento a cada ano, indo de 315 professores formados, em 2005; para 444, em 2006; e 514 professores formados, em 2007. Na UFMG, foram 1.474 professores formados em 2006; 1.099, em 2007; e 2.342, em 2007. Na UFPE, no primeiro ano, foram formados 5.115 professores, tendo havido uma queda para 1.301, em 2006 e um aumento para 4.715 professores formados em 2007. A UFPE não formou nenhum professor em 2005; formou 1.036, no segundo ano, e mais que dobrou em 2007, com 2.560 professores formados. A UnB foi o Centro que teve o resultado mais surpreendente: em 2005, formou apenas 34 professores; o resultado que já havia sido pequeno, no ano seguinte caiu para 27 professores formados; e para grande surpresa, formou 7.922 professores em 2007. Seria interessante investigar quais fatores levaram às alterações de resultado de um ano para outro, mas, infelizmente, não tivemos oportunidade de deslindar essas situações.

Podemos observar também que os Centros que formaram tutores para repassar a formação aos professores tiveram um resultado quantitativo mais profícuo. Com 1.501 tutores, o Ceel formou 11.131 professores; com 464 tutores, o Cefortec formou 3.596 professores; o resultado mais curioso foi o do Cform, que, com apenas 180 tutores formou 7.983 professores. Poderíamos, então, sugerir que uma boa sugestão para melhorar os resultados quantitativos do Cefiel, o Centro que formou menos professores, poderia ser a formação de tutores para ajudarem a repassar os conteúdos para outros professores. O Ceale teve bons resultados sem a formação de tutores, entretanto, como este já era um Centro consolidado antes da formação da Rede, é possível que os tutores já estivessem formados, quando a Rede começou a funcionar. Essa é uma hipótese que precisaríamos confirmar. Outra investigação que poderia ser feita é quanto à relação entre número de tutores e professores formados no Ceel, outro Centro que já estava consolidado antes da formação da Rede; podemos observar que, em 2007, foram formados apenas 69 tutores, mas 4.715 professores; possivelmente, os tutores formados nos anos anteriores contribuíram para a formação dos professores nos anos seguintes. Seria interessante comparar também, no Ceale e Ceel, Centros que já existiam antes da formação da Rede, se houve alteração na quantidade de professores formados antes e depois da constituição da Rede.

Tabela 5. Quantidade de professores certificados pela Rede

Professores Certificados pela Rede						
Universidade		2005	2006	2007	Total	
Unicamp – Cefiel	Professores	315	444	514	1.273	
UFMG - Ceale	Professores	1.474	1.099	2.342	4.915	
UFPE / Ceel	Professores	5.115	1.301	4.715	11.131	
	Tutores	911	521	69	1.501	
	Total	12.632				
UEPG / Cefortec	Professores	0	1.036	2.560	3.596	
	Tutores	0	366	98	464	
	Total	4.060				
	Seminários	172	75	2.632	2.879	
UnB / Cform	Professores	34	27	7.922	7.983	
	Tutores	0	0	180	180	
	Total	8.102				
Total dos 3 anos						
Total	Professores	6.938	3.907	18.053	28.898	
	Tutores	911	887	347	2.145	
	Total	18.400				31.043
	Seminários	172	75	2.632	2.879	

Fonte: MEC

6.11 Municípios de baixo Ideb priorizados nas ações do MEC

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador, criado pelo Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2007, como parte do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O Ideb é um indicador sintético que combina informações de desempenho (proficiência média dos alunos na Prova Brasil/Saeb) e de rendimento escolar –P (taxa média de aprovação na etapa de ensino), calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (e Matemática) nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

Em 2005, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelas escolas, municípios, unidades da federação e pelo País como um todo. O objetivo é que cada instância evolua para que o Brasil consiga atingir o patamar educacional da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

A partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o MEC prioriza suas ações, dentre elas, a formação continuada de professores, focando os municípios com baixo Ideb. A quantidade de estados com municípios em situação de baixo Ideb é a seguinte:

Tabela 6. Relação quantidade de municípios por estado do país – municípios com baixo Ideb e porcentagem de municípios com baixo Ideb – População total do estado

Estado	Quantidade de municípios	Municípios com baixo Ideb	Porcentagem de municípios com baixo Ideb	População total do estado
AC	22	21	95,45%	732.793
AL	102	91	89,22%	3.120.922
AM	62	42	67,74%	3.480.937
AP	16	15	93,75%	668.689
BA	417	279	66,91%	14.021.432
CE	184	66	35,87%	8.448.055
DF	0	0	0%	2.562.963
ES	78	29	37,18%	3.512.672
GO	246	44	17,89%	6.004.045
MA	217	124	57,14%	6.569.683
MG	853	56	6,57%	19.595.309
MS	78	36	46,15%	2.449.341
MT	141	40	28,37%	3.033.991
PA	143	114	79,72%	7.588.078
PB	223	147	65,92%	3.766.834
PE	185	121	65,41%	8.796.032
PI	224	144	64,29%	3.119.015
PR	399	38	9,52%	10.439.601
RJ	92	33	35,87%	15.993.583
RN	167	125	74,85%	3.168.133
RO	52	29	55,77%	1.560.501
RR	15	12	80,00%	451.227
RS	496	47	9,48%	10.695.532
SC	293	43	14,68%	6.249.682
SE	75	64	85,33%	2.068.031
SP	645	34	5,27%	41.252.160
TO	139	34	24,46%	1.383.453
TOTAL	5.542	1.807	32,60%	190.732.694

Tomando-se os cinco estados com piores resultados em termos de quantidade de municípios com baixo Ideb, a Bahia é o Estado com mais municípios com esta classificação, com 279 municípios com baixo Ideb, do total de 417. Em segundo lugar, está a Paraíba, com 147 municípios com baixo Ideb; em terceiro lugar, está o Piauí, com 144 municípios com baixo Ideb; em quarto lugar, em quantidade de municípios de baixo Ideb, está o Rio Grande do Norte, com 126 municípios. E, em quinto lugar, está o Rio Grande do Norte com 125 municípios com baixo Ideb.

Em termos percentuais, comparando-se o número total de municípios de cada estado com o número de municípios do mesmo estado com baixo Ideb, o Acre tem mais de 95% de seus municípios com baixo Ideb; em segundo lugar está Alagoas, com 89% de seus municípios com baixo Ideb; em terceiro, Sergipe, com 85% dos municípios com baixo Ideb; em quarto, Pará, com quase 80%; e, em quinto, Roraima com quase 75% dos municípios com baixo Ideb.

Os melhores resultados percentuais, em termos de menos municípios com baixo Ideb em relação ao número total de municípios do estado, ocorrem em São Paulo, que tem a maior população do Brasil⁴², com 41.252.160 habitantes e apenas 5,27% de seus municípios com baixo Ideb, ou seja, 34 de um total de 645 municípios. Em segundo lugar está Minas Gerais, o segundo estado mais populoso do Brasil, com 19.595.309 habitantes, com apenas 6,57% de seus municípios com baixo Ideb, ou seja, 56 de seus 853 municípios. Em terceiro lugar, está o Rio Grande do Sul, o quinto estado mais populoso do Brasil, com 10.695.532 habitantes, com 9,48% de seus municípios com baixo Ideb, ou seja, 47 de seus 496 municípios com baixo Ideb. Em quarto lugar, está o Paraná, que é o sexto estado mais populoso do Brasil, com 9,52% de seus municípios com baixo Ideb, ou seja, 38 de seus 399 municípios. Podemos observar que os quatro estados com melhores resultados têm menos de 10% de seus municípios com baixo Ideb; é interessante destacar também que esses são os estados mais populosos do Brasil. Ou seja, dizer que os problemas do País na área da educação se devem ao tamanho de sua população, não é uma justificativa plausível.

6.12 Totalizando

Como vimos neste capítulo, atualmente, há no MEC dez programas para formação de professores, sendo que, o Proinfantil é uma ação emergencial, de caráter temporário,

⁴² Os dados referentes à população brasileira por estado baseiam-se no último Censo, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo o qual a população total do Brasil é de 190.732.694 pessoas. <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 30 dez. 2010.

constituído como curso em nível médio, destinado aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas sem a habilitação mínima exigida; o Programa Ética e Cidadania objetiva a construção de fóruns com a comunidade escolar sobre ética e cidadania; o Pró-Licenciatura é voltado para a formação inicial, dirigido a professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal (licenciatura); o Praler é um programa com o objetivo de auxiliar os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no processo relativo ao ensino de aquisição e aprendizagem da leitura e escrita; o Projeto Gestar é orientado para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa; o Pró-Letramento é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede e tem como público-alvo professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, com material único a ser aplicado por todas as universidades participantes da Rede; e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede) é composta por universidades que se constituem como *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*, com equipe própria, que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Essas informações principais podem ser resumidas no quadro abaixo:

Quadro 11. Resumo das políticas para formação de professores propostas pelo MEC

Política	Tipo de trabalho	Objetivo	Público atendido
1. Proinfantil	Curso	Ação emergencial, de caráter temporário, destinada aos professores em exercício nas creches e pré-escolas sem a habilitação mínima exigida.	Educação Infantil.
2. Programa Ética e Cidadania	Programa	Construção de fóruns com a comunidade escolar sobre ética e cidadania.	Educação Básica.
3. Programa Educação em Direitos Humanos	Programa	Formação de profissionais e produção de materiais didáticos e paradidáticos. Incentivo à estruturação de centros de referência em educação em direitos humanos nas instituições de educação superior.	Educação Básica, com benefícios para a Educação Superior.
4. Pró-Licenciatura	Programa	Formação inicial para professores em exercício que não tenham a habilitação legal exigida (licenciatura). Obs.: não tem formação em Língua Portuguesa.	Séries finais do Ensino Fundamental e Médio dos sistemas públicos de ensino.

5. Praler – Programa de Apoio à Leitura e Escrita	Programa	Formação continuada com foco no desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura.	Séries iniciais do Ensino Fundamental.
6. Prolind	Programa	Formação superior de professores que atuam em escolas indígenas.	Escolas indígenas de Educação Básica.
7. Prodocência	Programa	Financiamento de projetos voltados para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes.	Futuros docentes da Educação Básica.
8. Gestar II (Gestar I está desativado)	Projeto	Formação continuada de professores de Matemática e Língua Portuguesa.	Séries finais do Ensino Fundamental.
9. Pró-Letramento	Programa	Formação continuada, com foco na melhoria da aprendizagem de leitura/escrita e de matemática.	Séries iniciais do Ensino Fundamental.
10. Rede	Programa	Formação continuada.	Educação Infantil e Ensino Fundamental

É importante notar que o MEC oferece formação continuada em outras áreas, além do currículo básico, como ética e cidadania e direitos humanos, o que contribui para uma formação mais completa dos professores. Observam-se também políticas voltadas para toda a Educação Básica, sem privilegiar um segmento em detrimento de outro, o que é positivo.

Se analisarmos o tipo de trabalho e os objetivos desses três últimos programas apresentados, o Gestar II, o Pró-Letramento e a Rede, percebemos que a maior diferença entre eles é a escolaridade atendida: o Gestar II visa às séries finais do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento, as séries iniciais e a Rede, visa à Educação Básica, passando pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. Seria importante que a Rede atendesse também ao Ensino Médio, entretanto, como se trata de uma política proposta pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – Seif, a Rede não atende aos três anos finais da Educação Básica. Acreditamos que a excessiva compartimentação do Ministério, a falta de diálogo entre as Secretarias do MEC e a política em torno de cada Secretaria sejam os motivos pelos quais a Rede tenha deixado de atender ao Ensino Médio.

7. ANÁLISE DO MATERIAL PRODUZIDO PELA REDE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida na Universidade (Orientações gerais da Rede, 2005, p. 3).

Na parte prática da pesquisa, objetivamos verificar as contribuições da Sociolinguística Educacional para os materiais⁴³ de formação continuada de professores elaborados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Para constatarmos quais materiais poderiam contemplar tais critérios sociolinguísticos, realizamos a pré-análise de todos os materiais elaborados por todos os Centros. Esta fase de organização iniciou com os primeiros contatos com os materiais (leitura flutuante) para observar, de forma geral, se/como o material apresenta aspectos relacionados à Sociolinguística Educacional.

Na fase seguinte, foram estabelecidas as categorias de análise dos materiais, com base nos *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional* (BORTONI-RICARDO, 2008), no *Roteiro para analisar os livros didáticos* proposto por Bagno (2007) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, como detalharemos a seguir, para investigarmos as contribuições da Sociolinguística Educacional que consideramos imprescindíveis ao professor de Língua Portuguesa.

Após a etapa de análise de cada material, com base nas categorias propostas, os dados foram tabulados; e, após analisados todos os materiais, foi realizada a tabulação geral dos dados na planilha de dados do Microsoft Office Excel. Na última etapa, procedemos à análise e interpretação dos dados, buscando fornecer uma visão geral das contribuições da Sociolinguística Educacional aos materiais para formação continuada de professores.

7.1 Categorias de análise dos materiais

Para estabelecermos categorias de análise dos materiais a partir da perspectiva da Sociolinguística, que é a epistemologia estabelecida para esta pesquisa, primeiramente

⁴³ Adotaremos as expressões *fascículo, módulo, caderno, livro*, como adotadas pelos Centros.

consideramos os *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional* sintetizados por BORTONI-RICARDO (2008), apresentados e discutidos no capítulo 3.

Com o objetivo de definir uma técnica de investigação, por meio de uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa do conteúdo dos materiais, que tenha por finalidade a interpretação desses materiais (BERELSOR, 1952, p. 13, *apud* GIL, 2006, p. 165), tomamos como referência o *Roteiro para analisar os livros didáticos* propostos por Bagno (2007), que é um instrumento de crítica e reflexão, já adotado em pesquisa anterior (COELHO, 2007). O Roteiro apresentado pelo autor foi o seguinte:

1. O livro didático trata da variação linguística?
2. Menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
4. Apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. Separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. A abordagem da variação fica limitada ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. Tem coerência entre o que se diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento dado aos fatos de gramática? Ou se continua, no resto do livro, a tratar do “certo” e do “errado”?
8. O livro explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
9. Aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. Apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Selecionamos os itens que se aplicam a esta pesquisa e ampliamos esse roteiro inicial com o *conceito linguístico de norma* definido por Castilho (2010), *norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica*, discutido no capítulo 2, por considerarmos tais conceitos imprescindíveis para que o aluno tenha consciência das normas sociais (discutidas no capítulo 5) das quais ele e a sociedade como um todo, nas lides comuns, participam. (NEVES, 2010, p. 34).

Complementamos, ainda, com o *contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual* proposto por Marcuschi (2001, p. 41) – em que as estratégias de formulação

do falante/redator determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, das seleções lexicais, do estilo, do grau de formalidade, etc. – como referencial para discutir a linguagem nos diversos gêneros textuais que fazem parte dos contextos sociais.

Constituímos nossos critérios de análise de materiais, também, com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN – (1998 e 1999)*, especialmente no que concerne à *reflexão sobre língua e linguagem e as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica*.

Assim:

I) Considerando o Quinto e o Sexto Princípio da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2008), além das seguintes *competências e habilidades*, apresentadas pelos PCN:

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;

utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores;

compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade;

considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social (1999, p. 14)

Propomos como nossa primeira categoria de análise dos materiais investigar se *o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores socio-simbólicos na sociedade*

II) Considerando o item do Roteiro proposto por Bagno (2007) que visa analisar se *de algum modo o material menciona a pluralidade de línguas que existe no Brasil* e considerando também que o Edital para formação da Rede, no item 1.12, incentiva o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores indígenas (um dos poucos parâmetros propostos por esse Edital), propomos como nossa segunda categoria de análise, investigar se *o material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil*.

III) Considerando os conceitos sociolinguísticos, como a noção de “certo” e “errado”, *variação e mudança linguística*, apresentados nos itens 1, 7 e 9 do Roteiro elaborado por Bagno (2007); o Segundo Princípio, o Quinto Princípio e o Sexto Princípio para Implantação da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2008), e *a reflexão sobre a linguagem*, apresentada pelos PCN de que:

Não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (1998, p. 31),

propomos nossa terceira categoria de análise, que visa investigar se *o material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor em formação continuada, como a noção de “certo” e “errado”, variação linguística, mudança linguística.*

IV) Baseando-no no *conceito linguístico de norma* proposto por Castilho (2010), elaboramos mais uma categoria de análise, que tem a finalidade de investigar se *o material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica.* Essa categoria também contempla o *sentido do aprendizado na área de Língua Portuguesa*, previsto nos PCN (1999, p. 7)

No estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma-padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade (1999, p. 7).

V) Considerando o Primeiro Princípio, o Segundo Princípio e o Terceiro Princípio da Sociolinguística Educacional, (BORTONI-RICARDO, 2008); os itens 3, 4 e 5 do Roteiro apresentado por Bagno (2007); e *a reflexão sobre a linguagem*, apresentada pelos PCN, de que

quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (1998, p. 29)

propomos nossa quinta categoria de análise, que visa investigar se *o material apresenta diversas variedades do português brasileiro.*

VI) Com base no contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2001), no Primeiro Princípio e no Quarto Princípio da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2008); no item 8 do Roteiro apresentado por Bagno (2007); e considerando *a reflexão sobre a linguagem*, apresentada pelos PCN, de que

ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito [...] ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita [...]. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados [...]. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos. (p. 30)

Propomos nossa sexta categoria de análise, que visa investigar se *o material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal*.

VII) Considerando todos os *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional*, (BORTONI-RICARDO, 2008); o item 6 do Roteiro apresentado por Bagno (2007); e *a reflexão sobre a linguagem*, apresentada pelos PCN, de que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (1999, p. 82), propomos nossa sétima categoria de análise, que visa investigar se *o material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais*.

VIII) Considerando todos os *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional*, (BORTONI-RICARDO, 2008); o item 3 do Roteiro apresentado por Bagno (2007); o *Objetivo do ensino de língua portuguesa* proposto pelos PCN: “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (1998, p. 33); e *a reflexão sobre a linguagem*, apresentada pelos PCN, de que “As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas [...]. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo” (1999, p.11), que é um dos motivos da militância de Scherre (2009), propomos nossa oitava categoria de análise, que visa investigar se *o material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos*.

Com a finalidade de fornecer uma visão geral – organizada e sumariada – dos aspectos sociolinguísticos educacionais observados em cada material, foi proposto um quadro-resumo da análise, de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, que será apresentado ao final de cada apreciação:

Quadro 11. Modelo de quadro-resumo da análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?		
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, variação linguística, mudança linguística?		
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		

Como já destacamos, o referencial epistemológico estabelecido para esta pesquisa é a Sociolinguística Educacional, pois pretendemos investigar as contribuições que esta tem trazido para os materiais de formação continuada de professores. Trata-se de um *relativismo epistemológico*, que não pretende classificar os materiais da Rede como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”; buscamos apenas verificar se as categorias que foram propostas, por acreditarmos que podem trazer reflexões importantes para o professor de Língua Portuguesa, são contempladas por tais materiais.

Como o Edital para formação da Rede não estabeleceu sugestões, parâmetros ou critérios para os conteúdos a serem trabalhados pelos materiais, cada Centro construiu os conteúdos dos materiais para formação do professor apoiados nas correntes teóricas prevalentes naqueles Centros. Como a área de Letras e Linguística é bastante ampla (vimos no Capítulo 2), os materiais refletem essa diversidade.

7.2 Análise dos aspectos formais dos materiais

Como vimos no Capítulo 6, até o terceiro ano da Rede, seu objetivo era (apenas) a produção de materiais didáticos que, por si sós, independente da formação presencial realizada com um professor ou tutor, deveriam contribuir para a formação continuada do

professor. Assim, pensando nisso, analisamos além do conteúdo, os aspectos formais que consideramos importantes para a estrutura e a organização do material, conforme apresentaremos no quadro a seguir, que será exposto na análise do material de cada Centro.

Na seção *Análise da estrutura e organização do material*, apresentaremos o título de todos os materiais elaborados por cada Centro, com seus respectivos autores, a fim de que se tenha uma ideia geral do conjunto do material elaborado pelo Centro.

A seguir, apresentamos o modelo de quadro-resumo das características formais observadas quando da análise dos materiais:

Quadro12. Modelo de quadro-resumo da análise das características formais do material.

Características formais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?		
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?		
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?		
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas?		
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?		
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?		
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?		

7.3 Análise do currículo dos autores dos materiais da Rede

Buscamos, na plataforma *Lattes* do CNPq, o currículo dos autores que tiveram seus materiais analisados, com a finalidade de observar a influência da formação acadêmica do(a) autor(a) no material elaborado por ele(a). Os currículos apresentados são certificados pelos autores ou gerados automaticamente pelo sistema do CNPq, considerando-se os dados inseridos pelo autor na plataforma. Esta pesquisa dos currículos foi realizada de julho de 2009 a dezembro de 2010.

7.4 Material do Cform – Centro de Formação Continuada de Professores

7.4.1 Análise da estrutura e organização do material

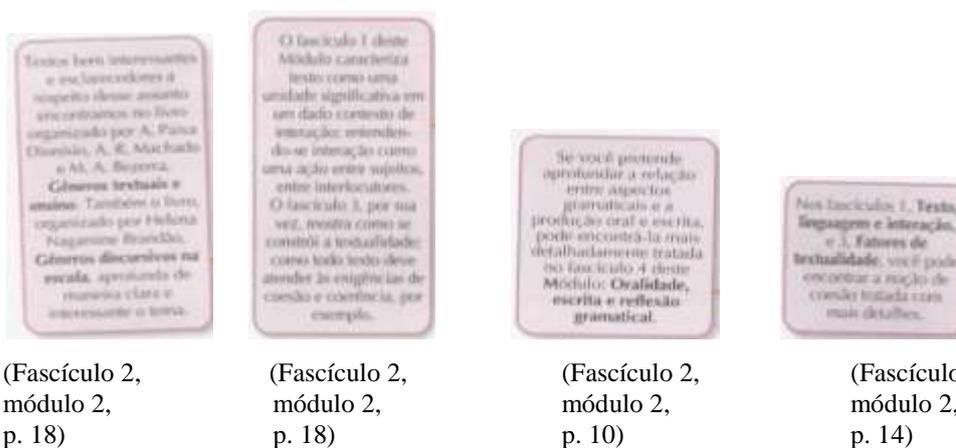
O material do Cform, organizado pelo Centro da Universidade de Brasília, denomina-se *Alfabetização e Linguagem*. Na primeira edição, o material era encadernado por fascículo, totalizando 21 livros. Atualmente, é organizado por módulo, sendo apenas quatro livros, o que pretende tornar o material mais prático para consulta, pois agrupa os assuntos relacionados em um mesmo bloco. Entretanto, o material utilizado nesta pesquisa foram os 21 fascículos, da primeira edição.

O material é organizado por estes quatro grande temas:

- 1) Leitura e escrita: estratégias de apoio às práticas de leitura, interpretação e produção de textos no 1º e 2º ciclo, com sete fascículos;
- 2) Leitura, interpretação e produção de textos no 3º e 4º ciclos, com oito fascículos;
- 3) Práticas de linguagem oral e escrita para inclusão de alunos de 6 anos no Ensino Fundamental, com quatro fascículos; e
- 4) Educação inclusiva, com dois fascículos.

Os módulos são organizados por cores – 1) verde, 2) roxo, 3) laranja e 4) rosa, o que facilita o seu manuseio. Um dos pontos de maior destaque do material elaborado pelos autores do Cform é a unidade do material, que é composto por diversos fascículos, elaborados por diferentes autores, que conseguiram manter a harmonia na organização, na linguagem e, principalmente, na relação entre os temas. O material é bem organizado e de fácil leitura. A formatação e diagramação dos textos contribuem para torná-lo ainda mais agradável. A linguagem adotada pelos autores é bastante acessível. Eles dialogam com os professores por meio do material. Outro ponto muito interessante a se destacar é o uso de quadros e balões de fala para explicar os conteúdos mais teóricos ou para sugerir alguma atividade. Essa estratégia facilita a leitura do texto principal, sem deixar de esclarecer assuntos mais complexos ou não diretamente relacionado aos assuntos tratados no texto principal.

Quadro 7. Imagens de quadros que favorecem a unidade dos materiais.



Ao longo de todos os Fascículos, os autores enriquecem o material, com sugestões de leitura relacionada ao tema tratado, definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados, relação dos temas abordados com assuntos de outros fascículos, evidenciando, assim, a integração presente nos materiais do Cform que, embora composto de diversos fascículos separados, apresenta unidade, como entendemos que devem ser esses materiais.

Muito interessante a maneira como os autores tratam os professores: “professor-pesquisador”, criando neles a consciência de que o papel do professor deve ser também o de pesquisador. Essa tarefa está em consonância com as Orientações Gerais do livro da Rede que, em suas diretrizes defende que

Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um *investigador* capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara (livro da Rede, Orientações Gerais, p. 25, grifo nosso).

Os fascículos estão assim organizados:

MÓDULO 1. Leitura e Escrita: Estratégias de Apoio e Práticas de Leitura, Interpretação e Produção de Textos no 1º e 2º Ciclos

Fascículo 1: *Da Fala para a Escrita 1*

Autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Fascículo 2: *Da Fala para a Escrita 2*

Autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Fascículo 3: *A Produção de Textos na Escola*

Autora: Lilian Márcia Simões Zamboni

Fascículo 4: *Redação Escolar: Desenvolvimento e Avaliação*

Autoras: Lilian Márcia Simões Zamboni

Stella Maris Bortoni-Ricardo

Fascículo 5: *A Construção da Leitura 1*

Autora: Márcia Elizabeth Bortone

Fascículo 6: *A Construção da Leitura 2*

Autora: Márcia Elizabeth Bortone

MÓDULO 2. Leitura, Interpretação e Produção de Textos no 3º e 4º Ciclos

Fascículo 1: *Texto, Linguagem e Interação*

Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Fascículo 2: *Gêneros e Tipos Textuais*

Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Fascículo 3: *Fatores de Textualidade*

Autora: Vilma Reche Corrêa

Fascículo 4: *Oralidade, Escrita e Reflexão Gramatical*

Autora: Vilma Reche Corrêa

Fascículo 5: *Variação Linguística*

Autor: Marcos Bagno

Fascículo 6: *Mudança Linguística*

Autor: Marcos Bagno

Fascículo 7: *Texto de Interação – Práticas de Análise Linguística*

Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Fascículo 8: *Análise de Estruturas Linguísticas – Texto, Variação e Análise Linguística*

Autora: Vilma Reche Corrêa

MÓDULO 3. Práticas de Linguagem Oral e Escrita para Inclusão de Alunos de 6 Anos no Ensino Fundamental

Fascículo 1: *Letramento, Alfabetização e Escola na Infância*

Autora: Silviane Bonaccorsi Barbato

Fascículo 2: *Processos Iniciais de Leitura e Escrita*

Autora: Rosineide Magalhães de Sousa

Fascículo 3: *Literatura Infantil e o Prazer de Ler*

Autora: Tatiana Figueirêdo Nunes de Oliveira

Fascículo 4: *Práticas de Leitura e Escrita: Experiências com as Crianças e as Famílias*

Autoras: Silviane Bonaccorsi Barbato, Tatiana Figueirêdo Nunes de Oliveira, Norma Lúcia Queiroz, Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento

MÓDULO 4. Educação Inclusiva

Fascículo 1: *Inclusão: História, Conceitos e Problematizações*

Autoras: Amaralina Miranda de Sousa, Carla Castelar Queiroz de Castro, Fátima, Lucília Vidal Rodrigues, Lílian Pereira de Medeiros Guimarães, Rogéria Gonçalves Mendes

Fascículo 2: *Inclusão: Trabalhando as Diferenças em Sala de Aula*

Autoras: Amaralina Miranda de Sousa, Carla Castelar Queiroz de Castro, Fátima Lucília Vidal Rodrigues, Lílian Pereira de Medeiros Guimarães, Rogéria Gonçalves Mendes

Após a pré-análise de todos esses materiais, selecionamos para exploração do material os módulos 1 e 2. Expusemos a análise de todos os materiais desses módulos, mesmo que não tenham contemplado nenhuma categoria proposta para análise, para se ter uma ideia geral do conjunto, uma vez que este é o único material organizado por ordem numérica, em uma sequência sistemática.

Ao comparar-se a organização dos materiais, observamos que todos os Fascículos iniciam pelo tópico “Apresentando nossa tarefa”, em que os autores apresentam o conteúdo do módulo de maneira convidativa, para despertar o interesse do professor pelo assunto. No tópico “Retratos de sala de aula”, os autores mostram uma situação ocorrida em sala de aula para discutir tema abordado no fascículo. Em “O olhar do pesquisador”, há contribuições teóricas e práticas de pesquisadores na área, como Marcuschi, Geraldi, Franchi, Koch, Travaglia, Dionísio, dentre muitos outros.

Uma das partes do material que mais contribui para a formação do professor quanto às questões gramaticais é “Sua prática de professor-pesquisador”, em que são propostos textos teóricos, textos de alunos ou situações para o professor refletir e se posicionar a respeito de sua análise ou sua prática. Percebe-se que, nesse momento, a intenção dos autores é, principalmente, subsidiar o professor quanto a diversas questões em que normalmente as pessoas têm dúvidas, como: uso do pronome reto ou oblíquo (para mim/eu fazer), concordância verbal, uso do pronome sujeito na função de objeto direto (ver ela, espetar ela), uso do subjuntivo (quem trouxer, se você vier), uso dos verbos *vir e vier*, que causam muitas dúvidas nos falantes do português.

Ao final de alguns fascículo, há a sessão “Comentando a prática do professor-pesquisador”, em que os autores oferecem algumas respostas às questões propostas em “Sua prática de professor-pesquisador” e oferecem exemplos de como a teoria apresentada no fascículo poderia ser aplicada no ensino do tema para os alunos.

Em “Reflexões sobre ...”, os autores refletem junto com os professores sobre alguma prática relacionada ao tema do fascículo, como, por exemplo, o emprego das formas do imperfeito do subjuntivo ou a construção das hipóteses que as crianças elaboram quando começam a escrever. Além desses tópicos gerais, que aparecem na maioria dos fascículos, há também tópicos diferentes, adotados para temas específicos.

Em “Fazendo uma síntese do que vimos” ou “Para sua (in)formação e revisão”, os autores retomam, em forma de resumo, os principais temas do fascículo. Este tópico é interessante, pois permite a recapitulação dos assuntos propostos e pode facilitar um estudo posterior, de forma mais rápida, uma vez que os tópicos já foram estudados anteriormente. Em “Trocando ideias”, “Carta à professora” e “Resposta ao aluno”, os autores apresentam carta enviada a eles por professores em formação ou partem de pergunta de professores relacionadas ao ensino/aprendizagem de tema referente ao assunto do fascículo. Essa estratégia faz com que o professor tenha a impressão de que o autor está dialogando diretamente com ele ou com um colega enquanto ele assiste à discussão.

Para complementar todo o conhecimento apresentado, alguns fascículos trazem também um glossário a fim de esclarecer os termos mais técnicos ou menos conhecidos. E oferecem uma bibliografia básica para o professor consultar e aprofundar seus conhecimentos sobre os temas propostos.

Podemos afirmar que o material é muito bem organizado e bem dinâmico; apresenta atividades diversas e variadas, o que proporciona uma boa reflexão-ação por parte dos professores a respeito de temas propostos, referentes ao ensino de Língua Portuguesa na escola. Além disso, os autores incentivam os professores a buscarem textos e informações fora dos limites do material. Ressalta-se, ainda, que os fascículos foram elaborados em linguagem própria para a educação a distância, bastante interativa e acessível ao professor, o que, certamente, contribui para despertar-lhe o interesse.

Além disso, de todos os materiais analisados, o do Cform é o que se apresenta mais convidativo para o professor. Pode-se constatar na imagem digitalizada abaixo que o tamanho da fonte facilita a leitura; há imagens que enriquecem a compreensão do conteúdo; um dos pontos de destaque da apresentação do material são os balões de fala, em que os

autores dialogam com o professor em formação, em geral oferecendo sugestões de atividades; além desses balões de fala, há outros balões coloridos que ajudam a organizar a leitura e a compreensão do texto.

Podemos concluir, portanto, que foram atendidos todos os critérios propostos para análise das características gerais do material.

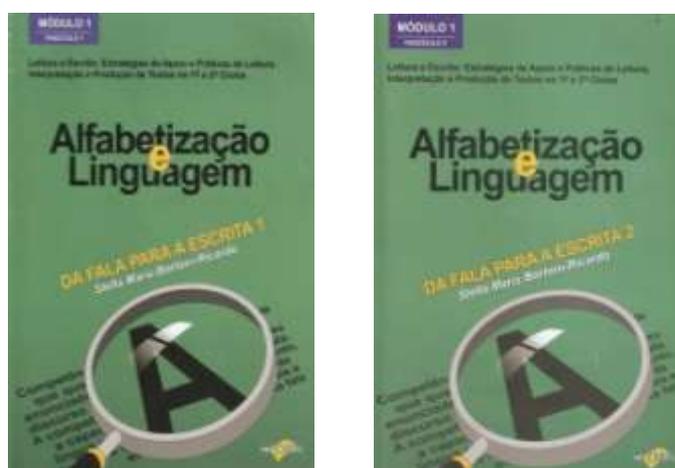
Quadro 13. Quadro-resumo das características gerais do material do Cform.

Características gerais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?	X	
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?	X	
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?	X	
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas.	X	
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?	X	
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?	X	
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?	X	

7.4.2 Análise do conteúdo do material

7.4.2.1 Módulo 1. Fascículos 1 e 2: *Da Fala para a Escrita 1 e 2*. Autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Imagem 11. Capa dos Fascículos 1 e 2, do módulo 1, do material do Cform.



Os dois primeiros fascículos do material do Cform são denominados *Da Fala para a Escrita* e trazem diversos conceitos da Sociolinguística Educacional. A autora, Stella Maris Bortoni-Ricardo, é formada em Letras Português e Inglês pela Universidade Católica de Goiás (1968), tendo cursado o primeiro ano no Lake Erie College, em Ohio (EUA); tem mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1977) e doutorado em Linguística pela Universidade de Lancaster (1983). Fez estágio de pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia (1990). Foi bolsista Fulbright na Universidade do Texas em Austin (1978-9). É professora titular de Linguística aposentada da UnB. Atualmente atua como docente e pesquisadora na Faculdade de Educação daquela universidade e como orientadora no Doutorado em Linguística. Tem experiência na área de Sociolinguística, com ênfase em Educação e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação em língua materna, letramento, alfabetização e etnografia de sala de aula.

A autora inicia com a definição de “competência comunicativa”, introduzida por Dell Hymes. Bortoni-Ricardo explica de maneira clara para o professor que:

competência comunicativa é a capacidade que qualquer indivíduo tem de produzir enunciados em sua língua, ajustando o seu discurso ao interlocutor e à situação de fala. A competência comunicativa inclui, portanto, a capacidade de formar as sentenças da língua e de ajustar-se às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala em qualquer interação (p. 7).

Em seguida, a autora expõe sobre o relativismo cultural, outro conceito imprescindível ao professor de Língua Portuguesa, dizendo que:

É uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa empregadas na escrita ou na fala de pessoas letradas, quando estão prestando atenção à forma de sua fala, não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram há muito tempo em nossa sociedade (p. 9).

Dessa maneira, Bortoni-Ricardo propõe esclarecer um conceito básico da Sociolinguística, de que não existe língua(gem) melhor ou pior que outra. A autora cita as variedades escritas, as variedades mais monitoradas e as variedades de pessoas com pouca escolarização, com o objetivo de conscientizar os professores em formação continuada para o relativismo cultural, com o objetivo de combater o preconceito linguístico.

A autora explica o conceito de monitoração linguística (p. 10), esclarecendo que o falante está se monitorando quando presta mais atenção ao seu modo de falar. Para que esse

conteúdo fique bem assimilado, a autora cita exemplos em que os falantes se monitoram ou não e, por fim, sugere ao professor que ele fique atento (monitore-se) quanto ao uso de plurais, de concordâncias, de algumas pronúncias, do gerúndio e do /r/ final das palavras. Dessa forma, Bortoni-Ricardo orienta o professor para aspectos linguísticos que ele, no momento em que estiver em sala de aula, com os alunos, ensinando, ele deve adotar a norma objetiva.

A autora discute o uso linguístico tradicionalmente considerado como “erro”, destacando que coloca a palavra *erro* entre aspas, porque a considera inadequada e preconceituosa, uma vez que o termo cientificamente apropriado seria “diferenças entre variedades da língua” (p. 20). E sugere que, no momento em que o aluno adotar uma variante considerada pela sociedade como “erro”, o professor deve intervir⁴⁴ “fornecendo a variante própria da escrita e dos estilos monitorados”, favorecendo para que as duas variantes se justaponham em sala de aula (p. 20). Concordamos que o professor deva apresentar as variantes de prestígio, para que o aluno as conheça, dando-lhe acesso às variedades de prestígio e a suas condições de uso, explicitando se tal variante é usada na variedade falada ou escrita e em que situações.

Bortoni-Ricardo complementa as explicações com trechos retirados de seu livro *Educação em língua materna*, para enriquecer os assuntos abordados. Trata-se de textos preparados em linguagem clara e acessível, que facilitam a compreensão dos temas propostos. No primeiro fascículo, essa estratégia é utilizada, por exemplo, para tratar da regra da concordância nominal redundante e não-redundante (p. 11 e 12), do contínuo de urbanização, (p. 16 e 17), das diversidades linguísticas do Brasil (p. 18 e 19).

O fascículo traz diversas questões relacionadas à variação linguística, assunto obrigatório nos livros didáticos do Ensino Médio. A autora esclarece que ocorre uma regra variável na língua “sempre que há duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa” (p. 19). Ao longo de todo o fascículo, Bortoni-Ricardo cita exemplos de variação: a) concordância nominal com marcação redundante e não-redundante (p. 11): os amigos/os amigo, meus brinquedos/meus brinquedo; b) gerúndio com pronúncia “no”: andano, falano, comeno (p. 13); c) supressão do /r/ final das palavras: escrever > escrevê, comentar > comentá (p. 13 e p. 37); d) pronúncia /a/ em ditongos /ai/: caixa > caxa; pronúncia /e/ em ditongos /ei/: peneira > penera; queijo > quejo; pronúncia /o/ em ditongos /ou/: estou > estô, tesouro > tesoro (p. 14

⁴⁴ Ressaltamos que Bortoni-Ricardo afirma que o professor deve *intervir* “fornecendo a variante própria da escrita e dos estilos monitorados”. A autora não utiliza o termo *corrigir*, que pressupõe erro. Em vez disso, ela explica que as duas variantes devem ser justapostas, ou seja, devem ficar juntas, se aproximar.

e p. 42); e) contínuo rural-urbano (p. 15): paia > palha, supressão do /r/ final: carnaval > carnavar (p. 44), dentre outros.

No Fascículo 2, a autora retoma o conceito de competência comunicativa, apresentado no primeiro fascículo, de forma a fixar o novo conceito para os professores. Além disso, ela complementa a definição, trazendo agora a ideia de *recursos comunicativos*:

São os recursos comunicativos que nos permitem interagir nas mais diversas situações e de acordo com os papéis sociais que estamos desempenhando. A escolha das palavras mais eruditas ou mais coloquiais, a construção sintática e a forma como envolvemos os nossos interlocutores são *recursos comunicativos*. À medida que nossos alunos adquirem mais recursos comunicativos, estão ampliando sua competência comunicativa (p. 10).

Nas páginas 8 e 9, Bortoni-Ricardo parte de um episódio que retrata uma conversa entre uma professora e alunos de séries iniciais, que será a base para explicações a respeito de diferentes assuntos ao longo do segundo fascículo. No texto, observamos que os alunos usam uma linguagem vernácula, coloquial, para falar sobre a peça de teatro a que assistiram, e fazem uso de variáveis não-padrão. No momento da reflexão, a autora discute que os alunos já são competentes comunicativamente, pois são capazes de conversar sobre o texto, de forma direta e indireta, recuperando as ideias principais. Mas reforça a ideia de que

A função da escola é ampliar a competência comunicativa dos alunos, ajudando-os a dominar mais recursos comunicativos [...] À medida que as crianças forem crescendo e avançando na escolaridade, terão necessariamente de participar de outros eventos mais formais. Para se ajustarem de forma adequada às expectativas dos participantes nesses eventos mais formais, vão precisar monitorar também a sua fala (p. 11).

A concepção de língua, como parte do social, fica explícita nesse fascículo que é, na verdade, uma continuação natural do primeiro. A autora argumenta que “a língua de uma comunidade é uma atividade social e como qualquer atividade social está sujeita a normas e convenções de uso” (p. 11). Para melhor esclarecer, Bortoni-Ricardo cita exemplos de atividades sociais regidas por normas explícitas e implícitas, tais como, respectivamente, os comportamentos regulados por leis, como os códigos processuais, as leis de trânsito, regimento interno de uma instituição etc., e as normas culturais de comportamentos a se adotar em um jantar na casa de amigos, mesmo que informal (como não palitar os dentes à mesa, mesmo que não haja norma explícita sobre isso). Após explicar a adequação linguística ao contexto, a autora chama a atenção para o fato de a gramática normativa não considerar essa questão e apenas impor uma forma, considerada correta, e rejeitar as formas concorrentes, que passam a ser consideradas erro (p. 12). E conclui enfatizando que, no módulo, não se está trabalhando essa postura prescritivista, mas os usos da língua em razão de

sua adequação à situação de fala. Atitude que consideramos ideal para um professor que está ensinando português brasileiro como língua materna.

Em seguida, após conscientizar os professores da importância de adequar a fala ao contexto de uso, Bortoni-Ricardo explica diversas questões gramaticais empregadas fora do padrão normativo, como o uso do pronome *mim* na função de objeto, utilizado pelo aluno, no texto, e muito comum na língua portuguesa em uso coloquial: “É para mim dormir cedo?” (p. 12). Outra questão trabalhada a partir do texto que retrata a conversa da professora com alunos (p. 8 e 9) é a concordância verbal. A autora aborda o assunto, a partir da frase “Eu gostei muito quando os amigos da menina *começou* a procurá ela”, pronunciada por um dos alunos. Bortoni-Ricardo amplia o tratamento do tema com exemplos em que o sujeito vem antes do verbo (Os índios *viviam* no Brasil antes do descobrimento/Os índios *vivia* no Brasil antes do descobrimento); exemplos em que o sujeito vem depois do verbo (Sabemos que *estão* em extinção muitas espécies animais do Brasil/ Sabemos que *está* em extinção muitas espécies animais do Brasil); e exemplos em que o sujeito vem antes do verbo mas está um pouco distante dele (Os bandidos que os policiais prenderam *foram* transferidos para a penitenciária/Os bandidos que os policiais prenderam *foi* transferido para a penitenciária). A autora sugere que os professores anotem exemplos de frases ouvidas e separem formas verbais do singular e do plural do verbo empregado que são semelhantes (os plurais são formados apenas com o acréscimo do *m*): fala-falam; sente-sentem; faz-fazem, e distintos (os plurais são formados com mudanças mais significativas na palavra) (chegou-chegaram; foi-foram; é-são), a fim de pesquisarem e compreenderem o funcionamento de tais verbos. Bortoni-Ricardo aproveita o tema também para dar esclarecimentos sobre pesquisas sociolinguistas (p. 14 e 15).

A partir da mesma frase, “Eu gostei muito quando os amigos da menina *começou* a procurá ela”, a autora discute com os professores em formação o uso do pronome *ele* como objeto direto e esclarece, sempre se referindo à questão da *adequação*, que se tal construção for empregada em uma situação na qual os participantes têm a expectativa de ouvir uma linguagem formal, tal variante poderia ser mal recebida (p. 16).

Para aprofundar a explicação, Bortoni-Ricardo apresenta o seguinte diálogo:

Senhora: – O senhor tem aspirina?

Vendedor: – Temos de marca e genérico. A senhora vai levá-la?

Senhora: – Não. Não vou comprar agora não. Levo depois.

A partir desse exemplo real, a autora evidencia para os professores em formação os seguintes aspectos: 1) a variante de prestígio: “A senhora vai levá-la” (p. 16), ressaltando-se esse *status prestigiado* da variante; 2) pronome objeto nulo: “Não vou comprar agora. Levo depois”, como uma opção adotada pela senhora possivelmente com a finalidade de evitar o pronome *ela* como objeto; 3) pronome *ela* na função de objeto: “Não vou comprar *ela* agora. Levo *ela* depois”, como uma variante possível (p. 16). A autora comenta ainda que a frase “Levo-a depois” “não é uma construção comum no português do Brasil, mostrando a realidade sociolinguística do País (p. 16). A seguir, apresentam-se outros exemplos, como “Eu vi *ele* subindo no trapézio” (p. 17); “Me dê *ele* aqui para eu ver se é desta praça.” (p. 17). Em todos os casos, a autora apresenta as formas variantes possíveis, explicitando seu efeito social.

Ao final, propõe uma atividade a partir do poema *A arca de Noé*, para os professores, junto com os alunos, decidirem como os objetos diretos poderiam ser preenchidos com pronome sujeito ou pronome objeto e quais são mais bem recebidas na escrita e na fala formal e quais são mais adequadas para uma fala coloquial.

O pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco.

Quer ver a foca
Fazer uma briga?
É espetar ela na barriga.

Quem matou o pintinho?
Eu, disse o pato.
Quem viu ele morto?
Eu, disse o mocho
Com meu olho torto
Eu vi ele morto.

Interessante ressaltar que, com essa atividade, a autora trabalha a variação fala/escrita, formal/informal. A tarefa é realizada de maneira secundária, já que esse não era o tema principal. O fascículo situa a escrita e a fala mais formal em oposição à fala coloquial, apresentando, dessa forma, também a fala formal – não só a escrita formal, como muitos autores de livros didáticos ainda fazem (separação dicotômica da fala, como lugar do coloquialismo, e da escrita, como lugar da formalidade).

A autora destaca ainda o uso das formas do futuro do subjuntivo de verbos irregulares, do qual os alunos deverão se apropriar, por meio do ensino formal de português

brasileiro na escola: “Se você *fizer* questão, eu vou lhe fazer uma visita” (p. 20). A autora ressalta que não é preciso fazer as crianças conjugarem verbos regulares e irregulares, como muitos professores faziam – e alguns ainda fazem – quando do ensino tradicional de Língua Portuguesa. Em vez disso, ela sugere, com diversos exemplos, que o professor crie oportunidades para as crianças usarem tais formas naturalmente.

Bortoni-Ricardo mostra aos professores também a variação existente no uso dos verbos *vir* e *vier*. E sugere que eles observem a tendência das crianças em usar a forma *vim* em vez de *vir*: “Ela não pôde vim à escola ontem” (p. 22). E propõe um exercício para mostrar aos alunos quando se usam as formas *vir* e *vier*.

O mais importante desses ensinamentos não são apenas as regras gramaticais, mas também a forma como a autora conscientiza os professores para a observância e a importância de se ensinar tais regras para os alunos se apropriarem de variantes próprias das variedades de prestígio, mostrando o efeito social de cada variante, conforme a expectativa do seu interlocutor.

Ao final do fascículo, a autora recupera de forma resumida os assuntos tratados. Nesse momento, destaca, mais uma vez, que:

A língua de uma comunidade é uma atividade social e, como qualquer atividade social, está sujeita a normas e convenções de uso. Em qualquer língua podemos escolher entre usos mais formais ou menos formais. Mas essa escolha não é totalmente livre. Ela é condicionada pelas normas que definem quando e onde é adequado usar linguagem informal (não-monitorada) e quando e onde se espera que os participantes da interação usem linguagem formal (monitorada). Dispondo de uma gama mais ampla de recursos comunicativos, os alunos, sempre que precisarem, saberão monitorar sua fala, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores e às normas sociais que determinam como as pessoas devem comportar-se em cada situação (p. 29).

