UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO: O PERCURSO FORMATIVO DE LICENCIANDOS EM LETRAS E A CONSTRUÇÃO DE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE A INTERFACE ENSINO E NORMA LINGUÍSTICA

Flávia Zanatta

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Flávia Zanatta

POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO: O PERCURSO FORMATIVO DE LICENCIANDOS EM LETRAS E A CONSTRUÇÃO DE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE A INTERFACE ENSINO E NORMA LINGUÍSTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Flávia Zanatta

POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO: O PERCURSO FORMATIVO DE LICENCIANDOS EM LETRAS E A CONSTRUÇÃO DE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE A INTERFACE ENSINO E NORMA LINGUÍSTICA

A Banca examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck - orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Sandra Cristina Porsche
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

Prof. Dr. Kleber Eckert
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. Rogério José Schuck
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado/RS, 19 de dezembro de 2022

Dedico este trabalho às professoras e aos professores
que, a despeito das adversidades, buscam despertar
nos seus alunos paixão pela Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese demanda, além de (bastante) esforço pessoal, o amparo de muitas pessoas. Então, deixo aqui registrado meu muito obrigada a quem foi meu arrimo nessa venturosa jornada:

à minha orientadora, Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck, por ter aceitado me acompanhar na caminhada pelo tortuoso terreno do ensino da Língua Portuguesa em interface com a norma linguística. Afortunados somos os que podemos contar com a tua qualificada, entusiasmada e afetuosa orientação;

ao coordenador do PPGEnsino da Univates, Prof. Dr. Rogério José Schuck, por não ter permitido que eu desistisse de concluir a caminhada;

ao PPGEnsino da Univates, pela oportunidade de realizar o doutorado;

à secretária do PPGEnsino, Fernanda Kochhann, e à secretária do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates, Josiane de Borba Sehn, pela presteza e solicitude com que me auxiliaram nas questões burocráticas;

aos professores e aos colegas do PPGEnsino da Univates, pelos preciosos momentos de partilha de experiências e conhecimentos;

aos professores que compuseram a banca avaliadora da minha tese, Profa. Dra. Sandra Cristina Porsche, Profa. Dra. Silvana Neumann Martins, Prof. Dr. Kleber Eckert e Prof. Dr. Rogério José Schuck, pelas palavras de incentivo e pelas preciosas contribuições para o enriquecimento deste estudo;

ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, pela concessão dos seis meses de afastamento integral que me permitiram finalizar esta tese;

à gestão do IFRS - *Campus* Vacaria, em especial ao Adair Adams e à Ana Paula de Souza Fortaleza Pardo, pelo inestimável suporte;

ao secretário do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS, Jair Roberto Gallina, pelo fundamental auxílio na viabilização da minha pesquisa junto aos licenciandos em Letras do IFRS - *Campus* Osório;

aos professores Mateus da Rosa Pereira e Ingrid Gonçalves Caseira, docentes do curso de Letras do IFRS - *Campus* Osório, pelo acolhimento e pela disponibilidade em tornar possível a realização da minha pesquisa;

aos seis licenciandos do curso de Letras do IFRS - *Campus* Osório participantes da minha pesquisa, pelas valiosas reflexões compartilhadas em nossas breves – porém intensas – conversas sobre ensino de Língua Portuguesa e norma linguística. Desejo que a escolha de vocês pela Letras lhes traga muitas oportunidades e os faça muito felizes;

ao Fabiano, meu parceiro de vida, pelo companheirismo e pelas palavras e ações de incentivo. Deixo aqui registrado meu amor e minha gratidão pelo que és e pelo que somos juntos;

aos meus familiares, em especial minha mãe Anilde, por apoiarem minhas escolhas e compreenderem minhas ausências;

aos meus alunos de ontem, hoje e amanhã, por me inspirarem na busca pela minha melhor versão como professora.

“Vale a pena sonhar com o dia em que a escola saiba despertar nos alunos a paixão pela língua portuguesa.”

Irandé Antunes

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) a brasileiros vem enfrentando dificuldades para avançar em direção à superação do viés prescritivista ainda dominante nas aulas de português. Uma dessas dificuldades decorre da existência de um claro e explícito distanciamento entre a norma-padrão e a realidade linguística do Brasil, situação que me levou à proposição de uma perspectiva investigativa de abordagem da LP. Trata-se do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro, que se pauta na configuração da realidade sociolinguística brasileira para promover a qualificação da competência comunicativa dos alunos da educação básica. Este estudo, então, parte da premissa de que os futuros professores de LP somente terão condições de implementar essa nova dinâmica de ensino se tiverem clareza sobre a configuração do cenário normativo brasileiro, bem como sobre questões teórico-conceituais circunscritas ao fenômeno da norma linguística, e assume que o percurso formativo inicial precisa garantir aos licenciandos em Letras as condições para transformar seus conhecimentos teórico-conceituais em procedimentos didático-metodológicos. Diante disso, busco, através desta pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, compreender de que modo o percurso formativo de licenciandos em Letras em final de curso se relaciona com a construção dos seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística. Para atingir esse objetivo geral, trato de (i) analisar o percurso formativo de seis estudantes concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) - *Campus* Osório com base em suas ponderações sobre questões atinentes à interface ensino e norma linguística, (ii) abordar questões relacionadas ao fenômeno da norma linguística e ao ensino de LP no Brasil e (iii) indicar caminhos para uma formação docente inicial que dê ao futuro professor de LP condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro. Os resultados emergentes da análise e interpretação dos dados conduziram às seguintes constatações: (i) as

experiências em âmbito pessoal, mais do que o percurso acadêmico comum aos licenciandos, parecem ser as responsáveis pelos conhecimentos sobre ensino produtivo e norma linguística dos futuros professores de LP; (ii) as questões relativas à norma linguística parecem estar sendo exploradas em um momento da formação em que o futuro professor de LP ainda não tem subsídios para um entendimento profundo e, principalmente, para estabelecer as conexões com o ensino de português; (iii) a abordagem de questões relativas aos temas da norma e da variação linguística ocorre em vários momentos ao longo do curso, porém não em interface com o ensino, o que interfere na implementação do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro; (iv) a persistência de uma lógica binária subjacente à ideia de articulação entre teoria e prática tem atravancado avanços na concretização de uma formação inicial que possibilite a construção do conhecimento profissional docente; e (v) a falta de materiais didáticos para trabalhar com norma e variação em sala de aula se configura como um empecilho para a materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro. Tais constatações, por sua vez, suscitaram a proposição de encaminhamentos com vistas a impulsionar nos cursos de licenciatura em Letras (i) um tratamento mais aprofundado do fenômeno da norma linguística e do cenário normativo brasileiro, (ii) uma intensificação da abordagem de questões relativas à norma linguística em interface com o ensino produtivo de LP e (iii) a difusão da ideia de que a construção do conhecimento profissional docente se dá na perspectiva de um *continuum*, de acordo com o qual essa construção ora pode enfatizar os conhecimentos didático-pedagógicos, ora os conhecimentos teórico-conceituais, mas sem perder de vista que eles estão imbricados. Sendo assim, julgo que as constatações e proposições resultantes desta pesquisa podem agregar às discussões e aos encaminhamentos sobre a formação inicial dos futuros professores de LP.

Palavras-chave: ensino produtivo de Língua Portuguesa; cenário normativo brasileiro; interface ensino e norma linguística; licenciatura em Letras; formação docente.

RESUMEN

La enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP) a brasileños viene enfrentando dificultades para avanzar hacia la superación del sesgo prescriptivo aún dominante en las clases de portugués. Una de esas dificultades deriva de la existencia de una distancia clara y explícita entre la norma estándar y la realidad lingüística de Brasil, situación que me llevó a proponer una perspectiva investigativa de abordaje de la LP. Se trata de la enseñanza productiva de LP a partir del escenario normativo brasileño, que se fundamenta en la configuración de la realidad sociolingüística brasileña para promover la cualificación de la competencia comunicativa de los alumnos de la educación básica. Este estudio, entonces, parte de la premisa de que los futuros profesores de LP lograrán implementar esa nueva dinámica de enseñanza solo si tienen claridad sobre la configuración del escenario normativo brasileño, así como sobre cuestiones teórico-conceptuales circunscritas al fenómeno de la norma lingüística, y asume que el camino formativo inicial necesita asegurar que los profesores en formación tengan las condiciones para transformar estos conocimientos teórico-conceptuales en procedimientos didáctico-metodológicos. Ante ello, busco, a través de esta investigación cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, comprender cómo el camino formativo de estudiantes de la licenciatura en Letras se relaciona con la construcción de sus conocimientos sobre la interfaz enseñanza productiva de LP y norma lingüística. Para lograr este objetivo general, trato de (i) analizar la trayectoria de formación de seis estudiantes concluyentes del curso de licenciatura en Letras del IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) - *Campus* Osório basado sobre sus ponderaciones acerca de la interfaz enseñanza y norma lingüística, (ii) abordar cuestiones relacionadas con el fenómeno de la norma lingüística y la enseñanza productiva de LP en Brasil y (iii) señalar caminos para una formación inicial docente que brinde al futuro profesor de LP condiciones para orientar sus prácticas para una enseñanza productiva a partir del escenario normativo brasileño. Los resultados que

surgieron del análisis y de la interpretación de los datos llevaron a los siguientes hallazgos: (i) las experiencias personales, más que el camino académico común a los estudiantes parecen ser responsables de los conocimientos sobre enseñanza productiva de LP y norma lingüística de los futuros profesores de LP; (ii) las cuestiones relacionadas con la norma lingüística aparentan estar siendo exploradas en un momento de la formación en que el futuro profesor de LP aún no cuenta con subsidios para una comprensión profundizada y, principalmente, para establecer las conexiones con la enseñanza de portugués; (iii) el abordaje de cuestiones relacionadas con los temas de la norma y de la variación lingüística ocurre en varios momentos a lo largo del curso, pero no en una interfaz con la enseñanza, lo que interfiere con la materialización de la enseñanza productiva de LP desde el escenario normativo brasileño; (iv) la persistencia de una lógica binaria que subyace a la idea de articulación entre teoría y práctica impide avanzar en la implementación de una formación inicial que haga posible la construcción del conocimiento profesional docente y (v) la falta de materiales didácticos para el trabajo con norma y variación en el aula se configura como un obstáculo para la implementación de la enseñanza productiva a partir del escenario normativo brasileño. Tales hallazgos, a su vez, dieron origen a propuestas de acciones para impulsar en los cursos de licenciatura en Letras (i) un tratamiento más profundo del fenómeno de la norma lingüística y del escenario normativo brasileño, (ii) una intensificación del abordaje de cuestiones relacionadas con la norma lingüística en interfaz con la enseñanza productiva de LP y (iii) la difusión de la idea de que la construcción del conocimiento profesional docente se da en la perspectiva de un *continuum*, según el cual esta construcción puede enfatizar a veces los conocimientos didáctico-pedagógicos, a veces los conocimientos teórico-conceptuales, pero sin perder de vista que están entrelazados. Por lo tanto, juzgo que los hallazgos y las proposiciones resultantes de esta investigación pueden contribuir a las discusiones y a los encaminamientos sobre la formación inicial de los futuros profesores de LP.

Palabras clave: enseñanza productiva de la Lengua Portuguesa; escenario normativo brasileño; interfaz enseñanza y norma lingüística; licenciatura en Letras; formación docente.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese (PT) to Brazilians is facing difficulties in order to overcome the prescriptive bias still dominant in Portuguese classes. One of these difficulties arise from the existence of a clear and explicit disassociation between the standard norm and the linguistic reality of Brazil, a situation that led me to propose a perspective of approach for PT. It is the productive teaching of PT from the Brazilian normative scene, which is based on the configuration of Brazilian sociolinguistic reality to promote the enhancement of Basic Education students' communicative competence. This study, therefore, starts from the premise that future PT teachers will only have conditions of implementing this new teaching dynamics if they also have the clarity about the configuration of the Brazilian normative scene as well as about theoretical-conceptual issues circumscribed by the phenomenon of linguistic norm. This research also assumes that the initial formation journey must guarantee to students of Linguistics and Literature the conditions to transform their theoretical-conceptual knowledge into didactic-methodologic procedures. In the face of this, through this qualitative research with an exploratory and descriptive nature, I seek to understand how the formation journey of students of Linguistics and Literature in the final terms relates with the construction of their knowledge about the interface between productive PT teaching and linguistic norm. To achieve this general objective I aim (i) to analyze the formation journey of six students in the final terms of the course Linguistics and Literature from the IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) - *Campus* Osório based on their considerations about issues concerning the interface between teaching and linguistic norm; (ii) to approach issues related to the phenomenon of the linguistic norm and to PT teaching in Brazil; and (iii) to indicate directions to a new initial teachers training, which gives to the future PT teacher conditions to conduct their practices toward a productive PT teaching from the Brazilian normative scene. The results that emerged from data analysis and interpretation lead us to the following findings: (i) the

experiences in personal sphere, more than a common academic percourse amongst the students, seem to be the responsible by the knowledge about PT productive teaching and future PT teachers' linguistic norm; (ii) the issues related to the linguistic norm seem to have been explored in a memento during formation in which the future PT teacher do not have yet the subsidy to a profound understanding and, especially, to establish the connections of these principles with the teaching of Portuguese; (iii) the approach of issues related to the themes of the norm and variation occurs in diverse moments along the course but it do not form an interface with teaching, what interferes in the empowerment of productive PT teaching from the Brazilian normative scene; (iv) the persistence of a binary logic subjacent to the idea of articulation between theory and practice has obstructed progresses in achieving an initial formation that enables the construction of teaching teachers' professional knowledge; and (v) the lack of didactic materials to work with the norm and variation in the classroom is configured as an impediment to empower productive teaching from Brazilian normative scene. Such conclusions, in turn, provoked the proposition of measures aiming to promote in the teacher training courses of Linguistics and Literature (i) the in-depth treatment of the linguistic norm phenomenon and the Brazilian normative scene; (ii) a more intense approach on issues related to linguistic norm in interface with PT productive teaching; and (iii) the diffusion of the idea that the construction of teachers' professional knowledge is engendered in the perspective of a continuum, according to which this construction emphasize sometimes the didactic-pedagogic knowledge, sometimes the theoretical-methodological, however without losing the sight the fact they are interwoven. Therefore, I consider that the findings and propositions of this research may collaborate with the debate and changes concerning initial formation of future PT teachers.

Key words: Portuguese productive teaching; Brazilian normative scene; interface linguistic norm and teaching; teacher training in Linguistics and Literature; teachers' formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Designações para as noções de norma linguística……. 73

Quadro 2 – Diferentes noções abarcadas pelo termo ‘norma culta’..... 79

Quadro 3 – Partes analisadas dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica…….. 82

Quadro 4 – Resultados da análise dos PCN……. 87

Quadro 5 – Resultados da análise dos PCNEM……... 91

Quadro 6 – Resultados da análise das OCEM……. 96

Quadro 7 – Resultados da análise dos PCN+…….. 98

Quadro 8 – Resultados da análise da BNCC…… 106

Quadro 9 – Síntese qualitativa dos resultados da análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica…… 109

Quadro 10 – Tipos de ensino……... 131

Quadro 11 – Componentes da competência comunicativa……. 142

Quadro 12 – Tipos de gramática…… 156

Quadro 13 – Dados sobre os cursos de licenciatura em Letras ofertados no IFRS…….. 194

Quadro 14 – Componentes selecionados das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras ofertados no IFRS……... 195

Quadro 15 – Ementas de componentes curriculares do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves……. 200

Quadro 16 – Ementas de componentes curriculares do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório…… 204

Quadro 17 – Informações sobre os participantes da pesquisa…….. 211

Quadro 18 – Categorização das unidades empíricas…….. 226

Quadro 19 – Inovações linguísticas que se configuram como traços graduais……... 328

Quadro 20 – Inovações linguísticas que se configuram como traços descontínuos…….. 330

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de divisão da língua em fala, norma e sistema…… 57

Figura 2 – Oposições entre as noções de norma……. 61

Figura 3 – Proposta terminológica de Bagno (2019a)..... 71

Figura 4 – Designações para a noção de norma como normatividade…. 74

Figura 5 – Designações para a noção de norma como normalidade…… 74

Figura 6 – Designações empregadas nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica para fazer referência aos conceitos de norma..……..……..……..……..…… 111

Figura 7 – Configuração da situação da norma linguística no Brasil quanto à questão terminológica……... 113

Figura 8 – Configuração do cenário normativo brasileiro…… 116

Figura 9 – Panorama do ensino de Língua Portuguesa com base no que foi discutido no Capítulo 3……..…… 185

Figura 10 – Esquema representativo do movimento de apagamento das normas sociolinguísticas dos estudantes da educação básica…….. 186

Figura 11 – Esquema representativo da abordagem da Língua Portuguesa na perspectiva do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro……. 187

Figura 12 – Sistemática de organização das unidades empíricas……. 225

Figura 13 – Exemplo da distribuição das horas de prática de ensino…… 297

Figura 14 – Componentes curriculares e indicação de inovações linguísticas que podem ser neles trabalhadas……... 331

Figura 15 – O *continuum* da construção do conhecimento profissional docente…….……..…….. 333

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese quantitativa dos resultados da análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica……... 108

Tabela 2 – Número de ingressantes e concluintes do curso superior de Licenciatura em Letras Português e Inglês do IFRS - *Campus* Osório no período 2015-2022…….. 232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
c.f.	conferir
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLG	Curso de Linguística Geral
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
etc.	*et cetera*, e outros
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NS	Norma Sociolinguística
NURC	Norma Urbana Culta
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
p.	página
PA	Participante da pesquisa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RAE	Real Academia Española
s.v.	*sub voce*, sob o lema
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do estado do Rio de Janeiro
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
VUP	Variedades Urbanas de Prestígio
VRE	Variedades Rurbanas Estigmatizadas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO…… 27

1.1 Rumos da formação acadêmica e vivências da caminhada profissional…… 38

1.2 Estruturação da pesquisa……... 42

1.3 Organização da tese…… 45

2 NORMA LINGUÍSTICA: DAS ORIGENS DO CONCEITO AO DELINEAMENTO DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO…… 48

2.1 Considerações sobre os conceitos de norma……... 60

2.2 Considerações sobre as designações para os conceitos de norma…….. 65

2.3 Controvérsias quanto aos termos 'norma-padrão' e 'norma culta'…… 77

2.4 Os termos 'norma-padrão' e 'norma culta' nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa…… 81

2.4.1 PCN…… 82

2.4.2 PCNEM…….. 88

2.4.3 OCEM…… 92

2.4.4 PCN+…….. 96

2.4.5 BNCC…… 99

2.4.6 Síntese e constatações da análise dos documentos……... 107

2.5 Elaborações teóricas do capítulo: Delineando o cenário normativo brasileiro…… 112

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR AO DELINEAMENTO DO ENSINO PRODUTIVO A PARTIR DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO…….. 118

3.1 Considerações sobre o ensino da língua materna a falantes nativos…… 128

3.1.1 Ensino de Língua Portuguesa a brasileiros…… 134

3.2 Relações entre ensino de Língua Portuguesa e ensino de gramática…… 152

3.2.1 Concepções e tipos de gramática…… 153

3.2.2 Ensino de nomenclatura gramatical…… 159

3.2.3 Ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa……... 162

3.2.4 Cenário normativo brasileiro e ensino de gramática……... 175

3.3 Elaborações teóricas do capítulo: Delineando o ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro…… 179

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS……... 189

4.1 Caracterização da pesquisa…… 190

4.2 *Locus* da pesquisa…… 192

4.3 Participantes da pesquisa……... 208

4.4 Produção dos dados…… 214

4.5 Análise e interpretação dos dados……... 217

5 COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS……... 227

5.1 Metatexto 1 - *Acabei me apaixonando pelo curso e tô aí quase finalizando:* o futuro professor de Língua Portuguesa em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório…….. 228

5.1.1 ***Eu entrei pelo idioma e acabei me interessando pela literatura*****: a motivação para ingressar no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório**…… 235

5.1.2 ***E aí eu me senti em casa na Letras, sabe?*****: as identificações com o curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório construídas ao longo do percurso formativo**…….. 245

5.1.3 ***Eu acho que tudo tem que ser visto de forma que contribua para a leitura e pro entendimento do aluno, principalmente*****: o perfil do futuro professor de LP egresso do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório**…… 248

5.2 Metatexto 2 – ***Eu sinto que eu só consegui entender de fato o que é norma linguística fazendo o TCC*****: o papel das experiências formativas do futuro professor de Língua Portuguesa na construção de seus conhecimentos sobre ensino produtivo e norma linguística**…….. 259

5.2.1 ***Não tenho experiências como professor pra dizer como é que eu abordo temas*****: considerações sobre o papel da experiência no exercício da docência**……. 260

5.2.1.1 ***Eu vou ter minha experiência como professor de português no estágio*****: considerações sobre a experiência do estágio supervisionado**……. 263

5.2.2 ***Eu sinto que, até realmente ler a Irandé Antunes, eu não entendia muito bem o que é a norma culta, o que é norma linguística*****: considerações sobre o papel das experiências acadêmicas**…… 273

5.2.3 ***É um trabalho legal e eu lido bastante com norma, gramática normativa:*** **considerações sobre o papel das experiências laborais**…… 279

5.3 Metatexto 3 – ***E aí, como que tu vai fazer agora na prática pra dar conta de tudo?*****: desafios para a implementação do ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro**……. 286

5.3.1 ***Eu lembro que a gente viu isso no curso, mas não tá muito claro pra mim, acho que porque foi bem no início*****: a necessidade de avançar na abordagem de questões relativas à norma linguística em interface com o ensino de LP**…… 286

5.3.2 ***A gente sempre tá nessa questão, né, conciliar a teoria com a prática, botar em prática aquilo que a gente aprendeu*****: impasses entre a dinâmica da formação acadêmica e as exigências para o exercício da docência**……. 295

5.3.3 *Ok, muito legais as tuas reflexões, mas eu preciso de um pezinho, sabe, pra ajudar a ver concreto*: a carência de materiais para a implementação do ensino produtivo de LP…… 303

5.3.4 *Então, infelizmente, eu acho que tu não tem que ser full time professor. Eu acho que não é muito saudável*: considerações sobre os desafios do exercício da docência…… 308

6 CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS…… 312

6.1 Retomada do percurso investigativo empreendido na tese…….. 313

6.2 Caminhos para conduzir à implementação do ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro……. 319

6.2.1 Encaminhamentos quanto a questões relativas à norma linguística e ao cenário normativo brasileiro……... 320

6.2.2 Encaminhamentos quanto a questões relativas ao ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro……. 322

6.2.3 Encaminhamentos quanto a questões relativas à construção do conhecimento profissional docente…… 332

7 PALAVRAS FINAIS…… 335

REFERÊNCIAS…….. 338

APÊNDICES…… 365

APÊNDICE A – Levantamento de produções acadêmicas sobre os temas da pesquisa……... 366

APÊNDICE B – Contextos de ocorrência dos termos de busca definidos para a análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa…… 377

APÊNDICE C – Roteiro-guia para as sessões de grupo focal……. 393

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - padrão Univates…… 395

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - padrão IFRS……... 398

ANEXOS…….. 401

ANEXO A – Autorização Institucional - Gabinete da Reitoria do IFRS…….. 402

ANEXO B – Autorização Institucional - Direção Geral do IFRS - *Campus* Osório……. 403

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates... 404

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS…….. 406

1 INTRODUÇÃO

> Um dos desafios mais difíceis para quem se inicia nos estudos científicos da linguagem verbal é precisamente aprender a reconhecer a plenitude formal de todas as variedades linguísticas, superando criticamente a ideologia da língua-padrão/norma-padrão. Sem isso, nenhuma discussão sobre língua consegue avançar adequadamente.
>
> (Faraco; Zilles, 2017, p. 47)

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) é, no Brasil, um dos temas mais profícuos entre os estudiosos da linguagem. Isso porque partir de ou responder a "inquietações, dúvidas e anseios entre professores e/ou formadores de professores" (Bunzen; Mendonça, 2006, p. 11) tem suscitado diversas publicações de docentes e pesquisadores que, com base nas mais variadas correntes teóricas do campo da Linguística e da Linguística Aplicada, exploram a vertente do ensino[1].

[1] A fim de ilustrar a afirmação, destaco algumas publicações, todas da Parábola Editorial – editora especializada na área de Letras –, que integram minha biblioteca pessoal. Explorando a **leitura e a escrita** há: Carvalho (2018), Pinheiro (2018), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Gonçalves (2017), Coscarelli (2016), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), Rojo e Barbosa (2015), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Bunzen e Mendonça (2013), Guimarães e Batista (2012), Rojo e Moura (2012), Souza, Corti e Mendonça (2012), Guedes (2009), Rojo (2009) e Bortone e Martins (2008). Especificamente sobre **escrita acadêmica**, há: Vieira e Faraco (2022, 2021, 2020, 2019a, 2019b), Motta-Roth e Hendges (2010), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, 2004a, 2004b). Sobre a **oralidade**, há o trabalho de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). E discutindo o **ensino de língua portuguesa e/ou propondo formas de ensiná-la**,

Minhas experiências como acadêmica de Letras, professora de LP, formadora de professores de LP e estudiosa da linguagem me conduzem a considerar que boa parte das inquietações, dúvidas e angústias dos docentes que atuam no ensino de LP resulta da dificuldade de ter que dar conta de questões referentes ao como ensinar português frente ao espinhoso panorama da norma linguística no Brasil, uma vez que este é bastante complexo. Tal complexidade se deve à existência de uma disparidade – em determinados aspectos abissal – entre o português efetivamente em uso e o que é apresentado como um "modelo ideal de língua 'correta', inspirado na tradição literária e no falar da aristocracia e assumido (mais ou menos explicitamente) como objeto de trabalho pelos autores das gramáticas normativas" (Bagno, 2013, p. 65).

Denominado 'norma-padrão', esse ideal de língua, que provém de um modelo lusitano de escrita presente nas obras literárias de escritores do período do Romantismo e fixado como padrão pela elite intelectual brasileira no século XIX (cf. Faraco, 2019, 2016, 2012, 2008)[2], já se encontra bastante defasado quando comparado com a chamada 'norma culta', isto é, "o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram *cultos* [...]" (Faraco; Zilles, 2017, p. 19), grupo este que se caracteriza por ser tipicamente urbano, ter alto nível de escolaridade e fazer largo uso dos bens da cultura escrita[3].

---

há os trabalhos de: Azeredo (2018), Avelar (2017), Zilles e Faraco (2015), Bortoni-Ricardo *et al* (2014), Antunes (2014, 2012, 2009, 2007, 2003), Oliveira (2010), Ferrarezi Jr. (2008) e Bortoni-Ricardo (2005, 2004).

[2] De acordo com Bagno (2011a), a definição de uma norma-padrão é um processo de hipostasiação, no qual a língua deixa de ser considerada em seu estado 'natural' (sempre heterogênea, mutante, cambiante, variável, maleável e flexível) e, via padronização, é transformada "numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial" (Bagno, 2011a, p. 359). Nesse processo de padronização da língua, "seus limites são fixados, sua essência é codificada em livros chamados *gramáticas*, que tentam descrevê-la para melhor prescrevê-la, já que agora é uma lei; seu repertório lexical é compilado como um tesouro nos dicionários. Uma vez 'objetificada', essa língua pátria terá na escola seu principal veículo de propagação, veículo e transmissão" (Bagno, 2011a, p. 359-360).

[3] A definição de um 'falante culto' remonta às postulações do Projeto Norma Urbana Culta (NURC), o qual se configura como o primeiro intento de estabelecer a norma culta do português brasileiro. O Projeto NURC, que teve seu início em 1969, objetivava estudar e caracterizar a modalidade culta da língua falada em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Para tal, foi necessário definir que falantes seriam os representantes de um falar culto e que serviriam de base para o estudo da norma culta brasileira, de modo que um dos critérios para a seleção dos informantes exigia que os falantes possuíssem educação de nível superior completa. Para um panorama amplo sobre o Projeto

Essa “cada vez mais clara e explícita distância entre a norma-padrão e nossa realidade linguística” (Oliveira, 2010, p. 262) tem gerado entraves colossais no ensino de português, sobretudo na educação básica, dado que interfere no que Faraco e Zilles (2017) chamam de ensino produtivo de língua, isto é, um ensino que

> [...] trate a língua, cada língua, como uma [sic] conjunto de variedades e que contribua para 1) a compreensão crítica da avaliação social das variedades pelos alunos, fundada em sua sócio-história e nos avanços da reflexão no âmbito das políticas linguísticas; para 2) o uso das variedades, tanto da cultura oral quanto da cultura letrada, pelos alunos com progressiva segurança e confiança em si e em suas competências; e para 3) a localização realista e crítica da norma-padrão e da norma culta na sociedade brasileira, pois a distância entre elas é enorme e tem criado muitos embaraços para a educação em nosso país, dos quais o mais evidente é a crença bastante generalizada de que não sabemos português (Faraco; Zilles, 2017, p. 176, sublinhado meu).

De acordo com os citados autores, o “profundo e perturbador fosso entre a norma-padrão e a norma culta” (Faraco; Zilles, 2017, p. 177) gera vários empecilhos para o ensino produtivo de língua que defendem, dentre os quais três merecem destaque. O primeiro deles está atrelado justamente ao distanciamento e à divergência entre a prescrição e os efetivos usos linguísticos dos falantes ditos cultos, o que impacta negativamente na cultura linguística brasileira

> [...] pela forma intimidadora como nos vemos uns aos outros enquanto falantes da língua portuguesa, pela insegurança constante no uso da língua e pela negação de princípio bem consolidado na ciência da linguagem de que o falante [...] *sabe* a sua língua (Faraco; Zilles, 2017, p. 177-178).

O segundo se refere à “condenação arbitrária, pelos gramáticos, de usos atestados na fala e na escrita, inclusive na *norma culta*” (Faraco; Zilles, 2017, p. 179). O terceiro consiste no “julgamento negativo de todas as variedades do português do Brasil com base apenas no que é prescrito pela norma-padrão, julgamento completamente desqualificador e absurdo, segundo o qual o que difere do padrão é ‘erro’” (Faraco; Zilles, 2017, p. 181)[4].

NURC e seus desdobramentos ao longo de mais de meio século de existência, ver Oliveira Jr. (2019).

[4] Essa perspectiva é proveniente de uma concepção de correção idiomática entendida como a observância compulsória, em toda e qualquer situação de produção linguística, às diretrizes vigentes para a língua escrita, as quais se pautam nos usos de determinados indivíduos – via

Diante disso, este estudo busca contribuir com o que Faraco (2020) considera um aspecto fundamental para a qualificação do ensino de LP no Brasil: a necessidade de ampliar o contingente de estudiosos que se dedicam ao tema da norma linguística, buscando deslindar as inúmeras questões que cercam esse importante elemento do campo dos estudos da linguagem. Se somarmos a essa consideração o fato de que o tema da norma linguística é "dos mais complexos nos estudos da linguagem verbal" (Faraco; Zilles, 2017, p. 7), posto que há nele "um entrelaçamento de muitos fatores, além dos propriamente linguísticos – fatores históricos, sociais, culturais, políticos e, talvez, acima de tudo isso, poderosos elementos do imaginário social" (Faraco, 2011, p. 259), não restam dúvidas de que, ante o panorama da norma linguística no Brasil, ainda há muito o que explorar no universo da interface entre ensino de LP e norma.

Nesse sentido, exploro nesta tese uma possibilidade para o ensino de LP que pode ter potencial para impulsionar avanços em direção à superação do modelo de ensino vigente, isto é, o ensino prescritivo. Assim, minha contribuição para essas discussões consiste na proposição de uma perspectiva investigativa de abordagem da LP, que denomino ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro[5], a qual parte da configuração da

---

de regra escritores de obras literárias de grande destaque ou grupos de indivíduos pertencentes às classes sociais mais altas –, considerados os usuários de uma norma exemplar, ou seja, aqueles que faziam um 'bom uso' da língua. Nesse contexto, pois, a língua era concebida como uma realidade homogênea e unitária fixada nos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) e todas as regras a serem seguidas para se fazer um 'bom uso' da língua se encontravam compiladas nesses materiais. Sendo assim, era considerado 'correto' tudo aquilo que estava de acordo com a variedade que foi definida como exemplo de boa linguagem e, por consequência, era considerado 'erro' tudo o que fugia a essa variedade. Do ponto de vista dos estudos linguísticos, todavia, não é apropriado avaliar os usos da língua em termos de 'correção' ou 'incorreção'. Sendo assim, quando se fala em correção idiomática nos dias atuais, é preciso ter claro que não se trata de impor uma norma como a única possível, dado que cada variedade de uma língua tem sua norma de correção própria. Trata-se, sim, de levar em conta o contexto de produção no qual o falante se insere. Desse modo, a correção idiomática adota como critério a questão da adequação da produção linguística do falante em função do grupo social ao qual pertence e aos contextos nos quais se insere. Em suma, a correção idiomática passa a ser entendida não mais como o uso de formas 'corretas' ou 'incorretas', mas sim como a escolha das formas de expressão mais adequadas ou menos adequadas a determinadas situações de interação verbal (cf. Camacho, 1981, p. 22; Mattos e Silva, 2004, p. 26) ou, de acordo com terminologia usada por Coseriu (1993, p. 36) e Fiorin (2000, p. 36), de formas 'apropriadas' em determinada(s) comunidade(s) e 'inapropriadas' em outra(s).

[5] Por ora, podemos entender o cenário normativo brasileiro em termos da distância entre a norma-padrão e a realidade linguística brasileira. No Capítulo 2, porém, apresento, com base nas discussões empreendidas sobre o panorama da norma linguística no Brasil, a minha proposição sobre como deve ser entendido o cenário normativo brasileiro no âmbito do ensino produtivo que sustento nesta tese.

realidade sociolinguística brasileira para promover avanços no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Sendo assim, um dos aspectos que precisa ser abordado consiste em discutir quão importante é os professores de LP terem ciência da configuração do cenário normativo brasileiro e clareza sobre o que significa ensinar português para falantes nativos diante desse cenário. Esse conhecimento é fundamental para que os docentes tenham, tanto em termos teóricos-conceituais quanto didático-metodológicos, condições e propriedade para orientar suas práticas pedagógicas na direção do ensino produtivo de LP, de modo a

> [...] garantir a ampliação do repertório linguístico e dos conhecimentos dos alunos sobre como a linguagem e a sociedade funcionam, a fim de prepará-los para serem cidadãos participativos, responsáveis e críticos, capazes de se expressar de forma adequada e de discernir, na voz do outro, os sentidos que estão sendo construídos conjuntamente nas interações (Faraco; Zilles, 2017, p. 202-203, sublinhado meu).

Entretanto, curiosamente – e infelizmente –, a despeito das profundas transformações na forma de conceber o ensino de língua geradas pela presença de diversas teorias linguísticas, tais como Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo, Pragmática, Semântica, Análise do Discurso, Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Textual, entre outras, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país,

> [...] quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem – apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) (Bagno, 2002b, p. 14, sublinhado meu).

Essa dificuldade de transformar[6] as teorias linguísticas estudadas na graduação em práticas de ensino de LP é atestada pelos resultados de diversas pesquisas, como comprovam os três levantamentos que realizei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para situar a

[6] Adoto nesta tese a ideia de 'transformação deliberativa' proposta por Nóvoa (2009) para avançar o conceito de 'transposição didática', tendo em vista que partilho da visão do citado autor quanto ao fato de o trabalho docente não se traduzir "numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais" (Nóvoa, 2009, p. 35).

investigação empreendida nesta tese no panorama dos estudos que exploram seu recorte temático, ou seja, ensino produtivo de LP e norma linguística[7].

O primeiro levantamento foi realizado entre os dias 13 e 14 de janeiro de 2022 e se deu a partir do termo de busca ("ensino" "língua portuguesa" "norma linguística"). Não houve restrição quanto ao tipo de trabalho (dissertação ou tese), apenas quanto ao ano de produção, dado que delimitei a busca ao intervalo de tempo de uma década, de 2011 a 2021. Encontrei, ao todo, três teses (Dalto, 2020; Mapasse, 2015; Laperuta, 2014) e treze dissertações (Timóteo, 2020; Pimentel, 2018; Silva, 2017; Paulo, 2015; Melo, 2015; Xavier, 2015; Cavalcanti, 2014; Santos, 2014; Baptista, 2013; Tenório, 2013; González, 2013; Pereira, 2013; Barros, 2012), das quais fiz a leitura do resumo para identificar os encaminhamentos básicos do estudo. Constatei, com esse levantamento, que em nenhum dos trabalhos são discutidas as questões relativas à interface ensino de LP e norma linguística no âmbito da formação inicial de professores, de modo que minha pesquisa pode contribuir para preencher essa lacuna.

Tendo em vista a não inserção desses trabalhos no contexto da formação inicial de graduandos de licenciatura em Letras e buscando refinar o panorama de trabalhos que conversam com minha pesquisa, fiz, no dia 15 de janeiro de 2022, uma nova busca. Utilizei os mesmos critérios do primeiro levantamento, ou seja, não restrição quanto ao tipo de trabalho e delimitação ao período de uma década (2011 a 2021), tendo sido adotados os seguintes termos de busca: ("ensino produtivo" "norma") e ("ensino produtivo" "norma linguística"). Este termo não gerou resultados, enquanto aquele resultou em três trabalhos, todos em nível de mestrado (Oliveira, 2018; Silva, 2014; Lopes, 2011). Destes, apenas Silva (2014) guarda relação com o que abordo nesta tese, uma vez que sua pesquisa teve como objetivo central verificar se a prática pedagógica de quatro professoras de língua portuguesa de turmas do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio (EJA e regular) de uma escola pública estadual da Paraíba se pautava em um ensino produtivo inovador, que considera as diversas variedades da língua, ou em um ensino prescritivista de base normativa, que não leva em consideração o conhecimento linguístico que difere da norma culta e da norma-padrão. As

[7] A sistematização desses levantamentos se encontra no Apêndice A.

conclusões do trabalho de Silva (2014) evidenciaram que a maior parte das professoras informantes da pesquisa reconhecem a existência das variedades linguísticas e compreendem a questão da adequação dos usos linguísticos ao contexto discursivo. Entretanto, defendem que as normas mais prestigiadas socialmente devem constituir o único objeto do ensino de LP na escola. Isso levou a autora a concluir que as docentes persistem em um ensino de LP dissociado das orientações presentes nos documentos oficiais sobre o ensino de português, em específico os PCN, conduta que pode sinalizar um descompasso entre conhecimento teórico e prática pedagógica. Esse descompasso sinalizado por Silva (2014) pode ser encarado também como uma dificuldade dos professores de transformar as teorias linguísticas estudadas na graduação em práticas de ensino de LP.

Tal dificuldade vem sendo atestada por estudos que tratam, por exemplo, da abordagem de aspectos teóricos da Sociolinguística, como a variação linguística, nas aulas de LP. Isso foi o que revelou o terceiro levantamento, realizado no dia 17 de janeiro de 2022, para o qual não estabeleci um recorte temporal, mas restringi a busca a teses. Isso porque, como a temática da variação linguística tem sido amplamente abordada em pesquisas acadêmicas, interessou-me observar outros trabalhos que, como o meu, são em nível de doutorado. Então, foram gerados, a partir do termo de busca (“variação linguística” e “ensino”), 39 resultados, dos quais fiz a leitura do resumo para identificar a presença explícita de informações relacionadas ao domínio e à aplicação, por parte de professores de LP, de conceitos da Sociolinguística às práticas pedagógicas. Detectei em oito, das 39 teses, apontamentos relativos ao não reflexo da teoria nas práticas pedagógicas: Marques (2019), Pinto (2018), Silva (2017), Raquel (2015), Gomes (2014), Souza (2012), Silva (2012) e Spessatto (2011).

Os resultados desse levantamento ratificam o que declara Faraco (2008) acerca do tratamento dado à variação linguística em sala de aula: “Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado” (Faraco, 2008, p. 179). Além disso, vão ao encontro das considerações de Bagno (2002b) sobre os rumos do ensino de língua no Brasil:

> A maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado, [...] ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula (BAGNO, 2002b, p. 16-17).

Nessa mesma linha insere-se o estudo de Souza; Silva e Simioni (2018), que constata haver indícios de que o tema da variação linguística – o qual geralmente é o responsável por abordar questões relativas à norma –, mesmo amplamente trabalhado nos cursos de formação inicial de professores, tem sido compreendido de forma limitada, o que, conforme os autores, confirma

> [...] uma hipótese empiricamente motivada: a de que há forte evidência de que muitos alunos de Letras estão compreendendo variação linguística como um termo politicamente correto para falar do que antes chamavam “erros linguísticos” (Souza; Silva; Simioni, 2018, p. 47).

Isso quer dizer que a postura normativista permanece, tendo havido apenas uma mudança na nomenclatura empregada para expressar a ideia de que a norma-padrão é a única variedade linguística válida, sendo as demais desvios desse ideal linguístico justificados por contextos de uso informais[8]. Tal postura reforça a equivocada e perigosa noção de que os reais usos

[8] Essa concepção de norma-padrão como uma variedade linguística é considerada por Bagno (2013) um erro quando da abordagem da variação no ensino de LP, posto que “a norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade” (Bagno, 2013, p. 61). Segundo o autor, a norma-padrão não é língua materna de ninguém, mas sim um construto sociocultural, “que até pode se basear em alguma variedade linguística empiricamente detectável na sociedade, mas, precisamente por ser alvo de um intenso *investimento* de codificação (fixação de regras gramaticais que muitas vezes não existem em nenhuma das variedades, mas remetem a alguma tradição mais antiga, como, no caso do português, à gramática latina), de representação gráfica (legislação sobre a ortografia oficial), de produção lexical (criação de amplo vocabulário técnico-científico, literário etc. para dar conta de uma ‘alta cultura’) e de um intenso investimento *político-ideológico* (língua do poder, do Estado, da administração, da escola etc.), a *norma-padrão* não é ‘uma variedade’ como outra qualquer” (Bagno, 2013, p. 62). Também Milroy (2001) assinala que, em sua forma padronizada, as línguas não configuram variedades, posto que “ninguém as fala exatamente" (Milroy, 2001, p. 543). Segundo o autor, “a ideologia do padrão decreta que o padrão é uma ideia na mente – é uma variedade perfeitamente estável, claramente delimitada e perfeitamente uniforme –, uma variedade que nunca é perfeitamente nem consistentemente realizada no uso falado” (Milroy, 2001, p. 453). Idêntica apreciação sobre o equívoco que é considerar a norma-padrão uma variedade pode ser encontrada em Bagno (2011a; 2019a, 2019b), Avelar (2017) e Faraco e Zilles (2017).

linguísticos observáveis nas mais variadas comunidades de fala[9] brasileiras são passíveis de crítica e não merecem espaço no contexto escolar.

Os resultados da pesquisa levam os autores a questionar o que está faltando na formação dos estudantes de Letras para que eles de fato apreendam o conhecimento sobre variação linguística, já que a constatação é a de que eles compreendem "variação linguística como apenas um rótulo para agrupar as realizações da língua que fogem do padrão" (Souza; Silva; Simioni, 2018, p. 48), o que parece ser indício de que os estudantes estão sendo formados para uma "linguística da tolerância" (Souza; Silva; Simioni, 2018, p. 48). A constatação dos autores é que muitos dos alunos que participaram da pesquisa "lograram introjetar a ideia de uma igualdade linguística e respeito às diferenças, sem, no entanto, terem compreendido a real dinâmica do fenômeno da variação que sustenta e legitima tal igualdade" (Souza; Silva; Simioni, 2018, p. 48).

Também atestam essas considerações os resultados obtidos por González (2015) ao analisar os livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2009, com especial atenção aos capítulos dedicados à variação linguística nas duas obras mais adotadas e nas duas menos adotadas. O autor detectou que os dois livros mais adotados são os representativos de uma postura conservadora, dado que

> [...] não questionam a tradicional identidade do professor de português como aquele que conhece 'o bom português'. Eles apenas incorporam em seu discurso didático-expositivo um novo conteúdo de ensino: a variação linguística (González, 2015, p. 243).

Já os dois livros menos adotados

> [...] exigem que se pensem novos modos de ensinar língua e novas identidades para o professor de língua. Com efeito, o professor de português deixa de ser um especialista em gramática normativa, para ser um especialista em linguagem, em um sentido amplo (González, 2015, p. 244, sublinhado meu).

[9] Comunidade de fala – ou comunidade linguística – é um termo da Sociolinguística usado para designar o conjunto de pessoas "que estão em contato habitual umas com as outras por meio da língua, seja por uma língua comum ou por modelos compartilhados de interpretar o comportamento linguístico onde línguas diferentes são usadas numa mesma área" (Bagno, 2017b, s.v. *comunidade de fala*).

Em termos de abordagem das normas linguísticas, enquanto os livros menos adotados estabelecem a fundamental distinção entre norma-padrão e norma culta, os mais adotados não se preocupam em distinguir as duas entidades, o que acarreta sérias implicações para o ensino produtivo de LP, posto que, ao não estabelecer as diferenças entre elas, “corre-se o risco de as inflexíveis prescrições tradicionais serem entendidas como ‘as regras da língua’, ignorando-se a variação linguística, especialmente no que tange à prática de reflexão sobre a língua” (González, 2015, p. 236)[10].

Se considerarmos que a escolha dos livros didáticos do PNLD a serem adotados nas escolas passa – ou pelo menos deveria passar – pelo crivo dos professores, a adoção de obras que promovem a manutenção de posturas conservadoras quanto ao ensino de LP é mais um indicativo de que os docentes não têm conseguido mobilizar os pressupostos teóricos concernentes à variação linguística vistos ao longo de sua formação em busca de um ensino produtivo de LP. Sendo assim, é lícito afirmar que as dificuldades encontradas no ensino de LP advindas da complexidade do cenário normativo brasileiro também se instauram devido a uma formação que não promove um entendimento amplo e profundo sobre questões atinentes à norma linguística e ao seu tratamento nas aulas de LP. Acresça-se a isso o fato de que, embora haja grande destaque à variação linguística em pesquisas, publicações, materiais didáticos e práticas de ensino, existem indícios de que certas formas de abordagem desse aspecto da linguagem não concorrem para o ensino produtivo de língua. Tanto é assim que diversos autores, tais como Bagno (2007), Faraco (2008, 2015), Cyranka (2015), Zilles e Kersch (2015) e González (2018), sustentam a necessidade de criação e implementação de

[10] Um exemplo emblemático do quão arraigados estão a tradição gramatical e o conservadorismo linguístico nas concepções de especialistas da área de linguagem e no imaginário dos leigos é a polêmica gerada, em meados de 2011, pela distribuição, por parte do Ministério da Educação, do livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção "Viver, aprender", a turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referido livro, signatário dos pressupostos da Sociolinguística, propõe uma visão descritiva e analítica da língua portuguesa, tomando como ponto de partida os usos representativos dos falantes com baixa escolaridade e contemplando as diferenças entre a norma-padrão e as variedades que constituem o panorama linguístico nacional. Ao ilustrar as considerações apresentadas com frases como “Nós pega o peixe”, “Os menino pega o peixe” e “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, o livro foi manchete em diversos meios midiáticos por ‘aceitar erros de português’, e tanto suas autoras quanto o MEC foram alvo de infundadas e descabidas críticas. A repercussão da polêmica foi tão grande, que chegou a mobilizar a realização de pesquisas acadêmicas acerca da situação (cf., por exemplo, Araujo, 2018; Pádua, 2014; Bittencourt, 2014; Souza, 2014 e Pereira, 2013).

uma pedagogia da variação linguística a partir da qual o ensino de língua leve, necessariamente, “a uma compreensão mais acurada dos usos linguísticos, das relações entre língua e sociedade, entre língua e poder” (Zilles; Kersch, 2015, p. 176).

Sobre esse novo modo de encarar o ensino de LP no Brasil, Faraco (2008, p. 182) esclarece que:

> [...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística[11] que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilingue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2008, p. 182, sublinhado meu).

Sendo assim, o estudo que empreendo nesta tese se mostra relevante por explorar a interface entre ensino de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro e por ter como foco a compreensão do modo como o percurso formativo de estudantes de licenciatura em Letras, futuros professores de LP, se relaciona com a construção dos seus conhecimentos acerca dessa interface. E, ao se inserir em espaços de discussão em que ainda há lacunas a serem preenchidas, esta pesquisa pode contribuir para o aprimoramento da formação inicial dos licenciandos em Letras e, por conseguinte, para a materialização do tão necessário ensino produtivo de LP nas escolas brasileiras.

O exposto nos parágrafos precedentes, possivelmente, já bastaria para justificar a realização de um estudo que tenha como foco a importância de discutir a interface entre ensino de LP e norma linguística na formação inicial de professores de português. Porém, há outras duas razões que me aproximam dessa temática e me mobilizam a engendrar este trabalho: os rumos da minha formação acadêmica e as vivências da minha caminhada profissional.

---

[11] Foram feitos ajustes gráficos nos textos de todas as citações diretas de obras editadas anteriormente à implementação das mudanças decorrentes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa assinado em 1990 e oficialmente implantado no Brasil em 2016. Nenhuma das alterações, contudo, compromete o sentido do texto original.

1.1 Rumos da formação acadêmica e vivências da caminhada profissional

Os rumos da minha formação acadêmica em Letras começaram a ser traçados já no primeiro dia de aula da graduação. A data de 03 de junho de 2002 é marcante para mim não apenas porque representa o primeiro passo na realização do sonho de fazer uma faculdade, mas também porque me apresentou a uma ciência que, até então, sequer sabia que existia, a Linguística.

Naquela manhã fria de junho, uma jovem de 19 anos chegou cedinho ao Campus do Vale da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), empolgada para a aula, porém se deparou com uma porção de outros jovens, igualmente empolgados, que haviam chegado mais cedo ainda, mas estavam totalmente perdidos, pois o que encontraram foram salas de aula trancadas. Depois de algumas especulações e investigações, descobrimos que, naquele dia, por conta do jogo do Brasil na Copa do Mundo, era ponto facultativo na instituição, de modo que não havia certeza sobre a ocorrência ou não das aulas. A orientação foi esperar pelos professores. Resultado: dos três componentes curriculares de que eu teria aula, ocorreu apenas o do fim da manhã. Quis o destino que a primeira aula do meu primeiro dia na faculdade de Letras fosse a de Conceitos Básicos de Linguística. E foi assim que, nas últimas horas da fria manhã do dia 03 de junho de 2002, se iniciou minha relação de admiração, curiosidade e amor pelos estudos da linguagem.

Já no terceiro semestre do curso, me tornei bolsista de iniciação científica e passei a integrar projetos de pesquisa em estudos linguísticos, mais especificamente na área da Lexicografia, ciência que se ocupa da descrição do conjunto de palavras que conformam uma língua através da elaboração de dicionários. Foi a Lexicografia que me fez enveredar pelo espinhoso tema da norma ao me colocar diante dos dicionários de uso, tipo de dicionário surgido no século XX e bastante peculiar, dado que seu objetivo não é ser o inventário do conjunto léxico total de um idioma, mas sim apresentar a língua em uso por uma comunidade linguística, abarcando somente as palavras efetivamente empregadas pelos falantes. Os dicionários de uso foram o tema do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação) (Zanatta, 2006), que buscou responder à pergunta “O que os dicionários de uso entendem por ‘uso’?”. Foi

para dar resposta a essa pergunta que iniciei minhas incursões ao terreno que põe em discussão uso linguístico e prescrição linguística, ou seja, norma(s) de uso *versus* norma-padrão.

Na continuidade de meus estudos, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, na área de Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Estudos Linguísticos do Léxico. Em minha dissertação (Zanatta, 2010), segui pela senda da norma e abordei a normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos[12] de LP através da análise do tratamento dado pelas obras lexicográficas a aspectos apontados pelos estudos linguísticos como fenômenos de mudança em curso ou já consolidadas no português brasileiro.

Findado o mestrado, no ano de 2010 ingressei na docência, atuando como professora de Língua Portuguesa na educação básica e, posteriormente, também no ensino superior. Ao me deparar, na prática de sala de aula, com os temas que vinha estudando de forma teórica e empírica ao longo de minha formação acadêmica, me vi diante da realidade de ter que, de acordo com os programas de ensino e os materiais didáticos das instituições em que trabalhei, ensinar a norma-padrão da LP, ou seja, ensinar um ideal relativamente abstrato de língua que, em alguns aspectos – mormente no âmbito da morfologia e da sintaxe –, diverge absurdamente dos reais usos linguísticos dos brasileiros.

O desafio, então, era não recair na simplificação, infelizmente ainda muito comum nas aulas de LP, de que ensinar português é ensinar gramática normativa. Confesso que, mesmo com uma formação aprofundada em relação ao tema da norma linguística no Brasil e a aspectos referentes ao uso preconizado e aos usos reais, enfrentei – e ainda enfrento – dificuldades para tentar conciliar esses conhecimentos com as cobranças referentes ao ensino de LP advindas (i) da estrutura curricular, normalmente organizada com base nos conteúdos gramaticais a serem abordados e nos gêneros textuais a serem explorados, (ii) dos encaminhamentos presentes nos materiais didáticos adotados, que geralmente contemplam apenas a norma-padrão e (iii) das diretrizes que norteiam a elaboração de avaliações externas, bem como e,

[12] Dicionários semasiológicos são aqueles que partem do significante (palavra) para chegar ao significado (conceito), sendo este explicitado através de uma paráfrase definidora (cf. Hartmann; James, 2001, s.v. *semasiological dictionary*, *semasiology*).

sobretudo, das provas do Enem e de vestibulares, sendo a preparação para estas preocupação constante no ensino médio, principalmente nas escolas privadas[13]. Isso me mostrou quão desafiador pode ser promover um ensino produtivo de LP frente ao complexo cenário normativo brasileiro, o qual demanda o intento de conciliar a norma-padrão com os usos linguísticos divergentes do padrão, mas perceptíveis na fala e na escrita de considerável parcela da população brasileira, e com as variedades linguísticas dos próprios estudantes.

Mesmo em condições de tomar decisões embasadas e claras quanto ao que meu aluno precisa saber em relação à normatização da língua que ouve e fala desde os primeiros anos de sua existência e quanto ao como promover um trabalho com a LP pautado mais na reflexão sobre a língua do que na classificação e memorização de regras, enfrentei e enfrento dificuldades em sala de aula. Então, suponho que outros professores também se sintam inseguros e se inquietem frente ao cenário da norma linguística no Brasil e suas implicações no ensino de LP. Essa constatação, portanto, também justifica o empreendimento deste estudo que se debruça sobre o ensino de LP e o modo como é impactado pelo cenário normativo brasileiro.

Ainda no âmbito da atuação profissional, merece destaque minha experiência na docência no ensino superior, em que atuei como formadora de professores de LP no curso de licenciatura em Letras e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao me deparar com a situação de ter que ensinar a ensinar aspectos da LP com clara disparidade entre a prescrição da norma-padrão e a realidade sociolinguística, percebi quão importante é que os futuros professores tenham clareza sobre o cenário da norma linguística no Brasil, a fim de que não promovam a reprodução de um ensino reducionista e normativo, mas sim um ensino voltado a uma visão ampla e científica sobre a língua, que permita aos discentes da educação

[13] Ainda no tocante às dificuldades que o professor de LP enfrenta em relação à norma linguística, Bagno (2002) destaca a necessidade de promover o que ele denomina autonomia do professor de língua portuguesa, já que, provavelmente, este terá que “continuar usando as ferramentas pedagógicas de espírito tradicional e conservador por causa da enorme pressão que é exercida sobre ele por parte do sistema educacional com seu apego burocrático ao que já está fixado e consagrado, por parte da sociedade em geral que espera da escola a reprodução estanque e acrítica de um saber gramatical congelado e fossilizado, que dá segurança e tranquilidade e não provoca o questionamento e a contestação” (Bagno, 2002, p. 68-69).

básica perceberem a riqueza da linguagem e observarem os fenômenos linguísticos da LP sob diferentes perspectivas, e não apenas em função do crivo da norma-padrão. Essa consciência da importância de os futuros professores de LP terem, ao longo de sua formação inicial, contato com questões relativas ao tema da norma linguística – sobretudo em relação a como lidar com o desafio de ter que ensinar LP em um contexto normativo espinhoso e frente às cobranças institucionais quanto ao ensino de LP na educação básica – reforça minha convicção de que a tão discutida e almejada qualificação do ensino de LP no Brasil passa, forçosamente, pelo entendimento amplo e profundo das questões referentes à norma que permeiam a realidade sociolinguística brasileira. E, para que esse entendimento se converta em práticas pedagógicas de ensino de LP que possam propiciar aos estudantes "experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos[14], de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BRASIL, 2018a, p. 67-68), os cursos de formação inicial devem não apenas mostrar esse complexo cenário normativo, mas também, e principalmente, garantir que os futuros professores de LP tenham condições de orientar de forma autônoma suas práticas de ensino a partir desse cenário, de modo a promover um ensino produtivo de LP.