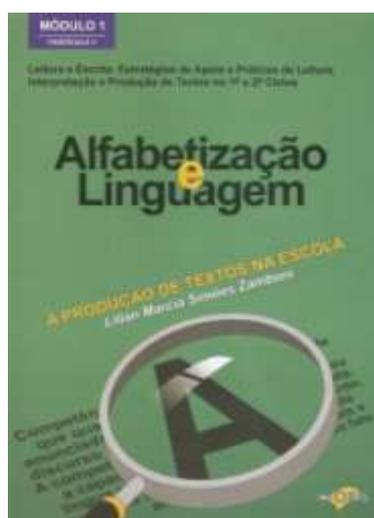
Como se pode observar pela quantidade e qualidade de questões sociolinguísticas trabalhadas ao longo dos dois primeiros fascículos, todo o material reflete a formação sociolinguística da autora. É importante ressaltar que os assuntos abordados são relevantes e retirados do uso prático do dia a dia dos falantes brasileiros, o que despertará nos professores o interesse pelos temas. Portanto, a maneira como a autora apresenta os temas permitirá que os professores se atualizem e reflitam sobre o modo de ensiná-los a seus alunos. Como as explicações e os exemplos apresentados são expostos de forma clara e didática, os professores terão plenas condições de se apropriarem de tais conteúdos e de aplicá-los em sala de aula, enriquecendo, assim, o ensino de português brasileiro como língua materna na escola.

Quadro 14. Quadro-resumo da análise dos Fascículos 1 e 2: *Da Fala para a Escrita 1 e 2*, do Cform, autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.4.2.2 Módulo 1. Fascículo 3: *A produção de textos na escola*. Autora: Lílian Márcia Simões Zamboni.

Imagem 12. Capa do Fascículos 3, do módulo 1, do material do Cform.



O Fascículo 3 do material do Cform, denominado *A produção de textos na escola*, e da autoria de Lílian Márcia Simões Zamboni, professora de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior por mais de duas décadas. Lecionou na Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro (PC/RJ) e na Universidade de Brasília, entre outras. É doutora em Linguística, com livros e artigos publicados na área⁴⁵.

O material tem como foco a produção textual. Para trabalhar o tema, a autora se vale das contribuições da Linguística Textual, cuja importância reconhecemos, apesar de não ser nosso objeto de análise neste momento. Para tratar do domínio da língua portuguesa na modalidade escrita (p. 28), a autora defende que “domínio da língua” não significa domínio de uma metalinguagem técnica, como classificar orações ou dizer o grau dos adjetivos, por exemplo. E esclarece:

O que queremos que nosso aluno saiba não está nas gramáticas. Queremos que ele tenha um vocabulário rico, para não repetir as mesmas palavras em todo o texto. Queremos que ele construa períodos de uma sintaxe mais elaborada [...]. Queremos que ele tenha um repertório de estilos (irônico, de humor, metafórico etc.). Queremos que ele tenha um conhecimento lexical que permita escolher as palavras de modo adequado e preciso. São saberes dessa natureza que contribuem para a produção de bons textos (p. 28).

A autora pretende que os professores em formação modifiquem o ensino tradicional, focado em análise gramatical, para a gramática do uso, para a análise do contexto, da intenção do redator, na elaboração textual, pensando no uso prático de diferentes estilos. Zamboni embasa esses ensinamentos na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, da autoria de Possenti, 1996

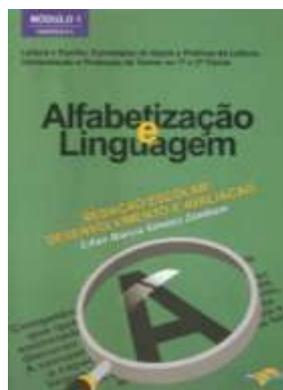
Em outro momento, no qual sugere soluções para tornar a produção de textos na escola menos artificial, Zamboni apresenta o problema de a redação escolar ter como único receptor o professor, que tem como quase que única tarefa dar nota ao texto. A autora destaca, como contribuição para mudar esse quadro, a importância de se considerar a função social dos textos. Para isso, sugere aos professores proporem redação de diversos gêneros textuais, pensando-se em outros contextos, em outros leitores além do professor, para que a redação escolar se torne mais próxima do cotidiano real, fora de sala de aula.

Apesar de o Fascículo 3 apresentar conceitos importantes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, não foram contemplados os critérios de análise propostos para esta pesquisa.

⁴⁵ Currículo informado no material elaborado pela autora. Não há currículo de Zamboni disponível na plataforma *Lattes* do CNPq.

7.4.2.3 Módulo 1. Fascículo 4: *Redação escolar: Desenvolvimento e avaliação*. **Autoras: Lílian Márcia Simões Zamboni e Stella Maris Bortoni-Ricardo**⁴⁶

Imagem 13. Capa do Fascículos 4, do módulo 1, do material do Cform.



O Fascículo 4, *Redação escolar: Desenvolvimento e avaliação*, elaborado por Lílian Márcia Simões Zamboni e Stella Maris Bortoni-Ricardo, tem como objetivo a produção textual dos alunos das séries iniciais do Ensino Básico, após a fase de alfabetização.

Em momentos específicos, as autoras trabalham algumas questões sociolinguísticas. Em “Apresentando nossa tarefa”, as autoras destacam a importância de se utilizarem os textos dos alunos também no ensino das questões gramaticais, já que “as redações que os alunos escrevem constituem um bom diagnóstico para o professor programar atividades de linguagem ‘bem em cima’ dos erros e dificuldades que aparecem nas redações” (p. 7). E propõem que: “se estão ocorrendo muitos *erros de concordância*, por que vamos gastar tempo ensinando listas de diminutivos, superlativos, coletivos”? O melhor é trabalhar, nas atividades de gramática, com a concordância, particularmente com os casos em que os alunos estão apresentando mais *erros*. (p. 7). Consideramos que, mesmo com crianças das séries iniciais, as autoras deveriam tratar como variação na concordância e *não como erros de concordância*. É claro que o professor pode e deve mostrar os valores sociossimbólicos das variantes, especialmente das estigmatizadas, se for o caso, adotando uma linguagem compreensível para a criança. Entretanto, se tratar-se apenas de casos de concordância em desacordo com a gramática normativa, o professor pode mostrar o padrão e a maneira como o aluno redigiu, para que ele compreenda a lógica da concordância.

Na página 17, as autoras partem de textos retirados do livro *E as crianças eram difíceis*, da autoria de Eglê Franchi, e mostram como pode ser feito o trabalho com análise dos alunos. Zamboni e Bortoni-Ricardo apontam a variação em alguns fenômenos gramaticais, com base em redações dos alunos, como a tendência a não efetuar a concordância com o

⁴⁶ O material foi elaborado também por Stella Maris Bortoni-Ricardo, apesar de seu nome não constar na capa, constar apenas dentro do Fascículo.

sujeito distante ou posposto ao verbo, a incidência da marca de plural apenas no determinante do sintagma nominal, a falta de concordância do predicativo com o sujeito, o uso do pronome “ele” como objeto direto (p. 17 e 18), questões já explicitadas nos fascículos 1 e 2, que são retomadas neste momento. Em seguida, após apresentarem diversos exemplos de como poderiam ser feitas as análises textuais, as autoras propõem aos professores que realizem trabalho semelhante, a partir de textos dos alunos.

Zamboni e Bortoni-Ricardo observam que Franchi percebeu que muitos “erros” apresentados pelos alunos “tinham a ver com a linguagem que aquelas crianças usavam nas interações do cotidiano, com os membros da família, com o círculo de amizade, com as pessoas da comunidade. Era uma variedade dialetal diferente da língua que a escola ensinava aos alunos” (p. 22). Por isso, destacam que o trabalho não poderia ser a simples correção da grafia. E, para propor uma solução, utilizam a citação da própria Franchi: “É preciso levar as crianças a compreenderem as variações dialetais e a comparar sua pronúncia com a pronúncia padrão” (1985, p. 25).

A fim de melhor esclarecer essa questão, as autoras sugerem aos professores reconhecer as variações da língua e respeitá-las; aproveitar as situações enunciativas para tratar a questão, inserindo o aluno, a partir de sua variedade de fala, na cultura letrada. Para exemplificar, tomam a frase dita por um aluno e transcrita por Franchi “Nóis tava escreveno e o Celo levantou; então o Marco tiro a cadeira e o nego, bumba no chão”. Em seguida, foi proposto à classe reconstruir a fala numa situação mais formal e a turma chegou ao seguinte resultado: “Nós estávamos escrevendo e o Marcelo levantou; então o Marcos tirou a cadeira e ele caiu no chão”. Com esses exemplos, as autoras conseguem mostrar de forma prática como a escola pode levar os alunos às variedades de prestígio, sem menosprezar sua linguagem de origem.

Como vimos na análise apresentada, o foco do Fascículo 4 é o trabalho com textos de alunos em início de escolarização. Por influência da autora sociolinguista, o material é enriquecido com algumas contribuições da Sociolinguística.

Concluimos que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade, uma vez que evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*; apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal; promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos. No entanto, o material não

menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil e não distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica.

Quadro 15. Quadro-resumo da análise do Fascículo 4: *Redação escolar: Desenvolvimento e avaliação*. Autoras: Lílian Márcia Simões Zamboni e Stella Maris Bortoni-Ricardo do módulo 1 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.4.2.4. Módulo 1. Fascículos 5 e 6: *A construção da leitura 1 e 2*. Autora: Márcia Elizabeth Bortone

Imagem 14. Capa dos Fascículos 5 e 6, do módulo 1, do material do Cform.



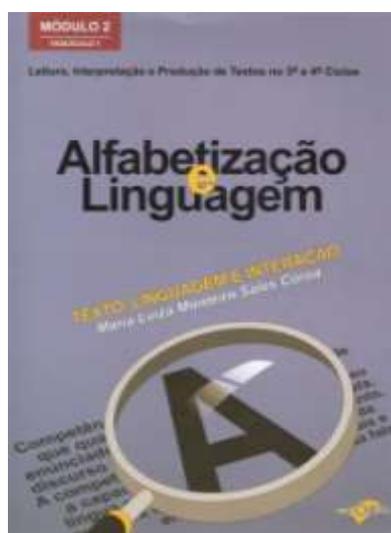
Os Fascículos 5 e 6, *A construção da leitura 1 e 2*, são da autoria de Márcia Elizabeth Bortone, que possui graduação em Letras – Licenciaturas em Português e Inglês pela Universidade de Brasília (1979), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1983) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994). Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística educacional e interacional, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, metodologia da leitura, formação de professores, análises etnográficas de comunidades rurais e de sala de aula, discurso e ensino.

O Fascículo 5 é destinado ao ensino da leitura. A autora explicita as seguintes dimensões do texto que devem ser consideradas: contexto em que o texto está inserido; a coesão textual; as ideias explícitas, as informações implícitas e as inferências. Neste Fascículo, não são contemplados os itens que propomos em nosso roteiro de análise para este trabalho.

O Fascículo 6 é uma continuação do Fascículo 5. Neste, o foco da autora é o percurso temático do texto e o processo intertextual de leitura. São trabalhadas a compreensão da leitura e a identificação do tópico ou tema do texto. Novamente, não são discutidos os itens que propomos em nosso roteiro de análise para esta pesquisa.

7.4.2.5. Módulo 2. Fascículo 1: *Texto, linguagem e interação.* Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Imagem 15. Capa do Fascículo 1, do módulo 2, do material do Cform.



O Fascículo 1 do Módulo 2, denominado *Texto, linguagem e interação*, é da autoria de Maria Luiza Monteiro Sales Coroa. Segundo o texto gerado automaticamente pela plataforma do CNPq para o currículo *Lattes*, a autora possui graduação em Filosofia, Ciências e Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1970), graduação em Letras Português pela Universidade Estadual de Londrina (1970), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1983), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Linguística.

O fascículo trata sobre texto, interação e linguagem, refletindo sobre o que esses conceitos representam nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Coroa inicia esclarecendo que “há sempre uma concepção de língua e de linguagem por trás de todas as escolhas de metodologias, de exercícios, de atividades pedagógicas que fazemos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa” (p. 8). Em seguida, Coroa apresenta definições de *língua* para enfatizar o conceito que será adotado no Fascículo: Ela explica que “se definirmos língua como um sistema de signos ou de sinais significativos, colocamos o foco apenas nesses sinais e privilegiamos apenas as estruturas linguísticas e gramaticais nas práticas em sala de aula” (p. 8) – E define *signo* como “todo e qualquer sinal que representa outro objeto, e se opõe a outros signos que, juntamente com ele, constituem um sistema significativo” (p. 8). Coroa propõe outra forma de compreender a língua, “além de ser esse conjunto de signos sistematicamente organizado, é também nosso melhor veículo de comunicação, nossa mais eficaz forma de atuação sobre os outros e sobre o mundo” (p. 9). E enfatiza que “a língua é um código em funcionamento e sua função principal é a de atuação social, de interação entre os seres humanos” (p. 10). Dessa maneira, a autora defende que o foco das aulas de Português deveria ser os textos que fazem parte da realidade dos alunos e define texto como “uma atividade interacional entre sujeitos sociais realizada para determinados fins” (p. 21).

No Fascículo, são apresentadas diversas questões relevantes para que o professor trabalhe a questão textual em sala de aula. Coroa apresenta reflexões sobre textualidade, conteúdo dos textos, questões gramaticais, coesão e coerência, dentre outras. Percebemos que a preocupação da autora é em mostrar ao professor em formação que o ensino tradicional de Língua Portuguesa focaliza o código em detrimento de aspectos comunicativos e de construção de sentidos da linguagem (p. 9) e com isso, deixa de mostrar ao aluno o texto

como atividade interacional entre sujeitos sociais, realizado para determinados fins (p. 21). A autora destaca que

Essa abordagem que vê o uso da língua como uma forma de agir socialmente é uma abordagem de linguagem como interação ou atuação social. Ela coloca os falantes, usuários da língua, no centro do fenômeno linguístico porque é pela ação desses sujeitos que ações se desencadeiam e chegam a alterar o contexto em que ocorrem (p. 23).

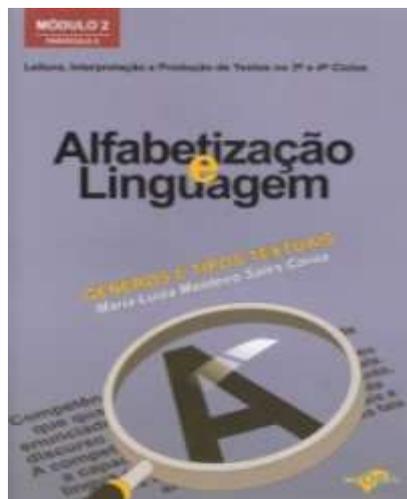
Embora não sejam tratados especificamente os critérios estabelecidos para análise nesta pesquisa, podemos concluir que este material oferece uma importante contribuição no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, conduzindo à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade.

Quadro 16. Quadro-resumo da análise do Fascículo 1: *Texto, linguagem e interação*. Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

**7.4.2.6 Módulo 2. Fascículo 2: Gêneros e tipos textuais.
Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa**

Imagem 15. Capa do Fascículo 2, do módulo 2, do material do Cform.



Neste Fascículo, a proposta da autora, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, é continuar trabalhando o fenômeno da linguagem em sua dimensão textual, mas o foco neste material são os gêneros e tipos textuais. Coroa define gêneros e tipos textuais, para apresentar estratégias de ensino-aprendizagem que sistematizem essas habilidades linguísticas nas práticas pedagógicas. Como no Fascículo 1 do Módulo 2, Coroa analisa textos de alunos, dialogando com o professor em formação. Dessa maneira, a autora não só apresenta textos teóricos, mas mostra, na prática, como o trabalho pode ser realizado em sala de aula pelo professor. A autora analisa, por exemplo: as características que classificam o texto como determinado gênero; a coerência textual; as marcas de oralidade no texto; as finalidades sociocomunicativas; as propriedades linguísticas, tais como escolha lexical, estrutura sintática, tempos verbais etc.; os conteúdos explícitos e implícitos; os níveis de linguagem, entre outros.

Como o foco do material são os gêneros textuais e a autora apresenta o assunto com propriedade, o material não só apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais, mas acrescenta também diversos fatores que influenciam a construção dos diversos gêneros.

Observamos que é preocupação da autora orientar os professores para a influência social e cultural nos diversos eventos comunicativos, orais e escritos, uma vez que Coroa considera os textos a partir de critérios interacionais. Percebe-se, portanto, claramente, que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua em uso.

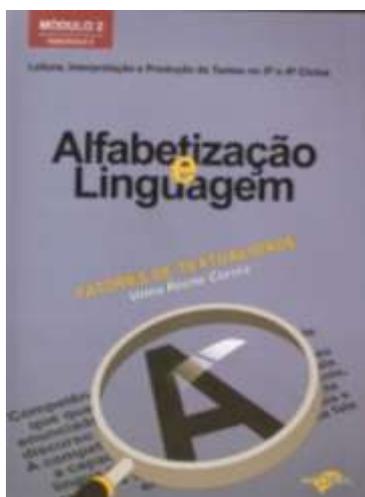
Ao longo de todo o fascículo, a autora apresenta sugestões de leitura relacionada ao tema tratado, além de definições que auxiliam o professor na compreensão do assunto em Tese. Nesses diálogos com o professor-leitor, a autora também relaciona os temas abordados com assuntos de outros fascículos, evidenciando, assim, a integração presente nos materiais do Cform que, embora composto de diversos fascículos separados, apresenta unidade, como entendemos que devem ser esses materiais:

Examinando-se o material com base nos critérios traçados nesta Tese, verificamos que o fascículo não contempla algumas categorias propostas para análise, porém entendemos que não eram objetivo do fascículo. Dessa forma, o material não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil; não evidencia aspectos sociolinguísticos, como a noção de “certo” e “errado”, *variação e mudança linguística*; não distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica (embora comente o uso de diferentes formas linguísticas conforme a intenção do autor e aplicação em determinado gênero). Podemos concluir que, de certa forma, o fascículo promove a discussão e o combate ao preconceito linguístico, uma vez que, ao refletir sobre a linguagem adotada nos textos analisados, a autora enfatiza a questão da adequação à necessidade e ao interesse do autor do texto, em substituição às práticas tradicionais de corrigir os erros gramaticais nas redações.

Quadro 17. Quadro-resumo da análise do Fascículo 2: *Gêneros e tipos textuais*. Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.4.2.7 Módulo 2. Fascículo 3: *Fatores de textualidade*. Autora: Vilma Reche Corrêa
 Imagem 17. Capa do Fascículo 3, do módulo 2, do material do Cform.



O Fascículo 3 do módulo 2, *Fatores de textualidade*, é elaborado por Vilma Reche Corrêa, que graduou-se em Letras: Português e Inglês (1969) e em Pedagogia (1972) na. Concluiu os programas de mestrado em Linguística (1991) e doutorado em Linguística (1998) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora aposentada pela Universidade de Brasília e tem se dedicado aos campos de revisão de textos e consultoria na área de Língua Portuguesa.

Logo no início do fascículo, Corrêa esclarece que irá tratar sobre “uma das competências mais relevantes a serem desenvolvidas nos alunos” (p. 7), que é a prática com textos. Corrêa valoriza os textos que circulam no meio social dos alunos e propõe que esses textos sejam levados às salas de aula, justificando que “a aprendizagem deve ser significativa para o aluno, portanto deve estar associada a sua vida e a seus interesses, para que não se reduza à simples memorização de conhecimentos” (p.7). Ao mesmo tempo, explica que propor aos alunos a *análise* de textos de autores clássicos não é uma boa estratégia uma vez que, como sugere a autora, esses textos deveriam servir para deleite do leitor. Corrêa critica também a análise gramatical de frases soltas, a qual impõe ao aluno localizar determinado aspecto gramatical.

Corrêa propõe no trabalho com a análise de texto dos próprios alunos a busca de elementos como coesão e coerência, pontuação, concordância como um dos mecanismos coesivos, acentuação gráfica, troca de letra e junção de palavras (com o intuito de corrigi-las), uso de maiúsculas e minúsculas entre outros, conforme o objetivo de cada aula, além de destacar os acertos e as qualidades que podem ser aproveitados e desenvolvidos, como

conhecimento de mundo, informações, intenções, coesão e coerência utilizados adequadamente.

Ao longo do Fascículo, a autora chama a atenção dos professores em formação para o fato de que, tradicionalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, a unidade de estudo era (é) a oração, o período, e hoje o foco voltou-se para o texto como um todo, considerando-se sua inserção social. Corrêa ressalta a importância do emprego dos recursos que criam a textualidade e ensina os próprios professores a serem pesquisadores aptos a proporem aos alunos a análise de textos encontrados “na linguagem funcionando, viva e efetiva” (p. 17).

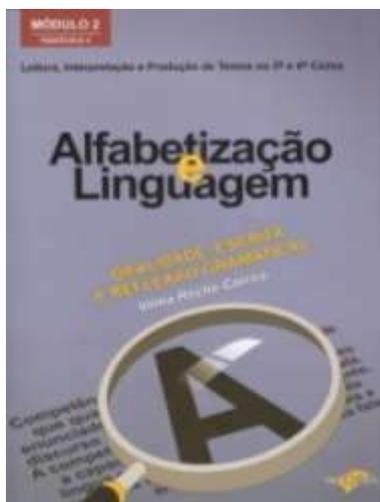
Como veremos no quadro-resumo apresentado a seguir, o material não contempla muitos dos critérios propostos para análise nesta pesquisa, entretanto podemos concluir que este material oferece uma importante contribuição no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, conduzindo à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade, com o trabalho realizado a partir do texto.

Quadro 18. Quadro-resumo da análise do Fascículo 3: *Fatores de textualidade*. Autora: Vilma Reche Corrêa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.4.2.8 Módulo 2. Fascículo 4: *Oralidade, escrita e reflexão gramatical*. Autora: Vilma Reche Corrêa.

Imagem 18. Capa do Fascículo 4, do módulo 2, do material do Cform.



Partindo-se dos critérios propostos para análise, podemos afirmar que, no Fascículo 4 do Módulo 2, elaborado por Vilma Reche Corrêa, o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem, uma vez que a autora propõe atividades práticas que favorecem o trabalho com a língua em uso. Desde o início do Fascículo, a autora afirma que “não há língua viva sem falantes” (p. 7). O foco do material são as relações entre oralidade e escrita e a forma como essas relações podem estimular e dar mais efetividade ao trabalho em sala de aula.

A autora propõe aos professores em formação uma atividade com várias etapas. Na primeira etapa, os alunos fazem a transcrição de um texto falado, de uma história narrada por eles, a fim de lhes mostrar que “a escrita convencional, a que ensinamos aos alunos, não é uma representação da fala. É um outro sistema, com regras próprias que o aluno precisa exercitar, conhecer.” (p. 12). Para a etapa seguinte, a sugestão é que os alunos reescrevam esse mesmo texto, para a escrita tradicional, com o objetivo de fazer o aluno constatar que mesmo na escrita convencional (diferente da transcrição) é possível ter versões com uma linguagem coloquial. Em um terceiro momento, continuando a sequência da atividade, a autora orienta os professores a analisarem com os alunos os traços de oralidade, que, segundo a autora, se tornaram inadequados à escrita, de forma a adequá-los ao texto formal. A atividade proposta pela autora reconhece a variação linguística e valoriza-a, no momento próprio: “caracterizar a personagem é usar a variação linguística num contexto adequado para se ventilar esse assunto, sem que as formas variantes sejam apresentadas como erro. Ao

contrário, erro seria as personagens não usarem falas distintas, características” (p. 16). E oferece ao aluno a oportunidade de conhecer e utilizar as variedades prestigiadas. Assim imaginamos que devem ser as aulas eficientes de Língua Portuguesa: valoriza-se o saber do aluno e oferece-lhe a oportunidade de aprender outros, que lhe proporcionarão acesso a outras variedades linguísticas, por meio da leitura e discussão de textos de diversos gêneros da cultura letrada. A autora justifica a sua proposta de trabalhar com a produção dos alunos: assim “é possível coletar dados da língua em funcionamento, o que é muito diferente da observação da língua nas gramáticas” (p. 19).

Valorizar as variedades linguísticas que os alunos já têm, em sala de aula, é uma forma de promover a discussão e combater a intolerância e o preconceito linguísticos. Para a autora,

é importante o professor conhecer as peculiaridades dessas duas formas de expressão [oral e escrita], para que se possa tirar o máximo de proveito do contato entre elas, sem criar desconforto ou insegurança para os alunos, porque as crianças, e todos os falantes em geral, são bastante sensíveis quando seu modo de falar é criticado de forma negativa (p. 13)

Corrêa leva o professor a refletir sobre o papel social da escola e a conscientizar o aluno para a realidade linguística plural:

Tratadas como um erro, as estruturas da oralidade trabalham contra o mais elevado objetivo da escola, qual seja, o de tornar o aluno um falante mais versátil no uso de sua língua [...]. Tratadas como variedades, o que realmente são, podem enriquecer as aulas e constituir material interessantíssimo para ajudar o professor a ampliar o nível de consciência linguística dos alunos (p. 27).

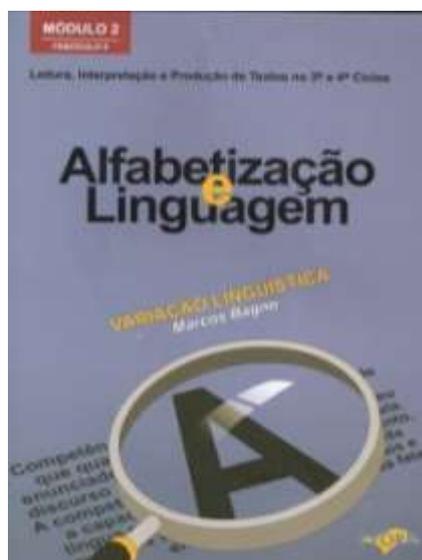
Consideramos interessantes as propostas da autora para o tratamento da oralidade e da escrita, principalmente a valorização do trabalho com textos reais, levando para a sala de aula a língua em uso.

Quadro 19. Quadro-resumo da análise do Fascículo 4: *Oralidade, escrita e reflexão gramatical*. Autora: Vilma Reche Corrêa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.4.2.9 Módulo 2. Fascículo 5: *Variação linguística*. Autor: Marcos Bagno

Imagem 19. Capa do Fascículo 5, do módulo 2, do material do Cform.



O Fascículo 5 do Módulo 2, de autoria de Marcos Bagno, tem como tema a variação linguística. O autor tem graduação em Letras (Bacharelado em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Pernambuco (1991), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000). É professor-adjunto do departamento de Línguas

Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), atuando na área de Tradução Francês/Português. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Tradução, Sociolinguística e ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de tradução francês/português, ensino de português, sociologia da linguagem, antropologia linguística, literatura infantil, gramática tradicional e português brasileiro.

Bago embasa todas as teorias apresentadas em Labov, mas oferecendo conteúdo acadêmico com uma linguagem clara e acessível. O autor inicia destacando que a língua é um elemento importante na identidade do ser humano, além de ser um fator de união e desunião dos grupos humanos, das classes sociais, das comunidades (p. 7). E ressalta que, especialmente no Brasil, onde as sociedades são muito estratificadas, uma vez que apresentam muita divisão entre os grupos econômicos, étnicos, culturais, etc., “a língua aparece sempre, inevitavelmente, como uma forma de poder e controle social” (p. 7). Portanto, esclarece o autor, este poder conferido pela língua é exercido pelos indivíduos ou grupos que também controlam o poder econômico, político, cultural, etc. e seus modos de falar é que são considerados “certos” e “bonitos” e os modos de falar das demais camadas da sociedade são tidos como “errados” e “feios”. Dessa forma, desde o início e ao longo de todo o material, o autor oferece um tratamento aos conhecimentos linguísticos que conduz o professor em formação à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade.

Em seguida, Bago destaca a importância das ciências da linguagem, no esclarecimento de que as noções de “certo” e “errado” não têm a ver com a língua propriamente dita, mas surgem “das relações de poder, dos conflitos entre os grupos sociais, da hierarquização das classes sociais, da dominação política e econômica de umas sobre as outras” (p. 7). E enfatiza a importância de levar essa discussão para a sala de aula, se o professor quiser “transformar a sua prática de ensino de língua numa ferramenta para a construção da cidadania e para o fortalecimento das relações democráticas, em vez de fazer dela mais um elemento de exclusão e de injustiça social” (p. 8).

Para ilustrar com um exemplo próximo da realidade, em “Retratos da sala de aula”, o autor expõe a seguinte história:

– Dá licença, dona Cráudia, meu nome é Regina, eu sou avó do Pedro. Me perdoa por atrapaiá a aula, mas é que o Pedro tem hora marcada agora no médico, lá no Hospitá das Crínica. Tem dois mês que ele tá se quexano dumas dô no juêi, umas dô que apareceu depois dum jogo de bola, e nós só conseguiu marcá pra hoje de manhã. Esses menino vive dano

trabaio pra nós, num é? A mãe dele pediu pra mim levá ele, porque nem ela nem o pai dele pode largá o serviço.

A professora faz um gesto de permissão com a cabeça, o aluno se retira com a avó. Depois que eles se afastam, a professora se vira para a classe e dis:

– Viram por que é que vocês precisam vir pra escola? É pra não falar tudo errado feito a avó do Pedro.

E em “O olhar do pesquisador”, Bagno explica a respeito do preconceito muito comum no Brasil, de moradores da zona urbana, com alto nível de escolarização, em relação ao modo de falar parecido com o de D. Regina. Para complementar, esclarece que “durante muito tempo, o ensino de português no Brasil foi orientado por esse jeito de ver os fatos de língua, por essa crença na existência de uma única ‘língua certa’, usada por uma minoria, que se destaca da massa dos que ‘falam tudo errado’” (p.9). e finaliza destacando a importância do trabalho dos sociolinguistas na investigação do impacto das relações entre língua e sociedade nas práticas pedagógicas.

O autor observa que, na história da avó do Pedro, as variantes que chamariam mais a atenção de um falante urbano escolarizado seriam: a pronúncia Cráudia, crínica; a pronúncia atrapaiá, juêi, trabaio; os casos de concordância nominal e verbal em dois mês, das crínica, dumas dô que apareceu, nós só conseguiu, esses menino vive; a construção pra mim levá ele. A seguir, Bagno propõe ao professor em formação continuada o olhar de pesquisador para esses fenômenos linguísticos, ou seja, um olhar sem preconceito e sem juízo de valores.

Bagno mostra a tendência da língua portuguesa a transformar em R os L dos encontros consonantais e apresenta ao professor o nome técnico do fenômeno: rotacismo. O autor cita fenômenos semelhantes, em que ocorre a transformação do R em L, o lambdacismo, como em “celveja”, “galfo”, etc., e o rotacismo fora de encontros consonantais, em final de sílaba travada ou em final de palavra, como em “descurpe”, “futebor”, “marvado”, “hospitar”, etc. Além de apresentar os fenômenos e explicar que, nesses casos, trata-se de sons aparentados (representados pelas letras L e R), isto é, produzidos pelo nosso aparelho fonador de modo semelhante e em pontos próximos dentro da boca, o que facilita a troca de um pelo outro, Bagno demonstra, com exemplos trazidos de *Os Lusíadas*, de Camões, publicado em 1572, que esse fenômeno ocorre na língua portuguesa há muitos anos.

Para finalizar a análise que iniciou com o texto que apresenta a fala da avó do Pedro, o autor propõe que os professores reflitam: “Será que é justo continuar dizendo que a D. Regina, avó do Pedro, e tantos milhões de outros brasileiros, ‘falam tudo errado’ se o que

eles fazem é seguir as tendências naturais da língua, justamente aquelas que fizeram o latim falado na província da Lusitânia se transformar em português?” (p. 11).

O material explica termos básicos da Sociolinguística, como variação linguística, variedades, variantes, variáveis; norma-padrão; a noção social de *certo* e *errado*; os fatores sociais que influenciam a variação linguística; para chegar ao principal papel social da escola, que é “permitir a seus alunos o conhecimento das formas prestigiadas de uso da língua” sem “ridicularizar nem rejeitar as variedades linguísticas que os alunos já dominam e que os ajudam a construir sua identidade cultural e social” (p. 33).

O autor parte do princípio de que “é necessário que o(a) professor(a) saiba explicar, com base em teorias linguísticas consistentes, a origem e o funcionamento das formas linguísticas consideradas não-padrão, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas” (p. 30), e, em todo o fascículo, oferece subsídios para os professores atuarem como agente letrador, considerando diversas variedades linguísticas e entendendo o valor social de cada variedade e a importância de a escola oferecer ao aluno não conhecimentos gramaticais estanques, sem objetivos práticos, mas conhecimentos linguísticos que lhes oportunizarão o acesso aos textos de mais prestígio social.

Bagno propõe um contínuo estigma-prestígio, em que cada variante recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes e essas avaliações se distribuem ao longo de uma linha contínua que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado, com amplo espectro de gradação entre esses dois extremos.

Importante ressaltar que Bagno apresenta e analisa diversos fenômenos linguísticos estigmatizados pelas pessoas em geral (não-linguistas); explica que para um linguista tais variantes não constituem *erro*, mas “simplesmente diferença no uso dos recursos que o sistema da língua põe à disposição do falante” (p. 14); e deixa claro que para a sociedade em geral tais “diferenças” constituem *erro*, porque “onde tem variação tem também avaliação” (p. 15) e que essa avaliação é essencialmente social.

Bagno apresenta a sua concepção de língua como “um feixe de variedades, isto é, um conjunto heterogêneo de modos de falar, associados aos diferentes grupos sociais que formam uma comunidade linguística” (p. 17). Ele ressalta que, do ponto de vista estritamente linguístico, todos esses modos de falar atendem às necessidades de comunicação e interação de seus falantes. E não deixa de destacar que “no plano das relações de poder, que existem em toda sociedade, as variedades linguísticas vão receber as avaliações negativas e positivas que se dirigem, de fato, não ao modo de falar, mas ao próprio falante como ser humano e como ser

social” (p. 17). Percebemos, portanto, que além de conduzir os leitores do material à reflexão crítica sobre a língua e a linguagem, o autor tem uma clara preocupação de conscientizá-los para os valores socio-simbólicos atribuídos às variantes da língua.

Analisando o Fascículo, podemos concluir que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem. A todo momento, o autor conscientiza os professores em formação para as relações de poder implicadas nas questões linguísticas. Bagno explica que “a língua que cada ser humano fala é um elemento importantíssimo de sua identidade física, individual, além de ser um poderoso fator de união dos grupos humanos, das classes sociais, das comunidades, mas também um fator de desunião, de luta entre os grupos, de conflitos pelo poder” (p. 7).

O autor esclarece a importância das ciências da linguagem, para estudar e explicar as línguas, em oposição à concepção tradicional que tenta ditar “como a língua deve ser” (p.18). Ele conclui que os resultados da Linguística Moderna devem ser levados às salas de aula, uma vez que eles trazem uma visão científica da linguagem, um estudo descritivo e explicativo dos aspectos da língua.

Um dos objetivos principais do fascículo escrito pelo precursor da luta contra o preconceito linguístico no Brasil é combater esse preconceito que circula em nossa sociedade. O autor defende que

a escola, se quiser de fato contribuir para a formação plena de cidadãos de uma sociedade democrática, deve assumir um papel de crítica e desconstrução de todas as formas de discriminação e exclusão social. [...] Trabalhar a linguagem na escola é, entre outras coisas, alertar para a existência do preconceito linguístico, criticá-lo e impedir a sua propagação. Para isso, é necessário um conhecimento adequado dos fenômenos da variação linguística e de suas consequências sociais e políticas (p. 16).

O autor relata aos professores em formação a origem da criação da norma-padrão na história ocidental, mostrando a necessidade de transformar uma variedade linguística em símbolo de unidade política e identidade nacional, o que acarretou uma seleção entre as muitas variedades linguísticas existentes, mas comumente a escolha recai sobre a variedade linguística do centro do poder. Continuando a explicação do processo, Bagno esclarece que, depois de eleita a variedade linguística que servir de base para a elaboração da norma-padrão, há um grande investimento para sua padronização em: ortografia oficial, dicionários, vocábulos eruditos, gramáticas e instituições que divulguem e preservem a língua padronizada. O autor analisa que é com essa visão tradicional que os conteúdos de Língua Portuguesa foram propostos para ensino nas escolas e que, ainda hoje, é essa norma

padronizada que continua sendo trabalhada, apesar da mudança nos objetivos para se estudar a língua.

É interessante a maneira pela qual Bagno apresenta o raciocínio dos gramáticos para a necessidade de padronização de determinados elementos gramaticais, pois isso leva o professor a refletir sobre a (des)necessidade de se manter hoje determinada regra. É o caso do uso do pronome *ele*: O autor explica o processo de relatinização pelo qual passaram as línguas europeias, enfatizando, nesse processo, a língua portuguesa. Ele esclarece que os gramáticos tentaram reproduzir no português o quadro de declinações característico do latim, e os únicos elementos da língua que reproduzem as declinações latinas no português são os pronomes pessoais, que modificam sua forma de acordo com a função sintática: eu gosto de Maria (sujeito), Maria *me* ama (objeto direto), Maria deu um livro a mim (objeto indireto) (p. 22). Como explica o autor, é por isso que os gramáticos tradicionais mantêm a regra em que o pronome *ele* não pode exercer duas funções, ou seja, a função de sujeito e a função de objeto. Trata-se de uma informação interessante, que leva o professor a refletir sobre a utilidade em se continuar ensinando a regra que defende que o pronome *ele* não pode exercer a função de objeto, mesmo sabendo que a maioria da população brasileira usa tal forma, e o pior, sem que o professor saiba a real justificativa que o leva a ensinar a regra da maneira tradicional. Essa proposta de Bagno é diferente da proposta de Bortoni-Ricardo que sugere a noção de adequação ao contexto de fala e às expectativas do interagente em relação ao falante. Ou seja, para Bagno, deve-se adotar o pronome *ele* na posição de objeto como um fenômeno já consolidado no português brasileiro, portanto teria de haver uma mudança no ensino de tal fenômeno; para Bortoni-Ricardo, o pronome *ele* na posição de objeto deve ser empregado em ambientes mais formais e, portanto ensinado nas escolas brasileiras, com a observação de seu contexto de uso.

Bagno orienta o professor também quanto à incapacidade (ou falta de interesse) da gramática em acompanhar a variação e a mudança linguísticas, o que causa a grande distância entre os usos linguísticos reais e as formas padronizadas, especialmente no caso brasileiro, em que a tradição gramatical se baseia no português europeu e despreza ou condena muitas variantes empregadas pelos brasileiros, mesmo os mais escolarizados e membros das classes privilegiadas, gerando o sentimento de que “o brasileiro fala mal o português” ou de que “português é muito difícil”.

Em “Sua prática de pesquisador 5”, o autor oferece algumas frases contrastando o uso do pronome e propõe aos professores que perguntem às pessoas de seu convívio qual das

frases eles usam com mais frequência e qual lhes parece mais normal em sua variedade linguística:

- (1a) Me empresta uma caneta?
 (1b) Empresta-me uma caneta?
- (2a) Eu já tinha me esquecido!
 (2b) Eu já me tinha esquecido!
- (3a) Ela não quer te ver mais.
 (3b) Ela não te quer ver mais.
 (3c) Ela não quer ver-te mais.
- (4a) Me chamo Paulo.
 (4b) Chamo-me Paulo.
- (5a) O prazo se encerrará no dia 9.
 (5b) O prazo encerrar-se-á no dia 9.

Como sabemos, as respostas dos pesquisados recairão sobre as alternativas (a) de cada série, e Bagno explica para o professor que isso se deve ao uso da próclise, como regra de colocação pronominal no português brasileiro. Dessa maneira, o autor: 1) desperta o professor para a realidade linguística brasileira; 2) questiona as regras gramaticais tradicionais e seus objetivos de manutenção de uma tradição obsoleta; 3) apresenta algumas variantes linguísticas que divergem em relação à gramática normativa; 4) sensibiliza o professor para que ele se torne um pesquisador quanto às questões da língua e não mero expectador de um curso de formação continuada.

Para o professor não ficar com a dúvida após a leitura do material, Bagno questiona para apresentar a resposta a seguir: “A variação e a norma: o que ensinar na escola?”. Ele conclui que “diante do reconhecimento de que a língua é essencialmente heterogênea, que a variação é um fato incontornável e que a norma-padrão representa uma tentativa de controle e de contenção dos processos de variação e mudança, é perfeitamente natural que se levante a pergunta: então, o que ensinar na escola?” (p. 24). O autor é enfático ao esclarecer que os linguistas não querem abolir as regras padronizadas ou deixar de corrigir os textos escritos dos alunos, derrubando a Tese do suposto “vale-tudo”, “que nenhum linguista politicamente responsável ousaria defender” (p. 25). Ele verifica que, em uma retrospectiva histórica, “a norma-padrão tem uma origem aristocrática e excludente” (p. 25), mas reconhece que “esta norma-padrão é objeto de desejo e tem um valor simbólico muito grande na sociedade” (p. 25), e complementa que “os linguistas são os primeiros a reconhecer isso” (p. 25). O autor destaca, ainda, que “as regras gramaticais padronizadas, presentes na

literatura ‘clássica’, só podem, em sua maioria, ser aprendidas na escola” (p. 25), uma vez que a “prática de leitura inexistente nos meios familiares da maioria da nossa população” (p. 25).

Dessa forma, o autor reconhece e enfatiza que “a norma-padrão é um elemento importante da nossa cultura e não pode ser desprezada simplesmente porque constitui um conjunto de formas linguísticas em parte obsoletas” (p. 26). Ele destaca que não se trata de condenar os usos naturais e espontâneos, nem de ensinar as variantes que o aluno já domina; o grande desafio da educação em língua materna é “saber equilibrar o respeito à variação linguística com o ensino das formas linguísticas padronizadas” (p. 26).

Bagno explica que o que a sociedade em geral considera *erro de português* é “todo e qualquer uso da língua que não esteja previsto na norma-padrão, isto é, que não esteja abrigado na gramática normativa nem catalogado nos dicionários” (p. 26). E discute que há “erros mais errados que outros” (p. 27), mostrando, por meio da figura reproduzida abaixo, que o erro é inversamente proporcional ao prestígio social do falante, ou seja, quanto maior o prestígio social do falante, menor quantidade de “erros” ele comete ou menos “graves” são considerados os seus “erros”.

Imagem 20. Figura proposta por Bagno: Erro X prestígio social do falante.



O autor apresenta para o professor em formação continuada algumas variantes linguísticas estigmatizadas, que caracterizam os grupos sociais menos privilegiados da nossa sociedade:

- a pronúncia “i” para o que se escreve Lh: palha > paia;
- a mudança dos encontros consonantais com L em encontro consonantais com R: planta > pranta;
- a desnasalização das vogais átonas finais: homem > home; falaram > falaro;
- a síncope das sílabas pós-tônicas em palavras proparoxítonas: córrego > corgo; bêbado > bebo; passado > passo;
- a eliminação das marcas de plural redundante: os meninos todos vieram > os menino tudo veio
- a simplificação da conjugação verbal: eu canto, tu/você-ele-nós-vocês-eles canta;
- o uso de vocábulos como depois, cunzinha, menhã, drumi, percurá, preguntá etc.

Bagno apresenta também alguns fenômenos pesquisados por ele, apresentados em seu livro *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*, como 1) as estratégias de

relativização (o uso ou não de preposição antes dos pronomes relativos como em “as coisas de que eu gosto” X “as coisas que eu gosto”); 2) o uso do pronome oblíquo ou reto de 3ª pessoa como objeto direto (“eu o vi” X “eu vi ele”); 3) o uso do pronome oblíquo ou reto em construções do tipo “deixa-me ver” X “deixa eu ver”; 4) a chamada “passiva sintética” (“alugam-se salas” X “aluga-se salas”); 5) regência dos verbos ir e chegar com ideia de movimento (“cheguei a Brasília” X “cheguei em Brasília”). Além de exemplos retirados de jornais e revistas, com escrita mais monitorada, de usos que divergem das prescrições das gramáticas normativas.

Dessa forma, o autor pretende mostrar que a variação linguística ocorre em todas as camadas da sociedade, defendendo que “a noção de ‘erro’ está muito mais ligada a fatores socioculturais do que a fatores propriamente linguísticos” (p. 29). Ele destaca, mais uma vez, que “a noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da linguagem” (p. 29), mas reconhece que é “preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociocultural, o ‘erro’ existe, sim, e sua maior ou menor ‘gravidade’ depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas [...]. O ‘erro’ linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação baseada no valor social atribuído ao falante” (p. 29).

Bagno classifica em dois grandes grupos alguns equívocos ocorridos no tratamento da questão do “erro” gramatical. No primeiro grupo, está a atitude de pessoas que se limitam a considerar os “erros” exclusivamente do ponto de vista linguístico, negando totalmente a sua existência, uma vez que todos os fenômenos divergentes da norma-padrão codificada são explicados à luz das teorias linguísticas. No segundo grupo, estão as atitudes das pessoas que só consideram o ponto de vista sociocultural e se deixam comover por uma boa intenção baseada na ilusão de que o domínio de uma “norma culta” permite “ascensão social”, ao substituir as formas não-normatizadas pelas formas normatizadas, que gozam de prestígio junto às camadas dominantes da sociedade.

Após preparar bem o professor para as questões linguísticas e sociais relacionadas à língua, o autor ressalta que no ensino de língua na escola, não se pode perder de vista essa “dupla personalidade” do que tradicionalmente se chama de “erro” e complementa que

Uma das tarefas de um ensino de língua voltado para a cidadania seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o(a) aluno(a) de que a produção linguística dele(a), oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. [...] Se o(a) aluno(a), uma vez alertado(a) sobre as avaliações sociais, quiser continuar a usar as

formas estigmatizadas, a responsabilidade e o risco social que isso acarreta ficarão sob a sua total responsabilidade. [...] O que não podemos, na escola, é negar a essa pessoa o conhecimento de todas as opções possíveis (p. 30).

Para finalizar as reflexões, em “Trocando ideias”, Bagno parte da pergunta de um professor, a respeito de exercícios encontrados em livros didáticos, sobre variação linguística, que apresentam tiras com o personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, ou letras de música de Adoniran Barbosa, e pedem que o professor reescreva aquela tirinha ou música para adequá-la à norma-padrão. O professor pergunta se tais atividades são um modo adequado de lidar com a variação em sala de aula, e Bagno responde enfaticamente que “não”, com a justificativa de que “se ‘traduzirmos’ a fala do Chico Bento para a norma-padrão, para transformá-la numa fala artificial, totalmente deslocada, inverossímil em relação ao personagem e à sua cultura, estaremos descaracterizando o personagem, ou seja, eliminando tudo o que faz o Chico Bento ser o que é” (p. 36). O autor propõe, então, que “mais adequado será discutir com os alunos os traços característicos daquela fala, em que medida ela é realmente tão integrada numa cultura específica” (p. 36).

Constatamos que, com exceção da menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil, o material elaborado por Marcos Bagno aborda todos os critérios sociolinguísticos propostos para análise nesta pesquisa. Percebe-se claramente que um dos grandes objetivos do fascículo é conduzir o professor em formação continuada à reflexão sobre língua e linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. Para isso, o autor evidencia, de maneira muito didática, adotando uma linguagem clara e acessível ao professor, os principais conceitos sociolinguísticos, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*.

O material distingue *norma objetiva*, *norma subjetiva* e *norma pedagógica*. Entretanto o autor utiliza outra nomenclatura, como *norma-padrão*, *norma gramatical* ou *gramática normativa*, para “um modelo de língua, uma construção artificial, baseada em algumas variedades regionais de prestígio, inspirada também em outras fontes, como a escrita literária mais consagrada e a gramática latina” (p. 24). E trata da *norma subjetiva*, quando aborda a face sociocultural do “erro”. Como já mencionado, o autor tem grande engajamento com o ensino de língua na escola e o que o professor deve ensinar nas aulas de português brasileiro, que é o que Castilho denomina de *norma pedagógica*.

O material apresenta diversas variedades do português brasileiro, desde a língua falada por um brasileiro morador da zona rural sem escolaridade até as variedades mais prestigiadas, passando pela fala mais espontânea e pela escrita mais formal, evidenciando diversas variações que ocorrem nos fenômenos gramaticais. Como mencionamos

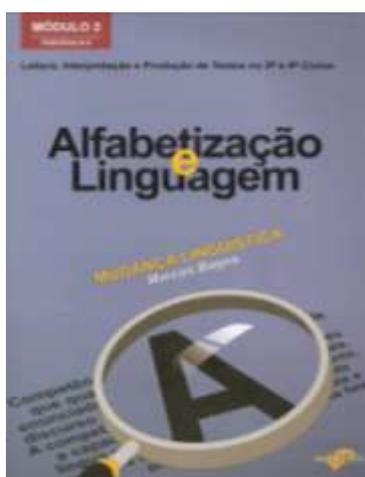
anteriormente, o autor é um dos sociolinguistas brasileiros mais engajados em denunciar e militar contra o preconceito linguístico e esse compromisso está evidente neste material para formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

Quadro 20. Quadro-resumo da análise do Fascículo 5: *Variação linguística*. Autor: Marcos Bagno, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.4.2.10 Módulo 2. Fascículo 6: *Mudança linguística*. Autor: Marcos Bagno

Imagem 21. Capa do Fascículo 6, do módulo 2, do material do Cform.



O fascículo 6 do módulo 2 do material do Cform, de autoria de Marcos Bagno, tem como tema a mudança linguística. O autor inicia explicando que há muitos séculos as pessoas já perceberam que as línguas mudam com o passar do tempo. Entretanto, como

esclarece o autor, “esse fato sempre foi visto como um problema, como um defeito a ser corrigido, e a mudança linguística sempre foi encarada como uma decadência da língua (p. 7). Bagno afirma, também, que, com o desenvolvimento da Linguística Histórica, na segunda metade do século XIX, o processo de mudança passou a ser analisado com base em metodologia própria e instrumental de análise preciso e rigoroso. Essas investigações ganharam novo impulso, com o desenvolvimento da Sociolinguística, que ofereceu respostas bem fundadas para questões que a linguística histórica não tinha conseguido resolver. No entanto, destaca o autor, os avanços das ciências da linguagem no campo da mudança linguística não conseguiram ultrapassar os meios científicos e “as velhíssimas noções de corrupção, ruína e decadência da língua continuam circulando livremente pela sociedade” (p.7). Bagno acrescenta, ainda, que essas noções equivocadas contam agora com o apoio dos meios de comunicação que contribuem para a cristalização dos mitos e preconceitos contra a mudança linguística. O autor ressalta a importância de a escola alterar o modo de ver a mudança linguística que ainda predomina em nossos meios escolares.

Partindo da história apresentada a seguir, Bagno discute como a pronúncia de uma palavra diferente do padrão esperado pelo interlocutor pode causar constrangimento diante da má avaliação social por parte de seus pares.



Eu nasci e cresci numa usina de cana no interior. Só cheguei aqui no Recife com dez anos. Hoje eu estou com treze. No primeiro dia que eu fui na escola, um colega me perguntou o que é que eu mais gostava de comer. Eu respondi fruta. Ele e os outros que tavam perto começou a mangar de mim. Me chamou de matuta e outras coisa. Só porque eu tinha falado aquela palavra fruta. Depois daquele dia eu comecei a falar pouco pra ninguém mais não ri do meu jeito de falar. Aprendi que o certo é dizer fruta. Mas pra mim nenhuma fruta certa daqui é mais gostosa do que a fruta errada que eu sempre comi lá na usina.

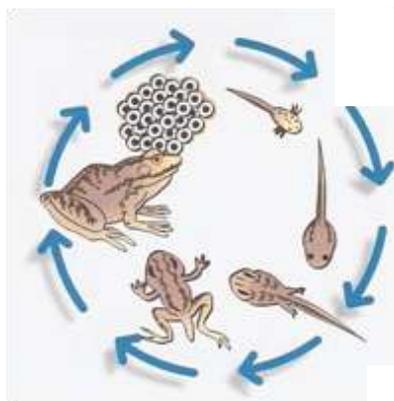
Francisca, 5ª série.

Neste fascículo, como fez no fascículo 5, o autor objetiva mostrar que “‘o erro de português’ é um instrumento poderoso de avaliação social e, conseqüentemente, um instrumento de exclusão e de discriminação” (p. 8), mas, neste material, a ênfase é nas causas e nos processos da mudança linguística com apoio da ciência linguística.

Bagno adota algumas analogias interessantes para ajudar o professor em formação a compreender questões importantes. 1) Ele faz uma analogia da língua com a máquina do tempo, na qual convivem formas antigas e formas novas, com a finalidade de mostrar ao professor que nenhuma língua humana viva, em nenhum momento histórico, é um bloco compacto, homogêneo. 2) Para falar sobre a importância de o professor ter o olhar de pesquisador sobre a língua, Bagno orienta que o professor seja como um zoólogo observando dois espécimes de aves de uma mesma espécie. Este não concluiria que um deles está *errado* por apresentar algum tipo de diferença em relação aos outros espécimes. Em vez disso, argumenta o autor, o cientista irá considerar as diferenças como objetos de análise que suscitam hipóteses e teorizações para explicá-los. Como um professor deve fazer.

O autor explica que, durante muito tempo, os estudiosos acreditaram que as línguas evoluem e se transformam sem interferências de fatores externos, de dentro para fora, como na figura abaixo, que mostra a transformação do girino em sapo.

Imagem 22. Representação da transformação do girino em sapo extraída do material de Bagno.



p. 10

Bagno esclarece que, nesse modelo, a língua é vista como um sistema, em que alguma coisa dentro da própria língua, um mecanismo interno gera a transformação. Esse tipo de explicação não responde como e por que as línguas mudam e quais os fatores que disparam e implementam a mudança. Além disso, como explica Bagno, esse modelo não considera o

fato de como dizer que determinada forma muda, se ainda hoje existe tal forma, como ocorre com a palavra *fruta*, que ainda temos falantes nas zonas rurais de regiões específicas utilizando a palavra *fruta*. O autor explica a partir da palavra *fruita*, retirada do texto apresentado no início do Fascículo, que as mudanças na língua não são como a transformação do girino em sapo. Em vez disso, ao lado da forma já existente surge uma forma nova, e entre as duas se estabelece uma concorrência, cada uma delas empregada por grupos sociais diferentes, cada uma com idade diferente. Ele explicita ainda que, com o passar do tempo, uma forma acaba vencendo a outra, que se torna menos usada até desaparecer por completo ou até ter seu uso restrito a grupos minoritários de falantes. Para ilustrar, apresenta a figura a seguir, em que a forma dominante aparece em maiúsculas na linha superior:

Imagem 23. Representação da mudança da palavra *fructa* para *futa*, extraída do material de Bagno.

FRUCTA	>	*FRUGTA	>	*FRUGTA	>	FRUITA	>	FRUITA	>	FRUTA
X		X		X		X		X		X
*fructa		fructa		fruita		*fruita		fruta		fruita

Bagno destaca que a forma inovadora surge na língua falada por grupos sociais pouco prestigiados e, por isso, é vista como *erro* pelos falantes que gozam de prestígio. Entretanto, o autor esclarece, se essa forma começar a ser adotada também pelos grupos sociais dominantes, ela deixa de ser vista como *erro* e desaloja a forma mais antiga, que desaparece totalmente ou sobrevive em algumas variedades mais isoladas.

Além de apresentar o processo de mudança linguística, o autor oferece justificativas para que ela aconteça. Ele apresenta duas camadas da mudança linguística: na camada superior, estão os “gatilhos sociais” – a moda, a influência estrangeira, as necessidades sociais, as mudanças nas relações de poder dentro da comunidade etc. – que disparam ou aceleram causas mais profundas. Esta tendência mais profunda ou mais interna ao sistema forma a segunda camada da mudança linguística, relacionada à fisiologia dos órgãos que os seres humanos empregam na produção dos sons da fala. O autor ilustra a importância da camada profunda com a palavra *Auru*, que se transformou em *Ouro* e mais adiante, como é a pronúncia corrente atual, em *O*, como na sequência *auru* > *ouro* > [*ôru*] (p. 18). Para completar, Bagno destaca que não é correto afirmar que as pessoas usam formas inovadoras por *preguiça*, *ignorância* ou *descaso*, uma vez que há justificativas sociais e linguísticas para a mudança.

O autor ensina que a resposta para esse fenômeno começou a ser apresentada a partir da segunda metade do século XX, quando pesquisadores passaram a considerar a língua como um sistema heterogêneo e variável, mostrando que no mesmo período convivem formas conservadoras e inovadoras, porque toda língua viva apresenta variação. Bagno ressalta, apropriando-se de palavras de Carlos Alberto Faraco, em *Linguística Histórica*, que os termos *inovador* e *conservador* não têm qualquer dimensão valorativa, não há em *inovador* um tom positivo, nem em *conservador* um tom negativo. São apenas termos descritivos.

Bagno esclarece para o professor em formação continuada as forças que agem sobre a mudança linguística. Ele explica que as forças internas da língua, ou forças centrífugas, impulsionam no rumo da mudança e as forças sociais, ou forças centrípetas, tentam conter o impulso da mudança; são as forças exercidas pelas instituições sociais, de maneira explícita ou não, oficial ou não, como a escola, as academias de língua, a tradição literária, as gramáticas normativas, os dicionários, as instituições religiosas, o aparato estatal com os órgãos do serviço público e, mais recentemente, os meios de comunicação.

Imagem 24. Representação das forças centrífugas e centrípetas, extraída do material de Bagno.



p. 24

Bagno analisa as diferenças encontradas nos ritmos da mudança entre as variedades prestigiadas e as variedades estigmatizadas do português brasileiro. Ele sustenta que, no léxico, as variedades estigmatizadas, sobretudo as mais isoladas na zona rural são mais conservadoras que as variedades prestigiadas, urbanas. Nas variedades estigmatizadas, encontramos, em pleno uso, palavras que eram empregadas em textos escritos arcaicos e medievais, que caíram em desusos ou foram substituídas por formas novas, como *despois*, *antonce*, *oitubro*, *fruta*, *escuitar*, *treição menhã* e muitas outras que hoje servem como identificadores da origem social dos seus usuários. Por outro lado, na fonética, as variedades estigmatizadas se mostram bastante inovadoras. A pronúncia *teia* < *telha*, por exemplo,

representa uma etapa a mais no sistema fonológico da língua (p. 26). Em outras áreas da fonética, as variedades estigmatizadas e as variedades prestigiadas são igualmente inovadoras. Em todas elas, o antigo ditongo **Ei** passou a ser pronunciado **ê** em determinados contextos, o que leva os brasileiros a pronunciarem *pêxe, chêro, bêjo* etc. para o que escreve *peixe, cheiro, beijo*, ao passo que e, em outros contextos, o ditongo se mantém como em *peito, jeito, leite* e nos tempos verbais do tipo *falei, cantei, chegarei* etc.

Além disso, discute-se no material que as mudanças linguísticas seguem ritmos distintos em regiões diferentes do Brasil. Na maioria das variedades faladas no Sudeste e no Sul, a preposição **a** está caindo em desuso e sendo substituída amplamente pela preposição **para**, nas chamadas construções dativas (que pedem um objeto indireto), em verbos como *dar, pedir, escrever, telefonar, dizer* etc. No Nordeste, porém, independentemente da classe social e do grau de escolarização, é muito frequente o uso da preposição *a* com esses mesmos verbos, o que pode ser caracterizado como um traço conservador. Ao mesmo tempo, variedades estigmatizadas e variedades prestigiadas são igualmente conservadoras ao empregar *em* com verbos de direção como *ir, vir, chegar*, como já ocorria no português antigo. Por outro lado, são igualmente inovadoras ao ampliarem o uso da preposição *para* com o verbo *ir*, sem se preocupar com a distinção imposta pela tradição normativa, segundo a qual se deve usar *para* se for uma permanência definitiva, e a preposição **a** para uma permanência temporária (p. 28).

O autor destaca que os *erros* que mais chamam a atenção dos falantes urbanos escolarizados são precisamente aqueles que representam inovações mais avançadas – mais centrífugas – no processo de mudança linguística (p. 28):

- a mudança da consoante /ʎ/ em /y/: palha > paia;
- a mudança dos encontros consonantais com /l/ em encontro consonantais com /r/: planta > pranta;
- a desnasalização das vogais átonas finais: homem > home;
- a síncope das sílabas pretônicas em palavras proparoxítonas: córrego > corgo; bêbado > bebo; pássaro > passo;
- eliminação das marcas de plural redundantes: os meninos todos vieram > os menino tudo veio, etc.

Bagno registra que não é adequado dividir a realidade linguística em dois blocos bem limitados: de um lado, as variedades prestigiadas; do outro, as variedades estigmatizadas.

Em vez disso, ele argumenta que se deve considerar um *continuum* de variedades, entre as variedades mais prestigiadas e as variedades mais estigmatizadas, com um amplo espectro intermediário, em que há intensa inter-relação, influenciando-se mutuamente. Para ilustrar, o autor apresenta a figura a seguir, em que as variedades mais estigmatizadas ocupam a base da pirâmide e as variedades mais prestigiadas ocupam o topo, mostrando que elas se influenciam mutuamente (p. 30):

Imagem 25. Representação da influência recíproca das variedades estigmatizadas e prestigiadas, extraída do material de Bagno.



O autor ressalta que, “quando as regras variáveis, mesmo em desacordo com as prescrições das gramáticas normativas, passam a ser amplamente encontradas na atividade linguística dos falantes prestigiados, elas deixam de ser percebidas como erro” (p. 30), e cita como exemplo os seguintes casos:

- o uso do verbo *ter* no sentido de *haver*;
- as formas do imperativo (Vem pra Caixa você também!);
- o uso do pronome *ele* (e flexões) como objeto direto (vi ele);
- diversas regências verbais (assistir ao filme, implicar em multa, chegar em Brasília, namorar com João...);
- a reanálise sintática das orações chamadas passivas sintéticas, interpretadas como orações na voz ativa com sujeito indeterminado (aqui se faz uns docinhos ótimos);
- o apagamento da preposição diante do pronome relativo (as coisas que eu gosto, o grupo que eu pertenço, o time que ele torce);

O autor destaca que

quando essas formas condenadas pela norma-padrão tradicional se incorporam definitivamente à gramática intuitiva dos falantes urbanos mais escolarizados, e sobretudo quando elas começam a ser amplamente empregadas na prática da língua escrita mais monitorada, a noção de erro chga mesmo a se inverter: aquilo que a norma-padrão prescreve soa tão pouco familiar para esses falantes que eles passam a rejeitar a forma tradicional quando deparam com ela (p. 31)

Após apresentar o assunto de maneira didática, com explicações simples e acessíveis aos professores em formação continuada, Bagno expõe os termos técnicos *traços graduais* e *traços descontínuos*, adotados por Bortoni-Ricardo, oferecendo exemplos relativos à pronúncia, à morfossintaxe e ao léxico de variantes consideradas como traços graduais e traços descontínuos, para que os professores compreendam bem o assunto.

Para finalizar, o autor defende que

uma das tarefas do ensino da língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. [...] É ao falante/escrivente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer as próprias escolhas, eleger suas opções, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte dos membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis (p. 34)

Da mesma forma que constatamos no Fascículo Variação Linguística, no Fascículo Mudança Linguística, o único critério para análise proposto para esta pesquisa não abordado por Marcos Bagno foi a menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil. O principal objetivo do autor é conduzir o professor em formação continuada à reflexão sobre língua e linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. Após estudar com ênfase, no Fascículo anterior, a noção de “certo” e “errado” e *variação linguística*, neste material, os professores têm a oportunidade de conhecer como ocorre a *mudança linguística*, os fatores que desencadeiam a mudança linguística, um pouco sobre as mudanças pelas quais a língua portuguesa passou/está passando e os valores sociais das variantes linguísticas em mudança

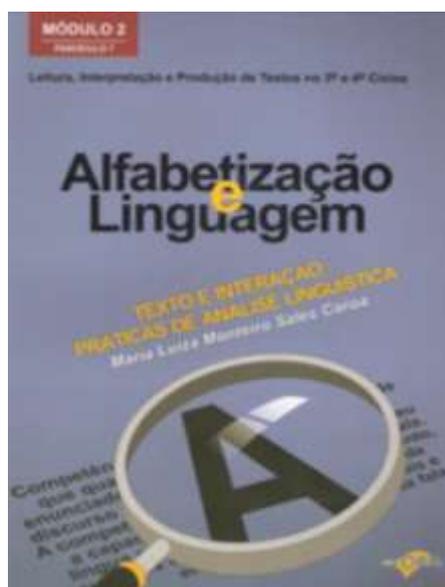
Assim como no material anterior, o autor distingue *norma objetiva*, *norma subjetiva* e *norma pedagógica*, adotando outra nomenclatura para *norma objetiva*, como *norma-padrão*, *norma gramatical* ou *gramática normativa*. O autor explica também os valores sociais das variantes linguística e, dessa maneira, aborda a norma subjetiva. Em todo o Fascículo, observamos que o foco do material é o ensino de português brasileiro nas escolas, o que leva o autor a abordar de maneira interessante a norma pedagógica.

Quadro 21. Quadro-resumo da análise do Fascículo 6: *Mudança linguística*. Autor: Marcos Bagno, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.4.2.11 Módulo 2. Fascículo 7: *Texto e interação: práticas de análise linguística*. Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Imagem 26. Capa do Fascículo 7, do módulo 2, do material do Cform.



O Fascículo 7 do Módulo 2, de autoria de Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, tem como foco desenvolver reflexões e análises a respeito do fenômeno da linguagem na sua dimensão textual. A Justificativa da autora para essa abordagem de linguagem se deve à realidade em que “sempre que nos manifestamos linguisticamente, o fazemos por meio de

textos, sejam eles curtos ou longos, orais ou escritos” (p. 7). A proposta de Coroa para auxiliar as práticas pedagógicas é considerar os textos quanto: 1) às suas finalidades; 2) às suas condições de produção; 3) às suas características tipológicas; 4) às suas maneiras de articular as ideias 5) à predominância quanto ao uso de estruturas e de classes gramaticais e assim por diante. Coroa esclarece que, ao separar cada um desses aspectos, o objetivo é concentrar a atenção de maneira mais sistematizada, sem, entretanto, perder a noção de conjunto que sedimenta a textualidade (p. 7).

O ponto de partida do Fascículo são os aspectos constitutivos da interação textual, como os conhecimentos prévios e compartilhados, as visões de mundo e os significados construídos a partir de não-ditos – de pressupostos e inferências. Segundo a autora, o principal objetivo deste Fascículo é:

Reconhecer como se constrói a textualidade em diversas dimensões e, a partir daí, saber como propor atividades de sala de aula que permitam ao professor e aos alunos um trabalho linguístico que respeite a diversidade cultural, social e textual, mas permita também identificar o que há de comum nas práticas linguísticas que nos fazem, a todos, ser bem sucedidos nas nossas realizações linguísticas (p. 8).

É evidente ao longo de todo o material a visão da língua/linguagem em uma perspectiva de caráter interacional, como, por exemplo, quando a autora afirma que: “As práticas sociais são tão importantes no desenvolvimento da textualidade quanto as práticas discursivas” (p. 11), e a autora define as práticas sociais como “as atividades de interação entre os sujeitos que constituem a rede de relacionamentos na qual os diversos grupos sociais se organizam como tal” (p. 11) e as práticas discursivas como “atividades sociais e linguísticas que se desenvolvem na interação entre sujeitos, consolidando as práticas sociais” (p. 11); em outros momentos do Fascículo, a autora afirma que: “o sujeito se constrói junto com sua linguagem” (p. 13); “o fenômeno da linguagem não se desvincula da história, da sociedade e da cultura que ajuda a construir” (p. 15); “os textos lidos e produzidos foram sendo articulados a conhecimentos prévios e visões de mundo que marcam cada produtor (autor) e cada leitor como sujeito de sua linguagem” (p. 24).

A autora apresenta o conceito de competência comunicativa, ao destacar que “cada cultura, cada comunidade acaba por definir regras próprias para a interação de seus membros, regras que influenciam e determinam **o que deve ser dito, como deve ser dito** e assim por diante” (p. 13, grifos nossos). Coroa ressalta, também, que, “nas atividades escolares que envolvem a língua portuguesa, as práticas sociais, as experiências prévias, a relação do sujeito com sua escrita, os objetivos de sua comunicação ou interação e a própria

criatividade linguística acabam por se misturar às práticas discursivas sempre que trabalhamos com construção de sentidos e exposição de ideias” (p. 12 e 13), mostrando a relação da linguagem com a sociedade e as práticas textuais, que são o foco do material.

Continuando a reflexão sobre a linguagem em relação com a sociedade e sua cultura, iniciada em outros fascículos do Cform, a autora apresenta o texto a seguir, com o qual contribui para evitar a ideia recorrente no senso comum de que existe língua mais difícil/fácil que outra, mais complexa/simples que outra, mais bonita/feia que outra.



É frequente o comentário de que a língua portuguesa é mais difícil do que outras porque envolve, por exemplo, uma complexa conjugação verbal. Precisamos lembrar, a esse respeito, que há dificuldades de diferentes ordens em cada língua: umas têm sistema morfológico mais elaborado, outras têm alguns aspectos sintáticos mais complexos, outras ainda, podem ter uma grande quantidade de fonemas, sons distintivos, que conduz a distinções muito sutis nos sons significativos. O que importa é que todas as línguas, sem exceção, são suficientemente adequadas para significar o que a cultura exige.

(p. 15)

E completa, defendendo que “o importante é que cada comunidade tem os sistemas adequados o suficiente para as necessidades de cada situação sociocomunicativa que a integra” (p. 17).

A estratégia da autora para sensibilizar os professores em formação continuada é propor diversas atividades práticas – em que eles participam, respondendo perguntas, apresentando suas opiniões, realizando análises que os levam a refletir sobre os temas trabalhados – que, posteriormente, podem ser propostas aos alunos, com sugestões de tópicos que podem ser explorados em sala de aula. Essa prática pedagógica é também sugerida porque, como ensina a autora, “envolvem aspectos lúdicos e se aproximam do cotidiano dos alunos, tornando mais ágil a aprendizagem” (p. 32). Além disso, ela argumenta que “trazer para a sala de aula as experiências do mundo dos alunos não visa apenas criar momentos de descontração, mas visa, sobretudo, reconhecer e respeitar o aluno como sujeito do seu mundo

linguístico e discursivo” (p. 32), ideia que a autora não só divulga na teoria, mas aplica nas atividades práticas propostas ao longo de todo o material.

Para desenvolver a reflexão por meio de atividades práticas, o Fascículo apresenta: três atividades denominadas “Retratos de sala de aula”, em que a autora expõe uma situação vivenciada em sala de aula, para os professores em formação pensarem de maneira crítica, orientados pela autora; onze atividades denominadas “Desenvolvendo atividades”, em que os professores desenvolverão exercícios propostos pela autora, como interpretação e redação de textos; e nove atividades denominadas “Construindo as suas aula”, em que a autora oferece e discute propostas que podem ser trabalhadas em sala de aula.

O principal objetivo do material é ajudar o professor a desenvolver no aluno a capacidade de interpretação da linguagem em sua dimensão interativa, educando sua percepção para interpretar a comunicação humana em sua amplitude simbólica, como constatamos ao longo de todas as atividades práticas propostas.

Para tratar sobre *erros gramaticais*, a autora sugere que os professores em formação observem os outros fascículos do módulo, mas não deixa de tecer comentários relevantes para abordar a elaboração de textos, como quando ela comenta que

Os aspectos gramaticais seriam erro apenas até o ponto de prejudicar a interpretação, leitura ou finalidade do texto. Casos há em que o texto publicitário até precisa registrar estruturas linguísticas em desacordo com as regras gramaticais. Tudo vai depender das finalidades e das situações envolvidas no texto publicitário, dos personagens utilizados e de muitos outros aspectos linguísticos sociais e culturais (p. 25-26).

O material se destaca no trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais e a autora tem a preocupação de comentar as variedades linguísticas adotadas, levando-se em consideração a adequação ao contexto, mencionando o papel da fala mais espontânea e da escrita mais formal para os gêneros textuais específicos. Coroa propõe o trabalho com tirinhas e histórias em quadrinho, textos publicitários, texto de divulgação científica (explicando a diferença para um texto científico). Ela orienta também o professor para a diferença de um texto em suas condições de produção de origem e os gêneros escolares ou mediáticos (“que têm por finalidade intermediar informações, intermediar conhecimentos” p. 39), cujo objetivo é desenvolver a prática escolar.

Observamos, ao longo de todo o material, que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem em uma perspectiva de caráter interacional. Como mencionado anteriormente, a autora considera os textos quanto às suas finalidades; às suas condições de produção; às suas características

tipológicas; às suas maneiras de articular as ideias; e à predominância quanto ao uso de estruturas e de classes gramaticais, sem focar a escolha de variantes linguísticas específicas, uma vez que este trabalho é enfatizado em outros módulos do material do Cform.

O Fascículo não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil. Em “Desenvolvendo atividades 3”, a autora apresenta a numeração adotada pelos índios Bakaniris (p. 13), porém não menciona a diversidade de línguas indígenas, além de línguas de migrantes existentes no Brasil.

O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais, mas neste Fascículo a ênfase é diferente do trabalho apresentado nos Fascículos elaborados por Bortoni-Ricardo ou Marcos Bagno. Neste, a autora evidencia, principalmente, a predominância quanto ao uso de estruturas e de classes gramaticais e as formas verbais mais comuns adotadas nos gêneros textuais apresentados ao professor em formação.

Este Fascículo apresenta algumas variedades do português brasileiro e evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais, mas não consideramos que o material *distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica*, porque o conceito de *norma* não é explicitado. Além disso, também não consideramos que o material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos; a autora aborda de maneira interessante o conceito de *erro*, mas o combate ao preconceito linguístico não é sistemático.

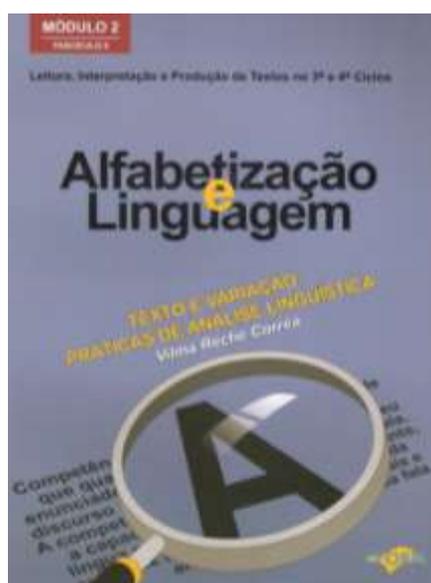
Verificamos que o Fascículo não abarca todos os critérios para análise propostos para essa pesquisa, mesmo porque o material do Cform possui outros Fascículos que têm esse foco.

Quadro 22. Quadro-resumo da análise do Fascículo 7: *Texto e interação: práticas de análise linguística*. Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.4.2.12 Módulo 2. Fascículo 8: *Texto e variação: práticas de análise linguística*. Autora: Vilma Reche Corrêa

Imagem 27. Capa do Fascículo 8, do módulo 2, do material do Cform.



O último Fascículo do módulo 2 do Cform, *Texto e variação: práticas de análise linguística*, de autoria de Vilma Reche Corrêa, tem como objetivo propor atividades comentadas, em que os professores participam da realização de exercícios, e os conteúdos são

explicitados pela autora para oferecer subsídios ao planejamento e à realização das aulas, observando-se as competências almeçadas para os alunos e as habilidades a serem desenvolvidas. A autora enfatiza, diversas vezes, a importância de o professor também praticar a escrita, para se aprimorar nessa tarefa.

Este Fascículo é organizado em três grandes assuntos, diferentemente dos demais materiais do Cform, diferente mesmo dos demais Fascículos elaborados por Corrêa:

Retratos de sala de aula 1: Literatura de cordel
 Desenvolvendo atividade 1: “Pedrinho e Julinha” (texto de cordel)
 Planejando atividades 1: “O Vaqueiro”, de Patativa do Assaré
 Construindo as suas aulas 1: Variação linguística

Retratos de sala de aula 2: fábula
 Desenvolvendo atividade 2: “O lobo e o cordeiro”
 Planejando atividades 2: exercícios com pequenas narrativas
 Construindo as suas aulas 2: elementos da narrativa

Retratos de sala de aula 3: redações “infantis”
 Desenvolvendo atividade 3: relações entre frases
 Planejando atividades 3: conjunções
 Construindo as suas aulas 3: reescritura

Os aspectos relacionados aos critérios de análise propostos para esta pesquisa encontram-se na parte 1. Podemos considerar que um dos maiores objetivos da autora neste Fascículo é promover a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos, especialmente relacionados à literatura de cordel e à linguagem adotada pelos autores, como, por exemplo, quando Corrêa defende a literatura de Patativa do Assaré, por meio do texto *O vaqueiro* (apesar de haver uma contradição nas ideias da autora, como veremos mais adiante quando tratarmos do contínuo de gêneros textuais):

[Esse texto] é ideal para se trabalhar a variação linguística, principalmente se considerarmos que essa é a linguagem real do poeta. Ele não *finje*, como poeta, estar escrevendo nessa variante⁴⁷: ela é a sua língua, a única que ele usa. Mas nem por isso foi menosprezado; ao contrário, seus versos estão sendo estudados pelos acadêmicos até fora do Brasil, porque expressam autêntico sentimento poético. São belos. Portanto, cabe ao professor cuidar para que essa linguagem seja tratada com o **respeito** que ela merece. Não nos esqueçamos de que ela é a língua de alta percentagem de falantes brasileiros, a única que conhecem. Se numa sala de aula ela for estigmatizada, a atividade proposta perde totalmente sua qualidade positiva e passa a prestar um desserviço aos objetivos do ensino da língua portuguesa, que se presta, antes de qualquer coisa, a tornar o usuário mais versátil no uso da língua (p. 13, grifo nosso).

⁴⁷ Observamos que, neste momento, a autora se refere à *variedade* do autor e não à *variante*.

Um ponto de destaque do material consiste na atenção que a autora dá ao trabalho com diversos gêneros textuais, como, por exemplo, quando ela argumenta que

Para dar uma visão mais abrangente das possibilidades que a língua oferece, o(a) professor(a) deverá sempre contextualizar as situações de sala de aula, usando gêneros diferentes, que deem margem a uma **variedade grande de estruturas, de fenômenos linguísticos**: poemas, cordel, propaganda, artigos de jornal, tirinhas, gibis, lendas, textos folclóricos, textos informativos sobre os diversos assuntos que os alunos estudam nas disciplinas escolares e nos trabalhos escolares de pesquisa, romances e contos da literatura, até os textos produzidos pelos próprios alunos e muitos outros (p. 22, grifos nossos).

Entretanto, a autora não evidencia o amplo **contínuo de gêneros textuais** entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal. Em determinado momento, Corrêa mostra que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais, tais como na concordância, quando apresenta uma frase do poema *O vaqueiro*: “Faço com gosto os mandado Das fia do meu patrão” (p. 23) e pergunta se o professor considera tais concordâncias nesses versos absurda, para, a seguir, responder que “É lógico que não. É assim que fala grande parte dos brasileiro. Além disso, é perfeitamente adequada ao texto” (p. 23). No entanto, a autora apresenta a ideia tradicional de que a variação linguística e o conseqüente uso **na fala** de formas não prescritas pelas gramáticas normativas é permitido, mas não na escrita, como ensina, continuando a mesma ideia da página 23 afirma que: “Muitos alunos podem nem sequer perceber ‘erro’ aí, se o professor não levantar a questão. Bem melhor é mostrar aos alunos que há outra forma de dizer ‘os mandado’, e ‘Das fia’, que **essa é a forma de se falar**, mas, conforme o texto, **não se pode escrever**, que o adequado é *os mandados* e *Das filhas*” (p. 23). A afirmação da autora chega a ser incoerente porque os alunos tiveram acesso ao texto escrito e ele estava escrito com essas variantes.

Apesar de comentar que a escola pode e deve trabalhar a variação linguística em sala de aula, a autora não explicita os diversos conceitos de norma gramatical, como a norma objetiva, a norma subjetiva e a norma pedagógica.

Na parte 1, o material evidencia alguns conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado” e *variação linguística*, ao explicar para o professor em formação continuada que as formas “dêrde”, “munto”, “diproma” não são “erradas”, pelo contrário, são adequadas à proposta do gênero textual literatura de cordel. Mas a autora perde a oportunidade de explicar também que as formas “senhô”, “vaquêro”, “brasilêro”, “dinhêro” são amplamente adotadas no português brasileiro falado, inclusive por falantes cultos, como apresentado por Bagno nos Fascículos 5 e 6, do material do Cform.

Além disso, o conceito sociolinguístico de *mudança linguística* é tratado de maneira muito tímida, quando Corrêa argumenta que

Os alunos e o(a) professor(a) precisam saber que as pessoas que trocam “L” por “R” em palavras como “diproma” e outras semelhantes – a exemplo de “fruta”, “frecha”, “ingrês”, “pranta”, “pruma”, “pública”, que foram usadas por Camões – estão simplesmente levando adiante uma tendência presente na língua há muitos séculos (p.14).

Como observamos no trecho citado acima, a autora não explicita que essa “tendência da língua” é a tendência à *mudança linguística*. Ela simplesmente apresenta a referência aos fascículos 5 e 6 do módulo 2 do material do Cform: “para mais informações sobre a questão da variação e da mudança linguística, consulte os fascículos 5 e 6 deste módulo 2, de autoria de Marcos Bagno” (p. 14).

O material apresenta algumas variedades do português brasileiro, especialmente escrito, por meio dos diversos gêneros textuais sugeridos ao professor para o trabalho em sala de aula, mas não consideramos que o trabalho realizado pela autora, quanto a esse aspecto sociolinguístico seja sistemático. A autora não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

Quadro 23. Quadro-resumo da análise do Fascículo 8: *Texto e variação: práticas de análise linguística*. Autora: Vilma Reche Corrêa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.5 Material do Cefiel – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem

7.5.1 Análise da estrutura e organização do material

O Cefiel (Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem) da Unicamp foi instituído a partir da proposta de formação da Rede. Sua coleção para formação continuada de professores, denominada *Linguagem e Letramento em Foco*, foi dividida em seis áreas temáticas: 1) Linguagem na Educação Infantil, 2) Linguagem nos Anos Iniciais, 3) Língua Portuguesa, 4) Línguas Estrangeiras, 5) Ensino na Diversidade e 6) Letramento Digital, cada qual com subáreas. A ênfase é dada à área de Língua Portuguesa, que possui três fascículos. A organização dos módulos por cores facilita a compreensão da disposição dos assuntos. O material está organizado da seguinte maneira:

Linguagem na Educação Infantil

A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita
 Autora: Zelma R. Bosco

Linguagem nos Anos Iniciais

Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?
 Autora: Marisa Lajolo

Preciso “Ensinar” o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e Escrever?
 Autora: Angela B. Kleiman

Língua Portuguesa

Multilinguismo, Divisões da Língua e Ensino no Brasil
 Autor: Eduardo R. J. Guimarães

Aprender a escrever (re)escrevendo
 Autor: Sírio Possenti

O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula
 Autoras: Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire

Língua portuguesa: Objeto de reflexão e de ensino
 Autora: Tânia Maria Alkmim

Línguas Estrangeiras

Línguas Estrangeiras no Brasil: História e Histórias
 Autores: Carmen Zink Bolognini, Simone Hashiguti e Ênio de Oliveira.

Ensino na Diversidade

O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?

Autoras: Marilda do Couto Cavalcanti e Terezinha J. Maher

Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?

Autor: Wilmar da Rocha D'Angelis

Letramento Digital

Letramento e Tecnologia

Autores: Denise B. Braga e Ivan L. M. Ricarte

Analisando-se as características gerais do material do Cefiel, podemos concluir que o projeto gráfico é adequado à proposta pedagógica da obra. A opção dos organizadores do material por pequenos livros (22,5cm X 15cm), organizados por grande temas, por assunto e por autor favorece o estudo, conforme o interesse do professor em formação. Não há utilização de diferentes linguagens visuais, nem de textos multimodais, mas a escolha por textos relativamente curtos (se comparados aos textos do Ceel, por exemplo), a letra grande e a linguagem acessível beneficia o estudo do conteúdo proposto. Podemos afirmar também que as leituras oferecidas colaboram efetivamente para a formação geral do professor, porque o material propõe temas pertinentes.

Quadro 24. Quadro-resumo das características gerais do material do Cefiel.

Características gerais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?	X	
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?	X	
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?	X	
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas.	X	
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?		X
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?	X	
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?	X	

7.5.2 Análise do conteúdo do material

7.5.2.1 *Multilinguismo, Divisões da Língua e Ensino no Brasil*. Autor: Eduardo Guimarães⁴⁸

Imagem 28. Capa do Módulo *Multilinguismo, Divisões da Língua e Ensino no Brasil*, do material do Cefiel.



O autor do fascículo *Multilinguismo, Divisões da Língua e Ensino no Brasil*, Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino de Uberaba (1969) e mestrado (1976) e doutorado (1969) em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual de Campinas. Atua e desenvolve pesquisas nas áreas de semântica da enunciação e história das idéias linguísticas. Em semântica dedica-se ao estudo da designação e dos nomes, com atenção particular para os nomes próprios; ao estudo da argumentação; e à caracterização do espaço de enunciação. Em História das Idéias Linguísticas, tem trabalhado com a história dos estudos do Português, com a análise de noções e conceitos como civilização, empréstimo e história, com a política de línguas e com a análise histórica do estruturalismo. Dedicar-se, também, a pensar a análise de textos a partir da semântica.

O material é bem curto, apresenta apenas 28 páginas, incluindo-se a introdução, além de dois apêndices, sendo um deles “Denominação do Idioma Nacional do Brasil”, retirado de *Lições de Português*, de Sousa da Silveira, de 1960, e “O Português como Língua Nacional do Brasil”, redigido por Guimarães, para comentar o texto de Silveira.

⁴⁸ Os cadernos de exercícios cedidos pelo MEC para elaboração desta pesquisa são uma versão preliminar. Portanto, as páginas citadas podem não corresponder à versão final.

Logo na introdução, Guimarães afirma que o objetivo do material é “discutir, a partir de uma posição histórica, a questão da política das línguas e propor, ao final, uma direção no sentido de termos elementos orientadores da ação do professor para que ele possa lidar adequadamente com esse conjunto de aspectos” (p. 6). Guimarães esclarece que a Sociolinguística é a “Disciplina linguística que tem como objeto de estudo a variação linguística”. (p. 6). e a Linguística Histórica, a “Disciplina linguística que se ocupa das mudanças que sofrem as línguas no decorrer do tempo” (p. 7), e explica que, no seu material, toma uma posição que se distancia dessas duas disciplinas. Ele opta por apresentar e explorar o conceito de *espaço de enunciação*, que ele define como “o espaço de relações entre línguas diversas e seus falantes” (p. 8). Para o autor, “os aspectos políticos envolvidos [na relação com a língua] não são acrescentados à língua por razões sociais” (p. 7). Ainda, um aspecto fundamental do funcionamento das línguas é que “elas estão constitutivamente ligadas ao processo de identificação social dos grupos humanos” (p. 10).

O autor explica um pouco do histórico da língua portuguesa no Brasil, partindo da década de 1880, com a constituição da nacionalidade brasileira, e a criação do imaginário da língua portuguesa como língua nacional. Para conceituar *espaço de enunciação*, ou seja, “o modo de distribuir as línguas que estão em relação” (p. 12) ou “a distribuição das línguas para seus falantes” (p. 11), Guimarães apresenta as seguintes definições:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que nascem a praticar; nessa medida, ela é, em geral, a língua que se apresenta como primeira para seus falantes.

Língua franca: é aquela praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum.

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo.

Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. (p. 11)

Enquanto a Sociolinguística considera a influência das questões sociais – aí inseridas também questões políticas – na língua, Guimarães defende a influência das questões políticas, nas relações linguísticas. Mas mesmo com esse aparato teórico diferente do estabelecido para esta pesquisa, o autor abrange diversas questões propostas, nesta pesquisa, como referenciais de análise.

Como o foco do autor são as questões políticas, ele considera, com bastante ênfase, a pluralidade de línguas existentes no Brasil. O autor comenta de forma bem completa que o Brasil apresenta diversas línguas indígenas e línguas de imigrantes, Além da língua portuguesa, que é a *língua oficial, nacional e materna* da maioria dos brasileiros. Guimarães é

enfático quando apresenta o seu referencial de trabalho: “O que pretendo neste texto é discutir aspectos ligados ao português do Brasil, levando em conta que este é um país multilíngue” (p. 5).

Assim, com essa visão política, o autor discute diversas variedades do português brasileiro, uma vez que a existência de diversas variedades é um fato e reconhecê-lo e destacá-lo é uma questão eminentemente política. Normalmente, as gramáticas, as academias de letras, os manuais paradidáticos e os livros didáticos, quando ensinam a gramática normativa, estão realizando um ato político com o objetivo de padronizar a língua, diferente do ato que Guimarães pretende realizar, ao mostrar a diversidade linguística do Brasil.

O material elaborado por Guimarães sistematicamente promove a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos, principalmente em relação às línguas indígenas, africanas e de imigrantes. A principal função do material é a conscientização para as questões políticas que envolvem a língua. Ressaltando os conceitos de língua oficial e nacional, o autor destaca que o que foge ao registro formal dos falares prestigiados entra na característica de “civilizado e primitivo”, o que gera o preconceito e a intolerância linguísticos. “E o primitivo predica, por ser excluído do que se considera civilizado, as divisões não prestigiadas do português” (p. 26).

O autor não menciona o conceito de “certo” e “errado”, além de não mencionar a *variação* e a *mudança linguística*, com base nas estruturas sintáticas, fonológicas, morfológica e semânticas, como focado pela Sociolinguística. De outra forma, o autor destaca o processo ideológico e político de distribuição das línguas, sendo “as línguas indígenas, os registros e os falares pouco valorizados significados como errados [...] São também significados como línguas de cultura por oposição às línguas civilizadas. Esses registros e falares pouco valorizados são, assim, significados como primitivos” (p. 27).

Além disso, o material não apresenta o contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, nem evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais.

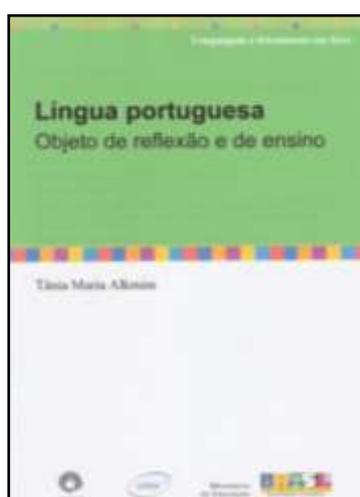
A proposta do autor de trabalhar com foco no conceito de **espaço de enunciação** e destacar a questão do multilinguismo no Brasil é interessante, traz reflexões que certamente contribuirão para aprimorar o conhecimento linguístico dos professores que se utilizarem do material.

Quadro 25. Quadro-resumo da análise do Módulo *Multilinguismo, Divisões da Língua e Ensino no Brasil*. Autor: Eduardo Guimarães, do Cefiel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?	X	
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.5.2.2 Língua portuguesa – Objeto de reflexão e de ensino. Autora: Tânia Maria Alkmim⁴⁹

Imagem 29. Capa do Módulo *Língua portuguesa – Objeto de reflexão e de ensino*, do material do Cefiel.



⁴⁹ O material da autora Tânia Alkmim cedido pelo MEC para elaboração desta pesquisa é uma versão preliminar, portanto, as páginas citadas podem não corresponder à versão final.

Língua portuguesa – Objeto de reflexão e de ensino é o material do Cefiel elaborado por Tânia Maria Alkmim. A autora possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1971), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1975), doutorado em Linguística pela Université Paris-Descartes (1984) e pós-doutorado pela Centre National de la Recherche Scientifique (1997). Atualmente é Professor Associado - MS5 da Universidade Estadual de Campinas, Membro de corpo editorial da Estudos da Língua(gem), Membro de corpo editorial da Revista de Estudos da Linguagem e Membro de corpo editorial da Liames (UNICAMP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialectologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua crioula, Crioulo português, Sociolinguística⁵⁰.

O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, ao longo de todo o material elaborado pela autora, conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem, desde a introdução, em que discute a ideia do imaginário de muitos brasileiros de que “português é uma língua difícil”, passando pelos diversos conceitos de gramática, até as reflexões mais específicas sobre linguagem em uso, como em “a diversidade linguística no Brasil” e “a diversidade regional e social no português brasileiro”, que discute a realidade linguística brasileira.

Adotando uma linguagem bastante clara e acessível, Alkmim leva o professor a refletir sobre a língua como estrutura e a linguagem como variedade utilizada pelos falantes em seu dia a dia.

A autora apresenta um histórico da língua portuguesa no Brasil, partindo da colonização portuguesa do Brasil, no século XVI, passando pelas primeiras línguas gerais, entretanto, o material não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil atualmente.

O destaque do material elaborado por Alkmim é o trabalho de conscientização dos professores para diversas variedades do português brasileiro. A autora destina um tópico denominado “As várias faces da língua portuguesa no Brasil” para tratar exclusivamente da diversidade linguística. Ela explica que

de Norte a Sul, de Leste a Oeste, observamos diferentes modos de falar. Dentro de uma mesma região, percebemos também que as pessoas, a depender, por exemplo, da classe social, da escolaridade, da idade, falam de modo distinto [...] O português brasileiro corresponde ao conjunto de variedades linguísticas – isto é, os diferentes modos de falar – utilizados nas regiões e pelos grupos sociais que integram a comunidade linguística brasileira (p. 18).

⁵⁰ O texto do Currículo da autora foi gerado automaticamente pelo site do CNPq. www.cnpq.br. Acesso em 19 de novembro de 2010.

Além disso, a autora apresenta exemplos práticos com marcas lexicais, pronúncias e construções gramaticais próprias de determinados grupos, de algumas regiões do país, do meio rural. Esclarece também a variação linguística observável em um mesmo indivíduo, visto que “todo falante modifica seu comportamento linguístico em função da situação social em que se encontra” (p. 21), destacando alguns fatores que contribuem para isso: tipo de relação entre os interlocutores, tema da conversação, local da interação.

Para evidenciar que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais, a autora cita, por exemplo, o trabalho do filólogo Antenor Nascentes, no qual o autor descreve o dialeto carioca em 1922. Nascentes aponta que, de modo geral, os cariocas de todas as classes sociais empregavam o pronome reto em função de complemento verbal, como por exemplo em *Encontrei ela na praia. Convidamos eles pra festa lá em casa.*

O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos. A autora leva o professor a refletir sobre a atitude social, tratada nesta Tese no capítulo teórico, de agregar valores simbólicos a elementos de cultura, gerando preconceitos linguísticos, ao considerar uma variedade linguística como “melhor”, “mais correta”, “mais bonita” (p. 23), como destaca Alkmim. Para tanto, a autora explica a origem da valorização da linguagem culta, própria da aristocracia e mais à frente da burguesia; descreve como a fala da classe nobre, “cultura e educada” torna-se prestigiada, “sinônimo de qualidade superior, elegância, civilidade, enfim, de língua verdadeira” (p. 25). Conseqüentemente, “todas as outras variedades linguísticas – a dos artesãos, dos camponeses, dos habitantes das regiões provinciais – passaram a ser vistas como expressões de rusticidade, de falta de refinamento, até mesmo de vulgaridade” (p. 25).