O derradeiro aspecto relacionado à minha trajetória profissional subjacente ao delineamento deste estudo consiste no meu ingresso, no final de

---

[14] Bagno (2017a, s.v. *letramento*) explica que o termo *letramento*, entendido como escrita ou representação da língua por meio de sinais, é antigo na língua portuguesa; porém, ele ganhou novas noções ao ser escolhido pela linguista Mary Kato, em meados da década de 1980, como tradução ao vocábulo inglês *literacy*. A partir de então, passou a designar noções como: "(i) processo por meio do qual um indivíduo é introduzido na cultura letrada; (ii) estado ou condição em que se encontra esse mesmo indivíduo depois de sua inserção na cultura letrada; (iii) conjunto de práticas socioculturais em que a escrita tem papel central" (Bagno, 2017a, s.v. *letramento*). Portanto, dependendo da perspectiva que se adote, o termo pode corresponder a diferentes conceitos. No Brasil, foi a perspectiva pedagógica que deu origem a uma das definições mais disseminadas do termo, a qual se encontra em Soares (1999), que buscou diferenciar letramento de alfabetização. De acordo com a autora, letramento é o: "Estado ou condição de *quem não só* sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral" (Soares, 1999, p. 3). Como não está no escopo deste trabalho discutir tal questão, destaco que assumo aqui a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (Street, 2014), a qual está vinculada à ruptura da visão de leitura e escrita como ações descontextualizadas que envolvem um conjunto de habilidades cognitivas individuais e, por conseguinte, concebe a leitura e a escrita como práticas sociais situadas.

2019, como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Ao tomar conhecimento de que havia na instituição quatro *campi* em que é ofertado o curso de licenciatura em Letras, julguei que poderia orientar meu interesse pelo estudo da interface entre ensino de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro aos cursos de formação de professores da instituição de que faço parte, o que me permitiria conhecer a fundo a organização dos cursos de Letras do IFRS e, possivelmente, contribuir com as discussões concernentes aos temas do ensino de LP e da norma linguística neles efetuadas.

Todo esse caminhar me conduziu a este estudo, que encara um dos desafios que os cursos de licenciatura em Letras precisam enfrentar na formação dos futuros professores de LP, e que é fruto de inquietações originadas lá nas primeiras aulas de Conceitos Básicos de Linguística, tomadas ao longo da graduação e do mestrado como problemas de pesquisa e transformadas em práticas de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior, orientadas a uma abordagem reflexiva e crítica sobre os fatos da língua.

Elencadas, pois, as motivações pessoais e profissionais que me levaram à realização deste estudo, que está vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, parto agora para a apresentação da sua estruturação.

1.2 Estruturação da pesquisa

A estruturação desta pesquisa, como descrito ao longo das páginas precedentes, se deve às minhas vivências, tanto na condição de estudante quanto na atuação docente, em torno de questões teóricas e metodológicas do ensino de LP frente aos desafios impostos pela situação da norma linguística no Brasil, ao meu ingresso como docente no IFRS e o consequente interesse de conhecer os cursos de licenciatura em Letras da instituição e ao desejo de colaborar com as discussões relativas à interface ensino de LP e norma linguística, principalmente no que se refere à formação docente inicial.

Todas essas motivações, em última análise, são fruto de angústias e reflexões de quem enfrentou e ainda enfrenta desafios relacionados ao ensino de português e de quem acredita que o licenciando em Letras, futuro professor de LP, somente terá condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro se dominar aspectos teórico-conceituais sobre a norma linguística e tiver condições de transformar esses conhecimentos em procedimentos didático-metodológicos para o ensino produtivo de LP a partir desse cenário.

No entanto, os professores de LP ainda não têm conseguido mobilizar os pressupostos teóricos concernentes à norma linguística estudados ao longo de sua formação em busca de um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro. Frente a isso, avento a hipótese de que certas dificuldades encontradas no ensino de LP podem ser provenientes de uma formação inicial que não promove um entendimento amplo e profundo da complexidade do cenário normativo brasileiro e, portanto, não explora a interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir desse cenário.

Sendo assim, defendo que os cursos de licenciatura em Letras devem garantir que o futuro professor de LP conheça a configuração do cenário normativo brasileiro e tenha clareza sobre o que significa ensinar português para falantes nativos diante desse cenário, uma vez que essa compreensão é fundamental para que os docentes tenham, tanto em termos teórico-conceituais quanto didático-metodológicos, condições e propriedade para orientar suas práticas pedagógicas na direção do ensino produtivo.

É, portanto, essa conjuntura de fatores que me conduz à definição do tema central desta tese: o papel do percurso formativo na construção dos conhecimentos dos licenciandos em Letras sobre a interface ensino e norma linguística e na implementação do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

A partir desse recorte temático, fui motivada a investigar, através desta pesquisa, se o futuro professor de LP, ao concluir sua formação inicial:

> a) tem clareza sobre conceitos e designações associados ao fenômeno da norma linguística;
>
> b) reconhece a complexidade do cenário normativo brasileiro e suas implicações para o ensino de LP;

c) teve contato com abordagens teórico-didático-metodológicas voltadas a um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro;

d) teve oportunidade de discutir e/ou experimentar práticas de ensino de LP pautadas em uma perspectiva investigativa do cenário normativo brasileiro;

e) se sente apto a realizar a transformação deliberativa dos seus conhecimentos teóricos sobre norma linguística com vistas à materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Este estudo, portanto, está orientado no sentido de buscar responder a essas inquietações, materializadas na seguinte pergunta de pesquisa: Como o percurso formativo de licenciandos em Letras em final de curso se relaciona com seus conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística?

Tal questionamento guiou o estabelecimento do objetivo geral da pesquisa: Compreender de que modo o percurso formativo de licenciandos em Letras em final de curso se relaciona com a construção dos seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística.

A delimitação dos objetivos específicos que visam alcançar o objetivo geral supracitado, dada a complexidade dos aspectos ontológicos, teórico-conceituais e didático-metodológicos circunscritos ao ensino de língua materna, ao fenômeno da norma linguística e à interface entre essas duas instâncias, demandou estabelecer níveis de discussão em três esferas distintas: pragmática, teórica e propositiva.

Na esfera pragmática, em seu sentido lato, trato de:

i) Analisar o percurso formativo dos estudantes concluintes de um dos cursos de licenciatura em Letras ofertados no IFRS com base em suas ponderações sobre questões atinentes à interface ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro e norma linguística.

Na esfera teórica, me ocupo de:

ii) Descrever o panorama da norma linguística no Brasil;

iii) Discutir questões implicadas no ensino de LP como língua materna;

> iv) Delinear o que se entende na tese por cenário normativo brasileiro e por ensino produtivo de LP a partir desse cenário.

Na esfera propositiva, busco, a partir do entrecruzamento dos movimentos realizados para a concretização dos objetivos das esferas pragmática e teórica:

> v) Apontar caminhos que possam conduzir a uma formação docente inicial capaz de dar ao futuro professor de LP condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Para atender ao objetivo da esfera pragmática, realizei sessões de grupo focal com os estudantes concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório[15], a partir das quais se deu a produção dos dados que me permitiram investigar de que modo o percurso formativo dos licenciandos se relaciona com a construção dos seus conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística. Para cumprir os objetivos da esfera teórica, abordei, de modo geral e no contexto brasileiro, questões relacionadas ao fenômeno da norma linguística e explorei aspectos relevantes das discussões relativas ao ensino de LP no Brasil. Por fim, para atingir o objetivo da esfera propositiva, o qual está vinculado à execução dos outros dois, promovi o entrecruzamento dos postulados teóricos discutidos e estabelecidos e dos resultados emergentes da análise e interpretação dos dados produzidos para elaborar proposições no sentido de contribuir para uma formação docente inicial que possa prover o necessário para que os futuros professores de LP tenham condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

É em torno desse percurso de condução da pesquisa que se estrutura o presente escrito.

1.3 Organização da tese

Dado o delineamento da pesquisa, procedi à organização desta tese em sete capítulos.

---

[15] Em 4.2 apresento os motivos que levaram à delimitação do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório como o *locus* da pesquisa.

O Capítulo 1 é constituído por esta introdução, na qual constam as motivações e justificativas para o empreendimento do presente estudo e o delineamento do tema, do problema e dos objetivos da pesquisa.

O Capítulo 2 está dedicado à abordagem de uma série de questões relativas ao fenômeno da norma linguística fundamentais para o escopo da pesquisa. Inicialmente, apresento o percurso da criação do conceito de norma. Em seguida, exploro os imbróglios conceituais e designativos que permeiam as discussões sobre a norma, em especial no contexto brasileiro. Na sequência, faço uma análise do emprego dos termos 'norma-padrão' e 'noma culta' nos documentos que orientam o ensino de LP na educação básica. Por fim, apresento as elaborações teóricas provenientes das discussões empreendidas ao longo do capítulo, nas quais consta o delineamento do cenário normativo brasileiro que proponho.

O Capítulo 3 se destina à discussão de aspectos relativos ao ensino de português no Brasil alinhados ao recorte temático da tese. Inicio explanando o percurso de instauração do estudo da língua como componente curricular. Em seguida, abordo questões relacionadas às finalidades do ensino de língua materna a falantes nativos. Avanço explorando algumas relações entre ensino de Língua Portuguesa e ensino de gramática e finalizo apresentando minhas elaborações teóricas decorrentes das discussões realizadas ao longo do capítulo, as quais contemplam o delineamento do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

O Capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos empregados para alcançar os objetivos previstos. Nele constam a caracterização, o *locus* e os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos para produção, análise e interpretação dos dados.

O Capítulo 5 se ocupa de comunicar os resultados da pesquisa por meio de três metatextos provenientes das três categorias derivadas do processo de aplicação da ATD (Análise Textual Discursiva), metodologia adotada para proceder à análise e interpretação dos dados da pesquisa.

O Capítulo 6 traz as considerações propositivas resultantes do entrecruzamento dos movimentos realizados para a concretização dos objetivos das esferas pragmática e teórica. Nele apresento os encaminhamentos que os cursos de licenciatura em Letras podem adotar para

levar a uma formação docente inicial capaz de dar ao futuro professor de LP condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

O Capítulo 7 contém as palavras finais da tese. Ele, portanto, encerra o percurso investigativo trilhado e apresenta apreciações sobre limites do estudo e perspectivas para futuros trabalhos.

Por fim, listo as referências utilizadas na elaboração da tese e disponibilizo os apêndices e anexos mencionados no texto.

2 NORMA LINGUÍSTICA: DAS ORIGENS DO CONCEITO AO DELINEAMENTO DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO

> [...] o fenômeno da norma é de extrema complexidade. É uma esfinge cujo enigma ainda está aí para ser decifrado.
>
> (Faraco, 2011, p. 259)

Para entender como se originou o conceito de norma no âmbito dos estudos linguísticos, é necessário resgatar alguns pontos do pensamento de Ferdinand de Saussure, que é considerado o pai da Linguística. As postulações de Saussure difundidas pelo *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), famosa publicação póstuma organizada por Charles Bally e Albert Sechehaye a partir dos cadernos de alguns alunos que frequentaram os cursos ministrados pelo linguista entre 1907 e 1911 na Universidade de Genebra, se fixaram como uma base para os estudos linguísticos desde a publicação do CLG, em 1916, e sua influência perdura até os dias de hoje[16]. A existência do CLG é responsável pelo surgimento e pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos, dado que, de acordo com Lyons (1979, p. 38), "podemos distinguir hoje muitas escolas

[16] O fato de o CLG ser produto de uma recopilação das anotações de alguns dos alunos de Saussure serviu de ponto de partida para muitas críticas às ideias nele postas. Ainda que Bally e Sechehaye tenham, no prefácio à primeira edição, assumido toda a responsabilidade pelo conteúdo do *Curso* (cf. Saussure, 2021, p. 36-39), Saussure não escapou de críticas (cf. Benveniste, 1988). Quanto ao *Curso* em si, sofreu duras críticas de Bouquet (2000), quem considera que o pensamento de Saussure que se vê no *Curso* foi deturpado por Bally e Sechehaye. Cabe destacar que, muito embora relevante para os estudos em Linguística mais gerais, esse debate não será travado nesta tese.

diferentes na Linguística, mas todas elas sofreram, em vários graus, direta ou indiretamente, a influência do *Cours* de Saussure".

O fato é que, na evolução dos estudos linguísticos, muitos aspectos da teoria saussuriana foram refutados, repensados ou ampliados. Um deles é a distinção entre o par língua/fala, ponto de partida da teoria de Saussure. Essa dicotomia permitiu a incorporação de novas distinções que contribuíram para o desenvolvimento da Linguística, dentre elas a noção de norma.

É praticamente unânime entre os estudiosos da linguagem o reconhecimento de que um dos grandes méritos de Saussure foi ter alçado a Linguística a um estatuto de ciência ao delimitar-lhe um objeto de estudo: a língua. Porém, para chegar ao estabelecimento da língua como objeto da Linguística, Saussure parte de uma conceituação de linguagem e opera uma série de distinções até chegar à delimitação das noções de língua e fala[17]. Para Saussure (2021, p. 51), "a linguagem tem um lado individual e um lado social, e não se pode conceber um sem o outro". Ela é considerada, ao mesmo tempo, "uma instituição atual e um produto do passado" (Saussure, 2021, p. 51). Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita e pertencente ao domínio social e ao domínio individual.

É tendo por base justamente esse caráter social e individual da linguagem que Saussure estabelece a primeira bifurcação metodológica da linguagem: a língua e a fala. Portanto, na sua concepção, o estudo da linguagem comporta duas partes: uma essencial, que "tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico" (Saussure, 2021, p. 62) e outra secundária, que "tem por objeto a parte individual da linguagem, isto é, a fala, inclusive a fonação; ela é psicofísica" (Saussure, 2021, p. 62). Frente a essas condições de existência da linguagem, Saussure toma consciência da impossibilidade de adotá-la como objeto de estudo e conclui que para abordar o objeto da Linguística "é preciso situar-se antes de mais nada no terreno da língua e tomá-la por norma de todas as outras manifestações da linguagem" (Saussure, 2021, p. 52)[18]. Está

[17] Em nota, o tradutor da edição publicada em 2021 pela Editora Parábola sinaliza que essa dicotomia não é uma criação de Saussure, dado que ela já se encontrava nas obras de Hermann Paul e de outros autores (Saussure, 2021, p. 48).

[18] De acordo com nota do tradutor da edição de 2021 do CLG, nessas considerações, o termo língua traduz *langue*, já no sentido saussuriano, ou seja, de "lado social da linguagem" em oposição à fala (*parole*) individual (Saussure, 2021, p. 52).

definido, pois, o objeto de estudo da Linguística, a língua, entendida como uma parte determinada, essencial da linguagem.

A língua é um produto social no sentido de que o indivíduo a recebe passivamente e de que ela lhe é exterior. Em outras palavras, a língua é um contrato coletivo ao qual todos os membros da comunidade devem se submeter se quiserem se comunicar. Porém, a definição mais importante de língua presente no CLG é a que a considera "um sistema de signos"[19] (Saussure, 2021, p. 58), em que um signo se define pelos demais signos do conjunto[20]. Essa definição de língua como sendo um sistema de signos é um dos princípios essenciais de Saussure e fundamental para a Linguística moderna (cf. Dubois *et al.*, 1993, s.v. *língua*).

Frente à língua entendida como produto social, a fala é definida como um "ato individual de vontade e inteligência" (Saussure, 2021, p. 57), no qual convém distinguir, em primeiro lugar, "as combinações pelas quais o falante utiliza o código da língua com vista a exprimir seu pensamento pessoal" (Saussure, 2021, p. 57) e, em segundo lugar, "o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações" (Saussure, 2021, p. 57).

Entretanto, apesar de estabelecidas distinções e uma separação entre língua e fala, considera-se que elas mantêm uma relação dialética. Barthes (1971, p. 19) defende que cada um desses dois termos só tira sua definição plena do processo dialético que une um ao outro, posto que não há língua sem fala e não há fala fora da língua[21]. O próprio Saussure afirma que ambas se

---

[19] Para Saussure, o signo linguístico consiste na união entre o significado (conceito) e o significante (imagem acústica). Fiorin (2002, p. 58) assim explica essa bipartição do signo: "No período medieval, dizia-se que o signo linguístico era *aliquid* pro *aliquo* (alguma coisa em lugar de outra). Essa definição mostra que o signo não é a realidade. Saussure vai precisar bem esse fato, quando diz que o signo linguístico não une um nome a uma coisa, mas um conceito a uma imagem acústica. O que o mestre genebrino quer mostrar-nos é que o signo não é um conjunto de sons, cujo significado são as coisas do mundo. O signo é a união de um conceito a uma imagem acústica, que não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos numa palavra, mas não a falamos. O signo é uma entidade de duas faces, uma reclama a outra, à maneira do verso e do anverso de uma folha de papel. Percebem-se as duas faces, mas elas são inseparáveis".

[20] Outro ponto importante das postulações saussurianas diz respeito ao fato de que os signos não existem em si, mas apenas em virtude de sua oposição a outras unidades da mesma categoria. Saussure diz que nada existe na língua a não ser oposições, argumento que o leva a assumir que "a língua é uma forma e não uma substância" (Saussure, 2021, p. 179), sendo essa constatação a base de toda sua teoria.

[21] Flores (2003, p. 44) considera que as dicotomias presentes no CLG são pensadas como uma realidade dialética e que se pode ler no CLG a união dos opostos: para a dicotomia língua/fala há a linguagem, para a dicotomia sincronia/diacronia há a pancronia e para a dicotomia significado/significante há o signo.

encontram estreitamente ligadas e se implicam mutuamente, dado que “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos” e a fala, por sua vez, “é necessária para que a língua se estabeleça” (Saussure, 2021, p. 62). Além disso, Saussure declara existir uma interdependência entre língua e fala, pois a língua é ao mesmo tempo instrumento e produto da fala. Seguindo esse mesmo raciocínio, Netto (1980, p. 18) esclarece que a fala se apresenta como o uso legitimador da existência da língua, que por sua vez autoriza a fala. Com relação a essa interdependência língua-fala, Barthes (1971, p. 19) adverte: “não há língua sem fala e não há fala fora da língua”.

Para encerrar essa breve retomada dos conceitos de língua e fala advindos do CLG, transcrevo uma passagem de Barthes (1971) que resume perfeitamente o percurso feito por Saussure para formular sua célebre dicotomia:

> Saussure partiu da natureza “multiforme e heteróclita” da Linguagem, que se revela à primeira vista como uma realidade inclassificável, cuja unidade não se pode isolar, já que participa, ao mesmo tempo, do físico, do fisiológico e do psíquico, do individual e do social. Pois essa desordem cessa se, desse todo heteróclito, se abstrai um puro objeto social, conjunto sistemático das convenções necessárias à comunicação, indiferente à *matéria* dos sinais que o compõem, e que é a *língua*, diante de que a *fala* recobre a parte puramente individual da linguagem (fonação, realização das regras e combinações contingentes dos signos) (Barthes, 1971, p. 19).

Nessa dicotomia, a norma não era reconhecida como um nível linguístico propriamente tal, mas sim delimitada frente às possibilidades funcionais do sistema e atribuída à fala, dado que se tratava de usos linguísticos habituais ou prescritos. A limitação da dicotomia saussuriana e a constatação da existência de sistemas linguísticos nos quais certos usos ficam situados entre o nível da língua (invariantes funcionais) e o nível da fala (variantes concretas) levaram à necessidade de se estabelecer uma espécie de nível intermediário, a norma (cf. Ettinger, 1982).

A discussão acerca dessa questão tem início, de acordo com Ettinger (1982), em 1938, com o filólogo checo Bohuslav Havránek, que se ocupou de problemas referentes à norma na ciência da linguagem e na cultura linguística. Mais tarde, em 1943, o linguista dinamarquês Louis Hjelmslev reformula a dicotomia língua/fala em esquema, norma, ato e uso e, em 1952, o linguista

romeno Eugenio Coseriu propõe um modelo teórico tripartite, em que a dicotomia saussuriana se desdobra em sistema, norma e fala[22]. Para efeitos deste estudo, é cabal analisar as modificações operadas por esses dois linguistas na dicotomia saussuriana língua/fala.

Para o dinamarquês Louis Hjelmslev, a dicotomia língua/fala é a essência da doutrina saussuriana. Por isso, segundo Barthes (1971), Hjelmslev não subverteu a concepção saussuriana de língua e fala, mas sim redistribuiu os termos de maneira mais formal[23], reformulando-a em *esquema, norma* e *uso* (cf. Hjelmslev, 1991). Segundo Barthes (1971), esse remanejamento não é

---

[22] Mais tarde, outros dois famosos linguistas promoveram reformulações na dicotomia saussuriana língua/fala para desenvolver suas teorias: Roman Jakobson e Noam Chomsky. Jakobson é o propositor de uma das mais célebres teorias da comunicação, estando sua contribuição mais reconhecida e relevante ligada à questão das funções da linguagem. O linguista russo, que reformula a dicotomia língua/fala em código/mensagem, se inspirou em um esquema triádico proposto por Karl Bühler (que definia a atividade linguística através de três funções: representação, expressão e apelo) para estabelecer suas seis funções da linguagem: emotiva (ou expressiva), conativa, referencial, fática, poética e metalinguística, sendo cada uma originada por um dos seis elementos da comunicação verbal: remetente, destinatário, contexto, contato, mensagem e código, respectivamente. Segundo Barros (2003, p. 31), nesse quadro teórico, o código é definido como o estoque estruturado de elementos discretos que se apresentam como um conjunto de alternativas de seleção para a produção da mensagem. Utiliza-se o termo código em lugar de língua por sua definição ser mais restrita e por poder ser aplicado tanto a sistemas linguísticos quanto não-linguísticos. É pertinente ressaltar que as marcas da Teoria da Comunicação proposta por Jakobson, conforme revela o estudo de Winch e Nascimento (2012), ainda se fazem bastante presentes no ensino de LP. Quanto a Chomsky, ele é responsável pelo surgimento, na segunda metade do século XX, de uma das teorias mais importantes da ciência da linguagem, a chamada Teoria Gerativa, a qual se apresenta como uma nova maneira de enfocar metodologicamente os estudos linguísticos que, provavelmente, não poderia ter sido concebida sem as contribuições de Saussure, já que a dicotomia língua/fala está diretamente relacionada a um dos pilares da Teoria Gerativa: a dicotomia competência/desempenho. Para Chomsky (1975, p. 84), a competência é o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua e o desempenho é o uso efetivo da língua em situações concretas. Cabe destacar, porém, que, embora os conceitos de competência e desempenho de Chomsky se assemelhem aos conceitos de *langue* e *parole* de Saussure, há uma distinção fundamental entre eles, conforme sinaliza Lyons (1982). Segundo este, o que há de comum entre os conceitos criados pelos dois autores é que ambos separam o que é linguístico do que não, e Saussure apresenta uma tendência mais psicológica do que Chomsky. Além disso, conforme Lyons (1982), a questão principal é que na definição dos dois conceitos de Saussure não existe nada que trate sobre as regras para gerar sentenças, o que é fundamental em Chomsky e explícito no seu sistema de competência e desempenho. É nesse ponto, pois, que reside a principal diferença conceitual entre os dois autores: enquanto Saussure define a língua, de forma generalizada, como um sistema de signos, Chomsky a define como um conjunto de sentenças. Já o conceito chomskiano de desempenho parece coincidir suficientemente com o conceito de fala saussuriano, já que se refere a uso real que um falante faz da língua em situações concretas, com a ressalva de que, enquanto para Saussure o aspecto criador da linguagem reside exclusivamente na fala, para Chomsky ele se manifesta tanto na competência quanto no desempenho.

[23] Para Hjelmslev, o conjunto da teoria de Saussure se deduz da tese primordial que estabelece distinções entre língua e fala. Diz o linguista dinamarquês que é a partir dessas distinções que se toma consciência do fato de que a Linguística anterior a Saussure havia se ocupado apenas da fala, negligenciando a língua, a qual Saussure estabeleceu como o "verdadeiro e único objeto da Linguística" (cf. Hjelmslev, 1991, p. 82).

indiferente, pois Hjelmslev formaliza radicalmente o conceito de língua (sob o nome de esquema) e elimina a fala concreta em proveito de um conceito mais social, o uso[24].

Na língua em si, Hjelmslev (1991) distingue três planos: 1) esquema, que é a língua como forma pura, definida independentemente de sua realização social e de sua manifestação material; 2) norma, que é a língua como forma material, definida por uma dada realização social, mas ainda independente do detalhe da manifestação e 3) uso, que é entendido como um simples conjunto de hábitos adotados numa dada sociedade e definido pelas manifestações observadas. Dentre essas três acepções da palavra língua, é aquela que a concebe como esquema que se aproxima do sentido que habitualmente se atribui a essa palavra quando se trata de identificar uma língua na prática, pois, para Hjelmslev (1991, p. 87), "caso se queira chegar a uma definição que toque o essencial no sentido atribuído na vida cotidiana e prática da palavra língua, deve-se evidentemente reter o sentido de *esquema*". Segundo Hjelmslev, é essa acepção do termo língua (forma pura, esquema) que, em um primeiro momento, o CLG busca sustentar, dado que é ela que constitui a máxima fundamental segundo a qual a língua é uma forma, não uma substância[25]. Porém, um pouco mais adiante em seu texto, Hjelmslev (1991) detecta que a definição de língua em Saussure não corresponde a nenhuma das três acepções que distingue e acrescenta que a única definição universalmente aplicável consiste em determinar a língua, na acepção saussuriana, como um sistema de signos.

Quanto à fala saussuriana, Hjelmslev a denomina *ato*. Todavia, para esse linguista, a 'língua-esquema', a 'língua-norma' e a 'língua-uso' não se comportam da mesma forma diante do fato individual que é a fala. Para ele, as relações de determinação entre fala, uso, norma e esquema são variadas. A norma determina (pressupõe) o uso e o ato (fala); o uso determina e é determinado pelo ato; e o esquema é determinado tanto pelo ato quanto pela

---

[24] De acordo com Matías Blanco (2016, p. 70), "é mister assinalar que a tricotomia hjelmsleviana descrita por Barthes constitui uma síntese explicativa parcialmente esclarecedora da magnitude do processo de teorização formal, sistemático e prolongado que o projeto iniciado por Hjelmslev representou, permitindo, contudo, observar com atenção, nessa síntese conceitual, o lugar destinado ao conceito de norma".

[25] É precisamente nessa ideia que Hjelmslev funda a Glossemática, teoria segundo a qual a língua deve ser estudada como um fim em si mesma e não como meio (cf. Hjelmslev, 1975).

norma. Hjelmslev afirma que a verdadeira e essencial novidade na língua saussuriana é a noção de esquema, a qual leva necessariamente à distinção entre *esquema* e *uso*:

> […] cremos haver separado o que existe de essencial e de verdadeiramente novo na *língua* saussuriana: é o que chamamos de *esquema* […] esse resultado nos conduziu a uma nova simplificação, que nos leva a propor a distinção entre *esquema* e *uso* como a única divisão essencial que se impõe à semiologia, devendo ela substituir a subdivisão *língua* e *fala,* a qual, se estivermos certos, não constitui senão uma primeira aproximação, historicamente importante, mas teoricamente imperfeita (Hjelmslev, 1991, p. 93).

Lima (2010) esclarece que, em sobreposição à dicotomia saussuriana língua/fala, Hjelmslev discute, como componente de sua teoria glossemática, pelo menos seis conceitos para definir língua e fala: esquema, sistema, norma, uso, prática e ato. Segundo o autor, "a reinterpretação dos conceitos língua e fala estabelecidos por Hjelmslev percorre, numa ampla variação terminológica, todo o conjunto de obras que formula os princípios glossemáticos" (Lima, 2010, p. 77). Ao fazermos uma análise cronológica das formulações conceituais dos termos sistema, esquema, norma, uso, fala e ato percebe-se, consoante Lima (2010), a inexistência de uniformidade nas distinções terminológicas, sobretudo quando há comparação conceitual entre um mesmo termo em diferentes trabalhos. Dessa feita, ao longo de quase três décadas de teorizações, é perceptível na obra de Hjelmslev uma sucessão de formulações conceituais, assim explicitada por Lima (2010, p. 78):

> Na obra, [sic] *Princípios da gramática geral* (1928), ele emprega sistema, norma e uso, em *La Categorie de cas* (1935), faz distinção dos termos fala, norma e sistema, em *On the principles of phonematics* (1935) emprega sistema, norma e uso, em "Synspunkter for dansk fonetik" (1936), apresenta os termos sistema (esquema), fala e norma, em *Synopsis of an outline* (1936), conceitua os termos sistema, norma, uso e prática, em "Estrutura morfológica" (1939), emprega norma e uso, em "*Et par sproteoretiske betragtninger*" (1941), apresenta também apenas sistema e uso, em "Língua e fala" (1942), faz distinção dos termos esquema, norma, uso e ato, em "*Sprobygning og sprogbrug*" (1943) emprega sistema, norma, uso e ato, em *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (1943), apresenta esquema e uso e em "Estratificação da linguagem" (1954), distingue fala, uso, ato, norma e esquema.

Conforme Lima (2010), em estudos desenvolvidos pelos continuadores de Hjelmslev, está expressa sua compreensão de que somente os termos esquema, norma e uso são dotados de relevância conceitual consistente suficiente para romper com a dicotomia saussuriana língua/fala. Declara ainda que, dentre essas três distinções conceituais, a que mais foi assimilada pelos linguistas pós-Hjelmslev foi o conceito de norma. Destacam-se, entre esses linguistas, o romeno Eugenio Coseriu, cujas teorizações sobre tal conceito – avaliadas por Lucchesi (2012, p. 62) como "a mais refinada e elegante elaboração sobre o tema" que o Estruturalismo produziu – contribuem significativamente para sua (trans)formação.

Coseriu identifica na dicotomia saussuriana língua/fala uma série de insuficiências advindas da sua rigidez, a qual não possibilita saber como se passa do sistema, que é abstrato, às realizações concretas da fala. Em função dessa "deficiência", introduz um nível intermediário entre a língua e a fala, a norma, cujo conceito se refere ao '*como se diz*', e não ao '*como se deve dizer*'. Assim, Coseriu propõe uma redefinição na dicotomia língua/fala, convertendo-a na tríade sistema/norma/fala, e promovendo algumas modificações no conceito saussuriano de língua.

Diferentemente de Hjelmslev, que desdobrou o conceito de língua de Saussure em três, Coseriu, para resolver o problema da insuficiência da dicotomia saussuriana, desdobrou o conceito de língua em dois: o sistema e a norma. Quanto à definição de fala na teoria saussuriana, Coseriu concorda que se trata da atividade linguística concreta. Portanto, para o linguista romeno, o problema está na definição de língua de Saussure, na qual identifica embutidos três conceitos distintos: 1) língua como acervo linguístico, 2) língua como instituição social e 3) língua como sistema funcional (cf. Coseriu, 1962)[26]. Segundo o autor, esses três conceitos aparecem misturados nas teorizações de Saussure, seus contornos não aparecem definidos e tampouco são estabelecidas as diferenças necessárias entre eles. Trata-se, para Coseriu, de

[26] Atualizando essa interpretação, Lucchesi (2012, p. 63) define da seguinte maneira esses três conceitos: "i. algo semelhante à COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA chomskiana, ou seja, o conhecimento linguístico que permite ao indivíduo falar uma língua; ii. um desdobramento da visão sustentada por Whitney de língua como INSTITUIÇÃO SOCIAL: um conjunto de padrões sociais objetivos, que, enquanto agregados, se opõem ao desempenho individual do falante; iii. UM CONCEITO FUNCIONAL de língua: um conjunto de oposições e estruturas que garantiriam o funcionamento da língua como um CÓDIGO".

um desenvolvimento insuficiente dos conceitos, mas não de incoerência. Se os três conceitos se apresentam como simultâneos, Saussure se detém mais ao terceiro, e é a partir dele que se pode depreender o caráter essencial da dicotomia entre língua e fala: a oposição entre o que é sistemático (forma) e o que é assistemático (substância). O conceito de norma surge, então, graças à necessidade que Coseriu sentiu de fazer uma separação entre dois dos três aspectos embutidos no conceito de língua apresentado por Saussure: a língua como sistema abstrato de oposições funcionais (sistema) e a língua como instituição social, que contém elementos não funcionais (norma) (cf. Coseriu, 1962).

Para Coseriu (1958), o sistema é um conjunto de possibilidades, de coordenadas que indicam os caminhos abertos e os caminhos fechados de um falar compreensível em uma comunidade, representando, nesse sentido, a dinamicidade da língua. A norma, por sua vez, é um sistema de realizações obrigatórias, de imposições sociais e culturais e varia de acordo com cada comunidade linguística. Isso quer dizer que, dentro de uma mesma comunidade linguística que utiliza um determinado sistema, é possível observar várias normas, estabelecidas em função de variáveis geográficas, de estilo ou socioculturais[27].

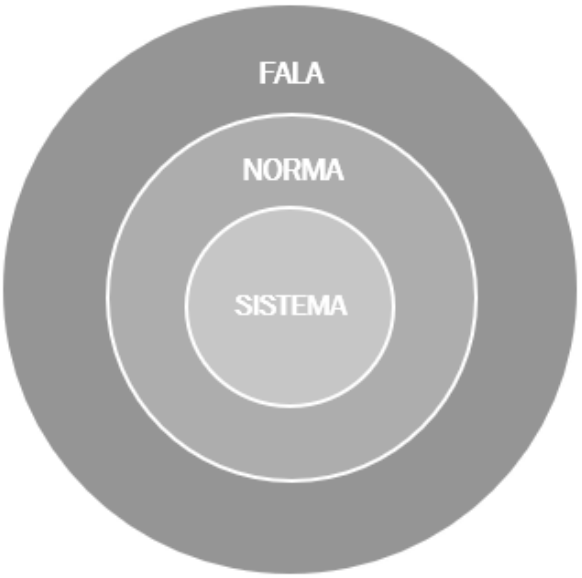
O sistema e a norma são abstrações, ao passo que a fala corresponde ao ato concreto, pois para Coseriu (1962, p. 97-98) a fala é “a realização individual-concreta da norma, que contém a própria norma e também a originalidade expressiva de cada falante”. Assim, no pensamento coseriano, a norma representa um primeiro grau de abstração com relação à fala, sendo esta a expressão concreta individual. O último grau de abstração é determinado pelo sistema, que inclui apenas aquelas marcas que, dentro da norma, são parte da oposição funcional. A divisão de Coseriu, portanto, vai do mais concreto (fala) ao mais abstrato (sistema), passando por um nível intermediário (norma). Considerando-se, pois, a língua (sistema) um conjunto

[27] Coseriu (1980) considera a língua um diassistema que apresenta variação interna em três níveis: o diastrático, o diafásico e o diatópico. O nível diastrático está relacionado com a procedência sociocultural dos usuários da língua; o nível diafásico diz respeito ao contexto de comunicação, ou seja, fica a critério do falante escolher o modo como irá se expressar de acordo com o exigido pela situação comunicativa (formal ou informal, por exemplo); e o nível diatópico faz referência às variações no espaço geográfico.

de possibilidades abstratas, a norma seria um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua (cf. Borba, 1970).

Essa divisão tripartite foi representada por Coseriu através de um esquema em que, partindo da periferia para o centro, tem-se a fala (o falar efetivamente comprovado), a norma (o primeiro grau de abstração) e o sistema (o segundo grau de abstração ou formalização):

Figura 1 – Esquema de divisão da língua em fala, norma e sistema



Fonte: Elaborada pela autora com base em Coseriu (1962).

O círculo mais amplo representa o fala, posto que esta abarca todo tipo de uso linguístico efetivo. O círculo intermediário representa a norma, a qual contém apenas os usos recorrentes entre os falantes, ou seja, aqueles que são comuns, repetidos e, em princípio, constantes. O círculo menor representa o sistema, porque este contém unicamente as leis abstratas que regem as relações das unidades que o compõem. Dessa forma, tudo que está no sistema poderá se manifestar na norma e na fala, mas nem tudo que está na fala figura na norma ou no sistema[28].

[28] É possível ilustrar essa afirmação a partir da fala de uma criança que diz ‘fazi’ em lugar de ‘fiz’. Tal forma estaria na fala como manifestação linguística concretizada, mas não estaria na norma por não ser uma realização comum entre os falantes, embora não fira as leis funcionais do sistema, dado que essa manifestação da criança se dá a partir de analogia às regularidades deste (vendi, parti, bebi etc). Já o apagamento do /r/ em final de verbos no infinitivo, por exemplo, não contradiz as leis do sistema e se configura como um fenômeno linguístico tanto de norma quanto de fala. Fica evidente, portanto, que o sistema é menos extenso que a norma porque uma lei geral do sistema é passível de ser aplicada a muitos casos de norma linguística,

Recapitulando a proposta coseriana, Lucchesi (2012, p. 64) explica que:

> A partir do eixo concreto-abstrato definido por Coseriu, pode-se depreender na atividade linguística concreta estruturas e oposições funcionais, que são essenciais para o funcionamento da língua enquanto sistema de comunicação de conteúdos informacionais. Essas unidades invariáveis, em seu conjunto, e as relações que se estabelecem entre elas constituem, no plano mais alto de abstração, o sistema funcional, ou simplesmente o SISTEMA. Assim, a essas unidades constantes e invariáveis do sistema corresponderia o conjunto potencialmente infinito de realizações verificadas na FALA. Contudo, Coseriu chama a atenção também para o fato de que, para além das múltiplas realizações acidentais e contingenciais que caracterizam a fala, verificam-se também certas VARIANTES que, não tendo valor funcional, são relativamente constantes e frequentes dentro da comunidade de fala, e ele as chama de VARIANTES NORMAIS. Para dar conta dessas variantes, propõe um nível de abstração intermediário entre a fala e o sistema que seria ocupado pelo que ele chama de sistema normal, ou simplesmente NORMA. A constância das variantes normais estaria associada a fatores como grupo social, região, idade, sexo etc., e suas frequências seriam estudadas, em termos estatísticos.

Então, na teoria coseriana, tem-se que a norma é “tudo o que no falar corresponde a uma língua funcional, é fato tradicional, comum e constante, ainda que não necessariamente funcional” (Coseriu, 1980, p. 122) enquanto o sistema se configura como a face da língua referente às oposições funcionais, assim como o era para Saussure, porém agora corresponde a uma língua histórica, constituída também por realizações normais, isto é, por normas, as quais refletem a descrição de diferentes línguas funcionais quanto ao ‘*como se diz*’.

Entretanto, como alerta Lucchesi (2012), Coseriu não logra levar às últimas consequências a distinção entre o ‘*como se diz*’ e o ‘*como se deve dizer*’, tendo em vista sua própria declaração de que a norma “se impõe ao falante” (Coseriu, 1979, p. 80) e “é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais” (Coseriu, 1979, p. 74). Some-se a isso o fato de que, de acordo com Lucchesi (2012), na proposta de Coseriu está mantida a pretensão da perspectiva estruturalista inaugurada pela linguística saussuriana de estudar a língua enquanto sistema, posto que a motivação mais profunda da formulação de sua tricotomia é

---

a qual, por seu turno, é menos extensa que a fala porque a realização desta pode ser variada, particular, original, incomum.

> retirar da língua ou sistema – o objeto precípuo da análise linguística – qualquer determinação social, de modo que o sistema linguístico pudesse ser estudado apenas por suas relações internas, somente a partir da sua lógica funcional (Lucchesi, 2012, p. 65).

Essa manutenção da concepção de língua estruturalista gera uma lacuna na teoria coseriana, já que ela desconsidera que a variação no nível que ele chama de norma pode ser causa de mudança no sistema, situação que levou a Sociolinguística a, diante da divisão tripartite de língua proposta por Coseriu,

> operar uma FUSÃO entre os conceitos de sistema normal e sistema funcional, ou seja entre norma e sistema, já que a variação normal é estudada como parte integrante do funcionamento do sistema linguístico, e não como algo que se oponha ou que prejudique esse funcionamento, como a visão estruturalista havia sugerido. (Lucchesi, 2012, p. 67).

Então, mesmo apresentando limitações, as formulações tanto de Hjelmslev quanto de Coseriu sobre o complexo fenômeno da norma linguística tiveram grandes repercussões nos estudos da linguagem, em especial aqueles desenvolvidos no bojo da Sociolinguística. Essa corrente teórica surgida na segunda metade do século XX e seus desdobramentos inauguraram uma nova forma de encarar as questões resultantes da relação entre a língua e a sociedade e, ao promoverem uma quebra na hegemonia da vertente estruturalista[29], provocaram mudanças profundas no paradigma do ensino de línguas, posto que

> [...] não se pode mais pensar o sistema de funcionamento da língua dissociado dos padrões coletivos de comportamento linguístico, nos quais o sistema linguístico se atualiza em cada momento do seu devir histórico, operando-se, assim, no processo de teorização da sociolinguística variacionista, a fusão entre os antigos conceitos estruturalistas de sistema e norma (Lucchesi, 2012, p. 77).

Porém, embora seja tema frequente no âmbito dos estudos linguísticos, a norma está longe de ser um ponto pacífico. Muito antes o contrário, já que, como veremos a seguir, há conflitos advindos tanto do conceito de norma

[29] Na perspectiva estruturalista, a língua/linguagem é concebida como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam consoante regras, sendo capaz de transmitir informações de um emissor ao receptor. Na perspectiva sociolinguística, ela é encarada como forma ou processo de interação. Isso quer dizer que, ao fazer uso da língua, o indivíduo realiza ações, age, atua sobre o interlocutor (cf. Travaglia, 2002).

linguística em si, quanto das designações empregadas para fazer referência a ele.

2.1 Considerações sobre os conceitos de norma

Se resgatarmos a perspectiva de Coseriu quanto à norma linguística fazer referência ao '*como se diz*', poderíamos assumir que

> *norma* é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação (Faraco, 2008, p. 42).

Todavia, ao tratar da conceituação do termo norma linguística, Rey (2011, p. 114, sublinhado meu) chama a atenção para o seguinte:

> Antes de toda tentativa de definir a "norma", a consideração lexicológica mínima descobre por trás do termo dois conceitos, um atinente à observação, o outro à elaboração de um sistema de valores; um correspondente a uma situação objetiva e estatística, o outro a um feixe de intenções subjetivas. A mesma palavra, utilizada sem precaução, corresponde ao mesmo tempo à ideia de média, de frequência, de tendência geralmente e habitualmente realizada, e à de conformidade a uma regra, de juízo de valor, de finalidade designada.

De acordo com o autor, portanto, o termo norma expressa duas noções distintas: normalidade e normatividade. Esta corresponderia àquilo que preconizam as gramáticas normativas, enquanto aquela se refere ao que é corriqueiro entre os falantes de uma comunidade linguística.

Aléong (2011) aborda essas duas noções atribuindo-lhes, respectivamente, os adjetivos 'normal' e 'normativo'. De acordo com o autor:

> Se se entende por normativo um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o normal pode ser definido no sentido matemático de frequência real dos comportamentos observados (Aléong, 2001, p. 144).

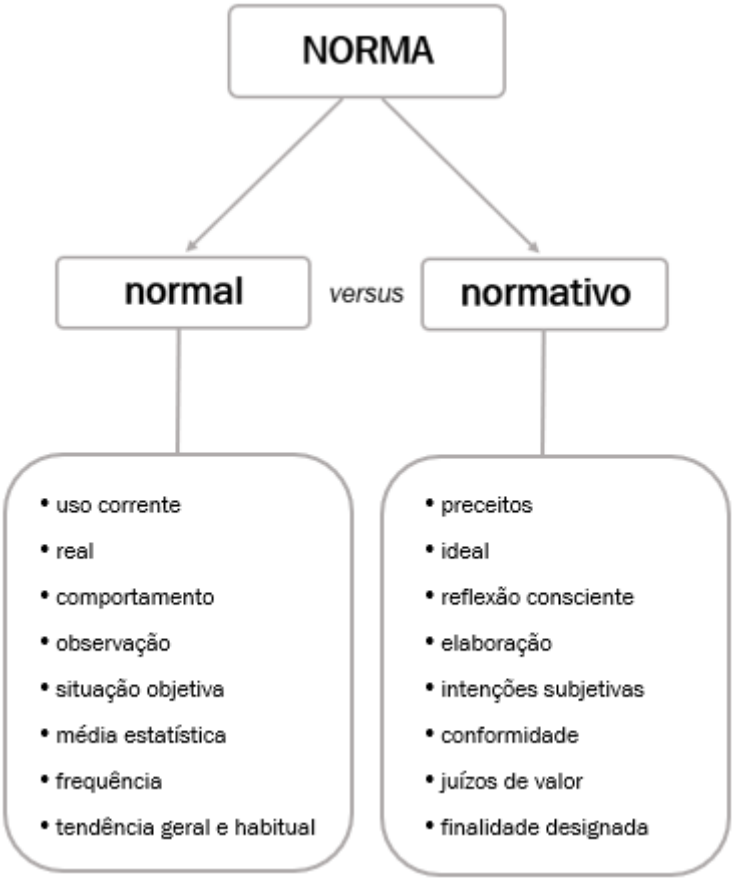
Monteagudo (2011), chamando atenção para a questão de que o conceito de norma, a despeito de sua aparente obviedade, não está livre de

conflitos, discute as duas noções apresentadas por Rey (2011) fazendo uma distinção entre uma norma objetiva e uma norma prescritiva. Esclarece ele que:

> A distinção se tornará mais fácil se repararmos em dois adjetivos derivados: *normal*, quer dizer, corrente ou rotineiro, um adjetivo descritivo que pode se traduzir em termos de frequência estatística; frente a *normativo*, quer dizer, conforme uma regra ou um modelo, isto é, prescrito. Em princípio, uma variante *normal* numa variedade linguística é simplesmente a mais frequente nos textos produzidos nessa determinada variedade. Por outra parte, uma variante *normativa* é de uso obrigatório em determinados tipos de variedades, conforme determinado código ou regulação. Portanto, no conceito de norma, temos que distinguir a norma objetiva da norma prescritiva (Monteagudo, 2011, p. 40-41).

Em Bagno (2019a) há um esquema bastante detalhado dessas oposições entre as noções de normal e normativo que o termo norma abarca:

Figura 2 – Oposições entre as noções de norma



Fonte: Elaborada pela autora com base em Bagno (2019a).

Essas duas noções distintas são expressas em diversas publicações, sinalizando que, na esfera conceitual, há consenso sobre essa perspectiva entre os estudiosos da linguagem. Tanto é assim que Faraco e Zilles (2017)

iniciam sua publicação, a qual se dedica inteiramente à discussão do tema da norma linguística e suas implicações sociais e pedagógicas, informando que, no âmbito dos estudos da linguagem verbal, o termo norma tem os seguintes sentidos:

> a. um geral: norma equivale à variedade linguística – a toda e qualquer variedade linguística; e
> b. um específico: norma equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado "bom uso", o uso socialmente prestigiado (Faraco; Zilles, 2017, p. 12).

De acordo com os citados autores, é "[...] o conjunto das características léxico-gramaticais e discursivas constantes numa determinada comunidade de fala que estamos chamando de sua 'norma normal'" (Faraco; Zilles, 2017, p. 17). Assinalam eles que a realidade linguística é um mosaico de 'normas normais', já que cada comunidade de fala apresenta características linguísticas próprias, ou seja, compartilha uma 'norma normal', a qual "reúne traços fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos e discursivos que a distinguem das demais" (Faraco; Zilles, 2017, p. 18).

Já a 'norma normativa', consoante Faraco e Zilles (2017, p. 18, sublinhado meu),

> não é propriamente uma variedade espontânea da realidade linguística. Ela é, de fato, um construto, um conjunto de preceitos padronizadores com os quais se busca homogeneizar o uso linguístico em determinados contextos num esforço sócio-histórico e culturalmente motivado para impor um controle sobre a heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua.

No contexto brasileiro, há outros autores que chamam atenção para as duas noções do termo 'norma' discutidas acima. Antunes (2007) destaca a existência de uma noção de norma entendida como normatividade, isto é, como um parâmetro que legitima certos usos linguísticos, e uma entendida como normalidade, ou seja, como aquilo que é regular e usual entre os membros de uma comunidade linguística. Também Neves (2004) considera que o termo 'norma' se aplica tanto à modalidade linguística normal – entendida como a média dos falares estabelecida, a princípio, pela regularidade e pela frequência de uso, considerado o conjunto dos falantes –, quanto à modalidade linguística que serve à normatização dos usos, a qual é firmada pela eleição de um determinado uso (ou conjunto de usos) considerado

modelar. Há ainda Camara Júnior (1996, s.v. *norma*), que define ‘norma’ como um

> conjunto de hábitos linguísticos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa do país e que pode ser contrariada pela variedade linguística que se verifica de um lugar para outro, de uma classe social para outra e de um indivíduo para outro[30].

Rodrigues [1968]/(2012), por seu turno, se refere às noções normal e normativo nos termos ‘padrões reais’ e ‘padrões ideias’, respectivamente. Estes definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações ao passo que aqueles derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em certas situações.

É pertinente mencionar que alguns autores adotam designações próprias para expressar as noções norma normal e norma normativa. Em Coseriu (1979, 1980), por exemplo, são utilizadas as denominações ‘norma real’ e ‘norma ideal’ para designar, respectivamente, aquilo que os falantes de fato realizam e aquilo que os manuais prescritivos indicam que deve ser realizado. Já Ettinger (1982) estabelece uma distinção entre norma de uso e norma prescritiva. Enquanto esta prevê uma série de restrições de caráter normativo, aquela abarca tudo o que na língua é aceito como uso linguístico e pode ser analisada com base em dados estatísticos. Béjoint (2000, *apud* Welker, 2004, p. 187), por seu turno, estabelece uma distinção entre a norma dos dicionários normativos, os quais se baseiam no uso e na opinião dos ‘melhores’ falantes nativos, designada por ele como ‘norma qualitativa’ e a norma fundamentada na observação do uso linguístico de todos os falantes fluentes de uma comunidade, denominada ‘norma quantitativa’.

Monteagudo (2011), como vimos, adota os termos ‘norma objetiva’ ou ‘norma usual’ e ‘norma prescritiva’. A norma objetiva ou norma usual “remete às pautas observáveis na atividade linguística de dado grupo social ou numa situação comunicativa determinada” (Monteagudo, 2011, p. 41). Quanto à norma prescritiva, o autor explica que

---

[30] Interessante destacar que esse autor considera como norma normativa não o ideal abstrato de língua, mas sim o que Faraco e Zilles (2017) e outros autores chamam de norma culta, a qual consiste em usos efetivos de certa parcela da comunidade linguística brasileira, o que vai ao encontro das considerações mais atuais sobre o embate ‘norma-padrão’ *X* ‘norma culta’, como veremos na seção 2.3.

> esta noção implica a vigência de determinados códigos de comportamento, entendidos como conjuntos de regras imperativas, instruções e recomendações contidas num *corpus* metalinguístico (gramáticas, dicionários, livros didáticos e outros textos), portanto, explícitas. É uma noção que remete ao normativo, ao que se aconselha ou impõe como "correto" – e correlativamente, ao que se recomenda como "aconselhável", se tolera como "admissível", se exclui como "desaconselhável" ou se condena como "incorreto" – em nome de alguma doutrina e/ou autoridade. A norma prescritiva, tipicamente codificada em códigos autorizados, define a variedade padrão (Monteagudo, 2011, p. 41).

É interessante destacar que o prescritivismo defendido pelo autor deve ser funcional e ilustrado, sendo caracterizado pelos seguintes traços: relativismo, gradação e elasticidade. Assim justifica o autor a necessidade de considerar esses traços:

> Um prescritivismo *relativista*, que proclama a importância pragmática e simbólica da diversidade linguística, reconhece o valor de cada uma das variedades da língua e assume a convencionalidade dos padrões. Um prescritivismo *graduado*, que sustenta que as prescrições têm mais força e validade para certos estilos de comunicação que para outros, e inclusive que carecem de justificação para alguns, ao mesmo tempo em que defende que as exigências de conformidade à língua normativa não devem ser as mesmas para todos os falantes em todas as situações. Um prescritivismo *elástico*, que postula que as normas linguísticas devem se oferecer como orientações para o comportamento linguístico e não se impor como ditames imperativos para o comum dos falantes (coisa diferente são os falantes modelos, como os professores, locutores profissionais, atores e personagens públicos, com obrigações específicas). Resumindo, um prescritivismo atento ao uso comum, e preocupado com que os padrões linguísticos não se afastem desnecessariamente dele (Monteagudo, 2011, p. 46, sublinhado meu).

Essa postura frente ao prescritivismo inerente a qualquer língua oficial é, em última instância, o que garantiria um cenário normativo em que a norma normal e a norma normativa se aproximariam, sendo esta foco de constante acompanhamento e atualização em relação àquela. Nas culturas de língua *standard* (aquelas que costumam passar por processos de uniformização e padronização linguísticas (cf. Milroy, 2001)), as academias de língua costumam ser as instâncias nacionais responsáveis por concretizar esse movimento de aproximação, ou seja, elas se ocupam das questões normativas de modo a promover as atualizações necessárias[31]. Entretanto, no caso do Brasil –

[31] São exemplos de tradições linguísticas nas quais existem entidades responsáveis por orientar os falantes quanto ao uso da língua a espanhola, a francesa e a italiana, representadas, respectivamente, pela Real Academia Española (RAE), pela Académie Française e pela Accademia della Crusca.

também uma cultura de língua *standard* –, a Academia Brasileira de Letras (ABL), que seria a instância nacional normativa, somente cumpre seu papel de referência no âmbito da Língua Portuguesa nas questões ortográficas, através da elaboração do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), deixando desamparados os demais níveis da língua em que se observam as disparidades entre a norma normal e a norma normativa. Desse modo, a autoridade acaba sendo imputada a gramáticos e dicionaristas que elaboram suas obras com base em concepções e procedimentos metodológicos diversos, contribuindo para a manutenção da disparidade entre a norma-padrão e as normas de uso que vigora no Brasil.

A essa questão relativa às noções de norma, como veremos a seguir, se soma a problemática gerada pela profusão de termos existentes para fazer referência a elas.

2.2 Considerações sobre as designações para os conceitos de norma

No Brasil, os dois conceitos de norma – normal e normativo – são explicitados no emprego da terminologia ‘norma culta’ e ‘norma-padrão’, respectivamente, mas também costumam figurar embutidos sob o termo ‘norma culta’, o que provoca, muitas vezes, uma falsa equivalência entre ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’, situação que, vale reforçar, tem impactos relevantes no ensino de LP. Então, pode-se dizer que, embora a existência de dois conceitos abarcados pelo fenômeno da norma linguística pareça ser tópico vencido no âmbito dos estudos linguísticos, no Brasil perdura uma confusão terminológica para dar conta desses conceitos. E é justamente nessa seara que se encontra um ponto bastante discutido em relação à interface ensino de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro.

A questão das designações atribuídas às duas noções abarcadas pelo rótulo ‘norma’ é, no Brasil, bastante abordada pelo linguista Marcos Bagno. Em diversas publicações (cf. Bagno, 2003, 2007, 2013, 2015, 2017b, 2019a, 2019b), ele discute os percalços para o ensino de LP causados pela flutuação terminológica evidenciada nos livros didáticos, nas avaliações de larga escala nacionais, na mídia, nos documentos orientadores e, inclusive, em trabalhos de

linguistas profissionais. Duas pesquisas em específico (Bagno 2013, 2015) revelam, em termos quantitativos, essa flutuação terminológica.