Após apresentar a origem dessa atitude linguística, a autora conclui que:

O conceito de norma culta resulta de uma elaboração social, que seleciona uma variedade linguística, dentre outras, atribuindo-lhe a função simbólica de representar o conjunto da sociedade. Ou seja, trata-se da construção de uma homogeneidade ideal em meio às diversidades reais de toda ordem: diversidade social, regional, cultural, profissional etc. (p. 25)

A autora é enfática, na luta contra o preconceito linguístico: “A diversidade e a variação observáveis em todas as comunidades linguísticas não é um ‘problema’, nem é resultado da ação nefasta de maus usuários” (p. 21)

Concluindo a sua linha de raciocínio, Alkmim aplica seus conceitos teóricos ao ensino de língua portuguesa na escola e sugere ao professor refletir sobre a sua prática, propondo “fazer com que os alunos aceitem adquirir uma variedade linguística que, em

princípio contrasta com a variedade linguística aprendida e utilizada na experiência cotidiana (p. 26).

A autora evidencia a distinção da norma-padrão para as variedades prestigiadas: esclarece sobre o que é a norma-padrão e a maneira como as regras gramaticais são referendadas nas gramáticas e trata também as variedades cultas, próprias das classes sociais prestigiadas. Em diversos momentos, ela afirma que

‘a língua das gramáticas’ não é a modalidade de língua usada na maioria das interações sociais das pessoas. Longe disso: os manuais gramaticais tomam como modelo a língua escrita em suas manifestações mais altamente especializadas, e seus autores tendem a buscar apoio em textos de natureza acadêmica e na produção literária, particularmente, aquela já consagrada e incorporada ao patrimônio cultural da sociedade (p. 6).

O material poderia ser enriquecido com exemplos práticos, que demonstrassem quem muitas regras da gramática normativa não são seguidas pelos falantes das variedades de prestígio. Em geral, a autora expõe exemplos de variantes estigmatizadas.

O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais. Após refletir sobre a realidade linguística brasileira, a autora apresenta alguns exemplos de variação fonética, fonológica, lexical e enfatiza a variabilidade nos fenômenos gramaticais. Alkmim cita como exemplo a) a dupla negação (Eu nem não fui. Ninguém não quis), b) concordância nominal e verbal de número (As pessoas fugiram de lá. As pessoa fugiu de lá. Fugiro de lá; O pessoal da cidade escapou. O pessoal da cidade esparapam), c) construções relativas (A casa em que nasci. A casa que nasci. A casa que nasci nela; O homem com quem encontrei. O homem que encontrei. O homem que encontrei com ele.) (p. 34).

Ressalta-se que além de apresentar essas questões teóricas, retiradas de exemplos práticos, a autora chama a atenção do professor para a aplicação desses conhecimentos à sala de aula. Ela enfatiza que

diferenças como essas [variação nos fenômenos gramaticais] podem efetivamente colocar dificuldades para o processo de aprendizagem e a escola não pode ignorá-las. Mas, historicamente, tem ignorado. Mais do que isso, a escola tem tratado a questão como um “defeito” dos alunos. Na verdade, a escola brasileira não tem encarado o desafio de lidar com as diferenças linguísticas. Sabemos que as diferenças podem colocar dificuldades, mas não temos condições de avaliar sua dimensão (p. 35).

Quadro 26. Quadro-resumo da análise do Módulo *Língua portuguesa – Objeto de reflexão e de ensino*. Autora: Tânia Maria Alkmim, do Cefiel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.5.2.3 Aprender a escrever (re)escrevendo. Autor: Sírio Possenti

Imagem 30. Capa do Módulo *Aprender a escrever (re)escrevendo*, do material do Cefiel.



O módulo *Aprender a escrever (re)escrevendo* é elaborado por Sírio Possenti, que é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1969), fez mestrado em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (1977) e doutorado em Linguística

também na Universidade Estadual de Campinas (1986). Atualmente, é professor livre-docente (associado) no departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente na sub-área Análise do Discurso, em especial nos campos do humor e da mídia.

O material tem como objetivo discutir o ensino da produção textual na escola e, em diversos momentos, o autor propõe questões que levam o professor a refletir sobre a língua e a linguagem. Possenti chama a atenção para o fato de que

Para escrever certo, pode parecer que é um caminho óbvio: basta aplicar as regras da gramática. Mas feliz ou infelizmente, não se trata apenas disso. Infelizmente, porque o conhecimento de regras (decoradas ou fora do contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática. Muitos alunos acertam exercícios, mas erram quando escrevem textos. Felizmente, porque o “erro” fornece boas ocasiões para aprender coisas muito interessantes sobre a língua (p. 15).

Com o objetivo de explicar sobre sua proposta para trabalhar com a produção de textos na escola, o autor evidencia aspectos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*, e, para isso, discute diversas variedades da língua portuguesa, além de enfatizar a variabilidade nos fenômenos gramaticais. No capítulo denominado “Textos corretos – atitudes e práticas”, Possenti sugere à escola conhecer a realidade linguística de sua clientela:

Em termos práticos, isso significa elaborar (os professores podem perfeitamente fazer isso) uma descrição mínima do português tal qual é falado em cada circunscrição escolar. [...] Trata-se de descrever os traços mais salientes da fonologia e/ou da pronúncia local (por exemplo, se há variações como ‘bicicleta/bicicreta’, ‘alho/aio/ai’, ‘menino/mininu’, etc.); da morfologia (qual é a flexão verbal realmente empregada, por exemplo); e alguns aspectos da sintaxe (há ou não variações como ‘os meninos/os menino’, ‘viu-me/ me viu/ viu eu’ etc.) e do léxico (em que medida regionalismos ou gírias caracterizam de fato – insisto nisso: de fato – a fala da região?) em suma: trata-se de saber de onde a escola vai partir (p. 39).

Após esse trabalho de reconhecimento, Possenti sugere que o professor trabalhe com a noção de marcadores, proposta por Labov (“formas linguísticas que distinguem falantes de classes diversas de uma mesma região e podem, igualmente, indicar maior ou menor formalidade”, p. 41) daquela comunidade, em vez de fixar-se em erros gramaticais que, segundo o autor, “ninguém mais nota” (p. 44): “como a colocação dos pronomes, certas regências (namora com, prefere... do que ou prefere mais... do que) e expressões como ‘TV em cores’ e ‘entrega em domicílio’” (p. 44).

Possenti considera o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal. O autor fornece indicações de textos que podem ser trabalhados na escola, variando-se conforme a série dos alunos, como narração de histórias familiares (5ª série), história do Brasil e noticiários (6ª série), fatos: comentários, lendas e contos (7ª série) e narrativas de economia e política (8ª série), ou elaboração de regras de jogo (5ª série), regras de trabalho em grupo (6ª série), estatutos de grêmios estudantis (7ª série) e regimento da escola (8ª série), ou ainda, correspondência familiar (5ª e 6ª série), ofício (7ª série) e carta-emprego (8ª série), variando-se naturalmente a linguagem, tornando-a mais formal, conforme a necessidade trazida pela modalidade e/ou assunto, conforme o avançar da série do aluno.

O material distingue *norma objetiva*, *norma subjetiva* e *norma pedagógica* e reconhece que variação e a mudança linguísticas ocorrem em todas as normas gramaticais.

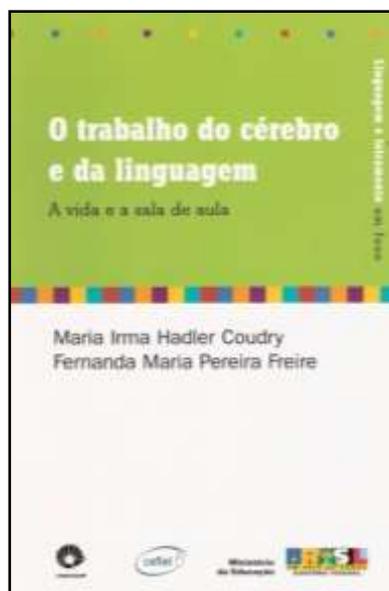
É necessário acrescentar uma palavra a respeito do caráter normativo de algumas das regras de gramática. Na verdade é importante ter claro um pequeno número de características de tais regras e assim desmontar algumas crenças equivocadas ou preconceituosas. Em primeiro lugar, é óbvio que existe uma norma culta (desconhecer esse fato é desconhecer uma das características factuais das línguas) e seu lugar na sociedade como a brasileira. Em segundo lugar, é vantajoso explicitar que a norma culta está em constante mudança [...]. Em terceiro lugar, é importante saber que se pode expressar um mesmo sentido tanto na norma culta quanto em variedades não padrões (p. 49)

Quadro 27. Quadro-resumo da análise do Módulo *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Autor: Sírio Possenti, do Cefiel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

**7.5.2.4 O trabalho do cérebro e da linguagem. A vida e a sala de aula.
Autoras: Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire**

Imagem 31. Capa do Módulo *O trabalho do cérebro e da linguagem. A vida e a sala de aula*, do material do Cefiel.



O módulo *O trabalho do cérebro e da linguagem - A vida e a sala de aula*, elaborado por Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire, está inserido na área temática *Língua Portuguesa*, entretanto apresenta uma abordagem com um foco maior no cérebro do que no uso da linguagem propriamente dita.

O conteúdo do material reflete a formação acadêmica e profissional das autoras: Coudry é professora Livre-docente do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Fez mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio clínico na Universidade Livre de Bruxelas. Introduziu a Neurolinguística como domínio de estudo na Unicamp, e atua na linha de pesquisa que relaciona linguagem, cérebro e mente voltada para o estudo da afasia, sob uma visão discursiva. É co-responsável pelo Centro de Convivência de Afásicos (CCA), criado em 1989, fruto de um convênio interdisciplinar entre o Departamento de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem, com o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo/Brasil). É responsável pelo Centro de Convivência de Linguagens (CCAzinho), criado em agosto de 2004, um lugar de pesquisa e de práticas com a linguagem onde se desenvolve um trabalho de leitura e escrita com crianças e jovens que receberam diagnósticos neurológicos (dificuldades de aprendizagem, dislexia, problemas no processamento auditivo,

deficiência mental, déficit de atenção) que produzem efeitos negativos em seu processo de escolarização e em sua vida.

E Freire é graduada em Fonoaudiologia, fez mestrado e doutorado em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. Fez pós-doutorado no Instituto de Computação (IC-Unicamp). Desde 2008 está credenciada no Curso de Pós-graduação em Linguística e, atualmente, é Vice-Coordenadora do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação – Cefiel.

Na introdução, as autoras defendem que a função da escola é “assumir a dianteira do processo de socialização e de aprendizado de papéis e normas sociais” (p. 6). E questionam os propósitos de uma *escola padrão*, que propõe “conteúdos regulados por disciplinas; língua regulada por uma gramática normativa; avaliação escolar balizada por parâmetros que repetem o conteúdo disciplinar; desvios previstos por um conceito de normalidade” (p. 10); que exige um *sujeito padrão*: “falante de uma língua padrão, que tem um cérebro padrão e que responde a comportamentos padrão” (p. 10); na qual “o aluno acumula um conjunto de informações que não fazem sentido para ele e que, portanto, não são aplicáveis à vida em sociedade” (p. 11). Dessa maneira, as autoras criticam o sistema escolar, suas exigências, suas propostas e seus objetivos.

As autoras insistem, citando o educador estadunidense Seymour Papert (1994), que a aprendizagem é de fato significativa quando o conteúdo aprendido ganha um sentido do ponto de vista cognitivo (considerando o que já se sabe a respeito do assunto), afetivo (interesse pessoal, condizente com a história de vida do sujeito), social (relevância que o sujeito confere ao conhecimento), cultural (inserção do aprendizado em um conjunto de sistemas e valores historicamente construído pela comunidade da qual o sujeito participa).

Como observamos anteriormente, a formação das autoras, especialmente a de Coudry, está refletida no módulo, que em diversos capítulos apresenta o funcionamento do cérebro.

Ao tratar da linguagem (destacando o papel das funções do cérebro envolvidas em textos produzidos por alunos), as autoras esclarecem que a

A variedade vernacular ou popular é uma das variações linguísticas que se observam na língua, quando posta em funcionamento por falantes e escreventes. De uma maneira geral, a variedade está relacionada ao grupo social a que pertence o sujeito e/ou à sua região geográfica (p. 36)

Coudry e Freire criticam o fato de que “a escola padrão toma a norma culta como padrão, como se essa variedade fosse a única possível, desvalorizando as variedades

vernaculares usadas pelos alunos” (p. 36). E enfatizam que a escola incentivar os alunos a “compreender as variações da língua, orientando-os na seleção de modos de falar/escrever compatíveis com as diferentes situações interativas” (p. 37)

As autoras sugerem uma mudança de postura na escola em que, no trabalho com a elaboração textual, “o critério de certo/errado passa a ser o da adequação em função do gênero de discurso e de suas condições de produção e não o de não corresponder a uma variedade que lhes é imposta como a única possível, muitas vezes a ele inacessível, a não ser na escola” (p. 37).

Concluem as autoras que, da maneira como a escola é padronizada,

ficam de fora da escola muitos sujeitos e muitos textos. Sujeitos a quem falta o padrão adotado pela escola padrão – e que de fato não existem – e sujeitos que excedem esse mesmo padrão. São excluídas, portanto, pessoas que falam variedades vernaculares desprestigiadas e pessoas que usam o PB escrito combinado com o internetês (p. 43).

Para finalizar, as autoras defendem que a escrita na escola pode ser prazerosa, mas, para que isso aconteça “é preciso conceber sujeito, cérebro e linguagem de maneira abrangente e menos preconceituosa” (p. 56). Pois “todos sabem da vida. Todos têm cérebros que funcionam. E todos sabem que a língua em funcionamento é uma língua aberta para múltiplos usos e sentidos” (p. 59).

Como podemos observar, as autoras nos trazem uma abordagem de língua e linguagem muito interessante, diferente, em muitos aspectos, e igual, em outros, da visão proposta pela Sociolinguística Educacional. Considerando-se os critérios para análise propostos para esta pesquisa, verificamos que Coudry e Freire nos oferecem uma reflexão sobre a língua e a linguagem, mas não por meio dos conhecimentos propriamente linguísticos, mas pela maneira como o cérebro funciona para usar a língua. Podemos concluir que o material promove o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos, especialmente quando critica a escola e a exigência de padrões irreais em sala de aula.

Os demais aspectos propostos para esta pesquisa não foram contemplados pelas autoras, mas consideramos interessante que, mesmo quando o tema não é diretamente a Sociolinguística Educacional, observamos a visão da língua/linguagem relacionada ao meio social no qual estão inseridas, o que já leva os professores a uma mudança de paradigma em relação à visão tradicional de língua como regras gramaticais ideais expostas em compêndios gramaticais.

Quadro 28. Quadro-resumo da análise do Módulo *O trabalho do cérebro e da linguagem. A vida e a sala de aula*. Autoras: Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire, do Cefiel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.6 Material do Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

7.6.1 Análise da estrutura e organização do material

O Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem é o Centro coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco. O Centro já havia sido constituído antes da constituição da Rede, o que torna o Ceel, um dos Centros mais renomados, depois do Ceale, segundo a Coordenadora da Rede no MEC.

O material do Ceel é composto por dez temas, todos com oito capítulos, com exceção do livro Formação Continuada de Professores, que tem seis capítulos. A coleção possui os seguintes fascículos:

Produção de Textos na Escola: Reflexões e Práticas no Ensino Fundamental
Organizadoras: Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão

Fala e Escrita
Organizadores: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio

Avaliação em Língua Portuguesa – Contribuições para a Prática Pedagógica
Organizadoras: Beth Marcuschi e Livia Suassuna

Diversidade Textual – Os gêneros na Sala de Aula
Organizadoras: Carmi Ferraz Santos, Marianne C. B. Cavalcante

Práticas de Leitura no Ensino Fundamental
Orgs.: Ivane Pedrosa de Souza e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

Ortografia em Sala de Aula
Orgs.: Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo

Formação Continuada de Professores – Questões para Reflexão
Orgs.: Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal

Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações
Organizadoras: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça

Leitura e Produção de Textos na Alfabetização
Organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa

Alfabetização – Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética
Orgs.: Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal

Consideramos que o projeto gráfico não é adequado à proposta da obra, porque o material do Ceel poderia ter uma formatação mais “amigável”, para o professor. Os livros da coleção são pequenos, 12cm por 20cm, adotam fonte Times New Roman tamanho 8, e é todo impresso em preto e branco. Há apenas poucas imagens, como fotos, capas de revistas, cópias de textos de alunos todos em preto e branco. Não há, por exemplo, a qualidade do papel diferenciada, as cores e a interação feita por intertextos. Portanto, não há a utilização de diferentes linguagens visuais, nem de textos multimodais.

Além disso, o material do Ceel parece uma compilação de diversos artigos elaborados pelos autores – talvez até para outros fins que não a elaboração de um material para formação continuada de professores a distância. Entretanto, os autores dialogam entre si, remetendo o professor-leitor a outros textos ou livros do material.

Quadro 29. Quadro-resumo das características gerais do material do Ceel

Características gerais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?		X
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?		X
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?		X
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas.		X
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?		X
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?	X	
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?	X	

7.6.2 Análise do conteúdo do material

Após a etapa de pré-análise de todos os materiais, selecionamos três livros para exploração sistemática, *Fala e Escrita, Avaliação em Língua Portuguesa – Contribuições para a Prática Pedagógica e Diversidade Textual – Os gêneros na Sala de Aula*. Em cada livro, realizamos nova etapa de pré-análise, selecionando os capítulos que contemplem as categorias propostas para análise.

7.6.2.1 *Fala e Escrita*. Organizadores: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio

Imagem 32. Capa do Módulo *Fala e Escrita. A vida e a sala de aula*, do material do Ceel.



O livro *Fala e Escrita* é organizado por Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio e tem textos elaborados por Judith Hoffnagel, Marianne C. B. Cavalcante, Beth Marcuschi, Cristina Teixeira Vieira de Melo e Maria Lúcia F. de F. Barbosa.

Marcuschi possui graduação em Philosophisches Seminar pelo Departamento de Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1968), doutorado em Letras pela Universität Erlangen-Nürnberg (Friedrich-Alexander) (1976) e pós-doutorado pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (1988). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística. Atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Linguagem, Metodologia, Epistemologia, Lógica.

Dionísio possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1986), mestrado em Letras (1992) e doutorado em Letras (1998) pela Universidade Federal de Pernambuco, ambos com a orientação da Profa. Dra. Judith Hoffnagel; pós-doutorado pela Universidade da Califórnia em Santa Barbara (USA) com a orientação do Prof. Dr. Charles Bazerman (julho 2003 a junho 2004). É professora de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (Nível Associado II). Foi coordenadora do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação (ANPOLL 2004-2006;2006-abril/2008). Possui várias publicações na área de Linguística, com ênfase em Análise da Conversação, Linguística Textual e Gêneros Textuais, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua materna, gêneros textuais, instrução multimodal e formação do professor.

Hoffnagel possui graduação em Francês – Indiana University (1965), mestrado em Latin American Studies – Indiana University (1969), mestrado em Antropologia – Indiana University (1972) e doutorado em Antropologia – Indiana University (1978). Tem pós-doutorado em Antropologia Linguística na University of Texas (1987). Atualmente é professor associado II da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em gêneros discursivos, atuando principalmente nos seguintes temas: fala e escrita, gêneros textuais, gêneros discursivos e identidade social. Na área de Antropologia, trabalha com família, gênero, sexualidade e saúde.

Cavalcante possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área

de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, manhês, ensino-aprendizagem, subjetividade e interação. É Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

Beth Marcuschi possui mestrado (1986) e doutorado (2004) em Letras (área de concentração - Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associado da UFPE e atua no Departamento de Letras: graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisas principalmente sobre Produção Textual: Ensino, Aprendizagem, Características, Avaliação e Formação do Professor; Livro didático de língua portuguesa; gêneros textuais. É pesquisadora do CEEL e do Ceale.

Melo tem Graduação em Comunicação Social pela UFPE (1990), mestrado em Linguística pela UFPE (1993) e doutorado em Linguística pela UNICAMP (1999). Professora Adjunto do Departamento de Comunicação Social e da Pós-graduação em Comunicação da UFPE. Desenvolve pesquisa nas áreas de Análise do Discurso, Documentário, Ensino a Distância e Formação de Professores. Atualmente é colaboradora do Ministério da Educação nos projetos Universidade Aberta do Brasil (SESU) e Mídias na Educação (SEED). Integra a equipe de Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Desenvolve ações extensionistas no projeto Pontão de Cultura UFPE/ MINC.

E Barbosa⁵¹ possui doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Atualmente é adjunto I da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de jovens e adultos, concepções de leitura, oralidade e escrita, letramento, ensino de língua portuguesa.

O módulo possui oito textos:

Quadro 30. Relação de textos por autor do livro *Fala e escrita*

Texto	Autor
1. “Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita”	Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio
2. “Oralidade e letramento como práticas sociais”	Luiz Antônio Marcuschi
3. “A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala”	Luiz Antônio Marcuschi
4. “A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita”	Luiz Antônio Marcuschi e Judith Hoffnagel

⁵¹ Currículos informados pelos autores no site do CNPq. www.cnpq.br. Acesso em 19 nov. 2010.

5. “Estratégias de textualização na fala e na escrita”	Angela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel
6. “Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos”	Marianne C. B. Cavalcante e Beth Marcuschi
7. “As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito”	Cristina Teixeira Vieira de Melo e Maria Lúcia F. de F. Barbosa
8. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita”	Angela Paiva Dionísio

O módulo contém textos que tratam das relações entre oralidade e letramento. Os autores defendem, tal como proposto pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como ponto de partida para entender o funcionamento da escrita. Com esse objetivo, buscam fornecer subsídios e reflexões que permitam melhor observar e analisar o funcionamento da fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita.

No capítulo “Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita”, Marcuschi e Dionísio buscam “fornecer subsídios e reflexões que permitam melhor observar e analisar o funcionamento da fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita” (p. 14). Os autores definem *língua* como “prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento [...], contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais” (p. 14). E, de início, esclarecem que “o trabalho com ambas as modalidades [fala e escrita] deve dar-se na visão dos gêneros e da produção textual-discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas” (P. 16).

Marcuschi e Dionísio destacam que “a variação linguística é normal, natural e comum em todas as línguas [...]. Contudo, a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita [...] Mas isso não significa que não haja variação nos modos de escrever” (p. 15).

Na página 17, os organizadores apresentam as noções gerais que devem orientar os estudos do livro:

- a) As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.
- b) As diferenças entre oralidade e escrita podem ser mais bem observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas.

- c) As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita.
- d) É impossível detectar certos fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala.
- e) Tanto a fala como a escrita variam de maneira relativamente considerável.
- f) As diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual.
- g) A atividade metaenunciativa e os comentários que se referem à situação da enunciação são mais frequentes na fala que na escrita.
- h) Tanto a fala como a escrita seguem o mesmo sistema linguístico.
- i) Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado.
- j) Fala e escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual.
- k) O tempo de produção e recepção, na fala, é concomitante e, na escrita, é defasado.

Esse conjunto de princípios, segundo os organizadores, orienta a perspectiva do tratamento da relação entre a oralidade e a escrita, eliminando a visão dicotômica e sugerindo uma diferenciação gradual ou escalar.

Em “Oralidade e letramento como prática social”, Marcuschi apresenta duas distinções gerais: a) relação entre *fala* e *escrita*; b) relação entre *oralidade* e *letramento* e esclarece que a dupla de termos *fala* e *escrita* refere-se a formas linguísticas e atividades de formulação textual, aspectos relativos à organização linguística; enquanto *oralidade* e *letramento* se referem às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades (p. 32). O autor define *letramento* como “as habilidades de ler e escrever enquanto práticas sociais; aprendizado informal ou formal da leitura e da escrita, sem que haja necessariamente um aprendizado institucional” (p. 33), em oposição a *alfabetização*, como o “processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, por um processo de escolarização mantido pelo governo ou setor privado. Mas organizado em séries e sistematizado” (p. 33). E apresenta o letramento dentro de um contínuo, indo desde o domínio mais baixo até um domínio muito alto da escrita.

Em “A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala”, Marcuschi propõe oferecer subsídios teóricos e práticos para o tratamento da fala, geralmente

não presentes nos livros didáticos. Neste texto, o objetivo do autor é deixar clara a noção do que pode ou não ser visto como “presença da fala na Escrita”, uma vez que nem tudo o que em geral se identifica como presença do oral no escrito é atribuível a essa influência.

O autor define *língua falada* como

toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

E ressalta que não se podem confundir variações socioletais – como “a gente vamo”, “nóis vai”, “as muié”, “o povo veve” e outras –, nem regionalismos, idiomatismos e gírias – que são uma questão de estilo, variação, registro, etc. – com fatos da oralidade. O autor entende que a confusão é compreensível, porque se trata de formas linguísticas mais usadas na oralidade, além do fato de que tais formas não fazem parte da norma escrita, mas defende que esses fatores não as credencia como características da oralidade.

Para desfazer a distinção muito comum, em livros didáticos e algumas gramáticas, da fala como lugar do “erro”, do coloquialismo e da escrita como lugar da “correção”, da formalidade, Marcuschi se apoia, também, nas contribuições da Sociolinguística, definindo-a como “o estudo da relação sistemática entre linguagem e fatores sociais em todos os níveis de funcionamento da língua” (p. 73).

De todos os materiais elaborados pelos cinco Centros da Rede, este é o que melhor apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, evidenciando características da fala e da escrita, separadamente, destacando diversas funções sociais da fala e da escrita.

Ao mencionar a variação linguística na fala, Marcuschi evidencia as diferentes percepções e avaliações em relação à variação por parte dos falantes envolvidos. Para confirmar que certas variações são vistas com preconceito e outras não, o autor transcreve citação da sociolinguista Bortoni-Ricardo. E cita exemplos de “variações sensíveis, que ferem de algum modo o padrão de pronúncia” (p. 73), como *muié*, *trabáio*, *framengo*, *pobrema*, *auga*, *inclusão*. Concluindo, se baseia em Bagno (2003), para defender que “a própria reação aos fenômenos de variação linguística é variável, ou pelo menos, seletiva” (p. 73), e que isso pouco tem a ver com uma gramática da fala, e sim com a dialetologia, a sociolinguística e os preconceitos sociais.

Após analisar o material denominado *Fala e escrita*, organizado por Marcuschi e Dionísio, podemos concluir que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à

reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. O material evidencia o conceito sociolinguístico de *variação linguística* e da noção de “certo” e “errado”, mas não trata da *mudança linguística*.

Como já mencionamos, de todos os materiais analisados, este é o que melhor apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal e, neste trabalho, evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais.

No intuito de descrever características da fala e da escrita e desfazer o mito da dicotomia fala X escrita, os autores buscam promover sistematicamente a discussão e o combate ao preconceito linguístico. Não o preconceito linguístico social, que é o mais grave, mas o preconceito em relação à fala. Para isso, os autores defendem a importância de a escolar privilegiar atividades que desenvolvam os eventos de fala mais formais, como seminários, debates, júris simulados.

O material não distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica, nem menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

Quadro 31. Quadro-resumo da análise do Livro *Fala e Escrita*. Organizadores: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio, do Ceel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.6.2.2 Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica. Organizadoras: Beth Marcurchi e Livia Suassuna

Imagem 33. Capa do Módulo *Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica. A vida e a sala de aula*, do material do Ceel.



O livro *Avaliação em Língua Portuguesa* é organizado por Beth Marcurchi e Livia Suassuna. Suassuna possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Habilitação Português pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é membro do conselho editorial da revista *Leitura - teoria e prática* e professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa - ensino, português - ensino, leitura, didática do português e currículo. O currículo de Beth Marcuschi foi apresentado anteriormente.

O objetivo do material é discutir a avaliação educacional e escolar nas duas últimas décadas, na área de ensino de Língua Portuguesa, “num momento em que o letramento, enquanto inserção dos sujeitos sociais no mundo da escrita, impõe-se como tarefa política e direito de todos” (p. 7). Como não serão analisados todos os capítulos do livro, apresentaremos apenas os currículos dos autores de textos analisados. Interessa-nos, especialmente o capítulo 5, “Superando os obstáculos de avaliar a oralidade”, das autoras Cristina Teixeira Vieira de Melo e Marianne Bezerra Cavalcante, e o capítulo 6, “Análise linguística: por que e como avaliar”, da autora Márcia Mendonça, por de alguma forma tratarem algum aspecto proposto para análise nesta pesquisa.

O objetivo do capítulo “*Superando os obstáculos de avaliar a oralidade*”, da autoria de Melo e Cavalcante, é apresentar alguns critérios de avaliação da oralidade. No primeiro item denominado “Desfazendo equívocos”, as autoras esclarecem que “trabalhar com o oral em sala de aula é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano. Portanto é necessário abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea” (p. 77). E mais adiante complementam: “não existe ‘o oral’, mas gêneros orais diversos” (p. 77).

No item 4, “O que avaliar no oral”, as autoras destacam que a variação é o aspecto central no estudo da fala, “que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico, ou seja, o dialeto padrão, de fato não remete a falantes reais” (p. 83). Vieira e Cavalcante argumentam, ainda, que “analisar a fala é uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação” (p. 83).

Além disso, as autoras mostram a relação da linguagem com a sociedade e seus valores e normas, quando consideram que estudar o oral “é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais” (p. 83). Como proposta de exercício com os gêneros orais, as autoras sugerem análise dos critérios extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos, mostrando que os parâmetros não são dicotômicos, mas graduais, em que cada um deles pode ser mais ou menos frequente quando da produção do texto.

Como parâmetro para trabalhar os critérios extralinguísticos, as autoras apresentam uma adaptação ao quadro elaborado por Marcuschi para o curso “Fala e escrita – características e usos”, oferecido no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE (que não consta do material com mesmo título, elaborado para a Rede pelo Ceel):

Quadro 32. Relação dos aspectos da análise fala e escrita e a descrição respectiva

Aspecto	Descrição
a) Grau de publicidade	Número de participantes envolvidos na situação comunicativa: quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da recepção do texto.
b) Grau de intimidade dos participantes	Conhecimento dos participantes entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento.
c) Grau de participação emocional	Grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade.
d) Proximidade física dos parceiros da comunicação	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos).

e) Grau de cooperação	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando num texto mais dialógico ou mais monológico.
f) Grau de espontaneidade	Grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não.
g) Fixação temática	O tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

p. 84

Apresentam também uma adaptação do quadro de Dolz & Schneuwly (2004), como parâmetro para o trabalho com os aspectos paralinguísticos e cinésicos:

Fenômenos	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.) Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, bom etc.) Trocas de olhares Mímicas faciais

p. 86

Por fim, as autoras apresentam adaptação ao quadro elaborado por Marcuschi para o curso “Fala e escrita – características e usos”, oferecido no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE (que não consta do material com mesmo título, elaborado para a Rede pelo Ceel), que diz respeito a alguns aspectos de natureza linguística, mais precisamente à sintaxe mesma da construção do texto e às estratégias de interação:

Quadro 33. Fenômenos adotados na fala

Fenômeno	Característica
Marcadores conversacionais (bom; bem; olha; então; sim; mas...entende?, percebe?, viu? Etc.)	Os marcadores conversacionais são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno
Repetições e paráfrases	A repetição é a duplicidade de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática etc.) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes.
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto; as correções podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva; pode-se corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais.
Hesitações (hum, ãã, eh, heim?, etc.)	Vem no início de um enunciado ou antes de um item lexical.
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas, expressões prontas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de etc.)	São idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas.
Atos de fala/estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos (tais como elogiar, agradecer, aceitar etc.), atos de fala negativos (tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.)

Observamos que as autoras falam que “a variação é o aspecto central no estudo da fala”, mas apesar de trazerem diversas contribuições da Análise da Conversação, não trazem nenhuma contribuição da Sociolinguística, para mostrarem a importância da variação na fala. O material não evidencia conceitos sociolinguísticos, como a noção de “certo” e “errado”,

variação linguística, mudança linguística; não apresenta variedades diversas do português brasileiro; não evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais.

O foco do livro é a avaliação em Língua Portuguesa, e o objetivo do capítulo é propor parâmetros para avaliar a oralidade, entretanto, as autoras não apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal. Como houve a opção das autoras por apresentarem dois quadros de Marcuschi, para analisarem a oralidade, poderiam ter trazido o quadro com o contínuo de gêneros textuais Marcuschi (2001).

O capítulo “Análise linguística: por que e como avaliar” é da autoria de Márcia Mendonça. Mendonça é Mestre (1997) e o doutora (2008) em Linguística pela UFPE, atualmente integra o corpo docente da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, após um período de 10 anos de docência na Universidade Federal de Pernambuco (1997 a 2009). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de língua materna. Desenvolve trabalhos de assessoria para Secretarias de Educação e instituições de ensino, especialmente na área de formação de professores e de reformulação curricular. Desenvolve trabalhos técnicos junto ao MEC e a organizações não-governamentais. Organizou livros e publicou artigos sobre os seguintes temas: ensino de língua materna, formação de professores, leitura, gêneros textuais, livro didático, análise linguística e avaliação, histórias em quadrinhos e quadrinização.

A proposta da autora é oferecer uma crítica reflexiva sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, para levar o professor em formação a pensar sobre as suas práticas, além de conhecer outras possibilidades de ensino de Português na escola.

No capítulo, Mendonça explica que a análise linguística não é um ensino “renovado” de gramática, mas sim “um movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, que toma a produção de sentido nos usos linguísticos como ponto essencial” (p. 95). A autora discute: a) as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística na escola; b) a relação entre concepção de linguagem, objetivos de ensino e avaliação; e c) o tratamento da norma-padrão na análise linguística e sua avaliação.

A autora inicia com um histórico do ensino de Língua Portuguesa nos anos 80, centrado em análise gramatical de palavras e frases, quando se começaram a questionar a validade da memorização como metodologia para formação de leitores e produtores de textos. Nessa época, esclarece a autora, havia um grande espaço nos currículos a programas dedicados a assuntos como:

ortografia de palavras pouco comuns ou complexas do ponto de vista da grafia, já nas séries iniciais (por exemplo: aquiescência, excepcional etc.); coletivos incomuns no uso cotidiano da língua, como cáfila e alcateia, apresentados em listas a serem decoradas; análises morfosintáticas exaustivas de frases, cujas palavras e expressões eram dissecadas em suas classes gramaticais e funções sintáticas (A bola é azul. Bola – substantivo feminino singular, núcleo do sujeito simples ‘A bola’), sendo essas atividades um fim em si mesmas; construções sintáticas distantes dos usos linguísticos brasileiros, inclusive das pessoas que falam a norma-padrão, como é o caso das mesóclises (dirte-ei, comprá-lo-ia, etc.); casos especiais, e de baixa frequência em textos, de concordância ou regência, para os quais não há consenso sequer nas gramáticas normativas e sobre os quais não se operava qualquer reflexão em sala de aula (por exemplo, a regência do verbo assistir, que tem, entre outros, o sentido de residir) (p. 98).

Mendonça enfatiza, ainda, a prática corriqueira de, após dados os conteúdos, não se retornar a eles, como no caso da pontuação e da concordância: “trabalhados em determinada série ou época do ano letivo, não eram mais objeto de ensino em sala de aula. Esse procedimento metodológico desconsidera que não se apreendem as regras de uso de concordância e pontuação todas de uma vez” (p. 98). E cita o que considera a mais paradoxal das características do ensino da gramática: “a sua desarticulação em relação aos eixos da leitura e da produção” (p. 99).

Muito interessante a autora apresentar de modo tão claro e específico a prática tradicional dos estudos de gramática na escola, porque o professor, ao ler o material, pode se questionar se não são essas atividades – ainda – que ele está oferecendo a seus alunos em sala de aula. Se um professor formado nos anos 80 não participou de ações de formação continuada desde então, certamente, são essas as práticas que ele conhece como modos de ensino de Língua Portuguesa.

Mas Mendonça não fica apenas na crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, ela oferece alternativas pertinentes, para integrar os três eixos básicos de ensino da língua – leitura, produção de textos e análise linguística:

Leitura/escuta de textos, buscando-se refletir sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções linguísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto, ao longo dos anos escolares, de forma recorrente e numa dimensão processual;

Produção de textos, buscando-se refletir sobre aspectos da elaboração do texto escrito ou oral, tais como adequação do gênero à situação sociocomunicativa, critérios de textualidade (coesão, coerência), seleção de registro (formal, informal, semiformal, etc.), atendimento à norma-padrão, etc.;

Certo tópico, dentre os conhecimentos linguísticos a serem trabalhados na escola, buscando-se a compreensão do seu funcionamento no âmbito da língua (ex.: formação de palavras) (pp. 99 e 100).

A autora oferece um exemplo prático de como essas sugestões poderiam ser aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da crônica *Amor de passarinho*, de Fernando Sabino, transformando as teorias apresentadas em práticas possíveis de serem realizadas pelo professor.

Como último tópico do capítulo, Mendonça trata dos mitos a respeito de afirmações do tipo “não é mais preciso trabalhar com a norma-padrão na escola” e explica que não se trata mais do dilema do professor ou texto ou gramática, mas sim para que ensinar gramática, cuja resposta levará a reflexões sobre “o que ensinar, como ensinar e como avaliar” (p. 106), para contribuir para formar leitores e redatores mais críticos e falantes mais conscientes quanto ao funcionamento da língua, “tornando-se cada vez mais autônomos e críticos nas interações verbais que venham a participar, dentro e fora dos muros da escola” (p. 108).

Apesar de este material não abordar especificamente a maior parte dos critérios sociolinguísticos propostos para análise, podemos concluir que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem, proporcionando, para o professor em formação continuada, considerações interessantes que podem fazer a diferença em suas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 34. Quadro-resumo da análise do Livro *Avaliação em Língua Portuguesa*. Organizadoras: Beth Marcurchi e Lívia Suassuna, do Ceel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.6.2.3 *Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula.*

Organizadoras: Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne Cavalcante.

Imagem 34. Capa do Módulo *Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula. A vida e a sala de aula*, do material do Ceel.



O livro *Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula* é organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne Cavalcante. Santos possui graduação em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística, com ênfase em Formação de professor e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita, ensino, professores, leitura e representação social. (O currículo de Mendonça e Cavalcante foi apresentado anteriormente). O objetivo do livro é discutir “o tratamento dado dentro da escola, à multiplicidade de textos em circulação, partindo de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, que insere os gêneros nas atividades humanas” (p. 8).

No capítulo “Análise linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros”, a proposta de Márcia Mendonça é o trabalho com a linguagem, inserido num paradigma sociointeracionista de língua, que toma os gêneros “não como meras estruturas formais, mas os compreende como parte da atividade humana e, portanto, organizados em

função dos objetivos comunicativos que ajudam a cumprir, nos diversos contextos de interação social” (p. 74).

Mendonça enfatiza que fazer análise linguística não é ensinar “gramática contextualizada” e apresenta um quadro comparativo das duas concepções:

Quadro 35. Quadro comparativo ensino de gramática e prática de análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Interação entre os eixos de ensino: a análise linguística é a ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição.	Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que completa justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

p. 75.

Poderíamos acrescentar à tabela proposta por Mendonça alguns aspectos sociolinguísticos no trabalho de análise linguística por meio dos gêneros textuais:

Quadro 36. Quadro comparativo ensino de gramática e prática de análise linguística com contribuições da Sociolinguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Análise apenas das variedades de prestígio.	Análise de diversas variedades do português brasileiro
Não menciona a variabilidade nos fenômenos gramaticais.	Evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais
Foco unicamente na norma-padrão.	Discussão dos usos linguísticos escolhidos para determinado gênero, destacando-se o papel da norma objetiva e da norma subjetiva.

Como a autora explica bem, a análise linguística realizada na escola deve considerar a construção de efeitos de sentido como o ponto central das discussões a serem efetivadas em sala de aula, focalizando-se não mais a análise da estrutura das frases, mas a análise da função social dos gêneros e a adequação do registro à situação de comunicação em que o gênero se insere. Além disso, deve-se articular o conhecimento macro sobre o gênero – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação – e o conhecimento micro – estruturação dos períodos, escolha das palavras, expressões etc.

Para finalizar, Mendonça observa que o foco do capítulo foi o trabalho com gêneros escritos, mas que da mesma forma se pode trabalhar a análise linguística com gêneros orais, refletindo sobre aspectos da organização linguística, relacionados com as funções que Lea exerce na produção de sentidos, como o grau de formalidade, por exemplo. Além de outros aspectos como a ausência ou a presença de a) jargões próprios da área de estudos; b) estratégias de polidez; c) hesitações e correções, d) associação da linguagem verbal com certos gestos, posturas e expressões faciais (p. 86).

Apesar de o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduzir à reflexão sobre a língua e a linguagem, as autoras não mencionam aspectos sociolinguísticos, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*; a conscientização para a existência de diversas variedades do português brasileiro; a variabilidade nos fenômenos gramaticais; os diferentes conceitos de norma gramatical. O material também não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil, nem busca promover a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos.

As tarefas mais importantes empreendidas pelo material são conduzir à reflexão sobre a língua e a linguagem e apresentar o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal.

Quadro 37. Quadro-resumo da análise do Livro *Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula*. Organizadoras: Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne Cavalcante, do Ceel, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.7 Material do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é um Centro bem estruturado, criado pela Professora Magda Soares, da Faculdade de Educação da UFMG, em 1990, antes da criação da Rede, ou seja, quando o MEC lançou o Edital para as universidades comporem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a UFMG já tinha um Centro bem estabelecido.

Para a Rede, o Centro conta com quatro produtos destinados à Educação Infantil, à educação de jovens e adultos, e à educação das séries iniciais do Ensino Fundamental: o Jornal Letra A; o Programa de Formação Continuada; a Coleção Alfabetização e Letramento; e a Coleção Instrumentos da Alfabetização.

De acordo com o Jornal Letra A, de janeiro/fevereiro de 2009, o grupo de formadores do Ceale atendeu a aproximadamente 12 mil professores da rede pública de ensino, em onze estados brasileiros, sendo mais de 8 mil em ação presencial.

7.7.1 Análise da estrutura e organização do material

O material do Programa de Formação Continuada do Ceale é composto de cadernos organizáveis em três diferentes modalidades, dentro de alfabetização e letramento: fundamentos teórico-metodológicos; práticas e fundamentos psicolinguísticos; e fundamentos metodológicos e práticas. O objetivo desse material é articular a formação teórica do professor alfabetizador com a prática em sala de aula, propondo e discutindo atividades e exercícios. As publicações da coleção do Ceale não são numeradas, nem têm uma organização sequencial, porque a proposta do Centro é que elas sejam trabalhadas em diversas sequências, de acordo com o projeto de formação. Os fascículos elaborados pelo Ceale são os seguintes:

Materiais elaborados em 2005:

Língua, texto e interação

Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira

Alfabetização e letramento

Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista

Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita

Marco Antônio de Oliveira

Leitura como processo

Delaine Cafieiro

Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução

Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira

A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita

Maria de Fátima Cardoso Gomes e Sara Mourão Monteiro

A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula

Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva

Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Materiais elaborados em 2006

Literatura e leitura literária na formação escolar

Aparecida Paiva, Graça Paulino e Marta Passos

Escrever é reescrever

Raquel Salek Fiad

A escolha do livro didático de Português

Egon de oliveira Rangel

Variação linguística e ensino
Janice Helena Chaves Marinho e Maria da Graça Costa Val

As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectiva
Roxane Rojo

Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança
Roxane Rojo

A reflexão metalinguística no Ensino Fundamental
Neusa Salim Miranda

Produção escrita: Trabalhando com gêneros textuais
Maria da Graça Costa Val

A formatação/diagramação do texto não favorece a leitura para o professor em formação continuada. São textos corridos, impressos em letra pequena, em preto e branco, com quase nenhuma variação de tamanho, sem destaque para as ideias mais importantes. Além disso, não há imagens, fotos, gravuras ou outros recursos multimodais.

A linguagem adotada no material não adota um padrão único, enquanto alguns autores privilegiam o diálogo com o professor-leitor: “*Você já se deu conta de quanto a leitura é importante em nossa vida*” (Caderno *Leitura como processo*, CAFIEIRO, P. 8. Grifo nosso); outros não dialogam diretamente com o leitor: “Neste Caderno, tratamos da produção de textos escritos. Nosso objetivo é propiciar *ao professor* refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita para que *ele* possa contribuir mais eficientemente para o desenvolvimento da competência discursiva de *seus* alunos” (Caderno *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*, VIEIRA & VAL, p. 7. Grifos nossos).

Quadro 38. Quadro-resumo das características gerais do material do Ceale.

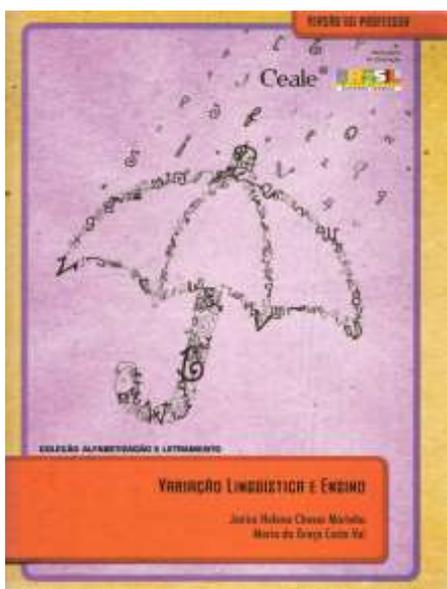
Características gerais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?		X
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?		X
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?		X
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas.	X	
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?		X
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?	X	
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?	X	

7.7.2 Análise do conteúdo do material

7.7.2.1 *Variação linguística e ensino.*

Autoras: Janice Helena Chaves Marinho e Maria da Graça Costa Val

Imagem 34. Capa do Caderno *Variação linguística e ensino*, do material do Ceale.



O Caderno *Variação linguística e ensino* é da autoria de Janice Helena Chaves Marinho e Maria da Graça Costa Val.

Marinho é Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na área de estudos do texto e do discurso. Pesquisa o estudo dos conectores e de seu impacto sobre as relações discursivas, bem como o trabalho com os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa.

Val tem graduação em Letras pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (1976), mestrado em Língua Portuguesa pela UFMG (1987) e doutorado em Educação pela UFMG (1996). Foi professora de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da UFMG de 1978 a 2003. Atualmente, aposentada, é professora pesquisadora na mesma universidade, trabalhando na coordenação de projetos desenvolvidos pelo Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG. Tem publicações e experiência profissional nas áreas de Educação e Ensino de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes campos: alfabetização, leitura, produção de textos, reflexão linguística, livro didático, formação de professores.

O Caderno é estruturado em quatro seções, além da introdução, que visa à apresentação do tema *variação linguística*, dos objetivos do Caderno e da importância deste tema para os estudos e para o ensino de língua portuguesa. Na primeira seção, propõe-se uma discussão sobre o que é língua, o que é o fenômeno da variação linguística, o que pode mudar na língua, e o que é o uso da língua. Em seguida, apresenta-se um problema relativo a uma intervenção da fala de professor na fala e escrita dos alunos. A segunda seção propõe uma reflexão sobre o que significa saber português e o que significa ensinar a língua materna. A terceira seção apresenta a variação dialetal e a variação de registros, que ocorrem em função dos usos que se fazem da linguagem em diversas situações. Na última seção, as autoras propõem uma discussão sobre como o professor pode desenvolver e ampliar a competência discursiva dos alunos.

Marinho e Val destacam que os objetivos do material são que o professor

- Reconheça a variação linguística como um fenômeno natural da língua e, portanto, significativo para o seu estudo e ensino;
- Identifique os tipos de variação linguística que ocorrem em função dos falantes ou dos usos da linguagem em diferentes situações de interlocução;
- Reconheça os fatores geográficos, sociais e situacionais que intervêm no processo de variação linguística;
- Distinga erro linguístico de uso diferente da linguagem;
- Identifique os recursos linguísticos gramaticais, lexicais e discursivos de que é preciso dispor para falar ou escrever em diferentes instâncias de comunicação;
- Use estratégias de ensino que visem a desenvolver as habilidades de uso dos diversos recursos linguísticos em situações comunicativas específicas (p. 11).