Em Bagno (2013) encontram-se os resultados da análise de 24 coleções aprovadas pelo PNLD de 2008. O pesquisador detectou 21 termos diferentes usados pelos autores dos livros didáticos de LP à escolha naquele ano para fazer referência ao modelo ou modalidade de língua com que alegam trabalhar: *língua culta*, *língua formal*, *língua oficial*, *língua padrão*, *linguagem formal*, *modalidade culta*, *norma culta*, *norma-padrão*, *padrão culto*, *padrão formal*, *português padrão*, *pronúncia padrão*, *uso culto*, *uso formal*, *variação padrão*, *variante culta*, *variante padrão*, *variedade culta*, *variedade formal*, *variedade-padrão* e *variedades de prestígio*.

Bagno (2015) mostra haver a mesma confusão terminológica nas provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A análise das provas de redação aplicadas entre 1998 e 2013 revelou que foram empregadas seis maneiras diferentes para expressar a modalidade de língua requerida na redação: *norma culta*, *modalidade culta*, *modalidade culta escrita*, *modalidade padrão*, *norma culta escrita* e *norma-padrão*. Destaca o pesquisador que, nesse contexto, cinco palavras (modalidade, padrão, culta, norma e escrita) "são tomadas como passíveis de combinações, como se a conjunção dos termos não implicasse qualquer modificação de sentido" (Bagno, 2015, p. 198).

Os resultados acima arrolados atestam a existência de "uma profusão terminológica que, por estar longe de ser uniforme, só pode causar confusão teórica e metodológica" (Bagno, 2015, p. 193) e que, "enquanto não for resolvida pelos agentes educacionais implicados, só serve para dificultar ainda mais a já precária educação linguística[32] oferecida nas escolas do Brasil" (Bagno, 2017a, s.v. *norma*).

Esse montante de designações para as noções de norma normal e norma normativa se deve, em boa medida, à pluralidade de perspectivas com que se aborda o fenômeno da norma linguística. Assim, não é incomum encontrarmos em inúmeras publicações da área de Letras o que se evidencia, por exemplo, em Bechara (2000), Travaglia (2002), Trask (2004) e Ilari e Basso

[32] Bagno e Rangel (2005, p. 63) definem educação linguística como "o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos".

(2006), que utilizam indistintamente termos como *norma padrão*, *norma culta*, *norma culta real*, *norma culta ideal*, *norma prescritiva*, *norma objetiva*, *norma subjetiva*, *variedades cultas*, *português padrão*, *variedade escrita culta*, *língua padrão*, *norma culta escrita* etc.

Há, em contrapartida, autores como Marcos Bagno, que defendem que esses termos não podem ser utilizados indiscriminadamente, posto que se referem a conceitos diferentes. Então, percebendo a necessidade de distinguir o normal e o normativo "[...] e, em alguns casos, dentro do *normal*, aquilo que é característico dos grupos sociais que gozam de prestígio daquilo que é mais característico dos que sofrem estigma" (Bagno, 2017a, s.v. *norma*), e no intuito de "esboçar uma terminologia capaz de diferenciar os dois conjuntos de noções, principalmente em seus esforços para uma descrição mais acurada do português brasileiro" (Bagno, 2017a, s.v. *norma*), diversos autores evidenciam essas diferenças conceituais através da proposição de novos termos.

Castilho [1978]/(2012), por exemplo, tomando um conceito estrito de norma linguística entendida como "usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre que se erguem as chamadas 'regras do bom uso'" (Castilho, 2012, p. 27) por considerá-lo de maior interesse para o ensino, apresenta três tipos de norma: 1) norma objetiva, explícita ou padrão real, definida como "a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje com a chamada classe culta, escolarizada" (Castilho, 2012, p. 27). Trata-se, segundo o autor, "de um dialeto social que em si nada tem de 'melhor' em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde" (Castilho, 2012, p. 28); 2) norma subjetiva, implícita ou padrão ideal, a qual se refere-se à "atitude que o falante assume perante a norma objetiva" e que "corresponde ao que a comunidade linguística espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações" (Castilho, 2012, p. 28); e 3) norma prescritiva, decorrente "da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva" (Castilho, 2012, p. 28). Com isso ele quer dizer que "merecem ser ensinados os usos linguísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição linguística" (Castilho, 2012, p. 28).

Lucchesi [1994]/(2012) propõe a seguinte terminologia, a qual julga dar conta de representar o panorama linguístico brasileiro: 1) norma padrão: aquela que “reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas” (Lucchesi, 2012, p. 59); 2) norma culta: aquela que “conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo” (Lucchesi, 2012, p. 59), em consonância com a definição do Projeto NURC, e seria

> constituída pelos padrões de comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania, e é tributária, enquanto norma linguística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa (Lucchesi, 2012, p. 78);

e 3) norma vernácula ou popular, que “se define pelos padrões de comportamento linguístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social” (Lucchesi, 2012, p. 78), padrões esses que se opõem de forma nítida aos padrões das classes média e alta, escolarizadas[33].

Mattos e Silva (1995), por sua vez, propõe a seguinte classificação de norma: 1) norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma-padrão, que configura um “conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo” (Mattos e Silva, 1995, p. 14); e 2) normas normais ou sociais, que “definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade” (Mattos e Silva, 1995, p. 14). Diz a autora que, dentre essas normas,

> distinguem-se em geral normas ‘sem prestígio social’ ou estigmatizadas e normas ‘de prestígio social’, equivalentes ao que se denomina norma culta, quando o grupo de prestígio que a utiliza é a classe dominante e, nas sociedades letradas, aqueles de nível alto de escolaridade (Mattos e Silva, 1995, p. 14).

---

[33] As entidades norma culta e norma vernácula advém da reflexão que Dante Lucchesi desenvolveu ao longo de mais de uma década sobre a realidade linguística brasileira e sua formação sócio-histórica. O autor defende que “a realidade linguística brasileira não é apenas heterogênea, mas também polarizada, definindo-se dentro do diassistema heterogêneo do português dos Brasil dois sistemas igualmente heterogêneos e variáveis: a NORMA CULTA e a NORMA VERNÁCULA ou POPULAR” (Lucchesi, 2012, p. 58).

Antunes (2007) discute as seguintes designações: norma culta, norma culta real, norma culta ideal e norma-padrão. A norma culta é por ela definida como “os usos que se consideram mais adequados aos contextos formais (orais e escritos), aceitando-se, ainda, que essa formalidade da língua pode admitir graus e variações diversos” (Antunes, 2007, p. 91). A norma culta real “corresponde àqueles usos que são fato, ocorrência” (Antunes, 2007, p. 93), enquanto a norma culta ideal é aquela “concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos” (Antunes, 2007, p. 92). A norma-padrão, por sua vez, é “uma espécie de projeção, difusa e ampla, que tende para a manutenção dos padrões que representam os usos gerais” (Antunes, 2007, p. 94), no intuito de “[...] garantir, para a comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística” (Antunes, 2007, p. 94).

As designações presentes em Faraco (2008) são as seguintes: 1) norma padrão, entendida como um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 75) e que, de acordo com o autor, configura uma “codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 75); 2) norma culta/comum/*standard*, que designa o “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 73); e 3) norma gramatical, a qual é “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard*” (Faraco, 2008, p. 83) pelos gramáticos brasileiros da segunda metade do século XX que flexibilizaram “os juízos normativos, quebrando, pelo menos em parte, a rigidez da tradição excessivamente normativa” (Faraco, 2008, p. 83.).

Barbosa (2015), ao discutir o modo como os dados de pesquisas sociolinguísticas devem, nos cursos de graduação em Letras, ser levados aos futuros professores de LP, considera que devem ser “trabalhados dialeticamente com os fatos de norma” (Barbosa, 2015, p. 271), esta entendida como 1) um componente abstrato nas relações sociais; 2) uma norma praticada traduzida nas percentagens dos estudos linguísticos e 3) uma norma predicada em aspectos do padrão convencionado.

Bagno (2003, 2013) também elabora sua proposta, justificando-a pela necessidade de fazer uso de uma terminologia mais adequada e passível de promover a tão necessária e urgente unificação terminológica. Isso em razão de que, como vimos, a profusão de termos existentes circula livremente na mídia, em textos especializados, em livros didáticos e nas diretrizes educacionais, gerando, como já dito, dificuldades e problemas no ensino de LP. A proposta terminológica de Bagno, assim como as demais, se pauta na necessária distinção entre o normal e o normativo embutidos na noção de norma e, em certos casos, como salienta Bagno (2017a, s.v. *norma*), distinguir, dentro do normal, os usos linguísticos característicos dos grupos sociais que desfrutam de prestígio daqueles que são mais característicos dos grupos que sofrem estigma. Então, após fazer um balanço da terminologia cunhada por diversos autores, a partir do qual reconhece a existência de ambiguidade no uso do termo 'norma culta' – empregado tanto para definir o normal como o normativo – Bagno (2003, 2013), buscando evitar essa ambiguidade, apresenta sua proposta, a qual é fruto da identificação, por parte dos estudiosos da realidade sociolinguística brasileira, de três entidades diversas nas relações entre língua e sociedade no Brasil, a saber:

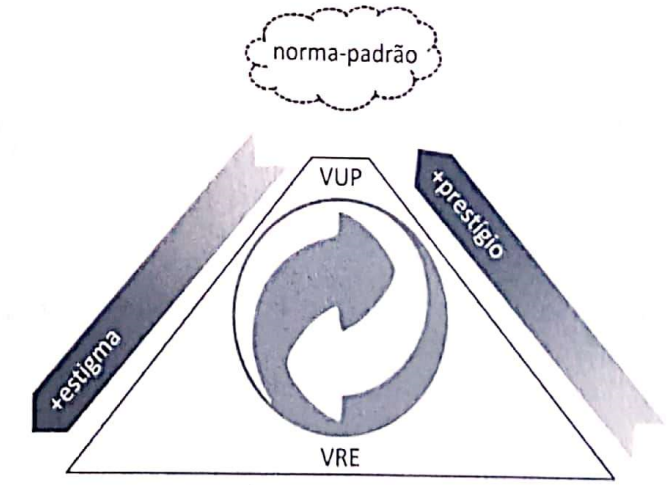
> 1. A primeira é a 'norma culta' dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado.
> 2. A segunda é a 'norma culta' dos pesquisadores, a língua realmente empregada no dia-a-dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano.
> 3. A terceira é a 'norma popular', expressão usada tanto pelos tradicionalistas quanto pelos pesquisadores para designar um conjunto de variedades linguísticas que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais etc. que nunca ou muito raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes 'cultos'. Esta 'norma popular', como já vimos, predomina nos ambientes rurais, onde o grau de escolarização é nulo ou muito baixo. Predomina também mas periferias das cidades, para onde acorrem os moradores do campo expulsos pela criminosa tradição latifundiária deste país, responsável pelo surgimento das favelas e dos cinturões de miséria que envolvem todas as zonas urbanas brasileiras (onde se concentra hoje a maior parte da nossa população!) (Bagno, 2003, p. 63-64).

Em face disso, o autor propõe a seguinte terminologia: 1) norma-padrão: "modelo ideal de língua 'correta', inspirado na tradição literária e no falar da aristocracia e assumido (mais ou menos explicitamente) como objeto de

trabalho pelos autores das gramáticas normativas" (Bagno, 2013, p. 65); 2) variedades prestigiadas: "conjunto de variedades linguísticas faladas (e também escritas) pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo" (Bagno, 2013, p. 65.); e 3) variedades estigmatizadas: "conjunto de variedades linguísticas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização" (Bagno, 2013, p. 65).

Em Bagno (2019a), o autor adapta a terminologia acima para norma-padrão, variedades urbanas de prestígio (VUP) e variedades rurbanas estigmatizadas (VRE), conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3 – Proposta terminológica de Bagno (2019a)



Fonte: Bagno (2019a, p. 59).

Como podemos ver, a norma-padrão segue sendo concebida como uma entidade exo e supra linguística, um modelo idealizado e artificial de língua. As variedades urbanas de prestígio são as variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana. As variedades rurbanas[34]

[34] O termo 'rurbano' designa "as características culturais, sociais, linguísticas etc. das comunidades que, embora residindo em ambiente urbano, conservam traços culturais (e linguísticos) próprios da vida rural [...]. A cultura rurbana é a que prevalece, sobretudo, nas periferias empobrecidas (ou nas comunidades inseridas no centro urbano, como as favelas) da maioria das nossas cidades" (Bagno, 2019a, p. 59). Tal termo tem origem na proposição de Bortoni-Ricardo (2004) de três contínuos para explicar de forma mais fidedigna a variação linguística no português brasileiro: o de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Em um dos polos do contínuo da urbanização, se encontram as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, situam-se as variedades urbanas que obtiveram maior influência dos processos de padronização da língua. Entre ambos, fica a zona *rurbana*, em que se localizam os grupos rurbanos, formados "pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico [e pelas] comunidades

estigmatizadas são as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil, que, conforme ressalta o linguista, representam a maioria da população brasileira (cf. Bagno, 2019a). O autor tem ciência de que essa terminologia pode não ser a mais adequada, mas considera que é aquela que, por ora, melhor reflete sua posição quanto à abordagem das questões normativas no Brasil e sua contribuição no sentido de "designar com mais precisão os três fenômenos linguísticos que queremos estudar, sem perigo de confusão" (Bagno, 2019a, p. 59)[35].

Como forma de sistematizar as informações dispostas nos parágrafos precedentes, elaborei o Quadro 1, no qual elenco o conjunto das designações para as noções de norma propostas pelos oito autores arrolados:

interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

[35] Cabe mencionar que o autor, à medida que avança em suas reflexões, pondera que, lamentavelmente, "a confusão entre *norma culta* (como variedades urbanas de prestígio) e *norma-padrão* parece indissolúvel, apesar dos esforços de muitos linguistas de demarcar a separação entre as duas entidades" (Bagno, 2019b, p. 12).

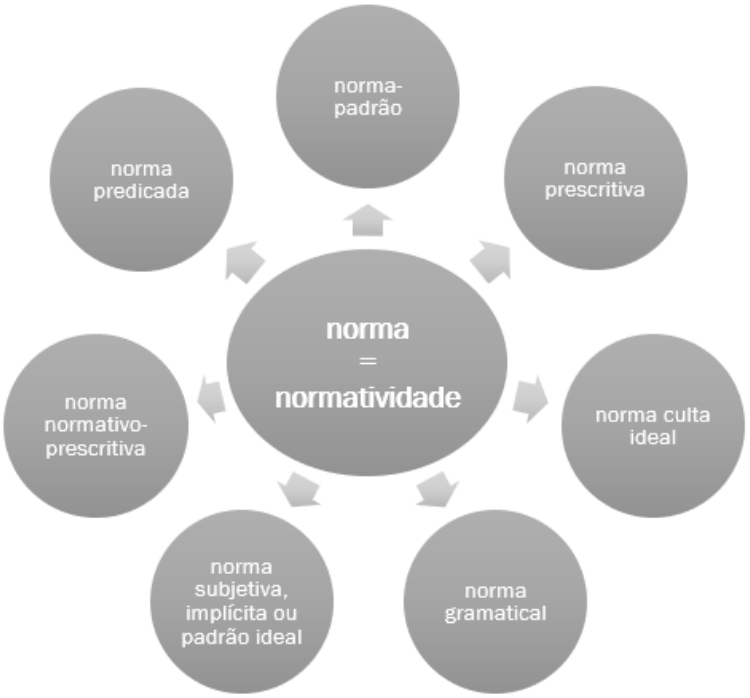
Quadro 1 – Designações para as noções de norma linguística

AUTOR	DESIGNAÇÕES PROPOSTAS
Castilho ([1978]/2012)	norma objetiva, explícita ou padrão real norma subjetiva, implícita ou padrão ideal norma prescritiva
Lucchesi ([1994]/2012)	norma padrão norma culta norma vernácula ou popular
Mattos e Silva (1995)	norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma-padrão normas normais ou sociais
Antunes (2007)	norma-padrão norma culta norma culta real norma culta ideal
Faraco (2008)	norma-padrão norma culta/comum/*standard*
Bagno (2003, 2013)	norma-padrão variedades prestigiadas variedades estigmatizadas
Barbosa (2015)	norma predicada norma praticada
Bagno (2019a)	norma-padrão variedades urbanas de prestígio variedades rurbanas estigmatizadas

Fonte: Da autora (2021).

Todas essas propostas terminológicas têm, em última análise, o intuito de nomear as duas noções contidas na designação ‘norma’. A seguir, busco apresentar, em forma de esquemas, a associação da terminologia discutida/proposta pelos autores listados acima às noções de norma como normatividade e normalidade.

Figura 4 – Designações para a noção de norma como normatividade



Fonte: Da autora (2021).

Figura 5 – Designações para a noção de norma como normalidade



Fonte: Da autora (2021).

Em face das múltiplas e variadas iniciativas de explorar o tema da norma linguística e dada a complexidade que configura considerá-la em sua ontologia e sua episteme, alguns autores chegam inclusive a definir novos conceitos para dar conta das questões que permeiam o cenário normativo brasileiro. Este, vale lembrar, tem se configurado como arena de um embate em que, como apontam diversos estudos e revelam certas situações sociais, têm tido mais força os aspectos de cunho social do que os aspectos puramente linguísticos.

Bagno (2003), por exemplo, trata de nomear o "jogo ideológico que está por trás da defesa de um conjunto padronizado de regras linguísticas" (Bagno, 2003, p. 191), designando-o 'norma oculta'. Esta, de acordo com o autor, se configura como "o disfarce linguístico de uma discriminação que é, de fato, *social*" (Bagno, 2003, p. 193).

Já Faraco (2008) cunha o termo 'norma curta', que é dotado de um caráter assumidamente irônico e crítico, para se referir ao

> conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da norma culta/comum/*standard* (Faraco, 2008, p. 94).

Segundo o autor, essa norma "é a miséria da gramática", posto que não passa de uma "súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que se alastrou entre nós desde o século XIX (Faraco, 2008, p. 94), configurando, de acordo com Bagno (2019a), a face visível da norma oculta.

A proposição dessas noções, bem como seu conhecimento e discussão são fundamentais para o tratamento da norma, posto que há no Brasil uma profusão de publicações (cf., por exemplo, Martins, 1999; Moreno, 2003a, 2003b, 2008; Sacconi, 2004, 2005, 2007, 2009; Cegalla, 2008), manifestações de profissionais da mídia[36], *sites*, *blogs*, canais no *YouTube*, perfis no *Instagram* que promovem a difusão da norma curta, intensificando, portanto, a nefasta cultura do erro e se colocando a serviço do

[36] Em Possenti (2009) há um compilado de colunas escritas pelo autor, nas quais comenta "análises fajutas (com uma ou outra exceção) de autoria de prestigiosos profissionais da mídia que, quando falam de língua, emitem juízos completamente desinformados" (Possenti, 2009, p. 7). Em Faraco (2011) há uma reflexão crítica sobre as origens e os impactos da norma curta na sociedade brasileira.

> [...] desejo de preservar a ferro e fogo regras gramaticais que não pertencem mais à língua realmente falada e escrita, nem mesmo pelas pessoas mais letradas, desejo que, de fato, é o de preservar a todo custo uma estrutura social retrógrada, excludente, que mantenha as rédeas do poder, rédeas *curtas*, nas mãos dos poucos poderosos de sempre… (Bagno, 2019, p. 73, sublinhado meu).

Lucchesi (2015), por sua vez, apresenta uma alternativa conceitual às dificuldades teórico-metodológicas no tratamento da norma linguística no Brasil. Trata-se do conceito de 'norma sociolinguística', o qual advém de sua tese acerca da polarização da realidade linguística brasileira e das contribuições da Sociolinguística quanto a pensar a variação integrada ao funcionamento do sistema, o que, de acordo com o autor, implica, necessariamente, a reformulação do conceito de norma proposto por Coseriu. Desse modo, Lucchesi (2015, p. 75) assume que:

> A norma sociolinguística circunscreve um grupo social dentro de uma comunidade de fala, em primeiro lugar, em função da maior semelhança no comportamento linguístico dos seus membros, já que a frequência média de uso das variantes linguísticas é diferente consoante o grupo social considerado. Em segundo plano, a norma sociolinguística se constitui a partir da avaliação particular que esse grupo faz da variação linguística, que é distinta dos demais grupos sociais. E, por fim, a norma sociolinguística define um grupo social dentro de uma comunidade de fala em função da convergência na direção dos processos de mudança que se observam nesse grupo. Portanto, o conceito de norma sociolinguística, como contraparte linguística dos grupos sociais que formam a comunidade de fala, assenta-se nesses três parâmetros:
> (i) a frequência relativa de uso das variantes linguísticas entre os membros de cada grupo social;
> (ii) a avaliação subjetiva das variantes linguísticas comum aos membros de cada grupo;
> (iii) as tendências de mudança em curso em cada grupo social.

A norma sociolinguística, portanto, se configura como uma alternativa conceitual que, ao ter como um de seus parâmetros "a avaliação subjetiva das variantes linguísticas comum aos membros de cada grupo" (Lucchesi, 2015, p. 75), parece transitar entre a observação objetiva dos usos linguísticos concretos e a norma subjetiva, de modo que se mostra empiricamente comprovada e teoricamente consistente frente à questão da hipóstase da norma. Tal conceito, por conseguinte, seria uma alternativa ao emprego das variadas designações criadas para nomear os usos linguísticos representativos dos falantes escolarizados e das áreas urbanas e dos falantes não-escolarizados e das áreas rurbanas. Dessa forma, contribuiria para dirimir

os empecilhos encontrados em certos qualificativos como ‘culto’ e ‘popular’, bem como os entraves, como veremos na próxima seção, que provoca o termo ‘norma culta’.

2.3 Controvérsias quanto aos termos ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’

À luz das considerações tecidas na seção anterior acerca das designações para as duas noções abrigadas sob o rótulo ‘norma linguística’, percebemos que elas são designadas por termos muito diferentes, embora seja possível ver uma distinção terminológica entre a noção de norma normal e a de norma normativa expressas, por alguns autores, como ‘norma culta’ e ‘norma-padrão’, respectivamente. Parece haver certo consenso, portanto, quanto a empregar o termo ‘norma-padrão’ para designar o ideal abstrato de língua expresso nas gramáticas normativas, ou seja, a noção de norma normativa. Bagno (2019a, p. 57), por exemplo, o mantém em suas proposições terminológicas por considerar que ele “serve muito bem para designar algo fora e acima da atividade linguística dos falantes”. O autor assim justifica a manutenção desse termo em sua proposta:

> Embora algumas pessoas também usem as expressões *língua padrão*, *dialeto padrão* e *variedade padrão*, eu prefiro ficar com *norma-padrão*, porque, se é ideal, se não corresponde integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações linguísticas regulares e frequentes, não pode ser chamada de “língua”, nem de “dialeto”, nem de “variedade”. 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 regrar, 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 (Bagno, 2019a, p. 57-58).

O termo ‘norma culta’, no entanto, é causador de confusão e imprecisão, já que sob esse rótulo se encerram dois conjuntos de ideias bastante diferentes. De um lado, a designação norma culta é usada como sinônimo de ‘norma-padrão’, posto que faz referência a

> uma língua ideal, baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), um modelo abstrato (que não corresponde a nenhum conjunto real das regras que governam a atividade linguística por parte dos falantes de carne e osso) (Bagno, 2019a, p. 52).

De outro, o rótulo ‘norma culta’ faz referência “à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população” (Bagno, 2019a, p. 53). Essa noção é a que tem sido empregada em várias iniciativas de pesquisa, como o já citado Projeto NURC. Nesse caso, estamos diante de um termo técnico, posto que estabelecido com critérios relativamente objetivos e de base empírica.

Antunes (2007) ressalta que a dificuldade de se definir o que é a norma culta se deve, em grande medida, ao fato de que essa designação ora esteve ligada à noção de normatividade e ora à de normalidade. Britto (1997), ratificando essa constatação, aponta dois conceitos que se confundem por trás da designação ‘norma culta’: 1) aquela que se manifesta como uma espécie de língua ideal, resultado da prática de determinados gramáticos, e que atua sobre as representações que as pessoas têm do que seja língua e gramática, por força de determinantes históricos e político-sociais, estipulando um padrão de correção, e 2) aquela que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos.

Em consonância com o exposto acima, Bagno (2019a, p. 53) informa que as pesquisas científicas feitas no Brasil nas últimas cinco décadas têm revelado que

> existe uma diferença muito grande entre o que as pessoas em geral chamam de *norma culta*, inspiradas na longa tradição gramatical normativo-prescritiva, e o que os pesquisadores profissionais chamam de *norma culta*, um termo técnico para designar formas linguísticas que existem na realidade social.

Essa diferença, de acordo com o autor, impacta na postura que as pessoas assumem diante dos fatos linguísticos. Assim, aquelas que usam o termo ‘norma culta’ como

> [...] um pré-conceito tentam encontrar em todas as manifestações linguísticas, faladas e escritas, esse ideal de língua, esse padrão pré-estabelecido que, como uma espécie de lei, todos teríamos obrigação de conhecer e de respeitar (Bagno, 2019a, p. 53).

Aquelas que, de outra parte, o usam como um termo técnico, “agem exatamente ao contrário: elas primeiro investigam a atividade linguística dos falantes em suas interações sociais, para depois dizer o que é essa atividade, por meio de instrumental teórico consistente” (Bagno, 2019a, p. 53-54).

Estamos, pois, diante de mais um imbróglio, já que um único termo, assim como ocorre com ‘norma linguística’, é empregado para designar conceitos completamente diferentes e cujas diferenças são conflitantes, como evidencia o Quadro 2:

Quadro 2 – Diferentes noções abarcadas pelo termo ‘norma culta’

NORMA CULTA = sinônimo de norma-padrão	**X**	**NORMA CULTA** = termo técnico
prescritiva (normativa)		descritiva (normal)
modelo de uso descrito e prescrito nas gramáticas normativas, inspiradas na literatura “clássica”		atividade linguística dos “falantes cultos”, com escolaridade superior completa e vivência urbana
preconceito (baseia-se em mitos sem fundamentação na realidade da língua viva, inspirados em modelos arcaicos de organização social)		conceito (termo técnico usado em investigações empíricas sobre a língua que levam em conta fatores sociais)
doutrinária (compõe-se de enunciados categóricos, dogmáticos; discurso portador de uma ideologia linguística, mais do que propriamente de uma descrição da língua)		teórica (pode vir a sofrer alterações em sua definição em consequência de reflexões e hipóteses fundamentadas na experimentação e na pesquisa empírica)
(pretensamente) homogênea		essencialmente heterogênea
elitista		socialmente variável
atrelada à escrita literária (separa rigidamente a fala da escrita)		se manifesta tanto na fala quanto na escrita
refratária à mudança (nostalgia de uma idade de ouro que nunca houve)		sujeita a transformações ao longo do tempo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bagno (2019a).

Sabendo-se, portanto, que no âmbito dos estudos linguísticos tem-se atribuído ao termo ‘norma culta’ a ideia de um termo técnico-científico, conceituado com base em critérios estabelecidos para se definir o que seriam os falantes cultos – cujos usos linguísticos, por sua vez, são tomados como base para a definição da norma culta – é preocupante que os estudantes de Letras saiam da graduação sem o conhecimento de que os termos

‘norma-padrão’ e ‘norma culta’ não são sinônimos e, por isso, não podem ser empregados indistintamente. Sendo assim, sustento que essa diferença precisa ficar clara para os futuros professores de LP, a fim de que seja possível empreender discussões mais acertadas sobre a norma linguística, formar concepções mais alinhadas à perspectiva científica dos estudos da linguagem e, como consequência disso, ter condições de contribuir para a concretização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Entretanto, embora o discurso presente nas diretrizes que orientam o ensino de português no Brasil contenham encaminhamentos que, em alguma medida, possam desembocar no ensino produtivo de LP, a nomenclatura utilizada para dar conta do que a escola deve se ocupar em termos de norma linguística não está clara, posto que não há definição sobre o que se deve entender por ‘norma culta’ e por ‘norma padrão’, além de não serem levadas em conta as considerações acima apresentadas acerca desses termos, gerando nesses documentos uma pluralidade designativa que em nada contribui para o entendimento do cenário normativo brasileiro e para a promoção de um ensino produtivo de LP a partir desse cenário.