Ao final da análise, concluímos que as autoras cumprem com propriedade todos os objetivos que propuseram.

As autoras conceituam a língua como “um sistema de recursos expressivos que está a serviço da interação humana” (p. 13). Enfatizam ainda que “a língua não pode ser vista como um instrumento ou um código de comunicação pronto, fixo e inalterado [...]. As línguas vivem e evoluem, se modificam e se transformam com o tempo. Elas não se degeneram. Apenas mudam, de modo gradual e coerente” (p. 13).

As autoras se propõem a apresentar fundamentos que ajudam a entender o fenômeno da variação linguística e a maneira como lidar com ela no ensino de Português.

Marinho e Val destacam, desde a Introdução, que

os modos diferentes de falar e escrever se devem às transformações que ocorrem nas línguas ao longo do tempo e também ao comportamento linguístico dos falantes. Essas variações, então, não devem ser vistas como erro, mas como um uso diferente da língua, um outro modo de expressão perfeitamente aceitável em determinado contexto [...] Hoje se sabe que todas as variedades linguísticas são eficazes na comunicação e, por isso, são importantes e dignas de consideração. (p. 7).

Enfatizam também a relevância de ensinar os alunos que “a variedade por eles utilizada esteja adequada à situação de comunicação vivenciada, ao assunto abordado, aos participantes da interação ali instaurada etc.” (p. 8).

Ainda na Introdução, relatam que

antes, acreditava-se que os modos diferentes de falar evidenciavam deficiências dos falantes no uso da língua. As variedades que se diferenciavam da variedade considerada padrão eram tidas como imperfeitas, incorretas, inadequadas e, por isso, eram estigmatizadas. Com os avanços dos estudos linguísticos, mostrou-se que essas avaliações eram preconceituosas e usadas para discriminar os indivíduos e suas classes sociais pelo modo de falar (p. 8).

As autoras já introduzem os professores em formação ao tema, explicando também que

mais recentemente, os estudiosos da Linguística e da Sociolinguística mostraram que todas as línguas são heterogêneas e variáveis e por isso os falantes apresentam variações na sua forma de falar, provenientes de fatores como o grupo social a que pertencem, a região em que moram, a sua idade, a sua profissão, o seu nível de escolaridade, a situação comunicativa em que se encontram etc. (p. 9).

Na seção 2, as autoras reforçam que o conhecimento linguístico é implícito, que “saber uma língua não significa conhecer, aplicar e saber avaliar somente as regras da variedade padrão dessa língua. Saber uma língua significa ter a capacidade de usá-la [...], conhecer, aplicar e saber avaliar as regras que são seguidas por todos os falantes” (p. 19).

Marinho e Val destacam o compromisso social da escola em possibilitar aos alunos “o domínio do maior número de variedades, entre elas a variedade padrão, para que possam ter a possibilidade de escolha, ao se expressar, com responsabilidade, nas diferentes circunstâncias de interlocução” (p. 21).

Na seção 3, a maior do Caderno, são apresentados os tipos de variação linguística: a variação dialetal (variedades geográficas, sociais, históricas, devidas à idade, ao sexo, ao grau de escolaridade), a variação de registro, levando os alunos a terem consciência para a realidade da existência de diversas variedades do português brasileiro e da existência de variação nos fenômenos gramaticais em diversas variedades, não só nas variedades estigmatizadas, como pensa muita gente do senso comum.

As autoras finalizam muito bem o Fascículo, que desenvolveu com competência temas teóricos da Sociolinguística, esclarecendo para o professor como ele pode lidar com o fenômeno da variação linguística em sala de aula, de tal forma que possibilite a seus alunos o desenvolvimento da competência discursiva. Sugere-se que os professores partam da própria linguagem do aluno, sobretudo na oralidade, identificando as regras próprias da variedade que ele utiliza, para, posteriormente, ajudá-lo a se conscientizar das diferenças existentes entre essas regras e as regras da variedade padrão; sugere-se, ainda, que a escola se empenhe em

possibilitar que os alunos leiam textos diversos, para se apropriarem de um vocabulário cada vez mais ampliado; recomenda-se também que as diferenças entre as diversas variedades sejam trabalhadas na escola: que, no estudo da variedade padrão formal, se apontem construções que divergem das usadas em outras variedades (como a formação das orações relativa, o emprego dos pronomes usados como objeto direto, as regências de alguns verbos, as concordâncias, o emprego do subjuntivo).

Marinho e Val salientam que é preciso que os professores conheçam a variação nos fenômenos gramaticais, de modo a reconhecer os recursos linguístico-comunicativos de que os alunos dispõem, para mostrar-lhes que, para o desempenho de certas atividades, em certas situações, deverão utilizar outros recursos e seguir outras regras próprias do uso formal da língua, que lhes possibilite participar de forma ativa na sociedade como cidadãos.

Ao evidenciar conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística, mudança linguística*; apresentar diversas variedades do português brasileiro e a variabilidade nos fenômenos gramaticais, o material elaborado por Marinho e Val promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos: “Ao tratar da variação linguística com os alunos, e ao trabalhar com os diferentes usos da língua, o professor pode ensinar-lhes, sem preconceitos, os muitos tipos de variedades linguísticas que ocorrem nas interações cotidianas” (p. 7). “É importante que as intervenções do professor sejam feitas de tal forma que se respeitem e valorizem o saber do aluno” (p. 41)

O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, ao longo de todo o material, conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica, explicando a importância do emprego de cada norma nos momentos adequados.

Marinho e Val apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, especialmente quando tratam da variação de registro: “conforme as circunstâncias em que a interação verbal se realiza, o falante buscará a forma de expressão que julgar mais adequada” (p. 37); e enfatizam que “não há correspondência estreita entre língua escrita e registro formal nem entre língua falada e registro informal [...] Um bilhete escrito para um amigo pode conter formas usadas em linguagem espontânea [...] Assim como uma exposição oral de um trabalho acadêmico ou um discurso proferido por um político podem conter expressões e construções que denotem maior grau de reflexão do

falante em relação ao uso da língua e sua preocupação com a obediência a regras da variedade padrão formal” (p. 38).

Ao final da análise do material, podemos concluir que, com exceção da menção a respeito da pluralidade de línguas existentes no Brasil, as autoras atendem positivamente a todas as categorias propostas para análise.

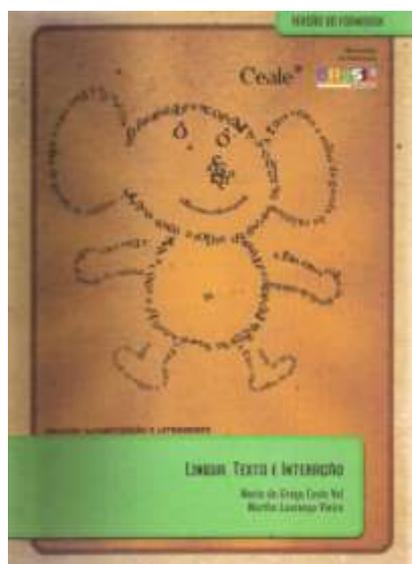
Quadro 39. Quadro-resumo da análise do Fascículo *Variação linguística e ensino*. Autoras: Janice Helena Chaves Marinho e Maria da Graça Costa Val, do Ceale, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

7.7.2.2 *Língua, texto e interação.*

Autoras: Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira

Imagem 35. Capa do Caderno *Língua, texto e interação*, do material do Ceale.



O fascículo *Língua, texto e interação* é da autoria de Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira. Vieira é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área de Educação e Linguagem, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Educação e Linguagem e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Desde 1990, integra a equipe de professores e pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG, atuando, principalmente, em projetos de pesquisa, nos programas de formação e elaboração de materiais didáticos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e do Programa Nacional do Livro Didático. É professora do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Prepes) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, desde 1999, ministrando disciplinas nos cursos de Arte-Educação, Língua Portuguesa, História e Literatura. Tem experiência na área de Educação, atuando, sobretudo, nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, ensino de Língua Portuguesa, avaliação de livros didáticos, linguagem, métodos e técnicas de ensino e metodologia de pesquisa. Participa de programas de formação inicial e continuada de professores e de assessoria educacional, atuando, principalmente, na concepção, implementação e gestão de projetos de

ensino e organização de processos de aprendizagem formais e não formais. O currículo de Val foi apresentado anteriormente.

O Fascículo é dividido em cinco capítulos, denominados “Linguagem, língua e interação”, “Língua: conhecimento e atividade”, “Língua: mudança e variação”, “Afinal, ‘o que quer, o que pode essa língua?’”, “Texto e atividade discursiva”, além da introdução, do apêndice com respostas às atividades propostas e das referências bibliográficas. O objetivo geral do Fascículo é mostrar que a língua é um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e que não é possível compreender verdadeiramente a natureza de uma língua isolando-a de seu funcionamento social e ignorando que esse sistema se organiza para servir à interação humana, revelando o embasamento teórico interacionista/funcionalista das autoras.

Já na introdução, as autoras explicam que a concepção de texto e a maneira como ele é tratado em sala de aula derivam da concepção que se tem de língua e linguagem. Para trabalhar esses conceitos, a proposta do material é que os professores compreendam-nos na vivência de situações, em vez de teorizá-los.

Val e Vieira iniciam o Fascículo, partindo da possível dúvida de professores das séries iniciais que precisam agir diante de uma criança que, em uma discussão, na aula de Ciências, fala que para evitar o mosquito transmissor da dengue é necessário não deixar água acumulada “nos pratinho das pranta”. As autoras apresentam a possível dúvida dos professores:

O que fazer: suspender a discussão sobre o tema e chamar a atenção da criança, apontando seus *erros* contra a concordância e a pronúncia da norma-padrão? Ou dar prosseguimento ao assunto e criar outras oportunidades para o ensino de ‘português correto’? Além de outras perguntas que vêm se somar a essa: deve-se ou não trabalhar, no começo do ensino básico, conceitos gramaticais? Afinal, o que é ensinar Língua Portuguesa, especialmente para crianças, nos primeiros anos letivos do Ensino Fundamental (p. 7. Aspas das autoras. Grifo nosso).

A intenção das autoras é propiciar aos professores oportunidades de reflexão crítica sobre os conceitos propostos no Fascículo, pela contraposição entre noções correntes no senso comum e concepções reconhecidas hoje no campo dos estudos da linguagem. Assim, partindo-se da prática e da reflexão e buscando as noções trazidas pelos professores, as autoras, na atividade 1 propõem perguntas sobre o que é língua, linguagem, texto e interação. Para o formador, as autoras adiantam alguns conceitos de língua que poderão ser apresentados pelos professores em formação: “instrumento de comunicação”, “expressão do pensamento”, “sistema de signos”. A fim de levar os professores a refletirem sobre suas respostas, as autoras sugerem que o formador questione: “um instrumento não é algo que está pronto, e a gente

pega, usa e ele continua do mesmo jeito? Será que a língua também é assim?”, “Com a língua só expressamos pensamentos? Não expressamos mais nada? Não realizamos outras ações?” (p. 8). O objetivo dessa atividade é levar os professores a refletirem sobre esse conceito básico, amadurecendo as ideias que eles trazem.

As autoras explicam que a espécie humana se distingue de outras espécies animais pela refinada faculdade da linguagem, que diz respeito à “capacidade de criar sistemas de representação ou sistemas simbólicos, através dos quais se estabelece que determinado símbolo, ou sinal, será usado para significar determinada coisa” (p. 9). As autoras enfatizam que neste Caderno irão se dedicar à linguagem verbal.

Val e Vieira apresentam a concepção de língua 1) de Saussure, 2) da tradição gramatical e 3) da teoria da comunicação, esclarecendo que, nenhuma delas é suficiente para explicar o funcionamento efetivo da língua, nas situações reais de uso, uma vez que as três deixam de considerar aspectos constitutivos da natureza da língua que assumem importância decisiva na sala de aula, nas práticas de alfabetização e de ensino do português.

As autoras explicitam um conceito fundamental: todos os falantes conhecem intuitivamente as regras constitutivas da língua, independentemente de terem frequentado a escola. Seja no nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e cultural (como falar em determinado ambiente, a determinados interlocutores, conforme a intenção e o gênero de texto adotado na interação). As autoras oferecem todas essas explicações com a finalidade de orientar os professores em formação para o fato de que as línguas naturais não podem ser concebidas meramente como códigos.

As autoras explicam que a noção de que uma língua é uma gramática veio dos gregos e “como até pouco tempo atrás só era possível estudar as formas linguísticas registradas pela escrita e como a escrita sempre registrava uma versão ‘oficial’ da língua, o que aconteceu foi que sempre só se estudaram as formas dessa versão oficial da língua” (p. 11).

Val e Vieira destacam a importância de estudar a língua tal como ela aparece socialmente, e não como um sistema abstrato de signos ou como um conjunto padronizado de formas e regras a serem seguidas:

Desse ponto de vista, a língua é considerada como uma atividade social, como forma de ação, como lugar/espço de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação. Nesse espaço de interação, os sujeitos que dele participam vão construindo sentidos em suas trocas linguísticas, orais ou escritas, em função das relações que cada um mantém com a língua, de seus conhecimentos sobre o tema do qual falam ou escrevem, ouvem ou leem, se seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos, das imagens que constroem sobre o outro etc. (p. 14).

As autoras dedicam todo o capítulo 2 a mostrar, a partir de diversos exemplos de frases com ambiguidade, que a língua não é um sistema fechado em si mesmo, que, pelo contrário, é um “sistema maleável, sujeito à ação dos falantes, ou mesmo, um sistema que prevê a atividade produtiva e interpretativa de seus usuários” (p. 26).

Consideramos pouco aprofundado e falho o conceito de variação linguística apresentado no capítulo 3, p. 29, deste material. As autoras partiram de duas piadas:

Piada de português.

No trânsito, o guarda apita, mandando parar:
 - Pare!
 E o gajo responde
 - O guarda, irritado, sentença:
 - O senhor está multado em R\$ 100,00 por desacato à autoridade.
 E o motorista retruca:
 - Ora, se eu soubesse que estava valendo dinheiro, não teria apostado.

Piada de caipira.

O caipira chega na casa do amigo no domingo de tarde e o cumprimenta:
 - Firme, compadre?
 E o dono da casa, diante da televisão, responde:
 - Não sô, Sirvo Santos!

As autoras explicam que, “nas duas piadas, o humor se vale do preconceito social contra maneiras de falar divergentes daquela que é considerada *padrão*, que tem prestígio social” (p. 30). Ponderamos que a graça da piada cuja variedade é o português europeu ocorre pela diferença na pronúncia em relação ao português brasileiro, e não pela diferença “em relação ao padrão ou ao prestígio social”. Avaliamos que a segunda piada não pretende fazer chacota com a variedade mineira, como as autoras interpretam: “a piada do caipira nos remete a um outro fato: a língua varia também na hierarquia social. As pessoas das classes sociais mais favorecidas, com maior grau de escolaridade, falam diferente daquelas que ocupam posições sociais desprivilegiadas e que tiveram acesso restrito à escolarização” (p. 30). Consideramos o tema *variação linguística* muito delicado, para ser tratado, de início, por meio de piada. Sugerimos que haja, antes da utilização do recurso piada, uma sensibilização para a realidade linguística brasileira.

Além desses exemplos, foi citada também a variação que a língua sofre com o tempo:

Todos sabemos que o português, assim como o francês, o espanhol e o italiano são línguas originárias do latim, que foi levado pelos romanos a toda extensão do seu império. Uma única língua – o latim – dispersa no espaço em vastas regiões foi, ao longo do tempo, se modificando a ponto de se transformar em línguas diferentes. A mudança no tempo pode ser constatada na história do próprio português, pela comparação entre o estado atual da língua e o chamado português arcaico. Até mesmo entre diferentes gerações de falantes é possível verificar alterações no vocabulário, na pronúncia das palavras, e, embora mais raramente, em uma ou outra construção sintática (p. 31).

Val e Vieira poderiam propor também a reflexão sobre as diferenças no sistema linguístico observada entre diferentes estratos da população, que têm entre si distinções sociais e/ou culturais, decorrentes do nível de escolaridade, do local de origem (urbano/rural) etc., sem se restringirem à variação meio rural/urbano, português brasileiro/português europeu; poderiam também citar as diferenças existentes entre as modalidades de expressão da língua oral e escrita; analisar o uso diferenciado que o indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento⁵² em determinada situação.

Nos capítulos 4 e 5, percebe-se, ainda mais claramente, que a análise linguística oferecida pelas autoras tem como foco a análise semântica; observa-se que Val e Vieira preocupam-se, sobremaneira, em mostrar aos professores em formação que:

A estrutura gramatical das frases da língua não garante uma única possibilidade de interpretação, um único sentido.
 O sentido de uma frase ou de um texto não depende exclusivamente das palavras e de sua organização em frases.
 Para se atribuir sentido a uma frase ou a um texto, além de considerar o vocabulário e a estrutura gramatical, é preciso levar em conta as relações entre o texto e o contexto.
 Para o processo de produção de sentido, são relevantes o contexto histórico-cultural, a situação de interlocução e os interlocutores.
 Para compreenderem e serem compreendidas, as pessoas precisam também partilhar conhecimentos sobre o gênero do texto [...].
 Nem todas as informações necessárias à compreensão são expressas, muitas ficam implícitas (p. 33).

Ao final da análise, podemos concluir que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. As autoras evidenciam alguns conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*. Consideramos que o tratamento de tais questões oferecido pelo material ainda não é o ideal, mas que pode ser complementado, conforme mencionamos.

Não podemos considerar que material apresenta diversas variedades do português brasileiro; assim como não apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal; nem que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais. Da mesma forma, o material não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

Pode ser que as autoras tenham tido a intenção de trabalhar o preconceito linguístico, quando defendem que “naquela aula de Ciências, o importante seria garantir a participação e o envolvimento dos alunos na discussão de um assunto de tanta relevância para a saúde pública e que, portanto, seria melhor não inibir as crianças com repreensões sobre o

⁵² A linguagem mais monitorada é aquela à qual prestamos mais atenção quando falamos ou redigimos. O grau de monitoramento influencia diretamente na produção oral e/ou escrita.

O Fascículo *A reflexão metalinguística no Ensino Fundamental* é da autoria de Neusa Salim Miranda e tem a colaboração de Sandra Maria Andrade Del-Gaudio e Terezinha Maria Barroso Santos.

Miranda possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1972), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: construções lexicais, gramaticais e discursivas do Português do Brasil. Atua também na área de interface entre Linguística e ensino de língua materna. Foi coordenadora do GT Linguística e Cognição da Anpoll no biênio 2006-2008.

Del-Gaudio possui mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982). Atua principalmente nos seguintes temas: teoria da variação, colocação variável, variação linguística, variáveis sociais. E Santos não tem currículo disponível na Plataforma *Lattes* do CNPq.

O Fascículo é dividido em duas partes. A seção 1, “O que é gramática, afinal?”, sintetiza tradições de estudo da gramática, as acepções do termo e a repercussão desses diferentes modos de pensar a gramática no ensino de Língua Materna. Essa seção apresenta ainda um conjunto de atividades sobre o modo de se conceber e praticar a análise linguística sob uma perspectiva sociocognitiva e interacional da línguas. A seção 2, “A metalinguagem nas séries iniciais de Ensino Fundamental”, apresenta conceitos referentes à estrutura linguística e às estratégias discursivas, além de exemplos tomados em sala de aula, propostos para reflexão com os professores em formação.

Desde a Introdução, a autora defende que

É preciso que estejamos abertos para as contribuições das ciências que hoje imprimem aos fenômenos linguísticos um olhar plural, buscando desvendá-lhes as faces social, cultural, interacional, cognitiva e formal que os instituem no jogo **real** da linguagem. Tal perspectiva instaura a possibilidade de um elo efetivo entre a ciência linguística e o ensino de língua, quando nos instrumentaliza para ver a linguagem e os sujeitos que a praticam em suas diferentes origens, em seus distintos momentos de interação cotidiana, com os distintos papéis que assumem e com as diferentes escolhas que fazem ante o léxico e a gramática de sua língua (p. 10, grifo da autora).

A autora destaca que dentre os mitos que circundam a prática de ensino da Língua Portuguesa, um deles tem uma força especial: o ensino da gramática. Miranda destaca que em 1883 Rui Barbosa já afirmava que “o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática”.

Miranda explica que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 28) definem dois tipos de saberes em relação à linguagem: o saber epilinguístico e o saber metalinguístico; o primeiro é um saber intuitivo, comum a todos os falantes da língua, que se manifesta em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem; e o segundo é uma reflexão consciente sobre a linguagem. E defende que a relação entre esses dois saberes deve ser considerada em termos de um contínuo e não em termos de limites precisos.

E se estamos, de fato, convencidos de que nossa tarefa é levar os alunos ao domínio consciente e eficiente das práticas sociais de linguagem, o exercício metalinguístico em sala de aula deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre estratégias discursivas (domínio dos gêneros textuais orais e escritos), sobre estruturas linguísticas (diversidade de usos linguísticos; organização frasal; organização vocabular) e sobre aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real (p. 12).

Para iniciar, a autora apresenta uma atividade para que os professores em formação reflitam sobre a prática do ensino de gramática e seus objetivos; como orientações ao formador, ela destaca que “A discussão deverá ser conduzida de modo que os professores percebam que o domínio da nomenclatura gramatical, com vistas à classificação, identificação de termos e à memorização mecânica de conceitos não são critérios avaliativo determinantes da competência linguística do aluno” (p. 15). Uma das atividades que pode proporcionar reflexões interessantes pede que o professor em formação se coloque no lugar de um elaborador de prova de concurso, para que ele crie questões em função do perfil esperado do candidato. As orientações para o formador enfatiza que

as discussões devem ser conduzidas de modo que os professores identifiquem como competência pertinente ao cargo as capacidades de ler e de usar com adequação a língua em diversas situações de interação oral e escrita, tarefas para as quais não é necessário o domínio de nomenclaturas e classificações gramaticais (p. 16)

Em outra atividade (p. 16), com objetivo de levar os professores em formação à reflexão, a autora compara o ensino tradicional de língua portuguesa (em que o professor tem de seguir um programa) com um consultório médico, em que o paciente chega cheio de queixas, e o médico, sem considerar seu estado, lhe diz simplesmente que ele tem um programa e hoje é dia de receitar antibióticos. O objetivo da atividade é que o professor

perceba que seguir o programa, sem conhecer a realidade linguística, social, cultural da turma, sem realizar uma avaliação diagnóstica do estágio de domínio e uso da língua em que se encontram os alunos, não será possível para o professor oferecer um ensino eficiente e produtivo, com estratégias para atender às demandas reais dos alunos e oferecer estratégias para ampliar suas competências linguístico-discursivas.

Um dos pontos de destaque deste material é o trabalho de conscientização do professor em formação continuada para os diversos conceitos de gramática e de norma. A autora enfatiza que, tradicionalmente, a gramática ensinada na escola “parece uma entidade exterior, anterior a qualquer uso linguístico real em nosso tempo” (p. 20). Miranda explica a origem da tradição gramatical com os gregos; ensina como se constitui um *corpus* de exemplos em torno do qual se estabelecem as descrições e normas nas gramáticas tradicionais (linguagem literária); e defende a responsabilidade social que a gramática deveria ter:

Dadas as estreitas e inegáveis relações entre língua e poder, entre língua e Estado, entre língua e *status*, entre língua e direito cidadão, cabe à gramática colocar ao alcance do cidadão as normas reguladoras dessa variedade linguística, que devem ser tomadas a partir de **parâmetros reais de uso**, tais como a modalidade oral ou escrita, a formalidade ou informalidade da situação de interação, a natureza do suporte entre outros fatores (p. 25, grifo nosso).

A autora enfatiza também a responsabilidade da escola com o ensino de Língua Portuguesa

o acesso à língua padrão faculta a todos o direito cidadão de acesso aos bens simbólicos, ao patrimônio cultural, científico, tecnológico de um povo, através dessa variedade que os veicula. A negação de acesso à língua padrão, por outro lado, pode significar o aprofundamento da diferença social entre os indivíduos e mesmo uma usurpação de direitos (p. 25).

E destacam que um dos problemas do ensino de gramática na escola é que ancoradas na tradição da escrita da linguagem literária, buscando exemplos de uso de grandes autores para abonar as descrições e prescrições que fazem, “praticam uma dramática redução da variação linguística, mesmo dentro dos limites que podem e devem ser considerados como padrão” (p. 25). E o pior, segundo a autora, é que

Para muitos gramáticos, a língua padrão é algo estático, de regras fixas e imutáveis, como se houvesse uma norma única para qualquer situação interacional, falada ou escrita, formal ou informal. No entanto, essa concepção não corresponde à realidade dos usos efetivos da língua na diversidade das práticas sociais (p. 25).

Por isso, Miranda defende que

O ensino da linguagem deve desenvolver, de modo positivo, o sentido da normatividade. A questão é compreender o sentido social, político, cultural, interacional do padrão normativo. Se as normas existem para o bem-estar social, para promover a qualidade de uma vida cidadã, não se pode ignorar a diferença: diferença dos cenários de interação, formais ou informais; diferenças entre os sujeitos em seus diferentes papéis sociais; diferença de usos, que se revelam em diferentes escolhas lexicais, diferentes construções sintáticas e morfológicas (p. 26).

Podemos concluir que este material se destaca, notadamente, pelo trabalho com duas das categorias propostas: no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, que efetivamente conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade e na explicação sobre os diferentes sentidos de norma e o trabalho que deve ser realizado com a norma pedagógica: “À escola cabe a reflexão sobre a diversidade de usos, de modo a ampliar o domínio gramatical para além do território de origem de cada um” (p. 35):

Nossa tarefa é levar o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem. Com apoio em seu saber epilinguístico, orientá-lo para uma reflexão metalinguística sobre estruturas linguísticas e estratégias discursivas, de modo a ampliar seu conhecimento sobre o funcionamento da língua e a diversidade de fenômenos que a institui (p. 62).

O material evidencia para o professor, especialmente, o conceito sociolinguístico de *variação linguística*, sem enfatizar as noções de “certo” e “errado” e de *mudança linguística*.

Além disso, o material não evidencia, sistematicamente, que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais, nem apresenta diversas variedades do português brasileiro. A autora oferece a tabela com os pronomes pessoais do português brasileiros e as respectivas concordâncias verbais possíveis, mas esse é um trabalho isolado. Quando sugere o trabalho com os gêneros textuais, não privilegia os fenômenos gramaticais. A autora propõe que se trabalhem: os aspectos notacionais (ortografia, pontuação, diagramação de textos de gêneros diversos, suportes textuais e diagramação da informação, recursos gráficos como desenhos, fotos, tabelas); a organização frasal (estratégias de coesão referencial e sequencial, aspectos normativos e variação linguística); e a organização vocabular (processo de criação lexical, gírias, formas regionais, formas literárias).

Apesar de sugerir um trabalho com os gêneros textuais, o material não discute o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal.

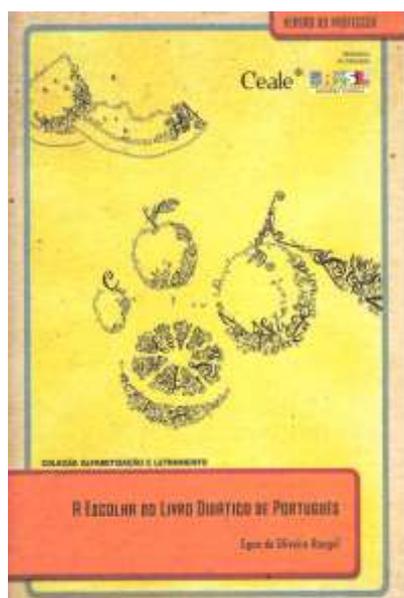
O material explica muito bem os diferentes conceitos de gramática e normas. Não há um trabalho sistemático de discussão e combate à intolerância e ao preconceito linguísticos.

Quadro 41. Quadro-resumo da análise do Fascículo *A reflexão metalinguística no Ensino Fundamental*. Autora: Neusa Salim Miranda, do Ceale, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.7.2.4 A escolha do livro didático de Português **Autor: Egon de Oliveira Rangel**

Imagem 37. Capa do Caderno *A escolha do livro didático de Português*, do material do Ceale.



O Fascículo *A escolha do livro didático de Português*, é da autoria de Egon de Oliveira Rangel, que é bacharel (1977) e mestre (1994) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é presidente do Litteris, Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem e professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, avaliação de livro didático, formação do leitor, letramento literário e linguagem e subjetividade. É membro da Comissão Técnica da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos do MEC (Cogeam).

O Fascículo é organizado em quatro capítulos. No primeiro, “Ensino-aprendizagem: situações, sujeitos e materiais”, o autor trata dos materiais didáticos de forma geral, e os papéis que eles desempenham no ensino-aprendizagem, e dos livros didáticos, particularmente, “peça chave para o entendimento e a transformação de nossa realidade educacional” (p. 15). O segundo capítulo, “O português no Brasil e o português do Brasil: Por que ensinar”, é o que melhor atende aos propósitos desta pesquisa. O terceiro capítulo aborda a questão central do Fascículo, que é o que levar em conta quando da escolha de um livro didático de Português no Ensino Fundamental. E o último capítulo apresenta o PNLD, programa do MEC responsável pela qualidade, a compra e a distribuição dos livros didáticos para a rede pública de ensino de todo o país, e apresenta sugestões para o planejamento escolar da escolha qualificada. Trata-se de um capítulo mais específico, no qual são explicadas também as características operacionais do PNLD.

No capítulo 2, que mais atende a categorias de análise propostas para esta pesquisa, o autor realiza um excelente trabalho, especialmente em dois critérios: a reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade; e os diversos conceitos de norma. Rangel destaca o que chama de “a virada pragmática no ensino de língua materna” (RANGEL, 2002), como “uma brusca mas global mudança na concepção do que seja ensinar/aprender língua materna” (p. 25). E evidencia dois aspectos combinados como responsáveis por essa *virada pragmática*, os avanços nas pesquisas acadêmicas na área da educação e, o que nos interessa neste momento, nas ciências da linguagem. O autor evidencia que “as estruturas da gramática estão a serviço das funções sociais e interacionais da linguagem” (p. 28) e que

a linguística do uso tem colaborado para o pleno reconhecimento da variação e da mudança linguística, como todas as inevitáveis consequências pedagógicas e didáticas disso. A norma-padrão, apresentada pelo ensino tradicional como a língua,

ou como *a língua correta*, passou a ser entendida como uma das muitas variedades, determinadas por fatores históricos, políticos e sociais (p. 29).

Ainda no âmbito das ciências da linguagem, o autor cita, como parte da virada pragmática do ensino de língua materna, as pesquisas sobre o funcionamento da escrita na vida em sociedade, conhecidas como pesquisas sobre *letramento*, “que vêm apontando os diferentes tipos de impacto político, cultural e social da escrita [...], como uma instituição e como uma prática social que determina funcionamentos distintos para a comunidade que dela se apropria” (p. 29).

O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica, ensinando, a partir de citação de Bagno (2003) que o termo *norma-padrão*

serve para designar algo que está fora e acima da atividade linguística dos falantes [...]. É uma norma, no sentido mais jurídico do termo: “lei”, “ditame”, “regra compulsória” imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam reger, regular e regulamentar o uso da língua. E é também um padrão: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar.

Rangel explica também a norma objetiva, afirmando que

Toda e qualquer língua viva funciona como um conjunto de variedades diferentes, definidas de acordo com fatores de ordem social (classe, grau de escolarização, idade, gênero, etc.) e geográfica. Por isso mesmo, uma comunidade linguística sempre constrói, como parte indissociável de sua cultura, certos valores e, em consequência, certas atitudes em relação à diferentes variedades sociais e/ou regionais que a atravessam.

O autor define também a norma pedagógica, argumentando que

Se quiser cumprir a contento seus compromissos democráticos de garantir a todos e a cada um o acesso aos recursos linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania, a escola, como lugar privilegiado das políticas públicas em educação, deve ter como um de seus objetivos principais a *educação linguística* do aprendiz. E só nesses termos o ensino escolar de português para brasileiros poderá legitimar-se. Essa educação linguística deverá ter os usos da língua – e em especial os usos mais relevantes em termos sociais, políticos e culturais – ao mesmo tempo como objeto e como objetivo do ensino-aprendizagem.

Esta conscientização dos professores para os diferentes conceitos de norma é um dos trabalhos mais importantes do Caderno, pois a maneira com a qual o autor explora o tema conduz os professores em formação continuada também à reflexão sobre os valores socio-simbólicos envolvidos nos usos da língua/linguagem.

O autor não apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal, mas argumenta que ao final do ciclo escolar, o aluno deve estar apto a atender a demandas sociais de escrita inerentes à vida pessoal e familiar (agendas, cartas, recados e diários), ao mundo do trabalho (instruções, cartas comerciais, formulários etc.), à vida pública (mídia), e ao exercício da cidadania (leis, portarias, editais).

O material não foca diversos fenômenos linguísticos que apresentam variação, uma vez que este não é o objetivo do Caderno, entretanto, ao explicar o objeto e o objetivo do ensino escolar, o autor evidencia que a língua apresenta variabilidade na colocação de pronomes pessoais do caso oblíquo. Reconhecemos que se trata de apenas um fenômeno, mas o interessante é que Rangel reconhece a variação nos fenômenos gramaticais, diferentemente de outros autores que simplesmente não mencionam essa realidade.

O material não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

O material não explicita exemplos de fenômenos linguísticos de diversas variedades do português brasileiro, mas evidencia a diversidade social e linguística, em vários momentos do Caderno, como quando considera que “a sociedade brasileira reproduz, no campo do letramento, desigualdades semelhantes às que nos marcam nos outros aspectos da vida social” (p. 30); e que

quando fala ou escreve em norma culta, o usuário exhibe, mesmo que não intencione, sua condição de escolarizado. Por outro lado, quando procura sujeitar-se às recomendações da norma-padrão, figura socialmente como alguém preocupado em associar o seu desempenho linguístico a certos ideais ou mesmo ideologias culturais (p. 29).

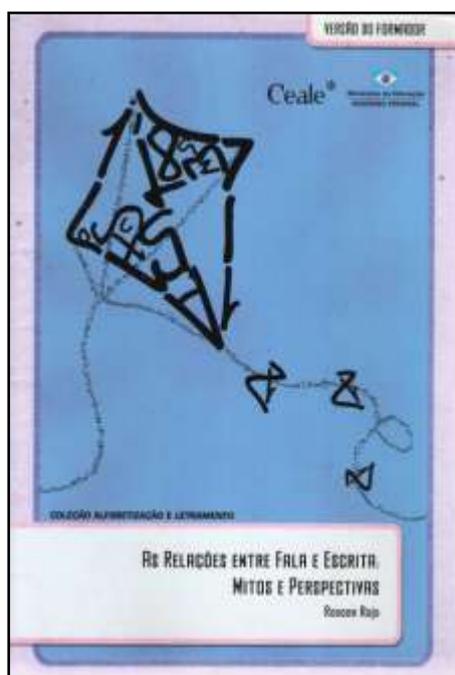
O material realiza um importantíssimo trabalho na condução à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade, mas não promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos em relação às variedades estigmatizadas do português brasileiro.

Quadro 42. Quadro-resumo da análise do Fascículo *A escolha do livro didático de Português*. Autor: Egon de Oliveira Rangel, do Ceale, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.7.2.5 *As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas* **Autora: Roxane Rojo**

Imagem 38. Capa do Caderno *As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas*, do material do Ceale.



O Caderno *As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas* é da autoria de Roxane Rojo, que possui graduação em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1974), mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981) e doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Fez estágio de Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna na Faculté de Psychologie et Sciences de Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart. Atualmente, é professora e chefe do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Membro do Ceale. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de língua portuguesa e avaliação e elaboração de livros didáticos.

O material é organizado em quatro capítulos; no primeiro, “O surgimento da escrita”, a autora relata alguns momentos do aparecimento e desenvolvimento das escritas na história da humanidade; no segundo capítulo, “Relações entre fala e escrita – alguns mitos e perspectivas”, apresenta e discute as primeiras perspectivas teóricas sobre as relações entre

fala e escrita, na visão dicotômica que apresenta fala e escrita como modalidades distintas; no terceiro capítulo, “Relações entre fala e escrita – novas perspectivas” apresenta e discute as perspectivas teóricas mais recentes que enfatizam as características dos gêneros e estilos discursivos, inclusive a visão de continuidade ou gradação dos textos e gêneros contextualizados e a noção de retextualização; no último capítulo, “Oralidade e letramentos múltiplos – mútua constituição” explora as relações entre fala e escrita, enfatiza a importância do contexto de produção para a seleção dos gêneros e ressalta a necessidade de letramentos múltiplos. Interessa-nos, especialmente, os dois últimos capítulos.

Antes de iniciar as discussões sobre as novas perspectivas da relação entre fala e escrita, a autora destaca que os professores em formação continuada devem entender a língua “não somente como a língua padrão, mas como um conjunto de variedades regionais e de grupos e contextos sociais, que serão utilizadas de maneira adequada aos contextos de uso, gerando diferentes estilos de dizer, oralmente ou por escrito” (p. 37).

Rojo apresenta e explica o contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2001), mas enfatiza que o autor ainda não acrescenta *o contexto* dos discursos. E exemplifica com uma situação de conversa entre Malan e Mercadante, sobre economia, que ficará mais próxima de textos científicos do que as conversas típicas. Para suprir essa lacuna, Rojo propõe a perspectiva discursiva, com base em Corrêa (2001), Rojo (2001), Schnewly (2004, 2005) e Signorini (2001), dentre outros, que apontam para a importância do contexto de uso da língua e da linguagem.

Para finalizar, a autora traz aos professores em formação a noção de oralidade e letramentos multimodais: “aqueles que se utilizam de diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismo, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos” (p. 45).

Desde a pré-análise do material, sabíamos que o cerne da discussão do Caderno seria a relação fala escrita a partir do contínuo de Marcuschi, com novas contribuições propostas pela autora. Mesmo o material não tendo contemplado a maior parte das categorias propostas para análise, consideramos relevante apresentar as contribuições de Rojo para a formação continuada de professores da área de linguagem.

Concluimos que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade, quando a autora apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal.

Quadro 43. Quadro-resumo da análise do Fascículo *As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas*. Autora: Roxane Rojo, do Ceale, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.8 Material do Cefortec – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino

7.8.1 Análise da estrutura e organização do material

O Cefortec – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino é organizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, em parceria com outras três instituições de ensino paranaenses: Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UEL – Universidade Estadual de Londrina – e UFPR – Universidade Federal do Paraná.

Segundo o próprio Centro, seu objetivo é funcionar como uma instância de apoio aos professores, resgatando situações concretas de aprendizagem, preparando-os para que sejam sujeitos formadores e não informadores, ajudando assim a diminuir os déficits de linguagem tão comuns no panorama do ensino brasileiro.

Ainda como apresentado no site do Cefortec, os princípios norteadores do Centro são:

- Levar o professor a se tornar sujeito da própria formação;
- Valorizar as dificuldades concretas encontradas nas atividades cotidianas;

Problematizar a prática para deflagrar o processo de educação continuada;
 Conjuguar teoria, prática e atuação docente, propondo atividades práticas orientadas para o uso em sala de aula;
 Esboçar estratégias de avaliação e acompanhamento do progresso dos alunos, para que eles possam estar em maior sintonia com o contexto;
 Valorizar a articulação com o lugar da ação docente, nas escolas, integrando-o com as realidades específicas de cada situação de aprendizagem;
 Despertar os professores para a importância das posturas independentes nos processos formativos continuados.

Os materiais produzidos pelos Cefortec são os seguintes:

Gêneros textuais

Fascículo 1 – *Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Práticas*

Fascículo 2 – *Gêneros do Relatar: Diário Íntimo, Diário de Leitura, Biografia e Autobiografia*

Fascículo 3 – *Gêneros Textuais na Mídia*

Fascículo 4 – *A Apropriação de Gêneros Textuais: Um Processo de Letramento*

Fascículo 5 – *Gêneros Lúdicos No Processo de Letramento*

Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Cláudia Lopes Nascimento Saito e Lídia Maria Gonçalves

Fundamentos da Ação docente

Fascículo 1 – *Programa de formação de professores de Educação Infantil: Alfabetização e linguagem*

Fascículo 2 – *Programa de formação de professores de Educação Infantil: Alfabetização e linguagem*

Fascículo 3 – *Programa de formação de professores de Educação Infantil: Alfabetização e linguagem*

Autoras: Maria Odete Vieira Tenreiro, Neide Keiko Kravchychyn Cappelletti e Sidione Santos

Fascículo 4 – *Educação de adultos 4*

Autoras: Márcia Derbli Schafranski, Marisete Mazurek Tebcherani, Rita de Cássia da Silva Oliveira

Fascículo 5 – *Percorrendo os caminhos da cidadania 5*

Autoras: Cleide Aparecida Faria Rodrigues, Márcia Derbli Schafranski e Rita de Cássia da Silva Oliveira

Fascículo 6 – *Ética*

Autor: José Rogério Vitkowski

Formação continuada de docentes e gestores da educação

Fascículo 1 – *Formação de formadores de professores para a área de alfabetização e linguagem*

Autoras: Beatriz Gomes Nadal e Maria Beatriz Ferreira

Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais na Área de Alfabetização e Linguagem

Fascículo 1 – *Trabalho Docente, Espaço Institucional e Contexto Social*

Fascículo 2 – *A Dinâmica do Ensino-Aprendizagem na Sala de Aula*

Fascículo 3 – *Pluralidade de Linguagens: Uma Realidade na Vida e no Contexto Educacional*⁵³

Fascículo 4 – *Alfabetização e Letramento: Interfaces*

Fascículo 5 – *Produção Escrita de Textos: Atividades Didáticas de Interação Social*

Fascículo 6 – *Leitura: Um Processo Compartilhado de Produção de Sentido*

Fascículo 7 – *Tessituras de linguagens nas séries iniciais: O fazer pedagógico como acontecimento*

Autoras: Beatriz Helena Dal Molin e Terezinha da Conceição Costa-Hubes

⁵³ Acreditamos que, pelo tema, os Fascículos 3 e 7 devem contemplar categorias propostas para análise dos materiais, entretanto estes Fascículos não estavam disponíveis no MEC.

Fascículo 8 – *Tecendo sentidos: Gêneros textuais na alfabetização*

Autora: Carmen Teresinha Baumgärtner

Fascículo 9 – *De laços e sentidos: Literatura infantil & formação de leitores nas séries iniciais*

Autora: Ruth Ceccon Barreiros

Informática, educação e sociedade

Fascículo 1 – *Computador: componentes e programa principal*

Fascículo 2 – *Aplicativos básicos: O computador como ferramenta de trabalho*

Fascículo 3 – *Internet e mídias interativas*

Fascículo 4 – *Informática na educação: O computador como ferramenta de ensino*

Autores: Ivo Mário Mathias e Luciano Mathias Döll

Língua Estrangeira nas Séries Iniciais

Fascículo 1 – *O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira nas Séries Iniciais 1*

Fascículo 2 – *O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira Nas Séries Iniciais 2*

Fascículo 3 – *O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira Nas Séries Iniciais 3*

Fascículo 4 – *O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira Nas Séries Iniciais 4*

Fascículo 5 – *O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira Nas Séries Iniciais 5*

Fascículo 6 – *O Professor e o Ensino da Língua Estrangeira Nas Séries Iniciais 6*

Autores: Any Lamb Fenner, Julio César Neves Monteiro, Maria Helena Azevedo Pini, Marlene Néri Sabadin, Rose Maria Belim Motter

Educação Especial e Inclusiva

Como é a Escola Democrática e Inclusiva

Autoras: Ida Regina Moro Milléo de Mendonça e Neiva de Oliveira Moro

O olhar do professor sobre as práticas para o ensino de alunos surdos, cegos ou com baixa visão e déficit intelectual

Autoras: Edinéia Aparecida Blum, Ida Regina Moro Milléo de Mendonça, Míria de Souza Fagundes, Neiva de Oliveira Moro e Sueli Fernandes

Formação continuada de professores indígenas e de áreas indígenas

Autora: Anelí Divina Funghetto

Educação e direitos humanos: Desafios atuais

Autora: Lúcia Cortes da Costa

Analisando-se as características gerais, observamos que o material é organizado por fascículos, e estes, por temas, apresentando uma organização sistemática sequencial, que facilita a leitura dos conteúdos propostos, segundo o interesse do professor em formação.

O tipo e o tamanho das fontes adotadas pelos autores são adequados ao uso didático, além disso, a diagramação das páginas, a utilização de diferentes linguagens visuais e a linguagem adotada pelo(s) autor(es) como processo de interlocução, também favorecem o

estudo do material. Os autores oferecem algumas sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e alguns sites de consulta para o professor.

Quadro 44. Quadro-resumo das características gerais do material do Cefortec

Características gerais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?	X	
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?	X	
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?	X	
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas.	X	
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?	X	
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?	X	
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?	X	

7.8.2 Análise do conteúdo do material

7.8.2.1 Gêneros textuais: questões teóricas e práticas

Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito

Imagem 39. Capa do Fascículo *Gêneros textuais: questões teóricas e práticas*, do material do Cefortec.



O Fascículo *Gêneros textuais: questões teóricas e práticas* é da autoria de Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito. Nascimento realizou seu curso de Mestrado na Universidade de São Paulo, investigando os processos de textualização na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental. No curso de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo investigou os gêneros orais emergentes na interação de sala de aula. Atua nas linhas de pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa e outras linguagens; Formação do professor de Língua Portuguesa, investigando gêneros textuais, ação e atividade de professores de Língua Portuguesa na formação inicial e continuada. Como Professor Associado, atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Coordena o grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Ferramentas Didáticas para o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, realizado na Universidade Estadual de Londrina (CNPq - edital Universal). Desenvolve essa pesquisa com a elaboração de material didático e com experiências didáticas para Redes Públicas de Ensino, integrando a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC/SEB) desde julho de 2004 para as formações Pró-letramento. Orienta dissertações e Teses voltando-se para a didática da Língua Portuguesa das séries iniciais do Fundamental ao estágio de docência no curso de Letras, elaboração/avaliação de materiais didáticos e implementação de projetos escolares. Vice-coordenadora do GT-Gêneros textuais da Anpoll.

Gonçalves possui graduação em Curso de Direito pela Universidade Estadual de Londrina (1987), graduação em Curso de Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1992), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (1994), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1996), doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004) e pós-doutorado pela Universidad Nacional Misiones (2009). Atualmente é professora adjunto A da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atua principalmente nos seguintes temas: formação do leitor, uso do jornal na sala de aula, Ensino de Língua Portuguesa, emprego dos Temas Transversais, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Saito possui graduação em Letras Vernáculas, especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Seu doutorado foi realizado na Universidade Estadual Paulista (2007) e investigou um gênero de discurso cinematográfico em sua transposição para a mídia impressa. Atuou como professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente é docente na

Universidade Estadual do Centro-Oeste, onde ministra disciplinas do curso de Letras. Integra o corpo de pesquisadores de projeto de pesquisa Gêneros Textuais e Ferramentas Didáticas para o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (CNPq), realizado na Universidade Estadual de Londrina que tem como objetivo o ensino de língua portuguesa, a elaboração e análise de materiais didáticos e experiências didáticas para Redes Públicas de Ensino. Seus enfoques de pesquisa têm se situado nas vertentes teóricas do interacionismo sociodiscursivo e da sociossemiótica com a preocupação na formação do professor de Língua Portuguesa em pré-serviço e em serviço.

Este Fascículo é o primeiro de uma série de cinco livros cujo tema principal são os gêneros textuais. Este material é dividido em duas unidades com seis seções cada uma; na Unidade I, denominada “Linguagem como interação”, são abordados: a) a noção de linguagem que norteia o trabalho das autoras; b) as atividades realizadas somente por meio da linguagem; c) os gêneros textuais específicos da esfera escolar; e d) os gêneros como ferramenta de ensino/aprendizagem. Na unidade II, denominada “A seleção dos gêneros textuais para o trabalho didático com a linguagem”, são apresentados os tipos de discurso e as sequências discursivas que constituem os textos. Nas orientações de estudo, a autoras esclarecem que a proposta pedagógica do material centra-se na teoria da enunciação bakhtiniana, na teoria dos gêneros textuais e na compreensão de aspectos ligados à variação linguística.

Os objetivos deste Fascículo, considerado pelas autoras como o mais importante da série, são: adotar os gêneros textuais como objeto de ensino; aprender, nos gêneros textuais, aspectos sócio-históricos e culturais fundamentais para favorecer a compreensão e produção de textos; fornecer ao professor instrumentos para pensar as práticas de uso da linguagem (p. 11).

No início do material, as autoras propõem aos professores em formação a reflexão, a partir de Bakhtin, sobre a língua e a sociedade como realidades indissolúveis; a língua viva, em funcionamento na interação social, ao mesmo tempo em que é produzida historicamente, produz a história humana (p. 15).

Apesar de na parte teórica as autoras demonstrarem a intenção de tratar sobre os gêneros textuais e a linguagem, consideramos que esta proposta poderia ser melhor trabalhada. As atividades sugeridas são superficiais e óbvias para o professor, como a atividade que vemos na página 21, em que as autoras pedem que se assinale o texto que está mais bem elaborado para que o cozinheiro tenha sucesso na interação com as leitoras da

revista. Qualquer professor com o mínimo conhecimento do gênero *receita* saberia que o primeiro texto não seria apropriado para uma revista de culinária.



Agora ajude o cozinheiro a se posicionar de forma efetiva no mundo da sociedade letrada! A seguir, assinale, para ele, qual texto está melhor elaborado para obter sucesso na interação com as leitoras da revista.

Texto 1

Torta de carne-de-sol
Trigo mais um pouco de água com sal a gosto, gema de ovo e margarina.
Faça uma massa.
Ponha a massa na forma desmontável. Asse com o recheio de carne-seca.



Texto 2

Torta de carne-de-sol

Ingredientes:
3 xíc. de farinha de trigo;
1 gema;
2 col. de sopa de margarina;
3 col. de água e sal a gosto.

Recheio:
Bata no liquidificador 3 ovos inteiros, 300 g de abóbora cozida (caboxhan) por 30 min., 1 lata de creme de leite, 100 g de queijo ralado, sal, pimenta, cebola, 300 g de carne seca picada e cozida.

Modo de preparo:
Faça uma farofa com a farinha, a gema, o sal e a margarina. Junte a água até tudo ficar bem unido. Cubra a vasilha com a massa e deixe descansar por 30 min. Abra a massa numa forma desmontável (o fundo e as laterais). Fure com o garfo para não estufar. Asse por 15 min. Não deixe dourar. Despeje o recheio sobre a massa pré-assada. Leve ao forno até ficar dourada.

Na síntese da seção, na p. 23, as autoras resumem que: “Você notou que os aspectos linguísticos, ou seja, o sistema ou código da língua foram tratados de forma contextualizada, sempre entendidos como parte da seleção que o produtor do texto faz para adequar o texto à esfera de comunicação em que age com e pela linguagem”. Conforme vimos nas noções de língua didaticamente apresentadas por Coroa, se as autoras se propõem a

trabalhar na perspectiva de gêneros textuais, o mais coerente seria apresentar a linguagem como interação ou atuação social, analisada dentro do contexto.

As autoras explicam que as práticas sociais impõem certas regras aos participantes da interação; mencionam que “há o que pode o que não pode ser dito, há temas que devem ser evitados, há tipos de gêneros que não cabem em certas esferas de comunicação” (p. 27). Entretanto, as autoras não mencionam a importância de se trabalhar com os alunos as variedades apropriadas ao contexto em que a prática social se realiza.

Nas páginas 39 e 40, as autoras partem do cordel *ABC do nordeste flagelado*, de Patativa do Assaré, para trabalharem a variação linguística regional. Como exercício, pedem que os professores em formação façam uma lista de palavras usadas pelos nordestinos, pelos gaúchos e pelos mato-grossense, retiradas de letras de canções e fala de personagens de telenovela. Se quisessem realmente trabalhar a variação linguística a partir do gênero cordel, as autoras poderiam ter selecionado um cordel do mesmo autor, em que houvesse também variação sintática nas concordâncias verbais e nominais, por exemplo. Além disso, a discussão a respeito da variação lexical no Brasil poderia ser feita a partir da prática social dos próprios professores em formação, que mesmo oriundos da mesma região do país, nem sempre são usuários do mesmo léxico. Por exemplo, as autoras citam que *micareta* é uma expressão do léxico dos nordestinos; pode até ser que, no início da prática social do carnaval fora de época esse termo fosse mesmo restrito aos participantes de tal prática, entretanto, atualmente, no Brasil, essa expressão é amplamente utilizada; assim como *umbu*, que apesar de não ser uma fruta produzida em todo o país, pode ser utilizada por todos que a conhecem.

Discordamos do título da Unidade II, “A seleção dos gêneros para o trabalho didático com a linguagem”, uma vez que *o trabalho didático com a linguagem* deve ser inerente ao trabalho com os gêneros textuais.

Na página 49, é proposto um exercício em que o professor deve marcar com a letra *E* os textos do discurso do expor e com a letra *N* os do discurso do narrar. Seria muito mais interessante se a proposta fosse para identificar características de cada gênero, partindo-se do suporte em que os gêneros se apresentam até a linguagem e as especificidades que compõem cada gênero.



Assinale com a letra E os textos do discurso do EXPOR e com a letra N os do discurso do NARRAR:

- () bula de remédio
- () cardápio de restaurante
- () aula expositiva
- () manual de instruções
- () carta de leitor
- () artigo opinativo
- () debate oral
- () editorial
- () notícia
- () requerimento
- () história em quadrinhos

É apresentado, na p. 51, um bilhete para o professor *colorir* as seqüências discursivas de acordo com as cores da legenda. Ao final da atividade, as autoras esperam que os professores em formação concluam que a *seqüência injuntiva* é a predominante, uma vez que “esse bilhete se caracteriza como um ato de fala em que o produtor espera as respostas a seu pedido de informações (Conte! Mande! Um beijo)” (p. 51).

GÊNEROS TEXTUAIS: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Agora, mais um desafio!

No bilhete a seguir, você vai colorir as seqüências discursivas de acordo com as cores indicadas na legenda abaixo.

Colega,
 Ontem eu vi você na rua, lá perto da catedral.....seqüência narrativa
 Você estava superelegante! Que vestido lindo!.....seqüência descritiva
 Você foi ao casamento da Verinha?
 Foi ontem, achei que você estava indo para lá.....seqüência narrativa
 Fico esperando convite das amigas que casam,
 porque quero apanhar o buquê.....seqüência explicativa
 Conte para mim quem foi a felizarda?.....seqüência injuntiva
 Eu acho que dá sorte pegar o buquê da noiva, ao menos
 minha prima Isabel se casou logo depois de pegar
 o buquê de uma noiva.....seqüência explicativa
 Mande notícias!.....seqüência injuntiva
 Um beijo da Paula.....seqüência injuntiva

Legenda:

	seqüência injuntiva		seqüência descritiva
	seqüência narrativa		seqüência explicativa

Veja quantas seqüências discursivas constituem o bilhete. Qual é o tipo de seqüência predominante nele?

 Se você respondeu que é a seqüência injuntiva, parabéns! Você acertou!

Além de diversos outros trabalhos que podem ser realizados com os gêneros textuais, consideramos que as autoras poderiam ter proposto análise da linguagem, coloquial, que demonstra intimidade entre os interlocutores, espontaneidade devido ao próprio assunto, dentre outros aspectos que podem e devem ser explorados. As autoras poderiam propor a reflexão sobre a alteração da visão tradicional de que o imperativo indica ordem, mostrando que, nesse caso, a ideia é de um convite; “conte para mim”, “mande notícias”. E que “um beijo” é uma saudação comum no bilhete entre amigos.

Tabulando-se a análise do Fascículo 1, consideramos que o material não se apropria de nenhuma das categorias propostas para esta pesquisa. Iniciamos a apreciação deste material, acreditando que as autoras trabalhariam questões relacionadas à linguagem, uma vez que o Fascículo destina-se às questões teóricas e práticas relativas aos gêneros

textuais, onde a linguagem se realiza. Entretanto, as autoras abordam o tema de maneira muito superficial, sem sequer proporem reflexões sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade.

Poderíamos não ter elaborado o quadro-resumo da análise do material e não ter contabilizado esta análise na tabulação geral de todos os materiais ao final da pesquisa, entretanto elaboramos o quadro-resumo e contabilizamos este resultado na tabulação geral dos dados por considerarmos que um material que se proponha a trabalhar com os gêneros textuais devesse, pelo menos: oferecer um tratamento aos conhecimentos linguísticos que conduza à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade; apresentar o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal; evidenciar que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais.

Quadro 45. Quadro-resumo da análise do Fascículo *Gêneros textuais: questões teóricas e práticas*. Autoras: *Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito*, do Cefortec, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?		X
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.8.2.2 Gêneros do relatar: *diário íntimo, diário de leitura, biografia e autobiografia* **Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito**

Imagem 40. Capa do Fascículo Gêneros do relatar: diário íntimo, diário de leitura, biografia e autobiografia, do material do Cefortec.



O segundo Fascículo sobre gêneros textuais do Cefortec, *Gêneros do relatar: diário íntimo, diário de leitura, biografia e autobiografia*, é dividido em três Unidades, sendo que a Unidade I trata sobre as condições de produção, os temas recorrentes, a estrutura composicional e o estilo do gênero diário íntimo e diário de leitura; a Unidade II trata da biografia; e a Unidade III trata da autobiografia. No Fascículo anterior, constatamos que, apesar de o objeto de ensino ser os gêneros textuais, as autoras não trabalham a linguagem adotada nesses gêneros. Realizamos a análise do segundo Fascículo, que tem como um dos gêneros propostos para trabalho, o diário íntimo, acreditando que possa haver reflexões sobre a linguagem. Entretanto, a abordagem oferecida pelas autoras é muito superficial; não se trabalham ou trabalham-se de maneira pouco aprofundada aspectos fundamentais propostos quando se trabalham os gêneros textuais, como o suporte do gênero, as condições de produção, a relação social entre os interagentes, o contexto, as variedades linguísticas etc.

Uma das atividades propostas, p. 38, é que o professor, a partir da biografia de Gilberto Gil, Chico Buarque, Caetano Veloso e Vinicius de Moraes, identifique as marcas

constitutivas do gênero biografia, mas essas marcas referem-se somente ao conteúdo do texto; não se pede que o professor reflita sobre o suporte em que o texto foi veiculado; para qual leitor; com que intenções; em qual contexto; a linguagem adotada no gênero *biografia*. A impressão que se tem ao final da leitura do Fascículo é que a intenção das autoras era fazer com que os professores conhecessem a biografia dos autores, o conteúdo do texto em si, e não propor uma reflexão sobre o gênero textual proposto.

Essa hipótese se confirma também nos exercícios das páginas 46 a 49, em que há propostas para que o professor em formação, a partir de excertos de textos: identifique o autor do texto, exercício 3, letras c, b, c, da p. 46; identifique o título da obra, exercício 4, letra a, b, da p. 48; ou seja, seis exercícios sem nenhum objetivo relacionado ao trabalho com gêneros textuais. Para visualização de uma dessas atividades, apresentaremos, a seguir, a letra b do exercício 3 da página 46, por ser o exercício mais curto, mas os demais seguem exatamente a mesma lógica. O objetivo é apenas que o professor em formação continuada em Língua Portuguesa identifique que Lygia Bojunga Nunes é a autora de *Os colegas*, *Angélica*, *A bolsa amarela*, *A cada da madrinha*, *A corda bamba*, *O sofá estampado*.

b) *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *A corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980)...

São algumas das famosas publicações dessa gaúcha. Ela foi agraciada com o prêmio mais alto, concedido aos escritores de Literatura Infantil/Juvenil: *A medalha Hans Cristian Andersen*.

(a) Lya Luft
 (b) Lygia Bojunga Nunes
 (c) Maria Heloisa Penteadó
 (d) Maria Clara Machado
 (e) Margarida Ottoni

p. 46

Na atividade 5, o objetivo é meramente retirar do texto informações explícitas, sem nenhuma reflexão crítica. As autoras apresentam o texto da biografia de Adélia Prado e Cora Coralina e pedem para os professores em formação citarem a origem das autoras, sua formação escolar, atividades profissionais, influências sociais e falecimento.

Na atividade 6, na p. 50, apresenta-se a biografia de Manuel Bandeira e pede-se que o professor em formação responda: a) qual é o lugar social de produção? b) qual o papel social do enunciador? c) Qual o papel social do destinatário? d) Qual o objetivo dessa

interação. Tais perguntas poderiam ser interessantes, entretanto as autoras não fornecem nenhuma pista para que os professores respondam as perguntas, apenas explicitam que se trata de uma biografia, sem que seja possível identificar elementos para responder as questões propostas.

Assim como no Fascículo 1, consideramos que o material não se apropria de nenhuma das categorias propostas para esta pesquisa. Empreendemos a apreciação deste material, acreditando, neste Fascículo, as autoras trabalhariam questões relacionadas à linguagem, uma vez que o material foca os gêneros do relatar. Entretanto, novamente, as autoras abordam o tema de maneira superficial, muitas vezes sem relação com os objetivos dos trabalhos com o gênero, sem, sequer, proporem reflexões sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade.

6) Em relação à questão do contexto de produção (já estudado no Fascículo I), responda às questões seguintes, após ler a biografia de Manuel Bandeira.



Manuel Bandeira (1886-1968) é uma das figuras mais importantes da Literatura Brasileira. Estreou na poesia em 1917 com o livro *A Cinza das Horas* e, na *Semana de Arte Moderna*, seu poema *Os Sapos* foi declamado, virando um dos marcos do movimento. Certa vez definiu sua obra como um “gosto humilde de tristeza”, pois seus textos biográficos são marcados pela tragédia e pela tuberculose, melancolia e paixão pela vida. Tratou de temas como o amor, a morte e o cotidiano, aliando freqüentemente o humor e a ironia amarga. Manuel Bandeira foi também professor de literatura e membro da Academia Brasileira de Letras.

p. 50

A Unidade III, Autobiografia, é dividida em três seções, em que são apresentadas partes da autobiografia de uma das autoras, para finalizar com questões pessoais dos professores em formação a respeito assuntos mencionados na autobiografia. São propostas questões sobre: se o professor acredita em destino, tem uma ligação afetiva com sua cidade natal; o perfil sócio-econômico-cultural da família do professor em formação; o acesso dos alunos à escola etc., sem nenhum objetivo relacionado ao trabalho com os gêneros textuais.

Quadro 46. Quadro-resumo da análise do Fascículo *Gêneros do relatar: diário íntimo, diário de leitura, biografia e autobiografia*. Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito, do Cefortec, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?		X
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística, mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.8.2.3 Gêneros Textuais na Mídia

Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito

O Fascículo *Gêneros Textuais na Mídia*, é elaborado pelas mesmas autoras dos Fascículos 1 e 2 e segue a mesma lógica teórica e didática. As autoras: a) descrevem o gênero proposto como tema de estudo (desconsiderando importantes elementos da análise dos gêneros, como suporte do gênero, as condições de produção, a relação social entre os interagentes, o contexto, as variedades linguísticas etc.), b) apresentam um exemplo do gênero trabalhado e c) fazem perguntas óbvias, que, em geral, não enriquecem os conhecimentos dos professores em formação, e nada falam sobre a linguagem adotada nos gêneros textuais discutidos.

7.8.2.4 A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento

Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito

Imagem 41. Capa do Fascículo *A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento*, do material do Cefortec.



Os três primeiros Fascículos do Projeto *Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa* do Cefortec foram elaborados como um bloco. E, no ano seguinte (2005), as autoras produziram os Fascículos 4, 5 e 6; e, posteriormente, os Fascículos 7, 8 e 9. O Fascículo 4, por ser o primeiro de uma nova série de três fascículos é dedicado à apresentação dos embasamentos teóricos e metodológicos – novamente. As autoras destacam como objetivos do fascículo, dentre outros:

Desenvolver capacidades de uso articuladas às capacidades de **reflexão sobre as ações de linguagem** formatadas nos gêneros textuais, visando à abordagem didática dos fenômenos da linguagem e do discurso.
 Proporcionar ao professor um conjunto de atividades que, conforme os PCN de LP, podem ser englobadas nos dois eixos do trabalho com a linguagem: o eixo USO (escuta, leitura e produção de textos) e no eixo **REFLEXÃO sobre a língua e a linguagem** (p. 11, grifos nosso).

Enfatizamos que esses objetivos não foram explicitados nos Fascículos anteriores e as atividades propostas não privilegiaram tais reflexões. Empreendemos a análise deste Fascículo a fim de verificar se tais objetivos serão alcançados pelas autoras.

Na Unidade 1, as autoras reafirmam que “a concepção de linguagem como interação entre indivíduos num determinado grupo social demonstra a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano” (p. 15) e acrescentam o conceito de *letramento*, como “estudos que investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, os seus usos, as funções e os efeitos sobre o indivíduo na sociedade” (p.16). E aqui fazem a relação dos gêneros textuais com a linguagem: “Se as pesquisas sobre letramento indicam que todos os usos da linguagem são situados no espaço e no tempo, se são a cristalização de práticas sociais longamente desenvolvidas e experimentadas e que se sedimentam como blocos, estamos falando de gêneros” (p. 17).

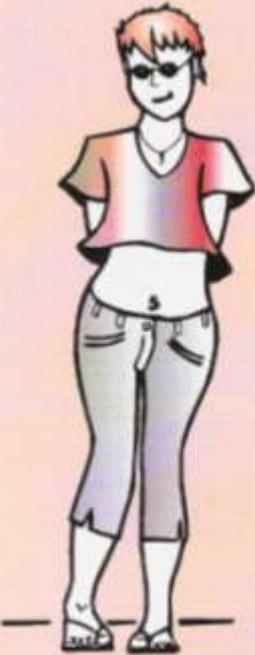
Em uma atividade na qual as autoras sugerem que os alunos redijam uma carta (p. 26), propõem-se, dentre outros aspectos, que os professores em formação chamem atenção para os recursos linguísticos expressivos que poderiam ser utilizados, a seleção de palavras mais adequadas, os aspectos ortográficos e de concordância, as variações linguísticas. Vemos, portanto, que as autoras começam a falar a respeito da linguagem e dos aspectos gramaticais que permeiam o texto; falta ainda destacar a escolha da linguagem para aquele contexto, conforme o interlocutor, a intenção. É o que as autoras observarão na atividade seguinte: propõe-se que o professor realize um passeio e que seja necessário deixar um bilhete no quadro para as pessoas que procurarem a turma e, aqui, as autoras destacam, pela primeira vez em quatro Fascículos: “As condições de produção precisam ser levadas em consideração: finalidade, intenção, tema, imagens recíprocas, papéis sociais, maior ou menor intimidade entre os interagentes, a valoração apreciativa dos temas e do gênero no grupo social em que circula” (p. 28).

A partir daí, as autoras passam a destacar a importância da linguagem quando se realiza o trabalho com gêneros textuais: “É importante também aproveitar essas atividades de reflexão para explorar as diferentes variedades linguísticas que se revelam nesses gêneros de comunicação interpessoal: as variedades regionais, sociais, cronológicas/temporais, registros formais e informais” (p. 34). Na seção “Saiba mais”, nesta mesma página, as autoras destacam: “Não podemos negar a pluralidade de formas de manifestação linguística” e recomendam a leitura da obra *Novela sociolinguística*, de autoria de Marcos Bagno.

Mas a atividade proposta na página 35 confirma na prática que o trabalho com a linguagem nos gêneros ainda é muito superficial:

Veja a carta a seguir:

Piercing



Queremos transmitir aqui na Folha de Londrina a nossa total indignação com o regulamento arbitrário imposto aos alunos do Colégio M.C. de Londrina proibindo os alunos menores de 18 anos a entrarem no colégio com piercing no corpo, mesmo que estes aleguem que os pais permitiram. Achamos que o diretor do colégio deve se preocupar com coisas mais importantes como a qualidade da merenda que é servida aos alunos. Compete aos pais zelarem pela "saúde" e aparência dos filhos, à escola cabe zelar pela formação intelectual e moral dos alunos. Não tem nada a ver uma coisa com a outra! Queremos ter o direito de enfeitar o nosso corpo enquanto formos jovens, porque quando tivermos a idade do diretor, dos deputados ou do presidente, vamos tratar de governar o colégio e o país com decência. Cada coisa tem o momento e o lugar certo.

Alunos do 2.º colegial da manhã.

Responda:

- Qual o conteúdo temático da carta?
.....
- Os verbos foram usados na 1.ª pessoa, o que implica o
.....
- Qual é a finalidade principal do(s) autores?
 criticar um fato
 tomar posição a respeito de um fato ocorrido nos dias anteriores
- Quanto à variante lingüística adotada pelos autores, a linguagem se apresenta como:
 culta, formal
 popular, coloquial, informal

p. 35

Na unidade 2, denominada “Capacidades lingüístico-discursivas para a arte do narrar”, não há nenhum trabalho com a linguagem nem na parte teórica, nem nas atividades apresentadas.

O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos não é muito aprofundado, mas já constatamos certo avanço em relação aos Fascículos anteriores, elaborados pelas mesmas autoras e, embora não seja da maneira ideal, consideramos que o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade.

O material: não menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil; não evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*; não distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica; não apresenta diversas variedades do português brasileiro; apesar de trabalhar com alguns gêneros textuais, não evidencia o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal. As autoras comentam superficialmente alguns aspectos relacionados à variabilidade nos fenômenos gramaticais, como seleção de palavras mais adequadas, aspectos ortográficos e de concordância, variações linguísticas, mas este trabalho ainda é pouco explorado. O material não tem por objetivo promover a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos.

Quadro 47. Quadro-resumo da análise do Fascículo *A apropriação de gêneros textuais: um processo de letramento*. Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito, do Cefortec, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	Sim	Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

7.8.2.5 Gêneros lúdicos no processo de letramento

Autoras: Elvira Lopes Nascimento, Lídia Maria Gonçalves e Cláudia Lopes Nascimento Saito

Imagem 42. Capa do Fascículo *Gêneros lúdicos no processo de letramento*, do material do Cefortec.



O Fascículo 5, *Gêneros lúdicos no processo de letramento*, propõe o trabalho com provérbio, quadrinhas, cantigas, parlendas, adivinhas e trava-línguas, “sem que o foco seja a fixação de conteúdos relativos à forma (como o estudo sobre rima, aliteração, assonância, elipse, paralelismo, paronomásia, metáfora, hipérbole, uso do imperativo ou do presente do indicativo)” p. 9, mas que esses gêneros contribuam para desenvolver a expressão oral dos alunos e a interação professor-aluno. Assim como vimos nos demais Fascículos desta série, este material não contempla as categorias propostas para análise.

7.9 Análise comparativa dos materiais e interpretação dos dados

7.9.1 Quantidade de materiais elaborados pelos Centros analisados nesta pesquisa

A realização desta pesquisa foi interessante, porque tivemos a oportunidade de ter acesso a muitos materiais para formação continuada de professores na área de Linguagem, com conteúdos e abordagens diversas, da autoria de professores acadêmicos pesquisadores da área em que elaboraram os materiais, ou seja, especialistas nos temas que se propuseram a trabalhar.

Conforme nos mostra o quadro a seguir, na pré-análise desta pesquisa, foram selecionados para análise 31 materiais para formação continuada de professores, que poderiam contemplar as categorias propostas. Depois da etapa de análise efetivamente, verificamos que 27 materiais estavam nessa classificação. Desses, 14 materiais são do Cform, 4 do Cefiel, 3 do Ceel, 6 do Ceale e 5 do Cefortec. Só foram tabulados os dados dos materiais que contemplaram alguma das categorias propostas (exceto os materiais do Cfortec, que foram tabulados, mesmo não atendendo a nenhuma categoria proposta, por considerarmos que, pelo tema, os materiais poderiam atender a alguma categoria de análise, diferentemente de outros materiais que não tinham por objetivo contemplar tais critérios).

Tabela7. Relação quantidade de materiais elaborados pelos Centos, analisados na pesquisa e com quadros-resumos

Centro	Cform	Cefiel	Ceel	Ceale	Cefortec	Total
Quantidade de materiais elaborados pelos Centos	20	11	10	16	35	92
Quantidade de materiais analisados na pesquisa	14	4	3	5	5	31
Quantidade de materiais com quadro-resumo	11	4	3	5	4	27

O material total do Cform é composto por 20 fascículos organizados em 4 módulos, conforme o tema; foram analisados 14 fascículos correspondentes aos módulos 1 e 2. Essa análise resultou na elaboração de 11 quadros-resumo, porque os Fascículos 3, 5 e 6 do Módulo 1 não trabalham as categorias propostas para esta pesquisa.

O material total do Cefiel é composto por 11 fascículos, organizados em seis áreas temáticas: 1) Linguagem na Educação Infantil, 2) Linguagem nos Anos Iniciais, 3) Língua Portuguesa, 4) Línguas Estrangeiras, 5) Ensino na Diversidade e 6) Letramento Digital. Da área de *Língua Portuguesa*, todos os materiais foram analisados e, por apresentarem categorias propostas para esta pesquisa, tiveram seus dados tabulados no quadro-resumo, o que totalizou 4 quadros-resumos.

O material total do Ceel é composto por 10 Livros, sem uma organização sistemática, sendo quase todos os livros compostos por oito capítulos, em geral, redigidos por autores diferentes: embora haja relação dos textos com o tema de cada Livro, não há necessariamente ligação dos textos entre si. Na pré-análise dos materiais, selecionamos três livros que contemplam as categorias propostas, *Fala e Escrita*, *Avaliação em Língua Portuguesa – Contribuições para a Prática Pedagógica e Diversidade Textual – Os gêneros na Sala de Aula*. Em cada livro, realizamos nova etapa de pré-análise, selecionando os

capítulos que contemplaram as categorias propostas para análise. No total, elaboramos três quadros-resumos, um para cada livro, considerando-se os capítulos analisados dos livros.

O material total do Ceale é composto por 16 cadernos, também sem uma organização sistemática, o Centro argumenta que, dessa maneira, as publicações podem ser trabalhadas em diversas sequências, de acordo com o projeto de formação. Diferentemente de como ocorre no Ceel, cada material do Ceale é elaborado pelo(s) mesmo(s) autores(as), ou seja, mesmo que haja mais de um autor, ele(s) é(são) responsável(is) por todo o material. Foram selecionados para análise, 5 cadernos, sendo que todos têm um quadro-resumo correspondente. Observamos que todos os cadernos selecionados para análise foram elaborados em 2006, no segundo ano em que o Centro produziu novos materiais para a Rede.

O Cfortec produziu 35 materiais, com temas diversos, como *Informática, Língua Inglesa, Educação Especial e Inclusiva, Séries Iniciais na Alfabetização, Formação Continuada de Docentes e Gestores da Educação, Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais na Área de Alfabetização e Linguagem, Fundamentos da Ação Docente e Gêneros Textuais*. Após a realização da etapa de pré-análise, selecionamos para análise os materiais deste último tema, que totalizam cinco Fascículos. Destes 5, elaboramos 4 quadros-resumos, mesmo sem que tais materiais tenham contemplado as categorias propostas para análise, como explicamos anteriormente.

7.9.2 Quantidade de autores de materiais e a Sociolinguística no currículo dos autores

Realizamos análise de materiais elaborados por 31 autores. Desses, 6 autores são do Cform (Bortoni-Ricardo, Zamboni, Coroa, Corrêa, Bagno e Bortone); 5 autores são do Cefiel (Guimarães, Alkmim, Possenti, Coudry e Freire); 10 autores são do Ceel (Marcuschi, Dionísio, Hoffnagel, Cavalcante, Beth Marcuschi, Melo, Barbosa, Suassuna, Mendonça, Santos); 6 autores são do Ceale (Marinho, Val, Vieira, Miranda, Rangel, Rojo) e 3 autores são do Cfortec (Nascimento, Gonçalves e Saito). Em alguns Centros, o mesmo autor foi responsável por mais de um material; em outros, o mesmo material foi elaborado por mais de um autor.

Examinando-se o currículo postado na plataforma *Lattes* do CNPq, pelos autores dos materiais analisados, constatamos que apenas quatro autores mencionaram ter a formação acadêmica ou a área de interesse em Sociolinguística: Stella Maris Bortoni-Ricardo, Márcia Elizabeth Bortone, Marcos Bagno e Tânia Alkmim. Sendo que, destes, Bortone não tratou de

aspectos sociolinguísticos nos materiais que elaborou; Bortoni-Ricardo, Bagno e Alkmim contemplaram todos os critérios Sociolinguísticos propostos para esta pesquisa, com exceção da pluralidade de línguas existentes no Brasil. Além desses autores sociolinguistas, Possenti, que, segundo seu currículo *Lattes* é analista do discurso, também foi responsável pela elaboração do material que contemplou todos os critérios Sociolinguísticos propostos para esta pesquisa, exceto a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

Analisando-se estatisticamente, temos apenas 12,9% de professores que declararam no currículo *Lattes* ter a formação ou a área de pesquisa em Sociolinguística Educacional. Apesar de ser um número pequeno, diversos autores, mesmo com outra orientação teórica, contemplaram diversas categorias propostas para análise, conforme apresentaremos mais adiante.

7.9.3 Projeto gráfico dos materiais

Em relação ao projeto gráfico⁵⁴ dos materiais, podemos concluir que o material do Cform é o mais amigável para o professor em formação, porque é organizado por módulos e os fascículos são numerados, o que facilita o manuseio. Além disso, é impresso em folha grande (26,5cm X 20 cm), em papel revista, em fonte de tamanho agradável (Arial 12), com cores, imagens, ilustrações, balões de fala para apresentar assuntos complementares, diversas sessões, sendo que todas essas estratégias facilitam a leitura do material.

O material do Cfortec apresenta diversas semelhanças gráficas com o do Cform. É organizado por temas e os fascículos são numerados. Têm o mesmo tamanho da folha e aproximadamente o mesmo número de páginas, com a mesma fonte no mesmo tamanho; utilizam cores, imagens, fotos, ilustrações; trazem quadros coloridos para dialogar com o professor paralelamente ao texto principal, assim como ocorre no material do Cform.

O material do Cefiel também tem algumas características similares ao do Cform e do Cfortec: É organizado por tema, mas os fascículos não são numerados. Também é redigido em fonte de tamanho grande (Arial 12), que facilita a leitura, e também traz quadros complementares coloridos que explicam ou complementam o texto principal. A diferença para o material do Cform e o do Cfortec é que este não traz muitas ilustrações. Os materiais do Cefiel são organizados em pequenos livros (22,5cm X 15cm), o que facilita o manuseio.

⁵⁴ Anexamos duas páginas de cada material digitalizada como anexo, para que se possa visualizar o projeto gráfico de cada Centro.

O material do Ceale é encadernado com capa colorida grande (29cm X 20cm), o que o torna atraente, mas a impressão do texto é feita em fonte pequena (Times New Roman 10), em preto e branco e a diagramação não é atrativa. O material não apresenta nenhuma organização sistemática nem por módulos nem por fascículos, intencionalmente, uma vez que as publicações podem ser trabalhadas em diversas sequências, de acordo com o projeto de formação. O material não apresenta figuras nem imagens.

De todos os materiais analisados, o projeto gráfico do Ceel é o menos atraente. O material é elaborado em pequenos livros (20cm X 13,5cm), mas, diferentemente do material do Cefiel, é impresso em fonte muito pequena (Times New Roman 9), todo em preto e branco, com pouquíssimas imagens, também em preto e branco, e com a diagramação padrão de um texto acadêmico, sem atrativos para o professor em formação. Assim como o material do Ceale, o material do Ceel não obedece a nenhuma organização sistemática.

7.9.4 Linguagem adotada nos materiais

Como a proposta inicial da Rede era que os Centros produzissem *materiais* para formação continuada de professores, ou seja, formação continuada a distância por meio de materiais didáticos, analisamos, além dos conteúdos e do projeto gráfico, a linguagem adotada pelos autores, a fim de verificar se os autores atendem ao gênero discursivo mediacional, à realidade da educação a distância, que deve apresentar

alguns aspectos de configuração de formato que são relativamente estáveis, tais como: o texto introdutório; conversa prévia com o leitor; objetivos explícitos de temas a serem estudados; divisão do texto por tópicos, capítulos, unidades ou seções; expressões que marcam o envolvimento na interação, muito frequente na fala; atividades a serem realizadas; diferentes intertextualidades: muitos fragmentos de textos e registros de diferentes gêneros, demonstrando, dessa forma, o hibridismo do gênero mediacional; e, ainda, registra no final das seções ou tópicos, ou do módulo, uma espécie de síntese dos temas que foram tratados ao longo do texto (SOUSA, p. 1478).

Os autores dos materiais do Cform adotaram uma linguagem que favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor para conversar com os professores em formação: “Este módulo foi planejado para familiarizar *você, educador*, com a tarefa de pesquisar...” (*Da fala para a escrita 1*, BORTONI-RICARDO, p. 7); “Pelo título *você* já viu que *vamos* tratar de três conceitos muito atuais no *nosso* ambiente escolar” (*Texto, linguagem e interação*, COROA, p. 7); “Vamos dirigir *nosso* olhar de pesquisador para um

desses fenômenos...” (*Variação linguística*, BAGNO, p. 10). Quando os autores utilizam o pronome na primeira pessoa do plural, referem-se a ele e ao professor-leitor.

A linguagem adotada no material do Cefortec é simples, objetiva e bem dialógica, como podemos constatar, por exemplo, no Fascículo *Gêneros do relatar: diário íntimo, diário de leitura, biografia e autobiografia*. Os autores já iniciam dizendo: “Olá, professor! Ficamos felizes em saber que você aceitou o nosso convite para participar do curso [...]. Este curso foi elaborado pensando em você, considerando os saberes e a experiência profissional que você já possui [...]” (p. 3). Ao longo de todo o material, os conteúdos são apresentados como se os autores estivessem conversando com o professor em formação continuada. Observa-se uma linguagem própria para educação a distância, com perguntas para o professor ir refletindo, durante a leitura do material: “E você, pensa como esses autores?” (p. 20); “A partir do que você estudou até agora, acompanhe as setas e aprofunde seus conhecimentos” (p. 22).

Os materiais do Cefiel foram menos padronizados, no que se refere à linguagem; cada autor optou por uma linguagem. Alguns redigiram o texto com uma linguagem mais pessoal: “O que *pretendo* neste texto é discutir aspectos ligados ao português do Brasil, levando decisivamente em conta que este é um país multilíngue” (*Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*, GUIMARÃES, p. 5); outros, optaram por uma linguagem mais ou dialética: “*Como estudiosos do fenômeno linguístico, precisamos ir além [...]. Para começar, temos de ter em mente que ...*” (*Língua portuguesa*, ALKMIM, p. 1); outros autores adotaram uma linguagem mais impessoal: “*Este trabalho discute a relação entre cérebro e linguagem*” e “*Nesta seção tratamos da escola que tem uma representação de aluno...*” (*O trabalho do cérebro e da linguagem*, COUDRY e FREIRE, p. 5 e 10, respectivamente); e “*Este volume da coleção toma a escrita e a reescrita como questões centrais [...]. Assim, o que se propõe é que...*” (*Aprender a escrever (re)escrevendo*, POSSENTI, p. 5).

Os autores do Ceale adotaram uma linguagem simples, objetiva, como estratégia para tornarem o texto acessível e interessante para o professor, mas não há uma padronização, alguns autores adotam uma linguagem mais indireta: “*Vamos começar distinguindo o que entendemos por linguagem...*” (os verbos referem-se às autoras). Nas atividades: “Tente enunciar frases... Imagine situações”, falando diretamente com o professor, (*Língua, texto e interação*, VAL e VIEIRA, p. 9 e 13, atividade 1 e 2 respectivamente). Ou falando indiretamente do professor-leitor: “Nosso objetivo é propiciar *ao professor* refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita para que *ele* possa contribuir mais

eficientemente para o desenvolvimento da competência discursiva de *seus* alunos” (*Produção de textos escritos*, VIEIRA e VAL, p. 7).

O material do Ceel utiliza, em geral, a primeira pessoa do plural para referir-se ao autor e ao professor-leitor, como podemos verificar no livro *Fala e escrita*: “Toda *nossa* atividade discursiva situa-se no contexto da fala ou da escrita [...] Basta observar *nossa* vida diária...” (MARCUSCHI e DIONISIO, p. 13); “Por tudo que *vimos* até o momento, ...” (MARCUSCHI, p. 40), mas não dialoga com o professor por meio de vocativo, por exemplo, como fazem os autores dos materiais do Cform.

7.9.5 Análise de cada categoria

Nesta seção, apresentaremos um estudo geral da maneira como os materiais contemplaram cada categoria proposta para análise. Verificaremos de que modo os Centros apresentaram: 1) o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos; 2) a menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil; 3) os conceitos sociolinguísticos; 4) a distinção de norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica; 5) diversas variedades do português brasileiro; 6) o amplo contínuo de gêneros textuais; 7) a Variabilidade nos fenômenos gramaticais; 8) a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos.

Nos critérios que também foram objeto da pesquisa com os livros didáticos (COELHO, 2007) – a) menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil; b) tratamento dos conceitos sociolinguísticos, c) apresentação do amplo contínuo de gêneros textuais; e d) variabilidade nos fenômenos gramaticais – ofereceremos uma análise comparativa de como os materiais para formação de professores trabalharam o critério com a maneira com a qual os livros didáticos do Ensino Médio trabalharam o mesmo critério, a fim de verificar se houve alguma coincidência do tratamento das questões sociolinguísticas educacionais em ambos os materiais didáticos.

Para termos uma visão mais global de como os materiais contemplaram essas categorias, elaboramos uma planilha no Microsoft Excel com a contabilização dos dados tabulados, que será apresentada como apêndice desta pesquisa.

7.9.5.1 Tratamento dado aos conhecimentos linguísticos

Tabulando-se todos os quadros-resumos dos materiais analisados, constatamos que todos os Centros oferecem um tratamento dado aos conhecimentos linguísticos que conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. Esta categoria de análise dos materiais foi proposta, pois, dependendo-se da concepção de língua e linguagem dos autores nos materiais, a análise linguística e a unidade de análise (COROA, 2010) serão diferentes. O tratamento dados aos conhecimentos linguísticos pode, portanto, contribuir para mudar a prática do professor e, conseqüentemente, o aprendizado dos seus alunos de leitura, produção oral e escrita e análise linguística.

Os únicos três materiais cujo tratamento dado aos conhecimentos linguísticos não conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade são do Cefortec. Nestes três materiais, as atividades propostas são tão superficiais que não proporcionam reflexões que podem modificar a visão de língua/linguagem dos professores em formação continuada. Todos os demais materiais trazem importantes contribuições para que o professor tenha uma concepção de língua/linguagem como parte do social, como forma de atuação na sociedade.

7.9.5.2 Menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil

Do total de 27 materiais analisados, apenas um Fascículo menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil. É o módulo *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*, da autoria de Eduardo Guimarães, que faz parte do material do Cefiel, Centro da Unicamp.

Da mesma forma que já havíamos identificado na análise dos livros didáticos, os materiais para formação continuada de professores não privilegiaram a pluralidade de línguas existentes no Brasil, mesmo o Edital para formação da Rede, no item 1.12, incentivar o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores indígenas.

Proporcionalmente, a porcentagem de materiais que mencionam a pluralidade de línguas do Brasil foi maior nos livros didáticos do Ensino Médio do que nos materiais para formação continuada de professores. Nestes, apenas um Fascículo atendeu a esse critério de análise, o que totaliza 3,7% de 27 materiais analisados; enquanto naqueles, dois livros, o da autoria de Takazaki e o da autoria de Faraco, ou seja, 22,2% do total de 9 livros analisados,

contemplaram esse critério. Podemos ressaltar que, além de quantitativamente mais expressiva, a menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil foi apresentada com mais ênfase nos livros didáticos do Ensino Médio do que nos materiais para formação continuada de professores; especialmente no livro didático da autoria do linguista Carlos Alberto Faraco.

Esperamos que o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (apresentado no Capítulo 3), instituído pelo Presidente da República, por meio do Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010, consiga dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira, para que essa divulgação, reconhecimento e valorização se reflitam na formação inicial e continuada dos professores e nos materiais didáticos de Língua Portuguesa e se tornem objeto de ensino nas escolas do País.

7.9.5.3 Conceitos sociolinguísticos

Na pesquisa atual, constatamos que diversos materiais evidenciam conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “*certo*” e “*errado*”, *variação linguística*, *mudança linguística*. Do total de fascículos analisados, 15, ou seja, 55,6% do total, apresentam tais conceitos, enriquecendo a prática sociolinguística do professor em formação continuada;

É interessante destacar também que mesmo sem a formação específica em Sociolinguística (uma vez que apenas 3 autores explicitaram no currículo *Lattes* do CNPq essa formação ou essa área de estudo ou de interesse), os autores souberam trazer importantes contribuições no que concerne às noções de “*certo*” e “*errado*”, *variação linguística*, *mudança linguística*.

O critério de distinguir norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica foi proposto, como categoria de análise, pois consideramos imprescindível que os professores apresentem e discutam, na escola, a *norma objetiva*, como o uso linguístico concreto praticado pela classe socialmente prestigiada. Os alunos devem ter conhecimento desses três conceitos linguísticos de normas para que compreendam a realidade linguística brasileira e a relação dos falantes com a língua.

Entretanto, embora seja um critério muito importante a ser trabalhado nas aulas de português brasileiro como língua materna, poucos materiais adotaram-no como tema de ensino. Dos 27 materiais analisados, apenas 9, ou seja, 33,3% distinguem norma objetiva,

norma subjetiva e norma pedagógica. Desse total, 4 materiais são do Cform, 2 do Cefiel e 3 do Ceale.

Mesmo sem explicitar os contínuos, alguns autores discutiram a realidade linguística no Brasil, mostrando que existem diversas variedades no português brasileiro.

Quatorze materiais da Rede analisados e tabulados apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal (Marcuschi, 2001), sendo 8 materiais elaborados pelo Cform, 2 pelo Cefiel, 2 pelo Ceel e 2 pelo Ceale. O que mais chama a atenção positivamente é que nenhum autor apresenta a visão dicotômica fala X escrita.

Observando-se a análise realizada nos livros didáticos do Ensino Médio, constatamos que, naquela pesquisa, apenas pouco mais de 33% dos livros (3) não apresentaram a visão dicotômica da fala em oposição à escrita, enquanto mais de 44% dos livros (4) separaram rigidamente a fala da escrita e outros 22% dos livros (2), apesar de trabalharem com gêneros textuais, não fazem nenhuma menção à linguagem a ser utilizada nos textos. Vemos, portanto, que os materiais da Rede podem também ajudar a esclarecer essa questão para os autores de livros didáticos.

7.9.5.4 Distinção de norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica

O critério de distinguir norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica foi proposto, como categoria de análise, pois consideramos imprescindível que os professores apresentem e discutam, na escola, a *norma objetiva*, como o uso linguístico concreto praticado pela classe socialmente prestigiada; a *norma subjetiva*, como a atitude que o falante assume perante a norma objetiva, e a *norma pedagógica*, como a associação da *norma objetiva*, ou seja, o uso concreto dos falantes cultos, com a *norma subjetiva*, a norma idealizada (CASTILHO, 2010, p. 91). Os alunos devem ter conhecimento desses três conceitos linguísticos de normas para que compreendam a realidade linguística brasileira e a relação dos falantes com a língua.

Entretanto, embora seja um critério muito importante a ser trabalhado nas aulas de português brasileiro como língua materna, poucos materiais adotaram-no como tema de ensino. Dos 27 materiais analisados, apenas 9, ou seja, 33,3% distinguem norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica. Desse total, 4 materiais são do Cform, 2 do Cefiel e 3 do Ceale.

Ainda é um número pouco expressivo, mas ficamos muito satisfeitos ao constatar que nenhum material apresenta a norma-padrão como sinônimo de língua culta, como vimos em muitos livros didáticos analisados na pesquisa anterior (COELHO, 2007).

7.9.5.5 Apresentação de diversas variedades do português brasileiro

Após termos verificado como/se os materiais discutem o conceito linguístico de norma e termos constatado que nenhum material apresenta a norma-padrão como sinônimo das variedades de prestígio, examinamos se/como os materiais consideram outras variedades existentes no Brasil. Para isso, tomamos como instrumental de análise das variedades linguísticas brasileiras os contínuos introduzidos por Bortoni-Ricardo, apresentados no Capítulo 3. Mesmo sem explicitar os contínuos, alguns autores discutiram a realidade linguística no Brasil, mostrando que existem diversas variedades no português brasileiro.

Treze materiais, ou seja, quase 50% dos materiais analisados, apresentam diversas variedades do português brasileiro, desses, 7 são do Cform, 3 do Cefiel, 1 do Ceel e 2 do Ceale.

7.9.5.6 Apresentação do amplo contínuo de gêneros textuais

Quatorze materiais da Rede analisados e tabulados apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal (Marcuschi, 2001), sendo 8 materiais elaborados pelo Cform, 2 pelo Cefiel, 2 pelo Ceel e 2 pelo Ceale. O que mais chama a atenção positivamente é que nenhum autor apresenta a visão dicotômica fala X escrita.

Observando-se a análise realizada nos livros didáticos do Ensino Médio, constatamos que, naquela pesquisa, apenas pouco mais de 33% dos livros (3) não apresentaram a visão dicotômica da fala em oposição à escrita, enquanto mais de 44% dos livros (4) separaram rigidamente a fala da escrita e outros 22% dos livros (2), apesar de trabalharem com gêneros textuais, não fazem nenhuma menção à linguagem a ser utilizada nos textos. Vemos, portanto, que os materiais da Rede podem também ajudar a esclarecer essa questão para os autores de livros didáticos.

7.9.5.7 Variabilidade nos fenômenos gramaticais

Comparando-se novamente os resultados obtidos a partir da análise dos materiais de formação continuada de professores com os livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo MEC, constatamos que 13 materiais evidenciam que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais. Desses, 8 materiais são elaborados pelo Cform, 2 pelo Cefiel, 1 pelo Ceel e 2 pelo Ceale.

Observando-se o tratamento da variação nos fenômenos gramaticais nos livros didáticos, verificamos que apenas um livro trata adequadamente essa questão, que é o livro elaborado pelo linguista Carlos Alberto Faraco; dois livros não abordam de maneira alguma a variação nos fenômenos gramaticais, e, o que é pior, seis, dos nove livros, tratam a variação nos fenômenos gramaticais, como “erro”, “desvios de linguagem”, “problema”, “equivoco” ou “inadequação”.

Nos materiais para formação continuada de professores, a variabilidade nos fenômenos gramaticais não foi uma categoria muito explorada, em termos de quantidade de materiais que abordaram tal assunto; entretanto, os autores que se propuseram a tratar sobre este tema, exploraram com propriedade o assunto.

Procedendo-se a uma análise comparativa, podemos afirmar que a variação nos fenômenos gramaticais foi apresentada de maneira mais coerente nos materiais para formação continuada de professores do que nos livros didáticos, pois os materiais que não evidenciam a variabilidade nos fenômenos gramaticais não cometem tal equívoco teórico; eles simplesmente deixam de considerar tal realidade; enquanto muitos livros didáticos são incoerentes com o capítulo teórico no qual discute a variação linguística.

7.9.5.8 Discussão e combate à intolerância e ao preconceito linguísticos

Assim como diversos linguistas brasileiros, defendemos que um professor de Língua Portuguesa deve conhecer muito bem a realidade linguística brasileira, sabendo explicar o fenômeno da variação e mudança linguísticas, como e por que ocorrem para, assim, militar contra a intolerância e o preconceito linguísticos, um dos preconceitos mais cruéis que podem existir.