Esse conhecimento se torna ainda mais indispensável quando, mesmo após décadas de avanços e contribuições dos estudos linguísticos acerca do tema da norma, nos deparamos com esta constatação de Faraco (2015), expressa em texto no qual o autor empreende uma reflexão crítica acerca da realidade e da história sociolinguística da Língua Portuguesa usada no Brasil, com ênfase na problemática da norma culta e sua relação com as práticas de ensino de LP:

> A expressão "norma culta” pulou os muros da universidade e se tornou de uso comum. Está hoje presente nos documentos oficiais dos nossos sistemas de ensino, nos discursos correntes nas escolas e nos discursos da mídia.
> Perdeu, neste processo, precisão semântica. Seu conteúdo mais técnico se diluiu num caldo indefinido de significados, o que tem dificultado sua elucidação e seu ensino. Fala-se em “norma culta” como se todos soubéssemos do que precisamente se trata.
> Desse modo, os problemas que atravessam esse tema não se deixam ver com suficiente clareza para que possamos enfrentá-los criticamente, abrindo, assim, caminhos para reformularmos nossas atitudes diante da complexa realidade sociolinguística brasileira e para darmos nova direção às práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino da expressão culta (Faraco, 2015, p. 21).

Em face do exposto acima, fica claro que ensinar LP no Brasil, diante do nosso cenário normativo, traz grandes desafios. Estes são ainda maiores se lembrarmos que, como revelaram os estudos de Bagno (2013, 2015) e González (2015), materiais didáticos e diretrizes orientadoras do ensino refletem o imbróglio terminológico em que se insere a definição de norma linguística.

Então, tendo em vista a profusão terminológica para designar as duas noções de norma correntes no campo da Linguística e a confusão instaurada no Brasil no tocante ao emprego das nomenclaturas 'norma culta' e 'norma-padrão', julguei pertinente fazer um levantamento dos termos mobilizados nos documentos nacionais responsáveis por orientar o ensino de LP na educação básica. Tal ação se justifica também porque pode revelar se da interação com esses documentos – a qual provavelmente ocorrerá em algum momento da formação inicial dos licenciandos –, resultariam conhecimentos capazes de garantir que os futuros professores de LP tenham clareza da precisão conceitual quanto a termos essenciais no âmbito da norma linguística, de modo a ter condições de fazer frente às dificuldades que os imbróglios aqui discutidos geram ao ensino de LP.

A seção seguinte, portanto, trará um panorama dos termos empregados para fazer referência à norma linguística nos seguintes documentos:

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a);

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000);

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006);

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2007);

BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

2.4 Os termos 'norma-padrão' e 'norma culta' nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica

A fim de levar a cabo o levantamento dos termos empregados para fazer referência à norma nos documentos acima listados, usei os seguintes termos de busca: *norma-padrão*, *norma padrão*, *norma culta*, *padrão*, *norma(s)* e *variedade(s)*, os quais, creio, dão conta de revelar se são utilizadas nos

documentos as designações pormenorizadas na seção 2.3. Destaco, ainda, que constituíram fonte de busca apenas os documentos ou a parte deles que se ocupam das especificações sobre o componente Língua Portuguesa e, na ausência deste, sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme discriminado no Quadro 3:

Quadro 3 – Partes analisadas dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica

DOCUMENTO	PARTE(S) ANALISADA(S)	PÁGINAS
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa	Todo o documento	1-107
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Apresentação O sentido do aprendizado na área Competências e habilidades Conhecimentos de Língua Portuguesa	1-24
OCEM	Conhecimentos de Língua Portuguesa	17-46
PCN+	A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Língua Portuguesa	23-91
BNCC	<u>Etapa do EF</u> A área de Linguagens Língua Portuguesa <u>Etapa do EM</u> A área de Linguagens e suas tecnologias Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades Língua Portuguesa	 63-66 67-191 481-490 491-497 498-526

Fonte: Da autora (2021).

Por fim, ressalto que precederá a explicitação dos resultados das buscas em cada documento a apresentação de aspectos relevantes da organização e do conteúdo de cada um deles quanto ao ensino de LP.

2.4.1 PCN

O longo processo de definir parâmetros para servirem como guia à elaboração dos currículos nas escolas brasileiras, cuja etapa mais recente foi a

promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, apresenta seus primeiros frutos no final da década de 1990, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento, de natureza não normativa, configura uma proposta aberta e flexível, “a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (Brasil, 1997, p. 50), e nasce

> da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (Brasil, 1998b, p. 9).

Buscando redefinir com clareza o papel da escola na sociedade brasileira e sistematizar os objetivos a serem perseguidos ao longo do ensino fundamental, os PCN intencionavam “provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade” (Brasil, 1998b, p. 9). Há, para isso, um documento específico a cada uma das áreas curriculares, em que estão detalhados os seguintes aspectos da proposta de trabalho: objetivos (formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e permitir a inclusão das características locais de cada realidade escolar), conteúdos (organizados a partir de blocos ou eixos temáticos, com base nas especificidades de cada área), avaliação (indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem) e orientação didática (apontamentos sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada nos documentos).

Em suma, a finalidade do documento é

> apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em

> si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento (Brasil, 1998b, p. 51).

Em relação especificamente à área de Língua Portuguesa, os PCN põem de relevo a necessidade de dar aos estudantes condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, dado este ser fundamental para o exercício da cidadania. Assim, sugerem que a escola organize o ensino de LP de modo a que os discentes possam desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo: i) ler e escrever em conformidade com seus propósitos e demandas sociais; ii) expressar-se apropriadamente em situações de interação oral distintas das que são próprias de seu universo imediato; e iii) refletir sobre os fenômenos da linguagem, em particular os que tangem à questão da variedade linguística, como forma de combater a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relativos ao uso da língua. Para tal, as propostas didáticas de ensino de LP se devem organizar tomando a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem.

Quanto aos Parâmetros Curriculares para a área de Língua Portuguesa, eles se organizam em duas partes. Na primeira, encontram-se a apresentação da área e a definição das linhas gerais da proposição de organização curricular ventilada no documento, incluindo a indicação dos objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda, que está dedicada ao terceiro e quarto ciclos, tem-se a caracterização de ensino e aprendizagem de LP nesses ciclos, a definição dos objetivos e conteúdos, a apresentação de orientações didáticas, a especificação de relações existentes entre o ensino de LP e as tecnologias da comunicação e a proposição de critérios de avaliação.

Assumindo que a

> língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade [e que] aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1998a, p. 20)

os PCN sustentam que os conteúdos de LP no ensino fundamental devem se articular em torno de dois eixos, o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, destacando que, em função disso, os conteúdos propostos no documento estão organizados, “por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO” (Brasil, 1998a, p. 35).

Os PCN ressaltam ainda que o ensino e a aprendizagem de LP, como prática pedagógica, resultam da articulação de três variáveis: 1) o aluno (é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento); 2) os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem (são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem.); e 3) a mediação do professor (a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento). Assim sendo, o objetivo de ensino e de aprendizagem é “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (Brasil, 1998b, p. 22), cabendo ao professor “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (Brasil, 1998b, p. 22), bem como “assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (Brasil, 1998a, p. 22).

De acordo com o documento, o que se espera do processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental é que o aluno

> amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Brasil, 1998a, p. 32, sublinhado meu).

Para que se concretize essa intenção, as atividades curriculares em LP devem corresponder, principalmente, a atividades discursivas, compreendidas como

> uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (Brasil, 1998a, p. 27).

Dado que os PCN são o documento a partir dos quais se constroem as demais diretrizes que buscam prover orientações para a organização da educação básica, sendo alguns dos encaminhamentos e algumas das concepções expressos nesse documento citados na BNCC, faz-se bastante relevante identificar de que modo ele se posiciona frente às questões atinentes ao ensino de LP oriundas da realidade sociolinguística brasileira.

Parto, então, à apresentação dos resultados do levantamento acerca da terminologia empregada nos PCN. Convém explicar que optei por sistematizar os resultados em quadros, nos quais há informações de cunho quantitativo (ocorrência(s) do termo) e de cunho qualitativo (apreciações da pesquisadora). A presença de um número sobrescrito à direita da explicitação da página da ocorrência indica a quantidade de vezes que o termo de busca ocorreu naquela página.

Para garantir a fluidez da leitura, decidi contemplar no quadro apenas o número de ocorrências dos termos e a indicação das páginas em que ocorrem, deixando a explicitação dos contextos de ocorrência à disposição no Apêndice B. Cabe destacar que o conteúdo desses trechos, para além de conter os termos de busca definidos para a análise, são reveladores de concepções, orientações e encaminhamentos quanto ao ensino de LP em consonância com os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística, o que, a meu ver, serve de reforço aos questionamentos sobre os motivos de o desempenho linguístico dos estudantes brasileiros ser, ao final da educação básica, tão aquém do esperado.

Quadro 4 – Resultados da análise dos PCN

TERMO DE BUSCA	OCORRÊNCIA(S) DO TERMO	APRECIAÇÕES DA PESQUISADORA
norma-padrão / norma padrão	**1** p. 23	O termo aparece em uma nota de rodapé que conceitua ‘competência linguística’. Da forma como integra o texto, parece designar o ideal abstrato de língua. Chama a atenção, contudo, dois aspectos: a aparente relação sinonímica com ‘norma escolar’, termo não considerado nos estudos apresentados na seção 2.2, e com a problemática designação ‘norma culta’.
norma culta	**0**	–
padrão	**10** p. 17 p. 18 p. 30 p. 31[4] p. 55 p. 82[2]	Cabe destacar o emprego da terminologia ‘variedade padrão’ e ‘língua padrão’, criticável devido a esses rótulos se aplicarem, numa perspectiva sociolinguística, a modos de falar empiricamente coletáveis e documentáveis. Em outras palavras, seu uso está atrelado à existência de falantes dentro de uma comunidade idiomática que empreguem autenticamente esse modo de falar (cf. Bagno, 2017a, s.v. *variedade*). Chama atenção também o uso de ‘variedades padrão’, no plural, o que pressupõe a assunção de que há mais de um “ideal” de língua.
norma(s)	**2** p. 76 p. 77	A palavra ‘norma’ se refere à noção de normatividade, associação reforçada pelas colocações quanto aos usuários cometerem “deslizes” e “erros” no uso da norma.
variedade(s)	**25** p. 17 p. 18 p. 29[4] p. 31[3] p. 33[2] p. 36 p. 51 p. 52	O uso de ‘variedade(s)’ está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos, tendo em vista que faz referência a qualquer tipo específico de linguagem, considerado como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização (cf. Bagno, 2017a, s.v. *variedade*). A análise dos excertos em que aparece o termo de busca evidencia que as orientações no âmbito da interface ensino de LP e norma linguística refletem os

	p. 60[3] p. 64 p. 81[2] p. 82[3] p. 84 p. 97	estudos no campo da Sociolinguística realizados até a década de 1990. Talvez por se tratar do primeiro documento contenedor de parâmetros para o ensino de LP na Educação Básica, os PCN parecem ser aquele que mais incisivamente explora a questão de um ensino de língua que considere a variação como constitutiva das línguas e que contemple a realidade linguística brasileira.

Fonte: Da autora (2021).

2.4.2 PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram concebidos para cumprir um duplo papel: difundir os princípios da reforma curricular do Ensino Médio e orientar os docentes na busca de novas abordagens e metodologias de ensino. Essa reforma está atrelada à busca de um novo perfil para o currículo da etapa final da educação básica que se calcasse nas competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta, que significasse o conhecimento escolar através de um ensino contextualizado, interdisciplinar, não compartimentalizado e que incentivasse o raciocínio e a capacidade de aprender. Então, de acordo com o documento:

> Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (Brasil, 2000, p. 6).

Logo, os PCNEM assinalam que a formação dos estudantes deve ter como alvo principal “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (Brasil, 2000, p. 5). Para isso:

> Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (Brasil, 2000, p. 6, sublinhado meu).

Considerando que o currículo precisa contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que “capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva” (Brasil, 2000, p. 15), objetivando a integração dos indivíduos “no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (Brasil, 2000, p. 15), a proposta curricular registrada nos PCNEM incorpora como diretrizes gerais e orientadoras as quatro premissas consideradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

No intuito de buscar uma integração entre os componentes curriculares presentes no ensino médio, a reforma curricular expressa nos PCNEM estabelece a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, o que se justifica por garantir uma educação de base científica e tecnológica em que

> conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (Brasil, 2000, p. 19).

No concernente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento concebe a linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Brasil, 2000, p. 19). Considerando que “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (Brasil, 2000, p. 1.), o texto põe de relevo a importância de entender que “as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa” (Brasil, 2000, p. 20), e de considerar “as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico” (Brasil, 2000, p. 20). Afinal:

> No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (Brasil, 2000, p. 20, sublinhado meu).

Na referida área estão ainda elencadas as competências e habilidades atinentes "à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania" (Brasil, 2000, p. 92), sem as quais, consoante os PCNEM, os alunos do Ensino Médio teriam dificuldades para dar prosseguimento aos seus estudos e participar da vida social.

A Parte II do documento tem como finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa delimitação se dá dentro da proposta para o ensino médio calcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, proposta essa que tem como referência "a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo" (Brasil, 2000, p. 4) e cujo eixo principal é o respeito à diversidade. Trata-se de um documento "de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem" (Brasil, 2000, p. 4).

No tocante ao componente Língua Portuguesa, os PCNEM destacam que o estudo da língua materna na escola "aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade" (Brasil, 2000, p. 16), devendo "permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos" (Brasil, 2000, p. 17), e listam as competências – Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural – e as habilidades a serem desenvolvidas em LP para que essas competências sejam alcançadas.

Buscando reverter a divisão do componente em Língua e Literatura proveniente da lei nº 5.692/71 e suas repercussões na organização curricular (separação entre gramática, estudos literários e redação), bem como retirar, no âmbito dos estudos gramaticais, o foco da nomenclatura gramatical e da análise da frase deslocada do uso, da função e do texto, os PCNEM orientam para um ensino da língua

> situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (Brasil, 2000, p. 17, sublinhado meu).

Sendo assim, o documento expressa uma concepção de ensino de língua materna que "destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social" (Brasil, 2000, p. 18). Diante disso, o trabalho do professor deve se centrar "no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais" (Brasil, 2000, p. 17), de sorte que determinados conteúdos tradicionais no ensino de língua (a nomenclatura gramatical e a história da literatura, por exemplo) passam a figurar em segundo plano, o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação produção de textos e a literatura passa a integrar a área de leitura.

No Quadro 5 estão sistematizados os resultados da análise dos PCNEM:

Quadro 5 – Resultados da análise dos PCNEM

TERMO DE BUSCA	OCORRÊNCIA(S) DO TERMO	APRECIAÇÕES DA PESQUISADORA
norma-padrão / norma padrão	**2** p. 7 p. 11	O termo parece se referir ora ao ideal abstrato de língua, ora a um ideal definido a partir dos usos linguísticos de determinado grupo social. Cabe ainda destacar a indicação de que a norma-padrão constitui uma 'variante linguística'. A propósito dessa designação, há no documento uma tendência ao uso do termo 'variante' para fazer referência aos diversos tipos de linguagem observáveis. Porém, tal opção pode ser passível de discussão, já que o termo 'variante' é usado, nos estudos linguísticos, em referência às "diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade" (Tarallo, 1986 *apud* Bagno, 2017a, s.v. *variante*).

norma culta	**0**	–
padrão	**1** p. 9	A análise do excerto em que aparece a palavra leva ao entendimento, vale reforçar equivocado, de que a norma-padrão é uma variedade linguística.
norma(s)	**5** p. 16[2] p. 21 p. 22 p. 23	Dos contextos em que figura o termo 'norma', depreende-se que se trata de norma entendida como normatividade. No entanto, é importante ressaltar que seu emprego sem nenhum qualificativo pode ser problemático, dado que esse termo, como vimos, designa dois conceitos bastante distintos.
variedade(s)	**0**	–

Fonte: Da autora (2021).

2.4.3 OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio pretendem colaborar para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, sendo sua intenção apresentar um conjunto de reflexões que a alimentem. Para tal, foi estipulada uma organização de trabalho que assegurou a articulação de diversos agentes (universidade, Secretarias Estaduais de Educação e professores) "para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem" (Brasil, 2006, p. 8). O documento assume, com base na postulação da LDBEN de 1996, o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e o compreende como o período de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo da etapa anterior, devendo atuar de modo a garantir ao aluno "a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo" (Brasil, 2006, p. 18).

Com relação ao ensino de LP, as OCEM definem que, no contexto do ensino médio, as ações realizadas

> devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua

> de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (Brasil, 2006, p. 18, sublinhado meu).

Para esclarecer de que modo pode ser orientado o trabalho com língua materna na etapa final da educação básica, são feitas apreciações sobre as seguintes questões: a) a identidade da disciplina Língua Portuguesa no âmbito dos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos na universidade e no bojo do seu papel ante as demais disciplinas do ensino médio; b) os princípios fundamentais que alicerçam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem assumidos pelo documento; e c) os parâmetros orientadores da ação pedagógica decorrentes do ponto de vista adotado nas OCEM.

Na discussão sobre a identidade da disciplina LP, o documento chama atenção para os efeitos das transformações dos estudos da língua e da linguagem e dos estudos vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem de LP como língua materna, provocando, nos últimos anos, "a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula" (Brasil, 2006, p. 19). Destaca, então, algumas mudanças de paradigma no ensino de LP iniciadas nos anos 1970. A primeira delas consistiu nas discussões sobre novos conteúdos de ensino a serem integrados às práticas escolares de ensino e de aprendizagem de LP. Assim:

> O que se defendia nesse momento, em síntese, era uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a Linguística se deu efetivamente conta. Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Ao mesmo tempo, assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários (Brasil, 2006, p. 20, sublinhado meu).

Essa mudança de perspectiva, entretanto, não promoveu uma alteração significativa em termos de objetos de ensino. Isso porque ocorreu, à época, algo que ainda se observa nos dias de hoje:

> [...] compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava

> enfatizar o ensino de variedades linguísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula.
> Em outras palavras, no debate que então se estabeleceu, tais questões não foram avaliadas por muitos em sua efetiva importância, a saber: a de que considerar a variação e a mudança linguísticas como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua deveria contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos e pudesse atuar mais pontualmente para que eles viessem a compreender quando e onde determinados usos têm ou não legitimidade e pudessem, tendo alcançado essa consciência social e linguística, atuar de forma também mais consciente nas interações de que participassem, fossem elas vinculadas às práticas orais ou às práticas escritas de interação (Brasil, 2006, p. 20, sublinhado meu).

A partir dos anos 1980, em decorrência do desenvolvimento dos estudos linguísticos, passou-se a considerar que a efetiva compreensão da variação dos usos da língua somente ocorreria "quando considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge" (Brasil, 2006, p. 21). Nesse período, começaram a ganhar força os estudos de Linguística Textual, em especial sobre estes dois fatores de textualidade: a coesão e a coerência. Essa perspectiva provoca mais uma mudança de paradigma, de acordo com a qual "o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor." (Brasil, 2006, p. 21). Porém, também essa mudança teve como efeito uma conduta que ainda nos dias de hoje pode ser vista nas aulas de LP:

> O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso (Brasil, 2006, p. 22, sublinhado meu).

Quanto à questão da concepção de língua e linguagem e sua relação com as práticas de ensino de LP, o documento sustenta uma abordagem interacionista da linguagem, por meio da qual

> assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e

> somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem (Brasil, 2006, p. 30).

Essa concepção estabelece que o trabalho escolar com língua e linguagem "invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade" (Brasil, 2006, p. 30). Depreende-se, pois, que cabe às aulas de LP

> possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (Brasil, 2006, p. 29, sublinhado meu).

Por fim, no tocante às práticas pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem de LP no Ensino Médio, o documento prevê que o estudante

> tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (Brasil, 2006, p. 33).

Para tal, compete à escola, em conjunto com os professores, não só definir os conteúdos a serem convertidos em objetos de ensino e de aprendizagem, como também precisar os procedimentos através dos quais se levará a cabo sua operacionalização. Nesse sentido, o documento é categórico quanto à importância de a escola assumir esse expediente na organização de seu projeto pedagógico,

> uma vez que a proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida são uma ação que traz à cena, de uma maneira ou de outra, a concepção que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e

> aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizada (ou não) com o seu tempo (Brasil, 2006, p. 35).

A seguir, apresento as informações resultantes do levantamento realizado nas OCEM:

Quadro 6 – Resultados da análise das OCEM

TERMO DE BUSCA	OCORRÊNCIA(S) DO TERMO	APRECIAÇÕES DA PESQUISADORA
norma-padrão / norma padrão	**0**	–
norma culta	**0**	–
padrão	**2** p. 20 p. 41	Na primeira ocorrência do termo de busca, há o entendimento de 'padrão' como ideal de língua abstrato. Na segunda ocorrência, a expressão "português padrão atual" está associada à ortografia, único âmbito em que se pode equivaler, sem ressalvas, padrão à lei.
norma(s)	**1** p. 30	De acordo com o contexto em que aparece, o termo 'norma' pode ser considerado sinônimo de variedade, ou seja, é empregado para referir qualquer tipo específico de linguagem, considerado como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização.
variedade(s)	**3** p. 20 p. 26[2]	O uso de 'variedade(s)' está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos.

Fonte: Da autora (2021).

2.4.4 PCN+

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais são uma publicação destinada aos profissionais envolvidos na formação educacional em nível médio e têm como intenção

> discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica (Brasil, 2007, p. 7).

O documento se ocupa de oferecer orientações educacionais que visam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela LDBEN de 1996 e regulamentadas pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Reconhecendo o papel central e insubstituível dos professores e demais educadores que atuam na escola, os PCN+ buscam promover o diálogo sobre o projeto pedagógico escolar, dar apoio ao docente em seu trabalho nas disciplinas e fornecer elementos para promover, na escola, a formação profissional docente continuada.

Em relação à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um dos objetivos centrais dos PCN+ consiste em facilitar a organização do trabalho escolar nessa área. Para tal,

> explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação (Brasil, 2007, p. 7).

No intuito de subsidiar um ensino em consonância com as pretensões educativas para a etapa final da Educação Básica, bem como alargar as orientações contidas nos PCNEM com aspectos ainda não explicitados, o documento se ocupa de: i) apresentar elementos profícuos para o professor de cada disciplina da área, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na escolha de alternativas metodológicas; ii) sinalizar algumas possibilidades de articulação das disciplinas para conduzir e avaliar o aprendizado; e iii) indicar direções e alternativas para, via formação continuada, garantir as professores perene instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que se espera que desenvolvam.

No capítulo que se ocupa de apresentar a organização da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aparecem a caracterização da área, suas competências gerais e seus conceitos estruturantes. As considerações nele presentes são assim justificadas:

> A preocupação em contextualizar competências, habilidades e conteúdos – e, nestes, os conceitos, explicitando seu significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação com o todo – propõe-se, sobretudo, a propiciar e estimular a reflexão do professor, a quem se destina este documento. Caberá a ele, no cenário de sua experiência cotidiana, opinar a respeito da validade dos recortes efetuados (Brasil, 2007, p. 24, sublinhado meu).

O seguinte capítulo, dedicado à Língua Portuguesa, fornece ao leitor o detalhamento dos conceitos estruturantes da área e sua relação com os temas e conteúdos fundamentais do componente, no intuito de favorecer

> a análise, a discussão, a reflexão e, sobretudo, a utilização dos conceitos no trabalho disciplinar e interdisciplinar, além de evidenciar os pontos de intersecção mais flagrantes que sustentam a concepção da própria área (Brasil, 2007, p. 53).

O trabalho com LP no ensino médio consiste na ampliação dos estudos desenvolvidos pelos discentes ao longo do ensino fundamental. Desse modo, compete à etapa final da educação básica garantir aos estudantes oportunidades de uma "compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários" (Brasil, 2007, p. 55). Para isso, o ensino de LP como língua materna deve se pautar na aquisição e no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, de modo que:

> A questão fundamental para o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da escolaridade básica desloca-se, portanto, dos conteúdos a serem abordados e preocupa-se com a relação que esses conhecimentos travam com a aquisição de competências e habilidades (Brasil, 2007, p. 59).

O levantamento da terminologia utilizada no documento resultou no seguinte:

Quadro 7 – Resultados da análise dos PCN+

TERMO DE BUSCA	OCORRÊNCIA(S) DO TERMO	APRECIAÇÕES DA PESQUISADORA
norma-padrão / norma padrão	**1** p. 82	Parece haver o entendimento de norma-padrão como o ideal de língua abstrato, fixado nas gramáticas normativas, já que costuma ser este o cobrado "no mundo do trabalho".

norma culta	**4** p. 34 p. 60 p. 64 p. 76	Fica evidenciado o entendimento de norma culta não como termo técnico, e sim como sinônimo de norma-padrão.
padrão	**5** p. 41 p. 57 p. 76 p. 81 p. 86	Os contextos de uso levam ao entendimento de 'padrão' como o ideal de língua abstrato. Chama a atenção também o uso da expressão 'padrão culto da língua' para fazer referência a esse ideal de língua. Se considerarmos que as orientações desse (e de outros) documentos têm reflexo na elaboração de livros didáticos, talvez esteja aqui uma das fontes geradoras da profusão terminológica detectada por Bagno (2013, 2015) ao analisar livros didáticos de LP e as provas de redação do ENEM.
norma(s)	**2** p. 58 p. 76	A palavra 'norma' reflete a noção de ideal linguístico.
variedade(s)	**8** p. 75[5] p. 82[2] p. 86	O uso de 'variedade(s)' aqui está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos. Há no documento, contudo, passagens em que é empregada a expressão 'variante linguística' como equivalente de 'variedade linguística', o que, como já disse, pode ser problemático, uma vez que 'variante' é o termo usado, nos estudos linguísticos, para fazer referência às diferentes maneiras de, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade, se dizer a mesma coisa.

Fonte: Da autora (2021).

2.4.5 BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é a mais recente diretriz da educação básica brasileira e a única de caráter normativo, já que os anteriores, como vimos, se configuram como parâmetros ou orientações[37]. Tal documento

[37] Ainda que no escopo de minha análise não caibam apreciações sobre o mérito desse documento, cabe destacar que ele tem sido alvo de muitas críticas, muitas delas bastante

> define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018a, p. 7).

Em termos de organização, a BNCC está estruturada de modo a "explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes" (Brasil, 2018a, p. 23). Isso porque o documento estabelece que, no decorrer da educação básica, as aprendizagens essenciais nele definidas "devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018a, p. 8), estando essas competências inter-relacionadas e desdobradas no encaminhamento didático proposto para as três etapas da educação básica.

Na etapa do ensino fundamental, a BNCC estabelece que, nos dois primeiros anos, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, com vistas a garantir amplas oportunidades para que os estudantes "se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (Brasil, 2018a, p. 59). Nesse período, o avanço progressivo do conhecimento se dá "pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças" (Brasil, 2018a, p. 59), e leva em conta não só os interesses e as expectativas dos estudantes, como também o que ainda precisam aprender.

Já nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC esclarece que "os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas" (Brasil, 2018a, p. 60). Diante dessa maior especialização, o documento destaca ser importante, nos diversos componentes curriculares próprios desse período, "retomar e ressignificar as

---

contundentes, em relação ao seu conteúdo, ao seu propósito e à forma como foram conduzidos os seus processos de elaboração (cf., por exemplo, Michetti, 2020; Tiede Fraga, 2020; Branco *et al.*, 2018 e Silva, 2018).

aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes" (Brasil, 2018a, p. 60).

O texto da BNCC ainda enfatiza a importância de fortalecer a autonomia dos estudantes ao longo de todo o ensino fundamental, de modo a proporcionar-lhes "condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação" (Brasil, 2018a, p. 60).

Quanto às orientações especificamente voltadas à área de Linguagens – a qual é composta, na etapa do ensino fundamental, pelos componentes Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e, nos anos finais dessa etapa, Língua Inglesa –, a BNCC esclarece que a área tem como finalidade

> possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil, 2018a, p. 63).

Além disso, em face da ampliação da capacidade de abstração dos estudantes, a BNCC estipula que se deve buscar o aprofundamento da reflexão crítica sobre os componentes da área, sempre tendo em mente que:

> Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (Brasil, 2018a, p. 64).

Por fim, o documento explicita que a área de Linguagens, em articulação com as competências gerais da educação básica, deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de seis competências específicas, dentre as quais destaco a primeira, por estar diretamente relacionada ao que se discute nesta tese sobre o ensino produtivo de LP frente a partir do cenário normativo brasileiro:

> Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018a, p. 65).