Dos 27 materiais analisados, 14 (51,9%) promovem sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos. Desse total, 8 materiais são do Cform, 4 do Cefiel, 1 do Ceel e 1 do Ceale.

7.9.6 Análise de como cada Centro contemplou as categorias de pesquisa

Para realização desta pesquisa, com base no objetivo geral e nos objetivos específicos, propusemos algumas categorias sociolinguísticas de análise, que acreditávamos que seriam interessantes de serem contempladas pelos materiais para formação continuada de professores de Língua Portuguesa. A seguir, com base na tabulação de todos os dados, analisaremos quais categorias foram trabalhadas por cada Centro e com que frequência.

7.9.6.1 Categorias contempladas pelo Cform

Na análise global dos materiais, verificamos que, com exceção da menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil, os materiais do Cform consideraram todos os demais critérios. Os critérios mais bem trabalhados pelos fascículos do Cform foram: em primeiro lugar *a reflexão sobre língua e linguagem e seus valores sociossimbólicos*, que foram trabalhados por todos os autores dos materiais analisados; além dos *conceitos sociolinguísticos, o amplo contínuo de gêneros textuais, a variabilidade nos fenômenos gramaticais e a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos*; que foram apresentados em 8 dos 11 fascículos. Em seguida, ficou a categoria *diversas variedades do português brasileiro*, contempladas por 7 dos 11 fascículos. O único critério menos observado pelos autores (além do primeiro já mencionado) foi a distinção dos *conceitos linguísticos de norma*, explicitado por apenas quatro autores.

Quantitativamente, os materiais do Cform que contemplaram mais categorias propostas para análise foram os Fascículos 1 e 2 do Módulo 1 da autoria de Bortoni-Ricardo e os Fascículos 5 e 6 do Módulo 2 da autoria de Bagno, que trabalharam 8 critérios; seguidos dos Fascículos 4 e 7 do Módulo 2 da autoria de Corrêa e Coroa, respectivamente, que trabalharam 7 critérios.

7.9.6.2 Categorias contempladas pelo Cefiel

O material do Cefiel foi o único da Rede que apresentou todas as categorias propostas para análise, uma vez que este Centro tem o único fascículo que discutiu a pluralidade de línguas existentes no Brasil, categoria não contemplada por nenhum outro Centro. Além disso, observamos que 100% dos materiais tabulados do Cefiel promovem sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos.

Além dessas categorias que foram contempladas por todos os materiais, constatamos que 75% dos materiais apresentam diversas variedades do português brasileiro e 50% dos materiais evidenciaram conceitos sociolinguísticos para o professor, distinguiram norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica, apresentaram o amplo contínuo de gêneros textuais e evidenciaram que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais

Quantitativamente, os materiais do Cefiel que contemplaram mais categorias propostas para análise foram os fascículos da autoria de Alkmim e de Possenti, que contemplam 8 das 9 categorias propostas.

7.9.6.3 Categorias contempladas pelo Ceel

O material do Ceel contemplou todas as categorias propostas, com exceção da *pluralidade de línguas existentes no Brasil* (contemplada apenas pelo Cefiel) e dos *conceitos linguísticos de norma*, que não foram contemplados por nenhum dos materiais deste Centro. A única categoria contemplada por todos os materiais do Ceel foi a reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade.

O critério mais bem trabalhado foi *o amplo contínuo de gêneros textuais*, contemplado por 2 do total de 3 materiais analisados, uma vez Marcuschi, um dos autores dos materiais do Ceel, é o autor do contínuo tipológico de gêneros textuais, no qual nos embasamos para estabelecer a categoria seis.

Os demais critérios estabelecidos para esta pesquisa foram observados por apenas um material.

Quantitativamente, o material do Ceel que contemplou mais categorias propostas para análise foi o fascículo da autoria de Marcuschi e Dionísio, que trabalhou 7 das 9 categorias propostas.

7.9.6.4 Categorias contempladas pelo Ceale

Com exceção da menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil, os materiais do Ceale consideraram todos os demais critérios. Os critérios contemplados com mais frequência pelos materiais do Ceale foram a *reflexão sobre a língua e a linguagem*, contemplada por 100% dos materiais, a discussão dos *conceitos sociolinguísticos*, apresentados por 80% dos materiais e os *conceitos linguísticos de norma*, trabalhados por 60% dos materiais.

O material do Ceale que contemplou mais categorias de análise foi o Caderno *Variação linguística e ensino*, da autoria de Marinho e Val, que só não mencionou a pluralidade de línguas existentes no Brasil, tratando de maneira muito competente todos os demais critérios. O segundo Caderno que atendeu a mais categorias foi *A escolha do livro didático de Português*, da autoria de Rangel, que abordou 6 categorias propostas.

7.9.6.5 Categorias contempladas pelo Cefortec

Como discutimos anteriormente, a maioria dos materiais do Cefortec não contemplaram nenhuma categoria de análise. Entretanto, os dados foram tabulados em quadros-resumos, porque acreditamos que, pelo tema proposto pelos materiais, pelo menos algumas categorias poderiam estar presentes. De todos os materiais analisados, somente o fascículo *A apropriação dos gêneros textuais*, da autoria de Nascimento *et alii*, contemplou uma categoria proposta, que foi a reflexão sobre a língua e a linguagem, trabalhada por 100% dos autores dos demais Centros.

7.9.7 Rumos que esta pesquisa poderia ter tomado/tomar

Para a realização desta pesquisa, tivemos que focar um objeto de pesquisa e escolhemos o trabalho com o material didático por alguns motivos: 1) inicialmente, a proposta da Rede era oferecer a formação somente por meio do material didático, portanto pretendíamos verificar como esses materiais iriam alcançar este desafio; 2) experiência anterior da autora desta pesquisa com análise de materiais didáticos, o que contribuiu para o interesse pela metodologia de pesquisa; 3) possibilidade de ter uma visão completa do objeto

escolhido para análise; 4) objetividade da pesquisa independente de outros fatores que poderiam inviabilizar os procedimentos analíticos.

Mas quando fizemos a escolha por seguir este caminho, tínhamos consciência de que outros rumos poderiam/podem ser tomados:

Poderíamos aprofundar a pesquisa com os materiais, dialogando com os coordenadores pedagógicos dos trabalhos e com os autores dos materiais, a fim de verificar: como foi o processo de constituição dos Centros; como foi o processo de organização dos fascículos, como foi a decisão por contemplar os temas, a relação entre os assuntos propostos pelos diferentes materiais; outros assuntos que consideram que faltaram/poderiam estar nos materiais do Centro; pontos positivos ou pontos de destaque e pontos negativos ou pontos de melhoria do conjunto dos materiais e de cada material individualmente; se acreditam que os materiais exclusivamente conseguiriam trazer contribuições para a formação continuada de professores.

Poderíamos realizar uma pesquisa etnográfica, para verificar, presencialmente, como é oferecida a formação continuada ao professor. Essa pesquisa poderia ser aprofundada, conversando-se com o tutor-formador e com o professor em formação sobre aspectos que eles consideram que poderiam fazer/fazem a diferença no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir da formação oferecida pelos Centros.

Por meio da etnografia participativa, poderíamos, também, acompanhar aulas antes e depois da formação continuada a fim de verificar o resultado da formação continuada.

Poderíamos comparar a formação oferecida pela Rede com outras formações oferecidas pelo MEC, tanto em relação ao material, quanto em relação à formação presencial e os resultados obtidos.

Quando se pesquisam políticas, especialmente políticas públicas para educação, muitos rumos podem ser tomados. Poderíamos investigar o que há por trás das políticas para formação de professores; o que influencia o destaque para uma ou outra política, o que modifica uma política, o que exclui uma política.

Muitos outros rumos poderiam ter sido tomados, mas ficamos satisfeitos por definir de forma tão objetiva e precisa o objeto de estudo desta pesquisa⁵⁵.

⁵⁵ Agradecemos ao Professor Dionei Moreira Gomes pelas instigações que levaram a importantes reflexões para definirmos de forma tão segura o objeto de estudo desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Em pesquisa anterior (COELHO, 2007), a partir da constatação de que todos os livros didáticos de Língua Portuguesa tratam sobre a variação linguística, questionamos se os professores estão preparados para trabalhar esse tema com os alunos em sala de aula. É importante ressaltar que o objetivo não deve ser apenas ensinar o *conteúdo variação linguística*, como um assunto separado dos demais assuntos de Língua Portuguesa. Trata-se de uma *mudança de cultura no ensino*, em relação ao *como*, *por que* e *para que* ensinar os conceitos sociolinguísticos. Não basta apenas ensinar a variação linguística em um capítulo isolado do livro didático, é preciso ensiná-la dentro de um contexto da prática dos diversos gêneros textuais – porque é aí que a variação linguística se efetiva –, para que a escola possa levar o aluno a se tornar um leitor, redator e orador competente em diferentes contextos sociais. Os professores estão preparados para isso? Foi a partir dessa dúvida que iniciamos esta pesquisa, buscando analisar as contribuições da Sociolinguística Educacional para os materiais para formação continuada de professores. Essa investigação partiu da formação *continuada* de professores, porque, como vimos no Capítulo 2, o Currículo Mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras não compreende a Sociolinguística.

No primeiro capítulo, buscamos, nos estudos tradicionais sobre língua e linguagem – partindo da formação histórica e filosófica da gramática tradicional –, a origem da tradição gramatical no ensino formal. Nessa busca, pudemos reconhecer a origem dos padrões atuais para o ensino de regras gramaticais, que nasceram em outras sociedades, com outras finalidades, mas que continuam sendo aplicados no Brasil, apesar das diversas avaliações nacionais e internacionais, como o Enem e o Pisa, indicarem os maus resultados do ensino de Português nas escolas brasileiras. E, com base na compreensão dessa origem da tradição gramatical no ensino formal, defendemos por que as escolas não devem restringir o ensino de Língua Portuguesa ao estudo da gramática padrão.

No capítulo 2, realizamos um retrospecto, partindo da entrada da Linguística nos cursos de Letras no Brasil e os impactos que causou, até a Sociolinguística Educacional hoje, contextualizando a Linguística no cenário científico e tecnológico brasileiro atual, com a finalidade de afirmar que a Sociolinguística Educacional, perspectiva que embasa esta pesquisa, é uma ciência consolidada no Brasil e no Mundo, que pode trazer contribuições efetivas para o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, para isso, é necessário haver uma aplicação prática das teorias estudadas. Além disso, as reflexões e as pesquisas realizadas nas

universidades devem sair dos muros da academia para conquistar as escolas que formarão cidadãos críticos e hábeis no uso da linguagem em seus diversos contextos.

No capítulo 3, apresentamos os principais conceitos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional que devem fazer parte do aparato teórico do professor de Língua Portuguesa e que embasam a análise prática desta Tese. Foram discutidos: a concepção de língua e linguagem; a noção de variação e mudança linguísticas; competência linguística e competência comunicativa; a pluralidade de línguas existentes no Brasil e as propostas legais para lidar com essa realidade; diversas variedades do português no Brasil, com a finalidade de desfazer o mito da dicotomia norma-padrão como sinônimo de “língua culta” em oposição a “língua não culta”; o conceito linguístico de norma, abordando a norma objetiva, a norma subjetiva, a norma pedagógica e a norma subjetiva paragramatical; as variedades linguísticas em contínuos; e a variação fala/escrita – por meio do contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi. Ao final, pudemos responder a pergunta proposta no capítulo anterior, “o que, na prática, ensinar nas aulas de português?”. Argumentamos que não se justifica continuar repetindo um padrão de ensino de questões gramaticais descontextualizadas, a memorização de nomenclatura gramatical sem aplicação prática. E defendemos que o real objetivo da escola é levar o aluno a ser um leitor competente e um redator eficiente, um ser humano que compreende a realidade na qual está inserido, capaz de participar como cidadão ativo das práticas sociais, políticas, culturais, econômicas.

No capítulo 4, expusemos algumas contribuições dos livros didáticos para a educação em Língua Portuguesa no Brasil, constatadas em pesquisa realizada anteriormente (COELHO, 2007). Demonstramos que esses materiais, os quais se constituem a principal fonte de referência em termos de conteúdo para o professor, discutem diversas questões relacionadas à Sociolinguística – como as noções de variação e mudança linguísticas. Uma das finalidades desse capítulo foi justificar a presente pesquisa, que tem como objetivo geral verificar se os materiais para formação continuada de professores da Educação Básica podem contribuir para a compreensão das teorias sociolinguísticas já presentes nos livros didáticos.

No capítulo 5, discutimos por que o comportamento humano de estabelecer um padrão ideal, um conjunto de prescrições/parâmetros para a linguagem desperta tanto interesse na sociedade. Buscamos na Sociologia subsídios para compreender a importância das normas sociais. Propusemos o *contínuo de policiamento da linguagem*, em que, em um extremo, localiza-se a Sociolinguística, que identifica, reconhece e aceita a variação e a mudança linguísticas, como um fenômeno natural da língua e, mesmo compreendendo os

valores sociossimbólicos de cada variante, não polícia os usos como “certo” ou “errado”. No outro extremo, com atitudes de policiamento mais intolerantes quanto às questões relacionadas à linguagem, encontram-se os manuais e os comandos paragramaticais em geral, ditando normas e regras para o uso de palavras e expressões da língua. No centro do contínuo localizamos as gramáticas que não assumem uma postura absolutamente intolerante, que, em maior ou menor grau, flexibilizam alguns usos, como a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara. E sugerimos como deveria ser o papel social da escola, no ensino de linguagem, com as contribuições da Sociolinguística Educacional, em meio a essa realidade.

No capítulo 6, relacionamos todas as políticas para formação do professor oferecidas hoje no Brasil pelo Ministério da Educação, observando-se o objetivo e a escolaridade atendida. Empreendemos essa pesquisa para eleger a política que seria o *corpus* de análise desta Tese. Verificamos que existem hoje as seguintes políticas para formação de professores no MEC: o curso Proinfantil, o programa Ética e Cidadania, o programa de formação inicial Pró-Licenciatura, o programa Praler, o programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, o Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Rede. Concluimos que, dessas, poderiam compor o *corpus* da pesquisa o Pró-Letramento, o Gestar e a Rede, uma vez que são as políticas atuais voltadas para formação continuada de professores que abordam a Língua Portuguesa. Decidimo-nos pelo material elaborado pela Rede, pois se trata de um material mais diversificado. Enquanto o Gestar e o Pró-Letramento possuem um material único, os materiais da Rede são construídos por diferentes universidades, especialistas em diferentes áreas do conhecimento, o que oferece uma visão mais ampla e diversificada.

No capítulo 7, empreendemos a investigação das contribuições da Sociolinguística Educacional para os materiais da Rede, com base nas categorias propostas para esta pesquisa. Partimos de uma pré-análise realizada em todos os materiais elaborados pelos Centros e selecionamos os materiais que poderiam contemplar as categorias propostas. Ao final da etapa de análise de cada material, procedemos à tabulação dos dados. Após estudarmos todo o *corpus*, investigaremos se/como as categorias são contempladas pelos materiais, além de emprendermos uma análise individualizada de como cada Centro contemplou as categorias propostas.

No total, foi realizada a pré-análise de 94 materiais; desses, foram efetivamente analisados 31, os quais poderiam contemplar as categorias de análise propostas para esta pesquisa. Dos materiais efetivamente analisados, 14 são do Cform, 4 do Cefiel, 3 do Ceel, 5 do Ceale e 5 do Cefortec.

Como o Edital que instituiu a Rede não estabeleceu parâmetros nem critérios de conteúdos a serem contemplados pelos Centros, cada Universidade produziu os materiais conforme sua formação teórica prevalente, enfatizando os aspectos da linguagem que julgaram mais importantes a serem trabalhados com os professores em formação continuada.

Como já destacamos, o referencial teórico estabelecido para esta pesquisa foi a Sociolinguística Educacional. Trata-se de um *relativismo epistemológico*, que não pretendeu qualificar os materiais da Rede; buscamos apenas investigar se a Sociolinguística Educacional tem trazido contribuições para esses materiais didáticos. E ficamos muito satisfeitos por afirmar que 63% dos materiais para formação continuada de professores produzidos pela Rede na área de Linguagem tem se beneficiado de contribuições relevantes da Sociolinguística Educacional; mesmo que o autor do material não tenha a formação acadêmica e o interesse de pesquisa, especificamente, na Sociolinguística.

Para estabelecermos categorias para análise dos materiais, tomamos como referência os *Princípios para implantação da Sociolinguística Educacional* sintetizados por Bortoni-Ricardo (2008). Seguindo as orientações de Berelson (1952, *apud* GIL, 2006, p. 165), de que, em um trabalho científico, a análise de conteúdo deve seguir uma técnica de investigação que ofereça uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa do conteúdo dos materiais investigados, organizada em categorias, partimos do *Roteiro para analisar os livros didáticos* proposto por Bagno (2007), que é um instrumento de crítica e reflexão, já adotado em pesquisa anterior (COELHO, 2007). Seguimos a sugestão do próprio autor na obra e complementamos esse Roteiro, ampliando os critérios de análise, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998, 1999), especialmente no que concerne à *reflexão sobre a linguagem e as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica*. Ampliamos esse Roteiro inicial também com o *conceito linguístico de norma* definido por Castilho (2010), *norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica*, apresentado e discutido no capítulo 3. As categorias de análise foram estabelecidas, ainda, a partir do *contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual* proposto por Marcuschi (2001), como referencial para discutir a linguagem nos diversos gêneros textuais que fazem parte dos contextos sociais.

Todos os Centros oferecem, por meio de seus materiais, um tratamento aos conhecimentos linguísticos que conduzem à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade. Tal categoria é imprescindível ao professor que pretenda ensinar a língua como parte da sociedade e não mais como sistema isolado de seu existir concreto. Enfatizamos que ensinar a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, reconhecendo os valores sociossimbólicos das regras variáveis, pode determinar mudanças profundas na visão do que deve ser a prática dos professores.

Mais de 55% dos materiais evidenciaram conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística*, *mudança linguística*. Acreditamos que, consciente de tais conceitos, o professor pode oferecer um estudo mais eficiente da língua, fazendo os alunos perceberem a verdadeira realidade linguística em que estão inseridos, distinguindo-a das falsas noções que são difundidas por aqueles que têm interesse na manutenção do *status quo* do ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Além disso, quase 50% dos materiais apresentaram diversas variedades do português brasileiro, desfazendo a noção dicotômica tradicional de “português culto” e “português popular”, que não reconhece as características comuns às diversas variedades e mistura critérios analíticos. Reconhecendo que há diversas variedades linguísticas no português brasileiro, os professores poderão apresentar aos alunos a distinção entre variedades regionais, socioletais e funcionais, contribuindo para que os alunos conheçam os fatores que influenciam a variação linguística.

A variabilidade nos fenômenos gramaticais foi evidenciada também por quase 50% dos materiais. Além do resultado quantitativo positivo, chamou a atenção o fato de que nenhum material apresentou a variação nos fenômenos gramaticais para tratá-los como “erro” ou propor a “adequação à norma-padrão”, como constatamos na maioria dos livros didáticos de Português do Ensino Médio; pelo contrário, os materiais da Rede que se propuseram a do tema, apresentaram diversos fenômenos das variedades estigmatizadas e das variedades prestigiadas que variam, quebrando, assim, o mito de que a variação só ocorre do “português popular”.

Mais de 50% dos materiais apresentaram o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal. Tal aspecto é imprescindível para o professor que pretende inserir os alunos nas diversas práticas textuais da sociedade. Entretanto, não consideramos suficiente apenas *apresentar* os gêneros textuais; consideramos condição indispensável que os professores levem os alunos a refletirem sobre a linguagem

apropriada a cada contexto de interação, aumentando a competência comunicativa oral e escrita dos alunos.

Outra categoria de análise contemplada pelos autores dos materiais da Rede foi a sistemática discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos. Como vimos na análise realizada nos livros didáticos de Português do Ensino Médio, a tendência geral era apresentar o tema em um capítulo isolado do livro, como se fosse um assunto a mais, e não uma cultura de ensino. Diferentemente dos livros didáticos, além de quantitativamente expressiva, qualitativamente, a categoria foi bem contemplada pelos autores dos materiais da Rede. Para a nossa análise, não bastava que os autores abordassem o tema *preconceito linguístico*; para considerarmos que o material havia contemplado tal categoria, era necessário uma discussão *sistemática* e o *combate* à intolerância e ao preconceito linguísticos. Isso porque consideramos que uma verdadeira educação em língua materna precisa ter por princípio o combate a esse preconceito ainda muito arraigado na sociedade brasileira.

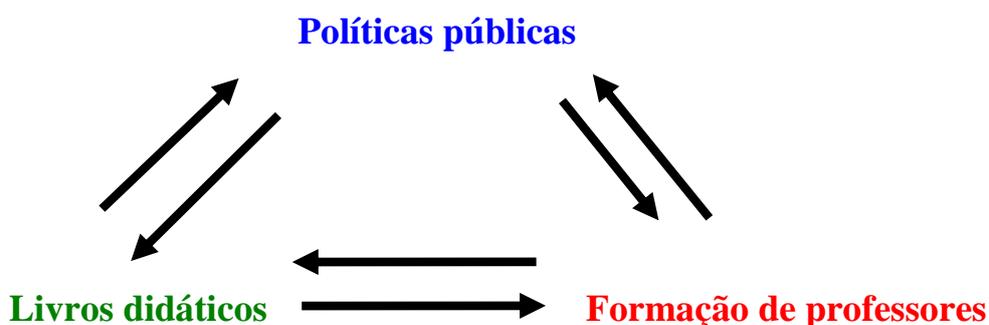
O *conceito linguístico de norma* foi contemplado apenas por um terço dos materiais. Quando propusemos as categorias de análise não buscávamos as categorias que esperávamos ser encontradas com maior frequência pelos materiais; buscávamos propor princípios que consideramos importantes a serem trabalhados com os professores em formação. E os conceitos de *norma objetiva*, *norma subjetiva* e *norma pedagógica* podem ampliar a visão dos professores para a realidade sociolinguística, o que há de se refletir diretamente na visão dos alunos, das normas sociais nas quais estão inseridos, às quais estão submetidos, com base nas quais são avaliados, dentro das quais devem e podem agir.

A menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil foi apresentada apenas por um Fascículo de toda a Rede. Isso nos mostra que esse é um tema ainda foi pouco explorado pelos autores de todos os Centros. Acreditamos que, quando o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (apresentado no Capítulo 3) conseguir dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira, essa realidade se refletirá na formação inicial oferecida pelos cursos de Letras, nos programas de formação continuada de professores oferecidos pelo Ministério da Educação e nos livros didáticos de Língua Portuguesa e se tornará, definitivamente, objeto de ensino nas escolas do País.

Além da proposta de continuidade desta Política para formação continuada de professores, com atualizações que venham a agregar melhorias ao Programa, sugerimos que haja um diálogo imprescindível: as políticas públicas enriquecem os livros didáticos e a formação inicial e continuada de professores. Os livros didáticos enriquecem a formação

inicial e continuada de professores. A formação de professores enriquece o livro didático e ambos enriquecem as políticas públicas, em um *círculo virtuoso* que pode ser assim demonstrado:

Imagem 43. Relação políticas públicas – livros didáticos – formação de professores



Alguns professores, ao lerem esta Tese, podem se questionar a respeito da repercussão que essa concepção inovadora de ensino pode trazer. Será que os gestores das escolas, os pais, os próprios alunos e a sociedade em geral, acostumados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, conhecem/aceitam as propostas da Sociolinguística Educacional? Será possível aplicar em sala de aula a concepção de língua como atuação social? Como essas propostas serão recebidas pela comunidade escolar? Não seria melhor continuar ensinando da maneira que os pais já conhecem e confiam, mesmo sabendo que a forma tradicional não tem trazido resultados satisfatórios, (como demonstram os diversos indicadores da educação em nosso País)? Como essas práticas inovadoras podem chegar não só à escola, mas à sociedade? A essa última pergunta, que é um reflexo de todas as anteriores, respondemos com uma metáfora proposta por Coroa (2010): “Jogando uma pedra no lago”, alguém joga uma pedra no lago, a água se agita, se eleva e se espalha, formando uma onda, um movimento ondulatório, sinuoso; outras pessoas jogam outras pedras, até que as ondas vão se encontrar.

Finalizamos este trabalho com uma reflexão de Faraco que expressa nossos sentimentos e resume os nossos desejos em relação ao ensino de Português Brasileiro como Língua Materna, a partir dos ensinamentos da Sociolinguística Educacional:

O tema [educação linguística de qualidade] é rico para aprofundarmos nossa busca de alternativas pedagógicas que permitam pôr a escola na vanguarda, sensibilizando as crianças e os jovens para a variação e para seus sentidos sociais e culturais; contribuindo para uma reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a nossa realidade linguística e, acima de tudo, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa nossas relações sociais (FARACO, 2008, p. 184).

BIBLIOGRAFIA

- ALKMIN, Tânia Maria In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à Linguística*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, I. *Aula de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália. Novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. (Org.). *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Gramática: passado, presente e futuro*. Curitiba: Aymará, 2009.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. *Por uma Sociolinguística militante*. In: BORTONI-RICARDO. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política de livros didáticos*: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça. *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*: Autêntica, 2004.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. revista e ampliada. 14. Reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo à cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Gramática?* Revista virtual Letra Magna, ano 03, nº 04, 1º semestre de 2006.

_____. *Nóis chegemu na iscola, e agora?*- *Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Problemas e tendências no trabalho educacional com a língua portuguesa considerando sua condição de língua majoritária no Brasil*. Artigo apresentado no Congresso de Língua Portuguesa, Brasília, DF, 2009.

_____. *Regras variáveis na sala de aula: intervir ou não intervir*. Palestra apresentada no III Encontro do GEAS – Grupo de Estudos Avançados em Sociolinguística. Brasília, 2010.

_____. *Revisitando os contínuos de urbanização, letramento e monitoração estilística na análise do português do Brasil*. In: DIETRICH, Wolf & NOLL, Volker (Org.). *O português do Brasil: perspectivas da pesquisa atual*. Munster: Iberoamericana, 2004.

_____. *The urbanization of rural dialects speakers: a sociolinguistics study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. *Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula*. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *Sociolinguística Educacional*. In: ABRALIN: 40 ANOS EM CENA. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo : Brasiliense, 2004.

_____. *Lições de aula*. São Paulo : Ática, 1988.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro : Editora Marco Zero Limitada, 1983.

BOURHIS, Richard. *Language policies and language attitudes: Le monde de la francophonie*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (Eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. England: Palgrave, 1997: 306-322

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 67, de 22.12.10. <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/> Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL. MEC. SEMTEC, FNDE. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2005*. Brasília, 2004.

_____. *Edital de convocação para inscrição de livro didático no processo de avaliação e seleção de obras a serem incluídas no catálogo de escolha de livros da 1ª a 3ª séries do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2005*. Brasília, 2003.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, Conselho Nacional de Educação — Câmara Básica, 1998.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEMTEC. 1998.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Orientações Gerais Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivo, diretrizes, funcionamento*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. *Manual de acompanhamento da Rede. Manual de prestação de contas. Manual de produtos*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Edital n. 1, de 11 de novembro de 2003*.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959. *Que recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, no ensino programático de Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino*, Brasília, DF, publicada no Diário Oficial da União em 11 de maio de 1959.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior. *Resultado do Edital n. 11/2006. Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência*.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010. *Que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*. Brasília, DF, publicada no Diário Oficial da União em 10 de dezembro de 2010.

BRASIL. Poder Executivo. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF, publicada no Diário Oficial da União em 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003. *Que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*, Brasília, DF, publicada no Diário Oficial da União em 10 de junho de 2003.

BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos, *Opiniões contemporâneas*. In: HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1957). *Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*. *Romanistisches Jahrbuch*, Hamburgo (8): 279-86. Reimpresso em C.E.F.Uchôa (org.) *Dispersos*. Rio de Janeiro: FGV, p. 34-46, 1972.

_____. *História da Linguística*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1975.

_____. *A Linguística brasileira*. In: NARO, Antony Julius (Org.). *Tendências atuais da Linguística e da Filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

CAMERON, Deborah. *Demythologizing Sociolinguistics*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (Eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. England: Palgrave, 1997.

CAPES, *Relatório de Avaliação 2007-2009. Trienal 2010*. Disponível em http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100. Acesso em 24 set. 2010.

CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *O português culto falado no Brasil: história do Projeto Nurc*. In: PRETI/URBANO (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: TAQ/Fapesp. Vol IV: estudos, 1990.

_____. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa* (texto original de 1978). In: BAGNO (org.). *Linguística da norma*, São Paulo: Loyola, 2002.

CASTILHO, Ataliba T., & ALTMAN, Maria Cristina F. S. *Para a história da Associação Brasileira de Linguística*. Abralín. Boletim 16, set. 1994.

CASTILHO, Ataliba T., GNERRE, Maurício & CAMACHO, Roberto H. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP/Unicamp, 1978.

CEALE, *Jornal Letra A. Rede Nacional de Formação Continuada: desafios e perspectivas*. Minas Gerais: janeiro/fevereiro de 2009.

CHAMBERS, J. K. *Studying language variation: An informal epistemology*. Oxford: Blackwell, 2002.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press, 1965.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2007.

COROA, Maria Luiza. *Por que ensinar gêneros textuais na escola?* In: I COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO. Brasília, 2010.

_____. *O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades*. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil & FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.) *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

_____. *Linguística, discurso e ensino*. Revista do Gelne, vol. 4, 2002 (publicação de 2005), p. 45-48.

_____. *Diferentes concepções de língua na prática pedagógica*. Boletim da Abralín, n. 26, 2003.

COSERIU, Eugenio. *Sistema, norma e fala*. In: *Teoria da linguagem e Linguística Geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1979 [1952].

COUMAS, Florian (Ed.). *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 1997.

COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (Eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. England: Palgrave, 1997.

- CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- CRYSTAL, David. *Que é Linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva, 2001.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- DUBOIS, Jean. *Dicionário de linguística*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- ELSTER, Jon. *Racionalidade e normas sociais*. Texto escrito para o XIII Encontro Anual da ANPOCS. Trad. Vera Pereira. Caxambu, MG, outubro de 1989.
- FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. *As tarefas da Sociolinguística no Brasil: balanço e perspectivas*. In: *Sociolinguística e ensino: Contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- _____. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FASOLD, Ralph. *The Sociolinguistics of language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Princípios de Sociolinguística e Sociologia del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.
- FISHMAN, Joshua. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Rowley, MA: Newbury House, 1971.
- _____. *Some basic sociolinguistics concepts*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (eds.) *Sociolinguistics: A reader and coursebook*, England: Palgrave, 1997.
- _____. *The sociology of language*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (eds.) *Sociolinguistics: A reader and coursebook*, England: Palgrave, 1997.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística - objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GALVES, Charlotte. *A gramática do português brasileiro. Língua e Instrumentos Linguísticos*, 1: 79-96, 1998.
- GERALDI, João W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras – ALB, 1996.

GIL, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. 7 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES DE MATOS. *Prefácio*. In: BORTONI-RICARDO. *Nóis chegemu na iscola, e agora? - Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GORSKI, Edair Maria & COELHO, Izete Lehmkuhi (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis, Editora da UFSC, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social*. In *A Relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUMPERZ, John. *Communicative competence*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (eds.) *Sociolinguistics: A reader and coursebook*, England: Palgrave, 1997.

_____. *Language in social groups*. Stanford: Stanford University press, 1971.

GUY, Gregory R. & ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa. Instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HYMES, Dell. *The scope of Sociolinguistics*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (Eds.). *Sociolinguistics: A reader and coursebook*, England: Palgrave, 1997.

HEWSTONE, MILES & GILES. *Social groups and social stereotypes*. In: COUPLAND, NIKOLAS & JAWORSKI (Eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. England: Palgrave, 1997.

HODGE & KRESS. *Language as ideology*. 2. Ed. London: Routledge, 1994

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

HOLMES, Janet. *An introduction to Sociolinguistics*. London: Longman, 1992.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. Ed. Objetiva, 2007.

HORA, Dermeval; ALVES, Eliane Ferraz & ESPÍNDOLA, Lucienne (Orgs.). *Abralin: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3. ed. ampliada.

INFANTE, Ulisses. *Textos: leituras e escritas: Ensino Médio, volume único: livro do professor*. São Paulo: Scipione, 2004.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*: Martins Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo & BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

- IRANDÉ, Antunes. *Aula de Português. Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- JAKOBSON, Roman. *Relações entre a ciência da linguagem e as outras ciências*. Lisboa: Bertrand, 1973.
- KATO, Mary. *Comparando o português da América com o português de Portugal e com outras línguas*. Texto disponível no site do Museu da Língua Portuguesa, www.museudalinguaportuguesa.org.br.
- _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- LABOV, William. *Language in the inner city*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1972a.
- _____. *Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1966.
- _____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1972b.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Porto Alegre: Editora Globo, 1982.
- LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEROY, M. *As Grandes Correntes da Linguística Moderna*. São Paulo: Cultix, 1971.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- LOPES, Harry Vieira et alii. *Língua portuguesa – projeto escola e cidadania para todos*, volume único: livro do professor. São Paulo: Editora do Brasil .
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- LUFT, Celso. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna*. Porto Alegre: L & PM Editores, 1985.
- LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- _____. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Padrão, [1976] 1989.
- MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar & CEREJA, William Roberto. *Português: linguagens: Ensino Médio, volume único: livro do professor*. São Paulo: Atual Editora, 2003.
- MAGRO, Maria Cristina. *O ensino de Linguística no Brasil*. Abralín. Boletim 9, abr. 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

- _____. *Linguagem e classes sociais: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein*. Porto Alegre: Movimento, Ed. da UFRGS, 1975.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARIN, Alda Junqueira. *Educação continuada: Reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARTINS FILHO, Eduardo Lopes, *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*. 3ª edição, revista e ampliada. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.
- MATOS E SILVA, Rosa Virgínia, *Contradições no ensino de Português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1995.
- _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>, Acesso: 12 dez 2010.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Alagoas: EDUFAL, 1999
- MOLINA, O. *Quem engana quem: professor X livro didático*. Campinas: Papirus, 1987.
- MOLLICA, Maria Cecília. *A aplicação pedagógica de estudos variacionistas*. In: MOLLICA, Cecília & LOPES, Luiz Paulo da Moita (Orgs.). *Espaços e interfaces da Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: UFRJ, Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente, 1995.
- _____. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- _____. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *Sobre alguns conhecimentos indispensáveis para a formação em linguagem*. In: MOLLICA, Maria Cecília (Coord.). *Formação em letras e pesquisa em linguagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.
- MOLLICA, Maria Cecília (Org.). *Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Usos da linguagem e sua relação com a mente humana*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOUNIN, Georges. *História da linguística: das origens ao século XX*. Porto: Despertar [1970].
- MOREIRA, Carlos Eduardo. *Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.

- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: questões textuais: Questões teóricas e práticas, 1*. Ponta Grossa: UEPG/Cefortec, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- _____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- _____. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- _____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; KRASILCHIK, Myriam; São Paulo (Brazil : State) (Coord.). *Uma experiência de formação de professores na USP: PEC : Programa de Educação Continuada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- OLIVEIRA, Cibele Brandão de. *Discurso acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Monolinguismo e preconceito linguístico*. Disponível no site do Ipol (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), www.ipol.org.br. Consultado em 3 de out. de 2006.
- PALMA, Dieli Vesaro & MENDES, Maria de Fátima. *A moderna gramática portuguesa de Evanildo Bechara: uma proposta linguística para o século XXI*. In: BASTOS, Neusa & PALMA, Dieli Vesaro (Orgs.). *História entrelaçada 3: a construção de gramáticas e o ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2008.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERINI, Mario A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- Programa Ética e Cidadania. Construindo valores na escola e na sociedade. Módulo de Apresentação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>>
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Ensino de Linguística: dilema e desafios*. Abralim. Boletim 9, abr. 1988.
- REY, A. *Usos, julgamentos e prescrições linguísticas*. In: BAGNO, Norma *linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

- ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.
- ROBINS, R.H. *Pequena História da Linguística*. RJ: Ao Livro Técnico, 1983.
- RODRIGUES, Ada. *A Linguística na Universidade de Brasília pré-1964: uma resistência particular*.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *A obra científica de Mattoso Câmara Jr. In: Cadernos de estudos linguísticos. Conferências, colóquios, relatórios de grupos de trabalho e comunicações do V PILEL e VII IBL*. Campinas: Unicamp, 1980.
- _____. *A Linguística na Universidade de Brasília antes de 1964*. Abralín. Boletim 9, abr. 1988.
- _____. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- _____. *Tarefas da linguística no Brasil*. Estudos linguísticos. São Paulo, 1966.
- ROJO, Roxane. *Prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN*. São Paulo: EDUC, 2000.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROMAINE, Suzanne. *Language in society. An introduction to sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 1994.
- RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília (Coord.). *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- SARMENTO, Leila Lauer & TUFANO, Douglas. *Português – Língua, Literatura, Gramática, Prod. de Textos: Ensino Médio, volume único: livro do professor*.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Basic terms, concepts and issues*. In: *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell, 1982.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *O preconceito linguístico deveria ser crime*. Galileu. Editora Globo. Nov. de 2009. P. 94-95.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & RONCARATI, Cláudia. *Programa de estudos sobre o uso da língua (Peul): origens e trajetórias*. In: VOTRE, Sebastião & RONCARATI, Cláudia (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a Linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- SEGANFREDO, Eveli. *Concursos públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil: uma análise de questões sobre concordância*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- SILVA, José Pereira da. *A Filologia como disciplina da grade curricular do MEC*. Texto apresentado para discussão na II Jornada Nacional de Filologia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em < [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(13\)9-15.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(13)9-15.html) >

- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SILVA, Thaís Cristófar. *Visão panorâmica da Associação Brasileira de Linguística em 2007*. In: SILVA, Thaís Cristófar & MELLO, Heliana (Orgs.). *Conferências do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2007.
- SILVA NETO, Serafim. *História da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, Brasília: INL, 1979.
- SINISCALCO, Maria Tereza. *Perfil estatístico da Profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 25
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2006.
- _____. *Gênero discursivo mediacional*. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/116.pdf>. Acesso em 15 nov. 2010.
- STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol 1: séc. XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- TAKAZAKI, Heloísa Harue. *Língua Portuguesa: Ensino Médio, volume único: livro do professor*. São Paulo: IBEP, 2004.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX*. In: ROBERTS & KATO, 1993.
- _____. *O ensino da Linguística a nível de Pós-Graduação ou de como José da Silva, o incrível milagreiro, não caiu e nem cai facilmente do cavalo*. Abralín. Boletim 9, abr. 1988.
- TERRA, Ernani & NICOLA NETO, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho Ensino Médio, volume único: livro do professor*. São Paulo: Scipione Ltda, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Editora Pontes, 1988.
- TORMENA, Tayana de Alencar. *Política linguística implícita na virada do século XXI: o programa nacional do livro didático*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2007.
- VAL, Maria da Graça Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VANDRESEN, Paulino. *A Linguística no Brasil*. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>. Acesso em 24 set. 2010.

_____. *Tarefas da Sociolinguística no Brasil*. Revista de Cultura Vozes, v. LXVIII, n. 8, 1973.

VEJA, *Falar e escrever, eis a questão*. São Paulo: Editora Abril, Ed. 1725, 2001.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VOTRE, Sebastião & RONCARATI, Cláudia. *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: Uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro 7 Letras, 2008.

WARDHAUGH, Ronald. *An introduction to Sociolinguistics*. United kingdom: Wiley-Blackwell, 2010.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro, 2002.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

WEINREICH, U., LABOV, William, HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BIBLIOGRAFIA DOS LIVROS ANALISADOS

Materiais do Cform/UnB

BAGNO, Marcos. *Variação linguística*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BAGNO, Marcos. *Mudança linguística*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BORTONE, Marcia Elizabeth. *A construção da leitura 1*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

_____. *A construção da leitura 2*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Da fala para a escrita 1*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

_____. *Da fala para a escrita 2*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

COROA, Maria Luiza. *Gêneros e tipos Textuais*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

_____. *Texto, Linguagem e interação*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

_____. *Texto, Linguagem e interação: Práticas de análise linguística*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

CORRÊA, Vilma Reche. *Fatores de textualidade*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

_____. *Oralidade, escrita e reflexão gramatical*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *A produção de textos na escola*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões & BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Redação escolar: Desenvolvimento e avaliação*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – Cform/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

Materiais do Cefiel/Unicamp

ALKMIM, Tânia Maria. *Língua portuguesa: Objeto de reflexão e de ensino*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

COUDRY, Irma Hadler & FREIRE, Fernanda Maria Pereira. *O trabalho do cérebro e da linguagem*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.

Materiais do Ceel/UFPE

MARCUSCHI, Beth & SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Angela Paiva(Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTO, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia & CAVALCANTI, Marianne C. B. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Materiais do Ceale/UFMG

RANGEL, Egon de Oliveira. *A escolha do livro didático de Português*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa & VIEIRA, Martha Lourenço. *Língua, texto e interação* Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MIRANDA, Neusa Salim. *Reflexão metalinguística no Ensino Fundamental* Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

MARINHO, Janice Helena Chaves & VAL, Maria da Graça Costa. *Variação linguística e ensino*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

Materiais do Cefortec/UEPG

NASCIMENTO, Elvira Lopes, SAITO, Cláudia Lopes & GONÇALVES, Lídia Maria. *Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Práticas*. Ponta Grossa: UEPG/Cefortec, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes, SAITO, Cláudia Lopes & GONÇALVES, Lídia Maria. *Gêneros do Relatar: Diário Íntimo, Diário de Leitura, Biografia e Autobiografia*. Ponta Grossa: UEPG/Cefortec, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes, SAITO, Cláudia Lopes & GONÇALVES, Lídia Maria. *Gêneros Textuais na Mídia*. Ponta Grossa: UEPG/Cefortec, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes, SAITO, Cláudia Lopes & GONÇALVES, Lídia Maria. *A Apropriação de Gêneros Textuais: Um Processo de Letramento*. Ponta Grossa: UEPG/Cefortec, 2005.

NASCIMENTO, Elvira Lopes, SAITO, Cláudia Lopes & GONÇALVES, Lídia Maria. *Gêneros Lúdicos No Processo de Letramento*. Ponta Grossa: UEPG/Cefortec, 2005.

ANEXO A - Entrevista⁵⁶ com Nara Gonzaga, Coordenadora da Rede no MEC

Paula Cobucci: Como está a situação da Rede atualmente?

Nara Gonzaga: A primeira versão da Rede acabou. Já estamos com a nova versão com 19 universidades financiadas agora em 2010 e mais 48 para 2011. Elas já se cadastraram, os projetos estão aprovados, o que está faltando é o financiamento. No total, serão 67.

Paula: De todas as áreas?

Nara: De todas as áreas. Porém, a gente não cobre o Ensino Médio, são só as áreas do Ensino Fundamental. Além disso, ainda não temos História e Geografia, porque nenhuma universidade apresentou proposta nessas áreas.

Paula: É mesmo?!

Nara: É. Porque é assim: as universidades apresentam propostas onde elas têm excelência e, normalmente, nem todas são excelentes em tudo. Então só algumas apresentam proposta. Por exemplo: A UFMG apresenta mais na área de alfabetização e linguagem em Educação Infantil, mas no Ensino Médio ela não tem nada.

Paula: E o Ceale saiu da Rede agora?

Nara: O Ceale já vinha na Rede desde 2004. Os anos de 2008 e 2009 foram financiados. Quando chegou essa Rede nova, eles já tinham tantas coisas acontecendo em anos anteriores, que eles informaram que, em 2010, não iam participar de nenhum programa nosso. Só vão participar em 2011. Então, em 2011, é que eles vão apresentar uma proposta, mas na área de Educação Infantil. Eles estão saindo da área de alfabetização e linguagem e migrando para a área de Educação Infantil.

Paula: A idéia inicial da Rede era que, durante 4 anos, os Centros fossem financiados pelo MEC e depois continuassem com autonomia, gerenciando seus recursos, era isso mesmo?

Nara: Era isso mesmo. Alguns Centros conseguiram andar. Por exemplo, o Centro da Unicamp, que foi criado com esse programa da Rede, se institucionalizou dentro da universidade; hoje, eles recebem verbas via universidade. Então eles estão andando sozinhos. Mudou o nome do Centro que antes era Cefiel, agora é Instituto de Estudos de Linguagem, porque eles acabaram ampliando para outras áreas. A maioria dos Centros não continuaram porque não eram Centros da Universidade eram Centros do Departamento e, por isso, ele não fez parcerias com outros Departamentos da Universidade e não conseguiu andar.

Paula: Você sabe quais universidades já apresentaram proposta para a nova Rede?

Nara: Não, a gente já tem uma lista de 67 universidades que vão formar a nova Rede.

Paula: Você sabe me informar na área de Alfabetização e Linguagem, especialmente, quais universidades vão compor a nova Rede?

Nara: Não. Mas dessa vez, a gente acabou priorizando outras áreas, porque o Ministério já vem com outros Programas na área de alfabetização e linguagem desde 2005.

⁵⁶ A entrevista foi realizada no dia 16/10/2010 e teve duração de 1 hora. Os principais trechos foram transcritos e adaptados à modalidade escrita.

Paula: Você não acha que, de certa forma, há uma quebra, quando você para uma Rede que já estava acontecendo? Porque que houve essa mudança? Em vez de prestigiar quem já estava com tudo pronto, abrir para novas?

Nara: Porque os municípios têm demandado do Ministério outros cursos. Por exemplo, no Maranhão, o Pró-Letramento já está indo pra lá pela quinta vez. A maioria dos professores daquele Estado já fizeram o Programa, então eles não querem mais alfabetização e linguagem, eles querem outras áreas. Eles querem Artes, Educação Física... História e Geografia são as mais demandadas e a gente nunca teve cursos nessas áreas, então a gente está tentando se organizar para cobrir essa demanda. Maranhão, Rio Grande do Norte, Ceará, são Estados que começaram desde 2005 com os cursos do Pró-Letramento, aí a gente vai também com os cursos do Gestar nos anos finais; então acaba que esses Programas já cobrem a área de Alfabetização e Linguagem. Ainda houve outros cursos, teve curso do Ceale, teve curso do Ceel, durante todos esse 4 anos, Pernambuco, por exemplo, formou 14.560 professores, nesses 4 anos. É muita gente formada. Então agora o próprio professor já quer outros cursos em outras áreas.

Paula: Você sabe me dizer os números de formação de professores de cada Rede nesses 4 anos, na área de Alfabetização e Linguagem.

Nara: Eu tenho esses números. Nesses 4 anos, 33.922 professores certificados em todos os estados do Brasil.

Paula: Você tem o resultado de cada Centro? O que cada Centro formou?

Nara: Tenho. (Resultados inseridos no capítulo 6 da Tese).

Paula: Aqui entram também os professores formados pelo Pró-Letramento?

Nara: Não. Aqui entram só os professores formados pelos cursos específicos da Rede.

Paula: E toda essa formação, esses números que você tem, correspondem à formação presencial do professor ou foi feita apenas pelo material?

Nara: São todos cursos presenciais. Porque foi assim: em 2004, a gente tinha só a Rede Nacional de Formação. Aí, em 2005, surgiram os números da Provinha Brasil, que na época se chamava Saeb, e percebeu-se que, nas áreas de Alfabetização e Matemática, que foram pesquisadas, os números estavam muito abaixo do esperado. Os alunos estavam com vários problemas e várias dificuldades. Então, surgiu, emergencialmente, o Pró-Letramento, para sanar essas dificuldades. Ele surgiu como um programa emergencial, mas ele acabou ficando até hoje. O MEC financiava ao mesmo tempo os Programas da Rede e o Pró-Letramento.

Paula: Qual a principal diferença da Rede para o Pró-Letramento?

Nara: A própria Rede ia atrás dos professores, dos municípios para poder dar aula. No caso do Pró-Letramento, o Ministério *convocava* os municípios.

Paula: Dos três Programas que você falou, Pró-Letramento, Gestar II e Rede, qual é o mais produtivo, que formou mais professores?

Nara: Não tem como comparar, porque são lógicas diferentes. Na Rede, os Centros têm que ir atrás dos municípios, organizar o local, estabelecer o horário das aulas, então muitas vezes essa conversa com os municípios fica complicada. É diferente de quando o Ministério determina a participação do professor. Então a Rede formou pouco durante esses 4 anos porque eram os próprios professores das universidades que tinham que correr atrás dos municípios; no Pró-Letramento, não. A gente anuncia

que vai acontecer o curso, avisa aos municípios, manda cartinha, eles mandam as inscrições, então eles acabam se sentindo mais obrigados porque é o Ministério que está falando com eles, não é a universidade. A relação é bem diferente.

Paula: Você sabe me dizer como é feita a divulgação dos cursos da Rede? Como o município fica sabendo qual é o perfil de cada Curso oferecido?

Nara: Cada Centro vai até o município com o folder e apresenta a ementa do curso, a carga-horária. A universidade é quem faz a própria divulgação. Por isso eles têm problema, porque a divulgação é truncada, às vezes eles vão direto à escola, às vezes à Secretaria de Educação. Agora, quando é o Pró-Letramento e o Gestar nós é que fazemos a divulgação.

Paula: Entendi. E a coisa fica mais obrigatória, ampla, com a data certa. Eles vão ter que se adequar à data.

Nara: E, além disso, esses dois Programas contam com bolsa para a formação do tutor, e a Rede não. O professor vai por conta própria, ele não tem nenhuma ajuda do Ministério, e nesses dois Programas, ele recebe uma bolsa para isso.

Paula: Qual você acha que seria o benefício da Rede em relação a esses Programas?

Nara: Eu nunca avaliei isso. Essa pergunta nunca me foi feita. Mas, a Rede é interessante porque o professor da universidade se sente obrigado a entrar com contato com os municípios e a entrar em contato com as escolas para saber o que as escolas desejam, então a teoria toda que ele tem na universidade, ele acaba vendo na prática, o que acontece nas escolas, e percebendo as dificuldades, o professor da universidade acaba modificando algumas coisas dentro da sua própria universidade. Eu acho que o ganho da Rede é mais para o professor da própria universidade. Muitos professores relataram isso num seminário que nós fizemos, em 2008, no último seminário, com eles. Porque eles dão aulas só para os alunos da graduação, convivem só com eles, com extensão e pesquisa, mas não vão à escola saber o que está acontecendo, qual o impacto, por exemplo, das licenciaturas nas escolas. Eles acabaram vendo o que está acontecendo nas escolas. É claro que a Rede trouxe benefícios para os professores que estão frequentando os cursos, mas trouxe muito mais benefícios e experiências para as universidades nas quais a gente trabalha.

Paula: E esse era o objetivo quando a Rede foi criada?

Nara: Não. O objetivo da Rede inicial não era esse. Ele foi sendo modificado a cada plano de trabalho. A gente passou o dinheiro em 4 parcelas. O objetivo era a certificação do professor. Era conseguir que o professor obtivesse certificado para o professor, era a provinha para o professor, para ver como o professor está. Isso foi em 2004. Esse objetivo foi derrubado. Os Centros ficaram dois anos produzindo material sem ter contato com os municípios. Quando chegou no terceiro ano, percebemos que só a produção de material e enviar o material para a Rede não seria algo tão impactante. Então determinamos às universidades que elas gastassem 30% da verba para formação dos professores, para realização de cursos, porque a verba de curso era assim: a gente vai fazer 10 materiais e um curso, então os cursos eram poucos, era mais a produção de material. Foi-se percebendo que não era isso que a gente queria no início e aí fomos determinando quanto do montante que a gente repassou naquele ano seria destinado aos cursos. E a nova Rede, em decorrência disso, não financia a produção de material. As universidades que apresentaram proposta já vêm com seus materiais prontos. O que a gente está financiando é o curso.

Paula: Em algum momento a Rede teve objetivo de o material sozinho oferecer a formação?

Nara: De montar o material. Pensava-se que enviar o material para as escolas resolveria vários problemas. Foi quando entrou também o Pró-Letramento, em 2005, quando, com os números do Saeb,

percebemos que só mandando material a gente não estava resolvendo o problema. Então a gente decidiu redirecionar o objetivo da Rede para os cursos. Aí cada ano a gente foi aumentando. Tanto é que, no último ano 50% de toda a verba era destinada aos cursos. No último ano, as universidades faziam praticamente só os cursos, ninguém fazia mais produção.

Paula: A parte mais específica da minha pesquisa é a análise dos materiais e eu vi que alguns materiais são elaborados pensando-se na educação a distância, como no Cform: o professor sozinho tem condição de estudar o material, e outros são mais teóricos, como o de Pernambuco. Então, eu acredito também que aquele material precisaria de um curso que em contextualizasse aqueles conteúdos. Por que você acha que a ideia inicial de o material sozinho formar o professor não deu certo?

Nara: Por que em 2005, a gente teve a Prova do Saeb e a gente já enviava vários livros do PNLD, da Biblioteca do Professor, que já iam para a biblioteca das escolas, e eram materiais ricos. A gente sempre mandou livro de literatura, livro teórico para as escolas. Desde o início de sua criação, o MEC tem mandado materiais para as escolas e as notas do Saeb foram muito baixas. E o material foi avaliado como de grande qualidade. Então se o material é de qualidade e a nota do Saeb está baixa, então está faltando alguma coisa aí no meio. O que era? Os cursos presenciais. Por isso que a Rede hoje é de cursos praticamente presenciais. A regra é de 75% de cursos presenciais e 25% de cursos a distância.

Paula: De cada curso?

Nara: De cada curso. Ele pode dar o curso presencial ou semi-presencial, mas no curso semi-presencial, 75% da carga-horária tem que ser presencial.

Paula: Então o Saeb foi muito importante para redirecionar o Programa.

Nara: Foi. Porque o Saeb, em 2005, foi a primeira avaliação que foi feita com os meninos até a quinta série e percebeu-se que eles não estavam tendo um rendimento adequado.

Paula: Você avalia que o Saeb é uma avaliação do aluno em si ou do sistema?

Nara: No Saeb era avaliação exclusivamente do aluno. No Prova Brasil e no Provinha Brasil, não. Existe um caderninho em que são avaliadas as condições de infra-estrutura da escola.

Paula: O próprio aluno faz essa avaliação?

Nara: O próprio aluno. Então, hoje em dia os dados da avaliação já são maiores. Por isso surgiu o PDE Escola, que é o dinheiro direto na escola, para que a escola gerenciasse os seus recursos. Porque a gente manda cadeira, manda lápis, borracha, mas têm algumas coisas que as escolas precisam individualizadamente, porque cada escola é diferente. Por isso, assim, todo ano elas se candidatam a receber uma verba do MEC, que é calculada em cima do número de alunos. De 2005 para cá, o MEC vem construindo várias ações junto com as escolas. Toda vez que tem Prova Brasil a gente analisa os resultados, por um Setor especializado no MEC, para ver onde está falhando, para a gente tentar conseguir sanar os problemas. Então são vários problemas e são várias ações. Aqui é ação de formação, o PDE ação de financiamento. Agora tem as bicicletas dadas para os alunos que não conseguiam chegar às escolas. Então são pequenas ações que a gente está tentando melhorar os dados, que agora chama-se IDEB, que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Paula: Tudo se aprimorando.

Nara: Tudo se aprimorando. Começou com o Saeb agora a gente já tem o IDEB. Não. O Saeb já acabou. O Saeb se transformou no que é hoje o Prova Brasil. E o Provinha Brasil é um dos itens, por que o Provinha Brasil é só para o aluno. Ele vai lá e faz a provinha dele. É um dos itens que alimenta o

IDEB. Outro item que alimenta o IDEB é a quantidade de escolas. Quantos professores tem. A titularização dos professores. Aí montou-se o índice que é o IDEB. Que são vários pequenos índices, todos juntos, e montou-se um só para saber qual é a realidade de cada escola.

Paula: Então hoje esse IDEB é que norteia as ações do MEC em geral.

Nara: É o IDEB que norteia. Tanto é que a gente tem os municípios de baixo IDEB que são os prioritários para receber qualquer financiamento do MEC.

Paula: E quais são?

Nara: Tem a relação de municípios de baixo IDEB. Isso significa que, em todas as avaliações que foram feitas, tudo que aconteceu nos municípios, eles não conseguiram atingir a média do IDEB. Então tem essa tabelinha dos baixos IDEB. Vou passar pra você pelo e-mail também.

Paula: Ah. Que ótimo. Obrigada.

Nara: Os municípios de baixo IDEB estão precisando de ajuda financeira. Então eles estão recebendo dinheiro direto na escola, estão recebendo os Conselhos Escolares, que eles estão sendo obrigados a montar em cada escola um Conselho Escolar, que é a representatividade dos pais, dos alunos e dos professores para gerenciar as verbas do PDE, recebem os Programas nossos de formação. Então são várias ações que eles estão recebendo para ver se eles melhoram o IDEB deles.

Paula: Entendi. Mais uma perguntinha. Quais você considera os pontos positivos da Rede?

Nara: A conversa das universidades com os municípios... Que eles não tinham... O contato com os professores.

Paula: Vocês aqui conhecem os Centros, os materiais, a formação?

Nara: Conhecemos todos os Centros. A gente faz visitas. Durante esses 4 anos foram feitas 4 visitas, no mínimo, em cada Centro. Para saber como é que está, se tem estrutura, se tem telefone, se o que foi acordado entre o Ministério e a universidade foi realizado.

Paula: Ah! Entendi. Mas seria assim uma análise mais quantitativa? Se eles atenderam os critérios básicos?

Nara: É. Os critérios básicos. A gente não tem a avaliação, por exemplo, pedagógica, do impacto dos Centros nos municípios. Isso aí a gente não tem. E nem dos nossos Programas nos municípios. Isso ainda não foi feito. Porque o que acontece? As políticas vão mudando, e a gente vai percebendo que está faltando uma coisa aqui outra ali, e vai aprimorando. Do ano passado para cá é que nós estamos fazendo o monitoramento e a avaliação das ações. Se as ações estão indo pelo caminho certo ou não. Então agora é que a gente está se movimentando para poder avaliar todos os nossos Programas. A gente nunca avaliou. A gente sempre manda o dinheiro, vai lá ver se está acontecendo. A gente vê a parte financeira, se tem isso, se tem aquilo, se está acontecendo o curso, onde é o curso, se os alunos estão sendo atendidos ou não. Faz até um questionário de avaliação, mas esse questionário nunca foi tabulado, eles estão guardados, porque não era prioridade nesses últimos anos. Então em 2008, percebeu-se que além das visitas técnicas, nós teríamos que fazer a avaliação do impacto dos Centros nos municípios. Aí nós teríamos que nos organizar para fazer isso, mas a gente não tem isso estabelecido.

Paula: E como vocês pretendem fazer?

Nara: Na Educação Infantil, essa pesquisa já foi feita e deve estar saindo até o final deste mês, que é a avaliação quantitativa. Foi chamada a Fundação Fiocruz para fazer essa avaliação. Normalmente, quando se faz uma avaliação, a gente faz uma avaliação externa, chama algum parceiro, por exemplo a OEI, que é um parceiro internacional, ou o Pnud, a Fiocruz, essas empresas de fora para fazer a avaliação do MEC, porque se nós fizermos a avaliação, não fica imparcial.

Paula: E como é essa avaliação? Um questionário para o professor...

Nara: Não só para o professor, por exemplo, essa avaliação feita pela Fiocruz, para a Educação Infantil, até nós, os técnicos fomos avaliados também. Nós respondemos um questionário, sobre o que está acontecendo, quais são os problemas. Então a Fiocruz apontou desde os problemas financeiros até os professores que estão sendo atendidos. E foi dessa avaliação que surgiram as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil.

Paula: um ponto que eu considero muito positivo no Gestar é que eles têm uma avaliação do impacto da formação já no aluno. Não é isso?

Ana Paula (Coordenadora do Gestar): Sim. Mas é uma avaliação facultativa. E o professor acaba não aplicando porque são muitas provas para reproduzir.

Paula: O que você avalia como pontos negativos da Rede? O que poderia ser melhorado na Rede?

Nara: Os pontos negativos foram os que deram início à nova Rede 2010. Só a produção de material, a gente percebeu que não era eficiente. Outro ponto negativo da Rede é que as universidades tiveram muitos problemas para entrar em contato com os municípios. Agora a universidade não faz mais isso, foi criada a Plataforma Freire, onde todos os professores do Brasil se inscrevem e nós indicamos para ele o curso. Esse contato se tornou mais institucional entre o MEC e o próprio professor. São os dois pontos negativos que, para a nova Rede já estão sendo melhorados. No seminário que nós tivemos em 2008, as universidades apontaram os problemas e, a partir daí, foi criada a Plataforma Freire e o maior envolvimento do MEC na inscrição dos professores nos cursos.

Paula: Há algum ponto de melhoria que ainda não foi abarcado por essa nova Rede?

Nara: Sim. Nós ainda não conseguimos atingir todas as disciplinas. A demanda para ser atingida ainda é muito grande e são poucas universidades para oferecer a formação. Nós temos problemas em lugares pequenos, como no Acre, Roraima e Rondônia, só tem uma universidade, com corpo docente muito pequeno, então elas só conseguem atender a 20, 30 professores, elas não conseguem atender 100, quase todos os professores. Essa parte da distribuição das universidades ainda precisa ser melhorada. Precisamos renovar ainda mais a Rede. Além disso, além de ciências, matemática e linguagem, não há as outras áreas. As parcerias precisam ser melhoradas.

Paula: Então seria interessante termos mais Centros por todo o Brasil?

Nara: Seria. Que as universidades apresentassem propostas em todas as áreas em que elas têm licenciatura.

Paula: Existem alguns Centros que se destacam mais?

Nara: Têm. A UFMG e o pessoal de Pernambuco. Eles têm um prestígio muito grande. A UnB não tem tanto... Porque o Distrito Federal dificilmente faz algum curso com a gente. É um estado assim que é à parte. Para eles aderirem a alguma coisa tem que chamar o secretário aqui no MEC.

Paula: Por quê?

Nara: Por que o Distrito Federal é autônomo. Ele acha que ele é 10. É como São Paulo. Acha que é 10. Está tudo maravilhoso. Entendeu? Mesmo com um índice tão baixo, ele não precisa de ajuda. Tem lugar que é assim, não precisa de ajuda. Teve um secretário daqui do município do Acre, Acrelândia, que veio aqui, foi convocado para vir para a gente poder discutir os cursos de formação, porque era o único município que não estava sendo atendido, aí mandamos as passagens para ele vir aqui e ele disse que não precisava, porque no município dele todo mundo tem mestrado, tem doutorado. Ele não sabe por que o índice lá de educação está tão baixo. Deve ser o problema é o professor, não é o município, nem a prefeitura, não é nada... O Ceale, por ser um Centro muito antigo, é conhecido, ele já vem com um nome e uma tradição. Então quando ele abre um curso todo mundo sabe que é bom. Os cursos deles, o próprio pessoal do Ceale avalia e quando tem algum problema, a Terezinha, que a responsável pelo Centro, ela intervêm e chega até a mudar o professor se os professores estiverem reclamando da dinâmica da sala de aula. Então, é um curso que você sabe que tem uma interferência sempre, a coordenação está sempre olhando os cursos, eles não dão cursos se eles não têm condições. Ela é uma pessoa extremamente responsável. A Teresinha e a Telma em Pernambuco, elas são assim... Eu acho que elas são 10. São Centros que são ótimos. Não que os outros centros não sejam bons também. Só que como eles já vêm de uma caminhada, de uma história na educação dos anos iniciais e o Centro está dentro da Faculdade de Pedagogia, então todos os professores são muito engajados, até os professores novos que foram contratados pelo Reuni já se engajaram nos cursos desses Centros.

Paula: E o Centro da UnB?

Nara: O Centro da UnB ele atua mais em Goiânia do que aqui em Brasília. Eles são assim... A UnB é conhecida pelo nome da UnB, mas o Centro é novo. Então ele não tem muita... Ele não é muito conhecido. E durante esses 4 anos eles tiveram muitos problemas de gestão dentro da própria universidade. Teve aquele problema da fundação de apoio. O dinheiro nosso estava todo na fundação de apoio. E a fundação de apoio foi fechada, ela teve que parar o curso. Então assim, vários problemas financeiros e de gestão dentro da universidade atrapalharam o início do curso. De 2004 até 2008... 2004, 2005, 2006 eles não fizeram nada. Assim de curso, eles só fizeram material e nem imprimiram o material. Eles tinham o material só no computador por causa de problemas internos da universidade. Agora que eles estão se reestruturando, porque o Centro estava ligado... Primeiro o Centro estava ligado à Faculdade de Pedagogia. Aí teve uma briga interna e ficou ligado à Faculdade de Informática, saiu da Faculdade de Informática para uma outra faculdade. Agora finalmente voltou para a Faculdade de Pedagogia. Então agora ele está sendo reestruturado. Então assim... O problema lá não foram as pessoas foram outros problemas internos financeiros causados por brigas políticas dentro dos departamentos e que prejudicaram sim. E mesmo assim ele ainda formou muita gente.

Paula: É. Quantitativamente foi o que mais formou.

Nara: É. Formou com problemas. Se arrastando aos trancos e barrancos mas eles vinham dar o curso. Não queriam saber. Não tenho dinheiro para a passagem, cada um pagava do seu bolso mas eles iam lá dar o curso. Teve uma época que foi assim. O povo estava pagando do bolso. Os professores estavam pagando do bolso para da aula em Goiânia, Anápolis, Luziânia para dar os cursos. Porque a universidade não liberava verba.

Paula: E como é que está o Centro da UnB hoje?

Nara: Hoje ele está mais bem estruturado. Tanto é que, além da área de alfabetização e linguagem, eles entraram com a área da Educação Infantil. Dando a pós-graduação em Educação Infantil. Que as aulas acontecem na EAP. Foi uma conversa, na realidade, entre nós da UnB e o pessoal da Secretaria de Educação do DF.

Paula: Como que você avalia o Centro da Unicamp?

Nara: O Centro da Unicamp ele foi gerido pela professora Marilda durante um tempo, que é especialista na área de alfabetização e letramento e aí depois foi para o professor Sório, que a Marilda

foi fazer, acho, um pós-doutorado na França. O Centro da Unicamp é muito bem estruturado, só que é um Centro que conta com poucas pessoas. A própria Unicamp... A área de pedagogia da Unicamp, eles não são muito integrados. Então o quadro deles é muito pequeno, eles têm poucas gente pra fazer muito curso. Estavam quase engatinhando para poder montar os cursos. O Centro é um bom Centro, mas o que está precisando é de pessoal lá dentro. Como é uma universidade estadual então eles seguem regras estaduais, nas quais a gente não pode se intrometer, então assim, não tem muito professor da Pedagogia lá, tem professor mais de Português, Português, não, da área de línguas, né? Então, é uma coisa assim, é um Centro bom, as pessoas são muito engajadas, mas que não conseguiu dar visibilidade para a Unicamp, apesar do nome que a Unicamp tem.

Paula: O último que eu vou pedir sua avaliação, o de Ponta Grossa.

Nara: Olha, não sei dizer por que eu não trabalhei com Ponta Grossa. Eu não assisti a nenhuma aula, não tive nenhuma convivência com eles, sei que eles produziram muito, sei que eles fizeram muito curso, mas de ouvir, não de ir lá e nem conheço a professora de lá, só para você ver, eu conheço ela pelo telefone. Nunca participei de nenhum curso.

Paula: Muito obrigada pela entrevista.

ANEXO B - E-mail do MEC para os Centros da Rede, determinando a alteração da destinação da verba da elaboração de materiais para a formação de professores e tutores

De: Auristela Sebastiao Cunha [mailto:AuristelaCunha@mec.gov.br]

Enviada em: segunda-feira, 29 de janeiro de 2007 17:01

Para: antoniobatista@fae.ufmg.br; ceale@fae.ufmg.br; mluizaam@gmail.com; cida@fae.ufmg.br; ceel@ce.ufpe.br; elianaba@terra.com.br; tleal@terra.com.br; cef@iel.unicamp.br; marilda.cavalcanti@gmail.com; cefortec@uepg.br; nutead@uepg.br; cleideafr@uol.com.br; cferreira@uepg.br; pacita@unb.br; cform@unb.br; chalub@unb.br; cecemca@unesp.br; roseli@reitoria.unesp.br; cecemca@rc.unesp.br; coordena@rc.unesp.br; cecemca@fc.unesp.br; joccitel@cce.ufes.br; joccitel@yahoo.com.br; luizguima@gmail.com; tvalim@ufpa.br; fmadche@unisinis.br; fmadche@terra.com.br; nupe@unisinis.br; cavellet@ufpr.br; cinfop@ufpr.br; eleuza@caed.ufjf.br; linakatia@caed.ufjf.br; proged@ufba.br; verhine@ufba.br; vilaca@ufba.br; cefor@virtual.pucminas.br; carla.santiago@virtual.pucminas.br; cefort@ufam.edu.br; cerquinho@terra.com.br; cefort@ufam.edu.br; helena@caef.ufrgs.br; helena@acd.org.br; paideia@natal.digi.com.br; melo@digi.com.br

Cc: gerlania@hotmail.com; uciradical@yahoo.com.br; trindade@ufpa.br; silviane@uepg.br; janice@caef.ufrgs.br; aleca@vdl.ufc.br; luciana.cefor@virtual.pucminas.br; secretceel@yahoo.com.br; magda@caed.ufjf.br

Assunto: PTA 2007

EMAIL N° 002/2007 - COPFOR-REDE/DPE/SEB/MEC

Brasília, 29 de janeiro de 2007.

Prezados (as) Senhores (as) Coordenadores (as),

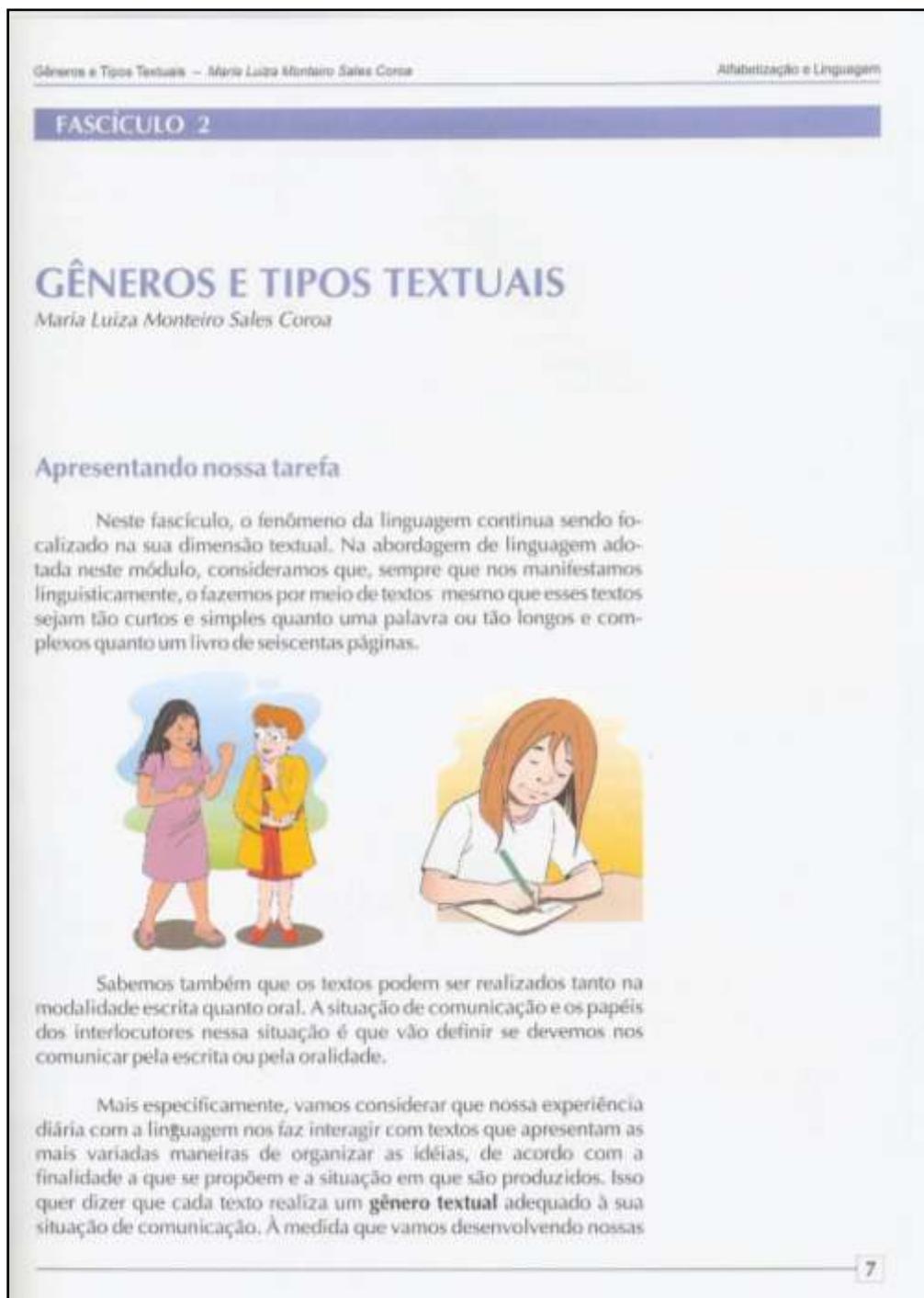
Considerando que já estamos no 3º ano de trabalho efetivo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica; que os recursos dos primeiros anos foram concentrados na organização e aquisição de equipamentos para os Centros e na elaboração de materiais, e ainda, não termos atingido a meta de atendimento posta no início do Programa, e por constantes questionamentos a respeito de poucos convênios firmados com os sistemas de ensino, solicitamos que ao elaborarem o PTA / 2007 destinem 50% dos recursos para a formação de tutores e ou professores.

Atenciosamente,

Roberta de Oliveira

Coordenadora Geral de Política de Formação

ANEXO C - Imagem digitalizada dos materiais da Rede para ilustrar o projeto gráfico



competências linguísticas, vamos aprendendo também a distinguir uma bula de remédio, por exemplo, de um poema; ou uma aula de um telefonema. Essa distinção se dá porque aprendemos a reconhecer que os textos realizam gêneros, mesmo que não saibamos nomeá-los ou classificá-los, nos mesmos processos em que aprendemos a falar e a escrever. Vamos, então, analisar aspectos desse aprendizado espontâneo de gêneros textuais para poder sistematizar seu ensino e sua aprendizagem na sala de aula.

Além de sistematizar nosso conhecimento sobre gêneros textuais, vamos voltar nosso olhar de professor-pesquisador também para um outro conceito fundamental da textualidade: o de **tipo textual**.

Como exercemos nossa comunicação linguística por meio de textos, que, para serem eficazes, são formatados em diferentes gêneros adequados a cada diferente situação, também variamos nas maneiras de organizar linguisticamente os enunciados em diversos tipos textuais.

Quando trabalhamos com textos torna-se importante distinguir gêneros e tipos textuais. É o que faremos aqui.

Veremos que, enquanto por critérios comunicativos construímos e classificamos os gêneros, por critérios linguísticos construímos e classificamos os tipos.

Temos, portanto, como objetivo neste fascículo, identificar as características de textos que nos permitem classificá-los quanto a seu gênero e seu(s) tipo(s) predominante(s), de maneira a buscar estratégias de ensino-aprendizagem que sistematizem essas habilidades linguísticas nas nossas práticas pedagógicas.

Retratos de sala de aula



Comparemos dois textos produzidos por dois alunos de 7ª série em duas diferentes ocasiões em sala de aula. O primeiro foi escrito depois de a professora usar, como estímulo, um acalorado debate sobre futebol e sobre a importância do esporte na vida dos adolescentes e recebeu o título de *Uma partida emocionante*. O segundo foi escrito em uma prática de redação em que a professora pediu aos alunos que fossem escrevendo o que sentissem ao se concentrarem na música que tocava para eles, e não tem título.

Nos dois casos, os alunos não eram obrigados a entregar o texto; apenas o faziam se assim o quisessem. Nenhum dos dois textos sofreu correções ou adaptações na sua transcrição neste fascículo.

Línguas do Brasil, civilização e cultura

Na história das Constituições brasileiras a questão da língua nacional aparece pela primeira vez na Constituição de 1946, que estabelece a obrigação do governo de constituir uma comissão de especialistas que decidisse sobre o nome da língua nacional (veja Apêndice II, no final deste livro). Essa comissão termina seu parecer concluindo que “O idioma nacional do Brasil é a Língua Portuguesa” (Silveira, 1960: 293). Essa conclusão, tal como mostrei em Guimarães (2000), sustenta-se decisivamente no argumento de que termos como língua o português garante que somos um povo civilizado:

- “Essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem
- a vantagem de lembrar, em duas palavras — Língua Portuguesa —,
- a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado”.

Silveira, 1960: 293.

Um outro aspecto correlacionado, que poderia ser citado, é que o Parecer também usa, no corpo do texto, a favor do nome Língua Portuguesa, o argumento de que os instrumentos de gramatização

16

Página do Material do Cefiel, módulo *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*, p. 16.

(gramáticas, dicionários, descrições) tomam a língua portuguesa do Brasil e a de Portugal como a mesma, concluindo, a partir disso, que ela é a mesma. Esse modo de argumentar mostra como, na história da gramatização, os instrumentos lingüísticos, como gramáticas e dicionários, são tomados como partes constitutivas da língua. Gramáticas e dicionários não só falam sobre a língua, descrevendo-a, normatizando-a, mas também passam a fazer parte de seu próprio funcionamento.

Vemos, assim, formulada a relação entre o português, o Brasil e o valor da civilização, que aí aparece no seu sentido de valor único para o desenvolvimento da história do homem. O Parecer conclui que o nome da língua nacional do Brasil é *Língua Portuguesa*, a partir do caráter "civilizado" da língua portuguesa. Isso opõe o português às demais línguas brasileiras (refiro-me às línguas indígenas), lançadas, por oposição, na categoria de línguas de povos primitivos. É interessante observar como esse Parecer mobiliza a categoria do civilizado tal como o pensamento de diversos lingüistas brasileiros da época, como Silva Neto, Lima Coutinho, Silveira Bueno e outros.

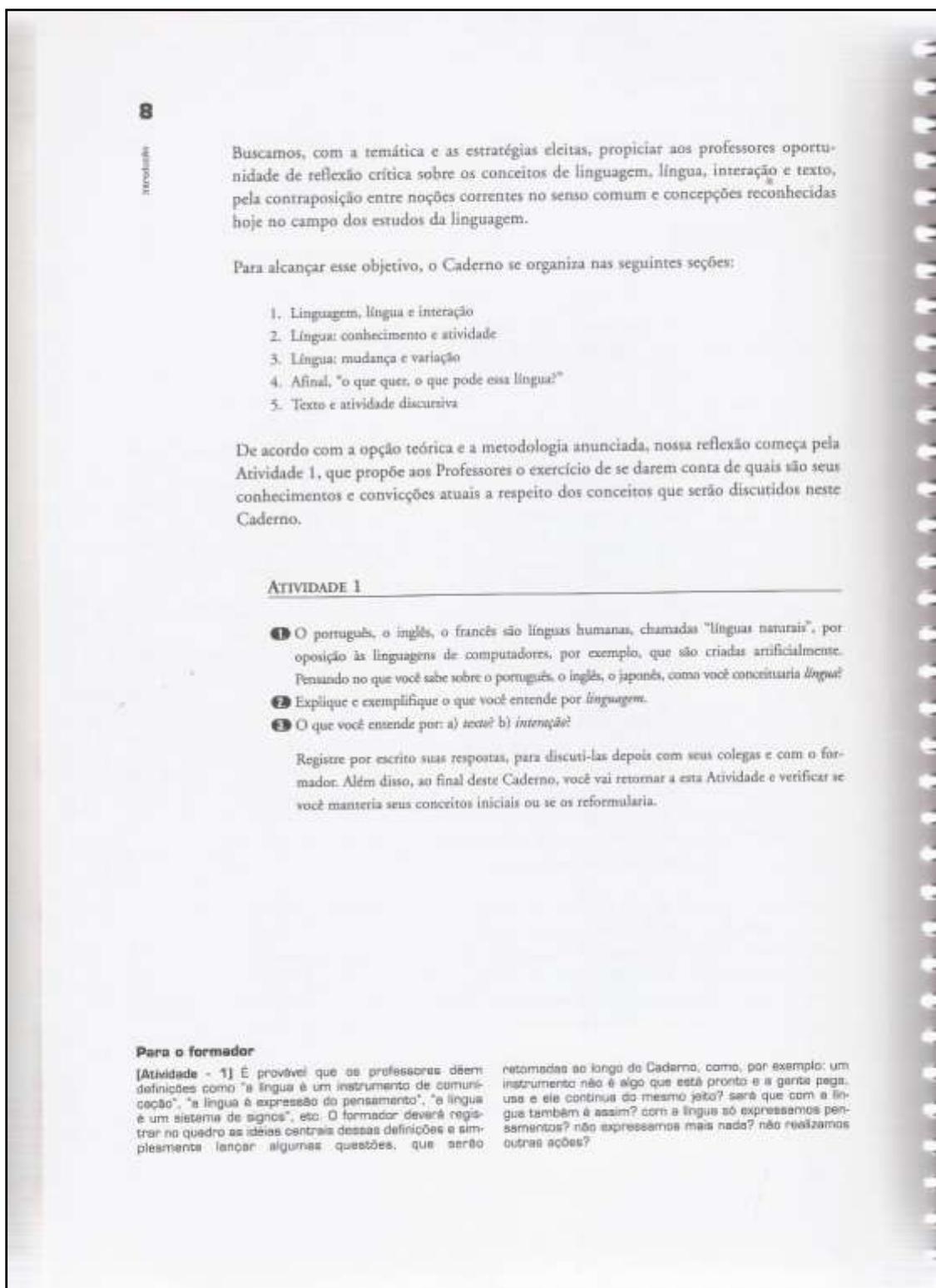
Se continuamos na observação das constituições brasileiras, veremos que a Constituição de 1988 traz uma novidade: pela primeira vez se formula a questão da língua oficial do Estado e também pela primeira vez se formula a questão das línguas indígenas. A formulação sobre a língua oficial se dá no Título II ("Dos Direitos e Garantias Fundamentais"), no seu Capítulo III ("Da Nacionalidade"). O artigo 13 diz: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Assim a língua portuguesa é formulada como língua oficial e significada como língua nacional, mantendo o efeito de sobreposição de língua oficial e língua nacional.

Gramatização. Processo que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias (instrumentos gramaticais): a gramática e o dicionário. Sobre esse conceito, veja também Aurioux (1994).

Veja também, sobre esse assunto, Guimarães (2004a).



Página do Material do Ceale, Caderno *Língua, texto e interação*, p. 7.



Certamente, todos nós falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais. Contemplar a língua em uso é importante porque pode auxiliar bastante nossas ações no trabalho de desfazer tais equívocos. É certo que a escola existe para ensinar a ler e a escrever e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma idéia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demonstrado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença, do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita.

Para tanto, algumas premissas são aqui assumidas, em contraposição a opiniões frequentes e respeito das relações entre fala e escrita. Nessas premissas são:

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou inatível, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os tipos.
- 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regidas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.
- 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não.

Uma consequência imediata dessas premissas é a noção de que fala e escrita são dois modos de funcionamento da língua, e

não dois sistemas lingüísticos como pensaram alguns autores. Portanto, mesmo sem acadêmicas que se ocupem dela, a fala está em ordem e não necessita de reparos, correções nem de alterações. Em geral, a fala oferece um nível de correção gramatical bastante alto, não obstante todas as crendices populares em contrário. O problema está em confundir variação com incorreção.

Para que se tenha uma visão geral do que este livro oferece ou pretende oferecer, apresentamos aqui o conteúdo geral, enfatizando o que cada capítulo comporta.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral do tema e introduz conceitos básicos, bem como posições teóricas e premissas que devem orientar o restante do estudo. De modo geral, esse capítulo inicial serve para identificar as linhas mestras da discussão a ser feita no restante do livro.

No segundo capítulo, aprofundam-se noções importantes distinguindo-se entre oralidade e letramento, de um lado, e fala e escrita, de outro. Essas distinções buscam esclarecer que oralidade e letramento são duas práticas sociais em que nos portamos como seres sociais falando e escrevendo no cotidiano e lendo. O letramento tem muito mais a ver com as práticas da escrita do que com sua aquisição, pois as pessoas podem ser letradas mesmo sem ter formalmente alfabetizadas.

Em seguida, trata-se de aprofundar outro aspecto importante sobre o que é e como funciona a fala. Aqui, oferecemos uma série de reflexões sobre a fala e quais são suas características básicas que depois serão retomadas nos demais trabalhos. Mais do que uma simples observação das características da fala, este é também um momento de oferecer alguns elementos para refletir sobre os processos de textualização na fala e sua relação com os processos de textualização na escrita. Trata-se de uma relação de não-dupla, pois pessoas altamente escolarizadas têm influência da escrita em sua fala, e pessoas pouco escolarizadas podem ter influências da fala em sua escrita.

O quarto capítulo apresenta uma caracterização da escrita, focalizando as proposições básicas de que a escrita propicia um armazenamento do conhecimento de forma sistemática; de que a

SEÇÃO 2 - BATE-PAPO SOBRE A CENA

Muitas pessoas gostam de escrever sobre o seu dia-a-dia. Esta é uma maneira de registrarem o que viveram, pensaram e sentiram. Como você já viu no fascículo I, o gênero *diário íntimo* é do agrupamento do relatar, que circula no domínio social da documentação e memorização das ações humanas e representa, pelo discurso, as experiências vividas, situadas no tempo. É o que você viu no *diário íntimo* de Cidinha.



E você, já vivenciou essa experiência?

Uns escrevem diário para lê-lo dali a alguns anos e relembrar desses momentos com saudades ou com alívio por aquela fase da vida já ter sido superada.

É esse o seu caso?

Você deve concordar conosco nesse aspecto: Como as pessoas são diferentes no seu modo de ver o mundo (como diz Bakhtin, em seu **intuito discursivo** e em suas **apreciações valorativas**), os motivos que levam à escrita de um *diário* são variados e os objetivos/finalidades da interação através do gênero *diário* também.

Uma pessoa pode escrever um *diário* para si mesma, como uma forma de desabafo do que lhe vai na alma. Esse é o objetivo mais comum/usual, pois como já dissemos o *diário* é um relato pessoal dos acontecimentos vividos e das impressões/emoções geradas pelos fatos.

Você já escreveu algum segredo ou opinião sua que desejasse guardar só para você para evitar constrangimentos?

Pois é, um *diário íntimo* pode conter esses *depoimentos* confidenciais. Sua linguagem é espontânea, informal, seu discurso implica o destinatário, isto é, é repleto de dêiticos pessoais, temporais e espaciais que remetem para o contexto de interação. No fascículo I, você já viu que dêiticos são elementos lingüísticos que permitem a retomada de referentes contextuais: o enunciador, o destinatário, o momento e o espaço da interação.



Você possui ou já viu algum diário ilustrado com recortes e colagens, desenhos ou fotos?

Um *diário pessoal* pode ser ilustrado, se assim desejar o seu autor.

Além do *diário íntimo*, você já ouviu falar em *diário de bordo*?

Em um *diário de bordo*, os navegadores relatam seu cotidiano no mar. Eles podem ser importantes documentos, já que o relato de um navegador, pode orientar outro navegador para uma nova viagem.

Sem dúvida, todo *diário* é um texto documental, um registro. E alguns *diários* podem se tornar um documento de valor histórico, se em suas páginas o autor registrar acontecimentos de interesse público, como é o caso de *O Diário de Anne Frank*, publicado em 1947, em que a diarista testemunha o seu sofrimento e o de sua família durante dois anos da Segunda Guerra Mundial. Esse é um *diário histórico*, porque através dele ficamos conhecendo os fatos ocorridos nessa época tão trágica.

No caso do "*Diário da Cidinha de Ponta Grossa*", através do *diário*, ela faz a historização de si mesma.

A circunstâncias em que ocorreu o nascimento da nossa Cidinha foram especiais. Talvez, por isso, ela registre esse fato, que se deu há 21 anos, na primeira página do seu *diário* (iniciado em 1º de março de 2004). Nem todo *diário* é iniciado pelo relato de algo diferente do normal, mas, ao longo dessa escrita cotidiana, fatos inesperados podem ocorrer na vida do diarista e virem a ser narrados. Uma coisa é certa: o diarista seleciona o **tema** sobre o qual considera válido escrever e, nessa seleção, omite fatos que não julga interessantes.

Machado (1998) afirma que, nos textos diaristas, podemos observar o quase total esquecimento de um interlocutor possível ou a acentuação de uma pessoa imaginária, colocada no papel de confidente. Anne Frank, adolescente judia, que escreveu por dois anos um *diário*, enquanto vivia escondida em um sótão na Holanda, quis que esse *diário* fosse como uma amiga e resolveu chamá-lo de Kitty. A nossa Cidinha diz "Querido diário" e, através do adjetivo querido, revela a sua relação afetiva com o depositário de suas memórias – **o suporte do gênero** (o *diário*). No Fascículo I, você já viu o conceito de suporte: suporte é o material onde o texto é veiculado.

Acompanhe, a seguir, o aprofundamento teórico desse estudo.



APÊNDICE A - Tabulação dos dados do Cform

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	CFORM																										
	Módulo 1						Módulo 2														Total						
	Da Fala para a Escrita 1 BORTONI-RICARDO		Da Fala para a Escrita 2 BORTONI-RICARDO		Redação escolar ZAMBONI e BORTONI-RICARDO		Texto, linguagem e interação COROA		Gêneros e tipos textuais COROA		Fatores de textualidade CORRÊA		Oralidade, escrita e reflexão gram. CORRÊA		Variação linguística BAGNO		Mudança linguística BAGNO		Texto e interaç: práticas de análise ling. COROA						Texto e variação: prá. de análise ling. CORRÊA		
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		11	0	100,0%	0,0%	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0	11	0,0%	100,0%
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado” “variação linguística”, “mudança linguística”?	X		X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		X		8	3	72,7%	27,3%
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X		X		X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		4	7	36,4%	63,6%
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X		X		X		X	X		X	X		X	X		X	X		X		X		7	4	63,6%	36,4%	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X		X		X		X	X		X	X		X	X		X	X		X		X		8	3	72,7%	27,3%	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X		X		X		X		X		X	X		X	X		X	X		X		X		8	3	72,7%	27,3%
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguístico?	X		X		X		X	X		X	X		X	X		X	X		X		X		8	3	72,7%	27,3%	

APÊNDICE B - Tabulação dos dados do Cefiel

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	CEFIEL											
	Multilinguismo GUILMARÃES		Língua portuguesa: Objeto de reflex. e de ens. ALKMIM		Aprender a escrever (re)escrevendo POSSENTI		O trabalho do cérebro e da linguagem COUDRY		Total			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	% Sim	% Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	x		x		x		x		4	0	100,0%	0,0%
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?	x		x			x		x	2	2	50,0%	50,0%
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado” <i>variação linguística, mudança linguística?</i>		x		x	x			x	2	2	50,0%	50,0%
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		x		x	x			x	2	2	50,0%	50,0%
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	x		x		x			x	4	0	100,0%	0,0%
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		x		x	x			x	2	2	50,0%	50,0%
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		x		x	x			x	2	2	50,0%	50,0%
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguístico?	x		x		x			x	4	0	100,0%	0,0%

APÊNDICE C - Tabulação dos dados do Ceel

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	CEEL									
	Fala e Escrita MARCUSCHI e DIONÍSIO		Avaliação em Língua Portug. MARCUSCHI e SUASSUNA		Diversidade textual: Os gên. na sala de aula SANTOS et alii		Total			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	% Sim	% Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	x		x		x		3	0	100,0%	0,0%
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		x		x		x	0	3	0,0%	100,0%
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado” <i>variação linguística, mudança linguística?</i>	x			x		x	1	2	33,3%	66,7%
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		x		x		x	0	3	0,0%	100,0%
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	x			x		x	1	2	33,3%	66,7%
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	x			x		x	2	1	66,7%	33,3%
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	x			x		x	1	2	33,3%	66,7%
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguístico?	x			x		x	1	2	33,3%	66,7%

APÊNDICE D - Tabulação dos dados do Ceale

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	CEALE													
	Variação ling. e ensino MARINHO e VAL		Língua, texto e interação VAL e VIEIRA		A reflexão metalinguística no Ens. Fund. MIRANDA		A escolha do livro didático de Português RANGEL		As relações fala e escrita: mitos e perspectivas ROJO		Total			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	% Sim	% Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	x		x		x		x		x		5	0	100,0%	0,0%
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		x		x		x		x		x	0	5	0,0%	100,0%
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado” “variação linguística”, “mudança linguística”?	x		x		x		x		x		5	0	100,0%	0,0%
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	x			x	x		x		x		4	1	80,0%	20,0%
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	x			x		x	x		x		3	2	60,0%	40,0%
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	x			x		x		x		x	1	4	20,0%	80,0%
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	x			x		x	x		x		3	2	60,0%	40,0%
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguístico?	x			x		x		x		x	1	4	20,0%	80,0%

APÊNDICE E - Tabulação dos dados do Cefortec

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	CEFORTEC											
	Gêneros textuais NASCIMENTO et alii		Gêneros do relatar NASCIMENTO et alii		A apropriação de gêneros textuais NASCIMENTO et alii		Gêneros lúdicos no processo de letramento NASCIMENTO et alii		Total			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	% Sim	% Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?		x		x		x		x	1	3	25,0%	75,0%
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado” <i>variação linguística, mudança linguística?</i>		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguístico?		x		x		x		x	0	4	0,0%	100,0%

APÊNDICE F - Tabulação geral dos dados

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	CFORM				CEFIEL				CEEL				CEFORTEC				CEFORTEC				TOTAL GERAL			
	Sim	Não	% Sim	% Não	Sim	Não	% Sim	% Não	Sim	Não	% Sim	% Não	Sim	Não	% Sim	% Não	Sim	Não	% Sim	% Não	Sim	Não	% Sim	% Não
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	11	0	100,0%	0,0%	4	0	100,0%	0,0%	3	0	100,0%	0,0%	5	0	100,0%	0,0%	1	3	25,0%	75,0%	24	3	88,9%	11,1%
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?	0	11	0,0%	100,0%	2	2	50,0%	50,0%	0	3	0,0%	100,0%	0	5	0,0%	100,0%	0	4	0,0%	100,0%	2	25	7,4%	92,6%
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de “certo” e “errado”, <i>variação linguística</i> , <i>mudança linguística</i> ?	8	3	72,7%	27,3%	2	2	50,0%	50,0%	1	2	33,3%	66,7%	5	0	100,0%	0,0%	0	4	0,0%	100,0%	16	11	59,3%	40,7%
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	4	7	36,4%	63,6%	2	2	50,0%	50,0%	0	3	0,0%	100,0%	4	1	80,0%	20,0%	0	4	0,0%	100,0%	10	17	37,0%	63,0%
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	7	4	63,6%	36,4%	4	0	100,0%	0,0%	1	2	33,3%	66,7%	3	2	60,0%	40,0%	0	4	0,0%	100,0%	15	12	55,6%	44,4%
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	8	3	72,7%	27,3%	2	2	50,0%	50,0%	2	1	66,7%	33,3%	1	4	20,0%	80,0%	0	4	0,0%	100,0%	13	14	48,1%	51,9%
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	8	3	72,7%	27,3%	2	2	50,0%	50,0%	1	2	33,3%	66,7%	3	2	60,0%	40,0%	0	4	0,0%	100,0%	14	13	51,9%	48,1%
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguístico?	8	3	72,7%	27,3%	4	0	100,0%	0,0%	1	2	33,3%	66,7%	1	4	20,0%	80,0%	0	4	0,0%	100,0%	14	13	51,9%	48,1%