Em relação ao componente Língua Portuguesa, a BNCC estabelece que compete a ele

> proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018a, p. 67-68, sublinhado meu).

Alicerçada na concepção de que a língua é uma atividade social e interativa, já consolidada entre os estudiosos da linguagem e presente, como vimos, nos documentos que dispõem sobre o ensino de LP, a BNCC deixa clara sua relação com os documentos que a antecederam em mais de duas décadas, os quais foram amplamente explorados como orientações para a organização da Educação Básica:

> O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20) (Brasil, 2018a, p. 67).

É com base nessas concepções sobre o ensino de LP que a BNCC organiza o trabalho com a língua em 4 eixos – Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica –, os quais correspondem, respectivamente, às seguintes práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e organizacionais).

O Eixo da Leitura "compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]" (Brasil, 2018a, p. 71). O Eixo da Produção de Textos "compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]" (Brasil, 2018a, p. 76). O Eixo da Oralidade "compreende as práticas de linguagem que

ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]" (Brasil, 2018a, p. 78). Por fim, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica

> envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018a, p. 80).

Esses Eixos guardam relação com as práticas de linguagem situadas, com as quais, por sua vez, se articula outra categoria organizadora do currículo estabelecida na BNCC: os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Nos anos finais do ensino fundamental, são quatro os campos de atuação: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo da atuação na vida pública. Destaco que o segundo campo listado se relaciona diretamente com a promoção do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro, uma vez que conduz a uma abordagem investigativa sobre os fenômenos da língua.

Em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente LP deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências, dentre as quais três se relacionam diretamente com as discussões empreendidas nesta tese:

> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
> 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2018a, p. 87).

Por fim, e reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, a BNCC ressalta que os estudos de cunho teórico e metalinguístico sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua não devem, na etapa do ensino fundamental, "[...] ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de

linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas" (Brasil, 2018a, p. 139).

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC estabelece que é função das escolas de EM proporcionar aos estudantes experiências e processos que lhes garantam "as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas" (Brasil, 2018a, p. 463). Além disso, há destaque para a necessidade de essa etapa da educação básica assegurar a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos no ensino fundamental.

No ensino médio, a área de Linguagens tem a responsabilidade de proporcionar aos estudantes "oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens [...] que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)" (Brasil, 2018a, p. 482), estando seu foco assentado

> na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018a, p. 471, sublinhado meu).

Assim como na etapa do ensino fundamental, no ensino médio também são estabelecidos campos de atuação social em que se situam as práticas de linguagem: Campo da vida pessoal, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo da atuação na vida pública e Campo artístico. Desses, destaco o segundo, dada a sua relação com os encaminhamentos propostos para o ensino de LP nesta tese. Conforme a BNCC, o domínio do Campo das práticas de estudo e pesquisa "[...] é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender" (Brasil, 2018a, p. 488-489).

Em relação ao componente Língua Portuguesa, o documento institui que compete ao ensino médio

> aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018a, p. 498).

Nessa etapa, o documento prevê que os estudantes, além de utilizar de forma competente a língua e outras semioses, devem ter uma "atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras" (Brasil, 2018a, p. 504). Dessa forma, será possível ampliar sua compreensão "sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa [e seu] entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente" (Brasil, 2018a, p. 516).

Por fim, cabe destacar que a perspectiva defendida nesta tese acerca do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro encontra respaldo nos encaminhamentos para o trabalho com o componente LP estabelecidos pela BNCC, como se pode ver a partir do teor desta passagem:

> No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (Brasil, 2018a, p. 504, sublinhado meu).

No Quadro 8, divulgo os resultados de minha busca na BNCC:

Quadro 8 – Resultados da análise da BNCC

TERMO DE BUSCA	OCORRÊNCIA(S) DO TERMO	APRECIAÇÕES DA PESQUISADORA
norma-padrão / norma padrão	**17** p. 67 p. 71[2] p. 78[2] p. 80 p. 139[2] p. 161[2] p. 164 p. 179 p. 187 p. 189 p. 191 p. 504 p. 507	Não há no documento a explicitação do conceito de norma-padrão. Contudo, analisando os contextos em que aparece o termo, percebe-se que ele faz referência ao ideal de língua abstrato, fixado nas gramáticas normativas, devendo ser empregado em situações e gêneros que o requeiram. Vale ressaltar que há também na BNCC o equivocado entendimento de que a norma-padrão constitui uma variedade linguística. Chama atenção o fato de, em algumas das habilidades listadas para o ensino fundamental, figurar a orientação de, no estudo de certos fenômenos linguísticos (nomeadamente a regência e a colocação pronominal), comparar as prescrições da norma-padrão com seu uso no "português brasileiro coloquial oral". Isso leva a entender que os usos linguísticos contemporâneos que divergem da norma-padrão se restringiriam à modalidade oral e a contextos de uso coloquial. Porém, como apontam diversos estudos, esses usos contemporâneos já figuram tanto em manifestações orais quanto escritas mais monitoradas.
norma culta	**1** p. 143	Aqui parece haver o entendimento de que o termo 'norma culta' é empregado como sinônimo de 'norma-padrão'. Reforça essa percepção o fato de haver apenas uma ocorrência dele em todo o documento. Em outros contextos análogos a esse, o termo que sempre figura é 'norma-padrão'.
padrão	**2** p. 78 p. 509	A palavra 'padrão' aparece associada à palavra 'ortografia', de modo que faz referência às regras que regem a grafia, a qual, de fato, é fruto de padronização, já que é fixada através de normas oficiais que são prescritivas para todos os falantes.
norma(s)	**5** p. 110 p. 113 p. 130 p. 139 p. 161	Na análise das ocorrências da palavra 'norma', depreende-se que ela é utilizada em sua acepção genérica de 'regra'. Na ocorrência identificada na página 139, se poderia pensar tratar-se do termo técnico; porém, ao serem apresentados como exemplos de respeito à norma o conhecimento da ortografia, da pontuação e da acentuação, verifica-se que se trata do entendimento de 'norma' como 'regra'.

variedade(s)	**35** p. 70 p. 71 p. 78 p. 80[3] p. 81[3] p. 83[2] p. 87 p. 90[2] p. 91[2] p. 113[2] p. 127 p. 133 p. 135 p. 143 p. 145 p. 159[2] p. 161 p. 490 p. 494[3] p. 504 p. 508[2] p. 509[2]	O uso do termo ‘variedade(s)’ está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos. Chama a atenção o fato de que a maior parte dos contextos de ocorrência desse termo se refere à listagem das habilidades em LP a serem desenvolvidas nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, o que revela haver no documento um destaque bastante grande para a abordagem, nas aulas de LP, do princípio da variação linguística e da necessidade de adequação das variedades ao contexto de produção linguística.

Fonte: Da autora (2022).

2.4.6 Síntese e constatações da análise dos documentos

Findado o levantamento acerca dos termos empregados nos documentos norteadores do ensino de LP para fazer referência à norma linguística, é possível sistematizar algumas conclusões. Antes, porém, de apresentá-las, sintetizo a seguir os resultados obtidos.

Em termos quantitativos, está compilado na Tabela 1 o panorama do emprego dos termos de busca definidos para proceder ao levantamento nos documentos:

Tabela 1 – Síntese quantitativa dos resultados da análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica

TERMO DE BUSCA	PCN	PCNEM	OCEM	PCN+	BNCC	TOTAL DE OCORRÊNCIAS (por termo)
norma-padrão / norma padrão	1	2	0	1	17	21
norma culta	0	0	0	4	1	5
padrão	10	1	2	5	2	20
norma(s)	2	5	1	2	5	15
variedade(s)	25	0	3	8	35	71
TOTAL DE OCORRÊNCIAS (por documento)	38	8	6	20	60	

Fonte: Da autora (2022).

Em termos qualitativos, estão sintetizadas no Quadro 9 as apreciações feitas a partir da análise dos contextos de ocorrências dos termos:

Quadro 9 – Síntese qualitativa dos resultados da análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica

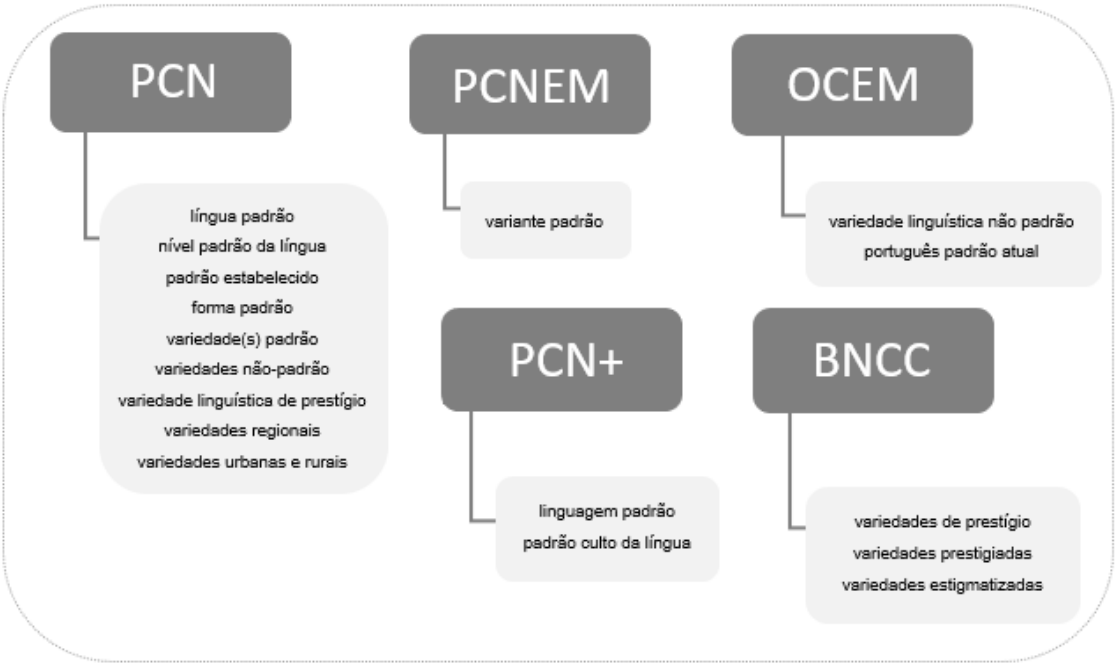
TERMO DE BUSCA	PCN	PCNEM	OCEM	PCN+	BNCC
norma-padrão / norma padrão	Aparece em uma nota de rodapé que conceitua ‘competência linguística’; Parece designar o ideal abstrato de língua.	Parece se referir ora ao ideal abstrato de língua, ora a um ideal definido a partir dos usos linguísticos de determinado grupo social; Há indicação de que a norma-padrão constitui uma variante linguística.	O termo de busca não gerou resultados.	Parece haver o entendimento de ‘norma-padrão’ como o ideal de língua abstrato, fixado nas gramáticas normativas.	Faz referência ao ideal de língua abstrato, fixado nas gramáticas normativas; Entendimento de que a norma-padrão constitui uma variedade linguística.
norma culta	O termo de busca não gerou resultados.	O termo de busca não gerou resultados.	O termo de busca não gerou resultados.	Concepção de ‘norma culta’ não como termo técnico, e sim como sinônimo de ‘norma-padrão’.	Entendimento de que o termo ‘norma culta’ é empregado como sinônimo de ‘norma-padrão’.
padrão	Emprego da terminologia ‘variedade padrão’ e ‘língua padrão’; Uso de ‘variedades padrão’, no plural, o que pressupõe a assunção de que há mais de um “ideal” de língua.	Entendimento (vale reforçar equivocado) de que a norma-padrão é uma variedade linguística.	Em uma das ocorrências, há o entendimento de ‘padrão’ como ideal de língua abstrato. Em outra ocorrência, a expressão “português padrão atual” está associada à ortografia, único âmbito em que se pode equivaler, sem ressalvas, padrão à lei.	Entendimento de ‘padrão’ como o ideal de língua abstrato; Uso da expressão ‘padrão culto da língua’ para fazer referência a esse ideal de língua.	A palavra ‘padrão’ aparece associada à palavra ‘ortografia’, de modo que faz referência às regras que regem a grafia.

norma(s)	‘Norma’ se refere à noção de normatividade.	Dos contextos em que figura, depreende-se que se trata de norma entendida como normatividade.	A palavra é empregada para referir qualquer tipo específico de linguagem, considerado como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização.	‘Norma’ reflete a noção de ideal linguístico.	A palavra norma é utilizada em sua acepção genérica de ‘regra’.
variedade(s)	O uso do termo está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos.	O termo de busca não gerou resultados.	O uso do termo está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos.	O uso do termo está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos.	O uso do termo está em consonância com o seu emprego nos estudos sociolinguísticos.

Fonte: Da autora (2022).

Por fim, estão listadas na Figura 6 outras terminologias identificadas, além de ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’, empregadas para fazer referência à norma linguística:

Figura 6 – Designações empregadas nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa na educação básica para fazer referência aos conceitos de norma



Fonte: Da autora (2022).

Como é possível perceber, o documento em que há maior flutuação terminológica é os PCN. Isso pode se dever ao fato de que, à época de sua construção, havia ainda poucos trabalhos sobre norma e variação do português brasileiro e também porque há grande ênfase na importância de abordar os fenômenos da linguagem, em especial os que tangem à questão da variação linguística, com vistas a combater a estigmatização, a discriminação e o preconceito relacionados ao uso da língua. Pode corroborar essa percepção o panorama designativo observado na BNCC, que parece adotar uma terminologia que se aproxima à proposta de Bagno (2019a), a qual foi discutida em 2.2.

Feita essa síntese, parto à sistematização de algumas constatações advindas da análise do emprego dos termos ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’ nos documentos que orientam o ensino de LP na educação básica:

- Quando figuram nos documentos, os termos ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’ não são conceituados, de modo que os textos das normativas não contribuem para tornar claros seus limites teóricos, o que, por sua vez, tem impactos no ensino de LP a partir do cenário normativo brasileiro;
- Quanto ao emprego dos termos ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’, verifica-se uma preferência por aquele, cujo entendimento – vale destacar implícito – é o de ideal abstrato de língua;
- Não fica explícito, quando do uso do termo ‘norma’, qual é a noção por ele abarcada (normal ou normativo);
- O uso do termo ‘norma culta’ gera confusão, posto que ora pode ser compreendido como termo técnico ora como sinônimo de ‘norma-padrão’;
- Há nos documentos o emprego indiscriminado de termos que, nos estudos sociolinguísticos, designam conceitos específicos (por exemplo: ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’, ‘variedade’ e ‘variante’).

Diante disso, faz-se ainda mais premente a necessidade de explorar com clareza os conceitos e as designações de norma ao longo da formação inicial dos estudantes de Letras, uma vez que esse conhecimento é fundamental para garantir a autonomia e a postura crítica necessárias para a promoção do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

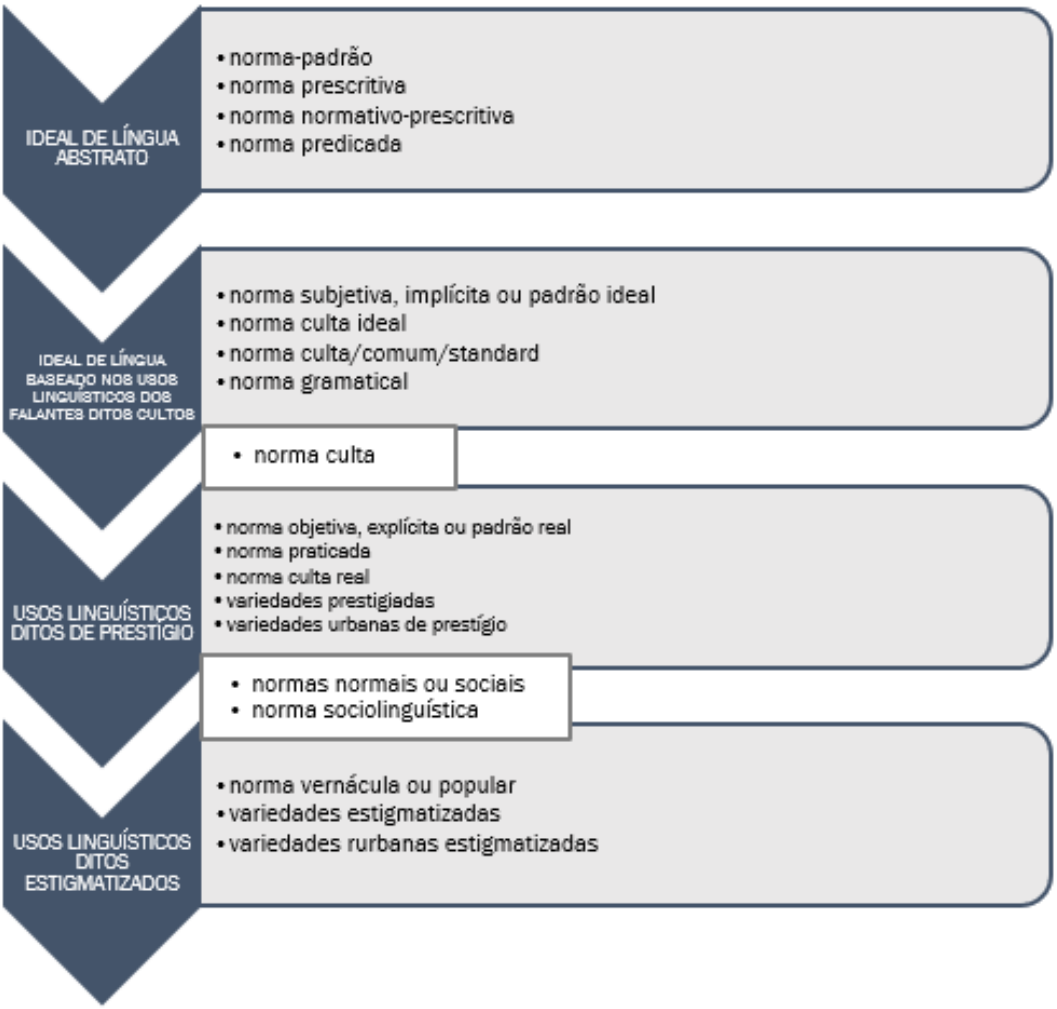
Após todo esse percurso discursivo e analítico sobre o fenômeno da norma linguística, é chegado o momento de apresentar as minhas elaborações teóricas acerca do cenário normativo brasileiro decorrentes das discussões e análises empreendidas nas subseções precedentes.

2.5 Elaborações teóricas do capítulo: Delineando o cenário normativo brasileiro

Para dar início às elaborações teóricas deste capítulo, apresento a configuração da situação da norma linguística no Brasil quanto à questão terminológica. Para tal, me valho da Figura 7, em que se tem, nas setas, a indicação referente ao entendimento de norma como normalidade ou como

normatividade e, nos retângulos, as designações encontradas em Castilho (2012), Lucchesi (2012), Mattos e Silva (1995), Antunes (2007), Faraco (2008), Barbosa (2015) e Bagno (2013, 2019a).

Figura 7 – Configuração da situação da norma linguística no Brasil quanto à questão terminológica



Fonte: Da autora (2022).

Considerando os apontamentos dos autores em relação ao conceito nomeado por cada uma das designações, parece-me haver dois conjuntos delimitados pela perspectiva da fixação ou não de um ideal de língua. Assim, nas duas primeiras setas, observando de cima para baixo, distribuo os termos que se associam à noção de norma como normatividade, já que revelam uma tendência prescritiva. No primeiro caso, estabelece-se como ideal de língua "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" (Bagno, 2019a, p. 58).

No segundo caso, tem-se um ideal de língua não mais fixado a partir de usos artificiais, mas sim com base nos usos dos falantes ditos cultos, ou seja, escolarizados e de vivência urbana. Minha percepção de que ainda estamos diante de uma postura prescritiva, embora sejam observados os usos efetivos de parcela da comunidade de fala brasileira, advém do fato de que esses usos são assumidos, em situações mais monitoradas de fala e escrita, na perspectiva do '*como se deve dizer*'.

Entre a segunda e a quarta seta, coloco a norma culta porque, dependendo de como ela é concebida, tanto pode ser encarada de uma perspectiva descritiva quanto normativa. Caso consideremos, como assinala Lucchesi (2012), que os usos linguísticos dos falantes ditos cultos em situações mais monitoradas de fala e escrita ainda são tributários da norma-padrão, em última análise, estamos diante de um ideal pautado em bases empíricas. Se, por outro lado, assumimos que a norma culta consiste no resultado da pura observação dos usos de determinada parcela dos falantes, estamos diante de uma postura descritiva, a qual me parece ser a sustentada pelos termos associados à terceira e à quarta setas.

Portanto, na terceira e na quarta setas estamos diante de uma terminologia construída a partir do entendimento de norma como normalidade. Assim, os termos dão conta de fazer referência aos efetivos usos linguísticos da comunidade de fala brasileira, sem julgamento relativo aos fatos de língua. O que há ainda é uma divisão, proveniente de fatores externos à língua, entre usos ditos de prestígio e estigmatizados. Essa distinção resta pertinente porque, como sustenta Lucchesi (2012), o Brasil se configura como uma realidade linguística polarizada, em que a condição social dos falantes é fator determinante nas questões relativas às discussões sobre norma linguística.

Coloco os termos 'normas normais ou sociais' e 'norma sociolinguística' entre as duas setas por entender que eles poderiam ser empregados para fazer referência aos usos linguísticos de forma ampla. Há que ressaltar, porém, que apenas este se prestaria, de fato, para isso, já que naquele Mattos e Silva (1995) faz distinção entre as normas normais ou sociais "de prestígio social" e "sem prestígio social".

Diante disso, assumo que, quanto à terminologia, as propostas mais esclarecedoras e representativas são a de Lucchesi (2015) e a de Bagno (2019a), posto que dão conta de abarcar a realidade sociolinguística brasileira e se prestam para elucidar o cenário normativo nacional, aspectos que deveriam ser de conhecimento dos futuros professores de LP, de modo que estes pudessem contemplá-los nas aulas de português e, a partir disso, promover o ensino produtivo sustentado neste trabalho.

Porém, opto por não adotar uma das duas na tese, e sim propor uma terminologia própria. Isso porque julgo que, para fins da minha delimitação do cenário normativo brasileiro, há nas propostas de Lucchesi (2015) e de Bagno (2019a) certas limitações.

Quanto à terminologia de Bagno (2019a) – norma-padrão, variedades urbanas de prestígio e variedades rurbanas estigmatizadas –, minha ressalva reside no fato de que o termo *variedade* pode fazer supor que há uma base a partir da qual as outras formas linguísticas mudam, recaindo no problema apontado por Souza; Silva e Simioni (2018) acerca do entendimento, por parte dos estudantes de Letras, da variação linguística como um rótulo para agrupar os usos linguísticos que se distanciam da norma-padrão. Já em relação à designação de Lucchesi (2015) – norma sociolinguística –, julgo que carece, dada a realidade linguística brasileira que, em função da compleição social, é polarizada, da explicitação dessa polarização, a qual, na terminologia de Bagno (2019a), é expressa pelos qualificativos ‘de prestígio” e ‘estigmatizada’.

Levando em conta, pois, essas ressalvas, minha delimitação do cenário normativo brasileiro consiste na associação dos aspectos de ambas as propostas que coadunam com meu entendimento de como se configura o cenário normativo brasileiro. Assim, considero da proposta de Bagno (2019a) a concepção de norma-padrão como uma entidade exo e supra linguística, bem como as noções de estigma e prestígio, e da proposta de Lucchesi (2015) a noção de que a realidade sociolinguística brasileira é formada por normas sociolinguísticas variadas.

Desse modo, estabeleço nesta tese que o cenário normativo brasileiro a ser considerado nas aulas de LP em busca de um ensino produtivo pode ser assim representado:

Figura 8 – Configuração do cenário normativo brasileiro



Legenda:
NS^E = norma sociolinguística estigmatizada
NS^P = norma sociolinguística prestigiada

Fonte: Da autora (2022).

Portanto, tem-se impressa na Figura 8 a concepção, sustentada por Faraco e Zilles (2017), da realidade linguística como um mosaico de ‘normas normais’, que são representadas pela noção de norma sociolinguística de Lucchesi (2015) – NS – acompanhada dos qualificativos ^{P} e ^{E}, significando, respectivamente, ‘prestigiada’ e ‘estigmatizada’, de modo a explicitar a condição polarizada da realidade sociolinguística brasileira. Pairando sobre essa realidade e fora dela, está a norma-padrão.

Julgo que, para haver o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro, a abordagem das questões relativas à norma linguística deve se dar nos termos acima descritos. Porém, dada a profusão terminológica existente e a tendência ao emprego do termo ‘norma culta’, muitas vezes como sinônimo de ‘norma-padrão’, é preciso considerá-lo, tanto na formação docente quanto nas práticas de sala de aula, esclarecendo seus conceitos e limites e alertando que ora ele pode fazer referência à norma-padrão, ora às normas sociolinguísticas prestigiadas (NS^P). Em outras palavras, situando-o adequadamente no cenário normativo brasileiro delimitado na tese.

É, pois, nessa pauta do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro que se sustentam as reflexões do próximo capítulo.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DE UM COMPONENTE CURRICULAR AO DELINEAMENTO DO ENSINO PRODUTIVO A PARTIR DO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO

> A tarefa de ensinar alguém a se tornar um usuário mais competente de português é uma das mais sérias e delicadas. Delicada porque, se realizada sem sensibilidade às diferenças culturais, sociais e linguísticas que constituem o universo de uma sala de aula, podem afetar negativamente os estudantes, comprometendo o desenvolvimento de sua capacidade de uso e sua autoestima linguística e cultural. Séria por ser um instrumento político e ideológico em potencial: os textos lidos e as discussões travadas em sala contribuem para a formação dos indivíduos, ajudando os alunos a se tornarem cidadãos críticos ou indivíduos alienados.
>
> (Oliveira, 2010, p. 265)

A compreensão do estatuto atual do componente curricular[38] Língua Portuguesa nos currículos das escolas brasileiras demanda, como destaca Soares ([2002]/(2012, p. 160)), uma “retomada da história da disciplina

[38] Embora ciente de que o uso do termo 'disciplina' vem sendo questionado por carregar a ideia de rótulo, de regra, de disciplinarização e, por isso, substituído pela designação ‘componente curricular’, a qual contempla uma ideia de composição e de interface, nesta tese emprego tais termos como sinônimos.

português”[39]. Para a autora, é somente a partir da compreensão e da explicação da disciplina Português com base na sua história que se pode interferir nela, de modo que é fundamental, ao discutir o currículo de LP e suas implicações no ensino, bem como ao propor ajustes ou reformulações: “Buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica” (Soares, 2012, p. 160). E é com base nessa premissa que Soares executa e publiciza sua

> tentativa de aproximação à história da constituição em disciplina curricular, em saber escolar, da área de conhecimento que tem por objeto a língua portuguesa e de, por meio dessa aproximação, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje (Soares, 2012, p. 143).

De início, a autora ressalta que a instauração de disciplinas curriculares representa a escolarização do saber, já que:

> Extrair de uma área de conhecimento uma “disciplina curricular” é, fundamentalmente, *escolarizar* esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido *na escola*, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*[40] (Soares, 2012, p. 141).

Então, para fornecer respostas às perguntas ‘Como se definem esses saberes escolares?’, ‘Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar?’ e ‘Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina curricular?’, Soares advoga que é preciso assumir uma perspectiva histórica, ou seja, é necessário se inserir numa área do conhecimento pertencente ao campo da história da educação, a história das disciplinas escolares, “que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em

---

[39] Optei por me pautar apenas nessa publicação para apresentar o percurso histórico da criação do componente Língua Portuguesa no Brasil porque constatei, a partir da leitura de Stieg e Alcântara (2017), Malfacini (2015), Bunzen (2011) e Venturi e Gatti Júnior (2004), que ela figura como referencial teórico basilar acerca desse tema.

[40] É importante mencionar que, em termos de estudos da linguagem, especialmente na Sociolinguística, o grau de escolarização, “isto é, o percurso escolar do informante, geralmente dividido em etapas como educação primária, secundária e universitária (ou superior)” (Bagno, 2017a, s.v. *escolarização*), é uma das variáveis sociais mais importantes incluídas nas pesquisas linguísticas. Isso se deve a que “a escola é o âmbito de uso que tem mais importância num processo de normatização linguística ou de *substituição* linguística, uma vez que o contato mantido pelo cidadão ali com a língua não é esporádico, mas prolongado e sistemático, além de institucionalizado” (Bagno, 2017a, s.v. *escolarização*).

disciplina curricular, identificar e compreender sua evolução" (Soares, 2012, p. 143).

Em seu resgate sobre a história da constituição da disciplina LP, Soares explica que sua implantação no currículo escolar das instituições de educação brasileiras ocorreu tardiamente, apenas nas últimas décadas do século XIX, e aponta como uma das razões para que tenha sido assim o fato de que, nas origens do País, o português praticamente não figurava no intercurso social, já que não era a língua prevalente. Notifica a autora que conviviam três línguas no período do Brasil Colônia: o português (língua trazida pelo colonizador), a língua geral (denominação que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro)[41] e o latim (língua em que se pautava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas). Desse modo, embora fosse a língua oficial, o português, como língua falada, tinha "caráter de insularidade nos centros urbanos emergentes" (Houaiss, 1985 *apud* Soares, 2012, p. 143).

Nesse contexto, a educação era dominada pelos jesuítas, em cujo sistema pedagógico não havia espaço para o ensino do vernáculo[42], tendo em vista que faziam uso da língua geral para realizar suas ações evangelizadoras. A língua geral, ademais, era a falada pelos bandeirantes e, quase sempre, a língua primeira das crianças, estas filhas tanto dos colonizadores quanto dos

[41] Aryon Rodrigues propõe uma definição do termo 'língua geral' que se baseia nas realidades históricas em que se formaram as chamadas língua gerais: "Na colonização da América do Sul pelos portugueses e pelos espanhóis houve pelo menos três situações em que a miscigenação em grande escala de homens europeus com mulheres indígenas teve como consequência a rápida formação de populações mestiças cuja língua materna foi a língua indígena das mães e não a língua europeia dos pais. Isto se deu onde a conquista e colonização foi praticada, de início, predominantemente por homens desacompanhados de mulheres atuando sobre um povo indígena numeroso e socialmente aberto ao estabelecimento de alianças matrimoniais com os forasteiros. Essas condições se produziram mais tipicamente entre os portugueses e os tupis (também chamados tupinakins ou tupinikins) de São Vicente e do planalto de Piratininga, no leste do atual estado brasileiro de São Paulo, no século XVI; entre os espanhóis e os guaranis do Paraguai, nos séculos XVI e XVII; e entre os portugueses e os tupinambás no norte dos atuais estados brasileiros do Maranhão e do Pará, no século XVII" (Rodrigues, 1996, p. 6-7).

[42] Esse termo tem duas acepções principais na Sociolinguística: 1) "variedades não padronizadas, relativamente homogêneas e bem definidas, empregadas regularmente por certos grupos sociais (geográficos, étnicos, socioeconômicos, etários etc.)" e 2) "estilo menos formal possível do repertório linguístico de um falante" (Bagno, 2017a, s.v. *vernáculo*). Esse 'estilo menos formal possível' é adquirido na infância, considerado linguisticamente mais regular do que os estilos de fala mais monitorados, os quais exibem caracteristicamente graus variados de influxo das variedades urbanas de prestígio ou da norma-padrão canônica e utilizado quando o falante interage com amigos e familiares em contextos não monitorados. Como sofre menos influência dessas formas de prestígio e/ou padronizadas, "o vernáculo é o objeto de maior interesse para a pesquisa sociolinguística, uma vez que é nele que se encontram mais vivas as dinâmicas de variação que podem conduzir a mudanças futuras" (Bagno, 2017a, s.v. *vernáculo*).

indígenas. Sendo assim, até meados do século XVII, as poucas crianças privilegiadas – todas meninos, vale ressaltar – que tinham acesso à escolarização, iam à escola aprender o ler e o escrever em português, este concebido como um instrumento para a alfabetização, de modo que não se configurava como componente curricular. Após a alfabetização, o ensino se voltava para o latim, sendo a gramática da língua latina e a retórica o foco dos estudos. Tal sistemática se devia, conforme Soares, a que as escolas seguiam o que determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos que a Companhia de Jesus implantou em todo o mundo.

Essa ausência da LP no currículo das escolas brasileiras entre o século XVI e a primeira metade do século XVIII se deve, como explica Soares, à seguinte conjuntura, que foi facilmente assimilada e acatada sem resistência:

> em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do* latim e *através* do latim fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português [...] não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituíra em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular (Soares, 2012, p. 144-145).

Desse modo, como manifesta Soares (2012, p. 145),

> não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Somente em meados do século XVIII começaram a ocorrer mudanças nesse cenário, principalmente nas condições externas aludidas acima, motivadas sobretudo pela interferência das reformas implementadas pelo Marquês do Pombal no ensino de Portugal e suas colônias. Foi nesse período que se instaurou a obrigatoriedade do uso da LP no Brasil e a proibição do uso de quaisquer outras línguas. Sobre esse marco, Soares declara que, embora

as repercussões das reformas pombalinas no ensino sejam motivo de controvérsia, não se pode negar que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (Soares, 2012, p. 146).

Em termos organizacionais, Soares aponta que, desde as reformas pombalinas até fins do século XIX, os estudos relativos à LP se fizeram pautados na gramática e na retórica, tendo em vista que, na prática, a reforma estipulou que o ensino do vernáculo compreenderia, ademais de aprender a ler e escrever em português, estudar a gramática portuguesa (além da gramática latina[43]) e a retórica. Então, do século XVI até fins do século XIX, os conteúdos ‘gramática’ e ‘retórica’ prevaleceram na área de estudos da língua. Somente após esse período, com a perda paulatina do uso e valor social do latim e com o surgimento de várias gramáticas nacionais, “a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia” (Soares, 2012, p. 147). Também o estudo da retórica, conforme a autora, passou por alterações: antes ela era estudada exclusivamente em autores latinos e, no sistema jesuítico, tinha fins eclesiásticos; depois, seu estudo passou, progressivamente, a ser em autores de LP (embora autores latinos fossem mantidos como os protótipos da área) e não mais tinha fins exclusivamente eclesiásticos, dado que passou a ser considerada também para a prática social.

Segue a autora explanando sobre o papel da retórica, que inicialmente, por ser entendida como preceitos relativos à arte de falar bem, à arte da elaboração de discursos, à arte da elocução, incluía também a poética, estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária. Posteriormente, a poética desprendeu-se da retórica e se tornou um componente curricular independente. E é por essa razão que, consoante Soares, quando da criação, em 1837 no Rio de Janeiro, do Colégio Paulo II, que durante décadas foi tomado como modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da LP foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura. Somente no ano

[43] A autora informa que o latim foi excluído do sistema de ensino fundamental e médio somente no século XX.

seguinte, ressalta a autora, o regulamento da instituição passou a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo. Portanto, foi só a partir do fim do Império que a retórica, a poética e a gramática – disciplinas nas quais se fazia o ensino da LP até então – foram fundidas numa única disciplina, que passou a se denominar Português.

Essa fusão e mudança de denominação, no entanto, não significou, de acordo com Soares, o surgimento de uma outra disciplina curricular, com outro conteúdo e outros objetivos, já que até a década de 1940 se manteve a tradição da gramática[44], da retórica e da poética. Isso porque ainda eram os grupos privilegiados social e economicamente os únicos a frequentar os bancos escolares, e a estes "continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade" (Soares, 2012, p. 150).

A real modificação no conteúdo da disciplina LP, conforme Soares, teve início nos anos 1950, quando

> uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares (Soares, 2012, p. 151).

Explica a autora que, a partir desse momento, tem-se uma mudança no perfil do alunado: em decorrência das reivindicações, por parte das camadas populares, do direito à escolarização, a escola é democratizada, de modo que ela poderia passar a ser frequentada não mais somente pelos filhos da burguesia, mas também pelos filhos dos trabalhadores. Essa ampliação do número de alunos no ensino básico, por sua vez, provocou uma mudança também no perfil docente, já que passou a ocorrer "um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores" (Soares, 2012, p. 152).

É em decorrência desse novo cenário, em que as condições escolares e pedagógicas, bem como as necessidades e exigências culturais, passam a ser bem diferentes do que se tinha até então,

---

[44] Soares explica que a gramática como conteúdo autônomo de LP persistiu até os anos 1950, sendo esse protagonismo atestado pelas "numerosas e bem-sucedidas gramáticas escolares publicadas nos anos 40" (Soares, 2012, p. 150).

> que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960 ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática (Soares, 2012, p. 152).

Soares manifesta que nesse período houve uma paulatina fusão entre gramática e texto, o que provocou a alteração de uma tradição datada do sistema jesuítico. Prova dessa aproximação, segundo ela, se encontra na organização dos materiais didáticos: nos anos 1950, não existem mais dois manuais autônomos – uma gramática e uma seleta de textos – nas aulas de LP; eles passam a constituir um só livro, embora guardem ainda uma relativa autonomia. Nos anos 1960, essa fusão parece se tornar completa, tendo em vista que os livros passam a ser organizados em unidades, cada uma delas constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical. Entretanto, Soares alerta que nunca houve de fato uma fusão, posto que a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960[45], primazia essa que talvez possa ser explicada, segundo a autora,

> pela força da tradição [...] que vem dos tempos do sistema jesuítico e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX" [e] pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto (Soares, 2012, p. 153).

Avançando no resgate histórico do componente curricular português, Soares esclarece que os anos 1970 e as primeiras décadas dos 1980 constituem uma lacuna na primazia da gramática no ensino de português. Isso porque o componente LP, como as demais disciplinas curriculares, sofreu uma radical mudança em decorrência da Lei nº 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mudança essa, ressalta a autora, resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964. Explana ela que a educação, consoante os objetivos e a ideologia do regime militar,

[45] A autora ressalta que essa primazia é, ainda hoje, vigente em grande parte das aulas de português dadas nas escolas brasileiras, sendo atestada, como veremos na seção 3.2 e suas subseções, por pesquisas e publicações recentes.

estava a serviço do desenvolvimento, e que a língua, nesse contexto, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. Nesse sentido, até a denominação da disciplina foi alterada, passando de 'Português' para 'Comunicação e expressão' nas séries iniciais do então 1º grau, 'Comunicação em língua portuguesa' nas séries finais desse mesmo grau e 'Língua portuguesa e literatura brasileira' no 2º grau.

Soares informa que, aliado a essa mudança de cunho político e ideológico, está o surgimento, nos anos 1970, da teoria da comunicação e sua adoção como quadro referencial para a análise da língua. Desse modo:

> A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação* (Soares, 2012, p. 154).

Essa mudança de perspectiva leva a que os objetivos do componente LP passem a ser pragmáticos e utilitários, de modo que "já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua" (Soares, 2012, p. 154)[46].

Como essa nova orientação se distanciava grandemente da tradição do ensino de LP no Brasil e os resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua eram ainda duvidosos, geraram-se, conforme Soares, inúmeras e severas críticas, as quais contribuíram para que, na segunda metade dos anos 1980, as denominações engendradas durante o regime militar fossem eliminadas, tendo sido recuperada a denominação Português. Sobre esse particular, Soares (2012, p. 155) esclarece o seguinte:

> Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

[46] Soares comenta que foi nesse período que se deu a insurgência de uma discussão até então impensável: a polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental.

A partir dos anos 1980, uma das características fundamentais que a disciplina LP assume é a contribuição das Ciências Linguísticas ao ensino de português, cujas interferências significativas estão ainda em curso. Soares destaca três dessas interferências: i) as Ciências Linguísticas, em particular a Sociolinguística, despertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas levadas à sala de aula pelos alunos e a norma-padrão que lhes seria ensinada nas aulas de LP; ii) a Linguística, ao empreender estudos de descrição da LP, tanto escrita quanto falada, tem gerado novas concepções da gramática do português, em oposição à concepção prescritivista até então em voga e à concepção de que a única gramática a ser conhecida é a da língua escrita; e iii) a Linguística Textual, que contribuiu para ampliar essa concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos e que tem legado à disciplina Português uma nova maneira de tratar o texto, que, por sua vez, representa uma nova forma de abordar a oralidade e a escrita no ensino. Destaca a autora ainda a fundamental influência que a Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso vêm exercendo sobre o ensino de LP, dado que essa influência instaura, basicamente, uma nova concepção de língua, a qual a vê como enunciação, não apenas como comunicação, o que implica incluir na noção de língua as relações desta com seus usuários, com o contexto em que é usada e com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem, conforme Soares (2012, p. 157), “alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática”.

Por fim, Soares nomeia três áreas de estudo, além da Linguística, que vêm trazendo novas orientações para a disciplina Português: a história da leitura e da escrita (investiga e analisa as práticas históricas de leitura e escrita), a sociologia da leitura e da escrita (investiga e analisa as práticas sociais de leitura e escrita) e a antropologia da leitura e da escrita (investiga e analisa os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais). Supõe ela que esse novo panorama no ensino de língua materna, vigente nos anos 1980 e 1990, seria visto mais tarde como “um momento de mudança de paradigmas” (Soares, 2012, p. 158), ocasionado pela influência de conhecimentos produzidos em várias áreas (Ciências Linguísticas, Sociologia - particularmente a Sociologia da leitura e da escrita -, História da leitura e da

escrita, Antropologia da leitura e da escrita), cabendo à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas. Nesse sentido, a autora advoga o seguinte:

> Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina (Soares, 2012, p. 158).

A questão relativa à definição de parâmetros curriculares para o componente LP ganhou tratamento ao longo das primeiras décadas do século XXI, com a elaboração dos documentos que dispõem sobre o ensino de LP na educação básica analisados no Capítulo 2 desta tese que, como vimos, "privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social" (Antunes, 2003, p. 22). Eles se alicerçam, pois, na concepção, já consolidada entre os estudiosos da linguagem, de que a língua é uma atividade social e interativa e orientam para um ensino de LP que promova o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, isto é, sua capacidade, como usuários da língua, "de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa" (Travaglia, 2014, texto digital) ou, dito de forma mais direta, sua capacidade de "empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação" (Travaglia, 2002, p. 17)[47].

Essa proposição de ensino de LP, conforme consta na BNCC, adota "a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais [...]" (Brasil, 2018a, p. 67) e o texto como elemento central no trabalho com a linguagem:

---

[47] Vale lembrar que é com base nessas concepções sobre o ensino de português que os PCN (1998) estabelecem que os conteúdos de LP devem estar organizados em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos, e que a BNCC (2018a) organiza o trabalho com a Língua Portuguesa em 4 eixos: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018a, p. 67).

Então, para que tenhamos uma compreensão mais aprofundada das concepções subjacentes a esses encaminhamentos, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre (i) o ensino da língua materna para falantes nativos, (ii) a situação da gramática nas aulas de LP e (iii) o ensino de LP no cenário normativo brasileiro.

3.1 Considerações sobre o ensino da língua materna a falantes nativos

Um tópico fundamental a ser contemplado nas discussões sobre o ensino de língua materna a seus falantes nativos se refere à finalidade desse ensino. Sobre esse particular, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) enumeram o que lhes parece ser as quatro principais finalidades do ensino da língua materna. A primeira, de cunho educacional, considera que “todos deveriam conhecer alguma coisa sobre o modo como sua própria língua funciona” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 281). A segunda, de natureza pragmática, enfatiza que “todos precisam aprender a usar sua língua o mais eficientemente possível” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 281). As duas últimas, consideradas pelos autores indiretas, tendo em vista que seu valor está na aplicação, dão conta de que “conhecer a língua materna é estar bem equipado para aprender uma língua estrangeira e para compreender e apreciar a literatura pátria” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 281). Em síntese, os autores sustentam que “[...] o ensino de língua materna deve relacionar-se, e ser visto relacionar-se, com ‘o modo como usamos a linguagem para viver’” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 280).

Pode-se associar a primeira e a segunda finalidades ao que Stubbs (2002) chama de saber-*que* e saber-*como*. O citado autor aponta que uma parcela considerável do conhecimento pedagógico atual sustenta que o

"saber-*que* é menos importante do que o saber-*como*, e até mesmo que o primeiro pode interferir no segundo" (Stubbs, 2002, p. 147). Também Halliday, McIntosh e Strevens (1974) sinalizam a prevalência da opinião de que a finalidade do estudo da língua materna na escola consiste em capacitar os estudantes a fazerem uso dessa língua – a qual, vale lembrar, eles já conhecem e já usam com destreza ao entrar na escola – sendo desnecessário que compreendam por que e como sua língua materna pode executar as funções que dela se esperam, ou ainda, quais são essas funções. Nesse sentido, declaram os autores que talvez seja "um tanto revolucionário sugerir que as crianças devam aprender alguma coisa sobre a natureza da linguagem" (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 267)[48].

Stubbs (2002), por seu turno, é assertivo sobre a importância do saber-*que*, esclarecendo que, no tocante ao ensino escolar de língua, "existem argumentos poderosos para mostrar o valor do explícito *conhecimento sobre a* língua, em acréscimo à competência no *uso da* língua" (Stubbs, 2002, p. 147), quais sejam: a condição dos seres humanos de saberem que sabem, o que assegura que seu conhecimento tenha uma dimensão crítica, e o fato de a educação formal no Ocidente requerer que a língua seja des- ou re-contextualizada. Cada um desses argumentos se pauta nestes respectivos aspectos apontados pelo autor como elementares no âmbito do ensino: "A língua deve ser trazida à atenção como um objeto de investigação consciente e crítica" (Stubbs, 2002, p. 147), o que significa que a teoria é essencial, e "A capacidade de voltar a língua sobre si mesma é exigida para o sucesso na educação: as crianças têm de aprender a conceitualizar a língua como um sistema parcialmente autônomo que é tão subjetivo quanto objetivo" (Stubbs, 2002, p. 147). Desse modo, considera o autor que, se os estudantes tiverem um entendimento mais abrangente das formas e funções da língua na sociedade, consequentemente terão maior compreensão e controle sobre a língua que ouvem e leem, o que faz supor que seu "*conhecimento sobre* língua aperfeiçoará o *uso da* língua" (Stubbs, 2002, p. 155).

---

[48] Essa sugestão, conforme sinaliza Neves (2003), é para alguns linguistas uma obviedade, uma vez que não faria sentido ensinar língua materna a quem já é um falante competente de sua língua. Faria mais sentido, portanto, falar em estudo da língua materna, ideia defendida por Bagno (2002a) que discutirei na seção 3.2.4.

Sabendo-se que, ao entrarem na escola, os estudantes já são exímios usuários de sua língua materna em termos de expressão oral, é consensual que cabe à escola desenvolver neles as habilidades de leitura e de escrita. Porém, como esclarecem Halliday, McIntosh e Strevens (1974), é justo nesse processo, que exige a extensão dos usos nativos dos alunos a um contexto novo, no qual estão concomitantemente aprendendo a usar a linguagem para finalidades completamente novas, que surge pela primeira vez o principal problema do ensino da língua materna: "o do equilíbrio entre o ensino prescritivo e proscritivo, de um lado, e o ensino descritivo, do outro [...]" (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 259)[49]. Isso porque, de acordo com os citados autores, existem três tipos de ensino ou de abordagem da língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo[50]. Ressaltam eles que esses três tipos de ensino não são mutuamente excludentes, que podem ter vez nas aulas de língua materna, desde que haja um equilíbrio entre eles e a compreensão clara de seus diferentes propósitos, e que cada um implica uma resposta diferente a esta importante pergunta: 'Para que ensinamos a língua materna?'.

Explicito, através do Quadro 10, em que consiste cada um desses três tipos de ensino:

[49] Esse problema, como veremos ao longo deste capítulo, é ainda hoje recorrente e um dos fatores mais influentes para o baixo desempenho linguístico dos estudantes brasileiros.

[50] Esses três tipos de ensino de língua figuram em uma publicação do professor Luiz Carlos Travaglia que se tornou referência obrigatória nos estudos sobre o ensino de gramática. Trata-se da obra *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, cuja primeira edição é da década de 1990.

Quadro 10 – Tipos de ensino

TIPO DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS	FINALIDADE DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
PRESCRITIVO	▪ Interfere nas habilidades linguísticas já existentes, uma vez que tem por objetivo levar o estudante a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados inaceitáveis/errados por outros considerados aceitáveis/corretos; ▪ Facilmente pode se tornar proscritivo, tendo em vista que a cada "faça isto" corresponde um "não faça aquilo"; ▪ Está diretamente ligado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, na qual se presume que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, por consequência, da linguagem; ▪ Está atrelado à gramática normativa, privilegiando em sala de aula o trabalho com a norma-padrão e tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem; ▪ Ocupa, tradicionalmente, um lugar central nas aulas de língua materna.	▪ Substituir um padrão de atividade linguística já adquirido com sucesso por outro considerado aceitável/correto; ▪ Levar ao domínio da norma-padrão; ▪ Ensinar a modalidade escrita da língua.
DESCRITIVO	▪ Almeja mostrar como a língua funciona; ▪ Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, e sim mostrando como podem ser utilizadas; ▪ A língua materna tem papel relevante nesse tipo de ensino por ser a que o aluno mais conhece; ▪ Trata de todas as variedades linguísticas; ▪ Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade.	▪ Ensinar o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona; ▪ Mostrar aos alunos como funciona a língua, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna; ▪ Dar ao aluno noção do seu próprio uso da língua materna; ▪ Levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;

		▪ Ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.
PRODUTIVO	▪ Não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas sim aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas; ▪ Mais do que a introdução de novos padrões e elementos, constitui o foco desse tipo de ensino a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna; ▪ É o mais adequado à consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.	▪ Ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, ou seja, ajudá-lo a desenvolver sua competência comunicativa; ▪ Ensinar novas habilidades linguísticas, como o domínio da norma-padrão, da norma culta e da modalidade escrita da língua, sendo o ensino desta todo ele produtivo, uma vez que o aluno não apresenta, quando entra para a escola, nenhuma habilidade relativa a essa modalidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2002).

Pautados nos tipos de ensino que discutem, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) fazem, então, um diagnóstico do ensino de língua materna na escola, de acordo com o qual há excessiva acentuação do ensino prescritivo. Diante disso, alertam os autores que, caso o ensino prescritivo ocupe “mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino da língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 264), o que cria nos alunos “[...] uma incompreensão da natureza da língua, que impedirá neles o uso e a apreciação da língua materna [...]” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, p. 264).

Discutindo os três tipos de ensino apontados por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), Travaglia (2002, p. 40, sublinhado meu) chega às seguintes conclusões:

> [...] tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua.

Essas considerações acerca do ensino de língua materna nas escolas, embora figurem em publicações das décadas de 1970 e 1990[51], são terrivelmente atuais, desnudando que ainda não avançamos em relação às seguintes considerações de Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 264, sublinhado meu):

> Será nossa língua uma coisa tão pobre e desinteressante que a colocamos no currículo escolar somente com o fim de lutar por suas causas perdidas, de enunciar juízos patéticos sobre alguns de seus aspectos marginais? Deveríamos ter vergonha de deixar que alguém saia de nossas escolas secundárias conhecendo tão pouco o modo como sua língua funciona e o papel que desempenha na vida dos homens.

Nas subseções que se seguem, faço um apanhado acerca dessas importantes questões que envolvem o ensino de língua materna,

[51] A primeira edição de Travaglia (2002) data de 1995.

transportando-as ao contexto do Brasil, e insiro na discussão outras questões próprias do ensino de LP a brasileiros.

3.1.1 Ensino de Língua Portuguesa a brasileiros

Azeredo (2019, p. 118) define língua como “uma espécie de mapa ou roteiro sujeito a expansões, rico em nuances e aberto a refinamentos”. Esse mapa, segundo ele, permite que o indivíduo se reconheça e se mova “no mundo das convenções, das crenças, das normas, dos símbolos – guias da vida do homem no meio social e reveladores de sua dimensão histórica” (Azeredo, 2019, p. 118), mundo esse que o indivíduo traz dentro de si como herança cultural. É a partir dessa perspectiva que ele discute questões relativas ao ensino de LP no Brasil.

Declara Azeredo (2019) que o momento atual do debate brasileiro sobre ensino de língua tem como foco a identidade e a inclusão, o qual se justifica pelo fato de que “só em nome delas é possível reparar velhas injustiças cometidas contra a população mais carente” (Azeredo, 2019, p. 120). Porém, o autor esclarece que “o sucesso da política da identidade não tem por efeito colateral automático o sucesso da política da inclusão. São coisas diferentes, com objetivos diferentes e que implicam estratégias diferentes” (Azeredo, 2019, p. 120). Segundo ele, a política da identidade se relaciona com mudanças de valores e atitudes, ao passo que a política da inclusão se relaciona com “a aquisição de novas ferramentas semióticas e comunicativas” (Azeredo, 2019, p. 120). Diz o autor que a mistura desses dois discursos tem confundido um considerável número de atores que ocupam a cena pedagógica, levando-os a acreditar que o caminho para a inclusão é derrubar “as normas gramaticais da língua da classe dominante e opressora, expressão de submissão prolongada e tardia ao imperialismo português” (*loc. cit*). Porém, alerta que:

> A inclusão social e cultural é o objetivo maior da educação; quaisquer atos, normas ou instrumentos de ensino que não tenham por meta a inclusão social e cultural de quem aprende são necessariamente contraditórios. Essa constatação do óbvio não pode, entretanto, justificar a campanha com que se busca desmoralizar a tradição do estudo e ensino da língua, ordinariamente retratada como símbolo maior de opressão e humilhação do povo pela elite intelectual (Azeredo, 2019, p. 120).

Nesse sentido, ele avalia como contraditória toda e qualquer política de ensino da língua materna que restrinja o papel social desta, em dimensão estritamente utilitarista, ao exercício da sobrevivência, “tratando como “perfumaria”, “mero adereço” ou “coisa da elite burguesa e opressora” as atividades simbólicas que colocam a palavra acima e além das demandas cotidianas (Azeredo, 2019, p. 121), uma vez que ela serviria unicamente para promover e perpetuar a exclusão.

Diante disso, Azeredo (2019, p. 122, sublinhado meu) advoga que:

> Desenvolver a mentalidade científica é um dos mais importantes objetivos de longo prazo da atividade pedagógica; devemos todos – educadores em geral e professores em particular – perseguir sem trégua tal objetivo. A formação científica e a mentalidade que dela decorre se combinam para oferecer a arma intelectual mais poderosa contra as múltiplas versões de obscurantismo e toda espécie de preconceito. Mas é um engano supor que, em nome do combate ao preconceito, se deva conceder à abordagem da língua como objeto de uma ciência o status de objetivo maior de seu estudo na escola.

Defende Azeredo (2019) que, no embate entre uma abordagem tradicional da língua e uma abordagem puramente científica da ciência linguística no ensino de língua materna, “é preciso ir além da tradição, mas não é implodindo-a que se fará isso, e sim tomando-a como suporte” (Azeredo, 2019, p. 122). Isso porque, segundo ele, ao sair de um polo para o outro, dando prioridade ao estudo da ‘língua em uso’, se estaria cometendo o mesmo erro que se condena na abordagem tradicional: o preconceito contra outras variedades e modalidades da língua.

Na esteira dessa ponderação, Bagno (2019a) revela que vem revendo uma postura que tanto ele quanto outros estudiosos têm defendido nas últimas décadas: a necessidade de ‘reformar’ o padrão com base nos usos das camadas urbanas letradas. Avalia ele que a concretização de um projeto com esse propósito poderia se configurar como “uma nova forma de elitismo, uma vez que desconsidera os usos das outras camadas sociais, infinitamente mais numerosas” (Bagno, 2019a, p. 15)[52]. Sustenta, assim como o fazem outros

[52] Acresça-se a essa conjectura o fato de que não contamos com instâncias normativas sólidas o suficiente para atuarem nesse projeto de “reforma” da norma-padrão e de que as iniciativas individuais que vêm sendo empreendidas não chegarão (ou tardarão a chegar) a afetar o cenário normativo vigente no Brasil. Desse modo, documentos, livros didáticos e outras instâncias circunscritas ao contexto do ensino de LP provavelmente não serão impactadas por essas iniciativas, a não ser como adendos ou observações, e não com o status de referência. Por fim, essas iniciativas têm explorado alguns fatos linguísticos pontuais em busca de oferecer

autores (cf., por exemplo, Mattos e Silva, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Oliveira, 2010; Faraco, 2011; Antunes, 2014), que é preciso

> [...] trazer para a reflexão dos aprendizes a natureza *variável* e *mutante* das línguas humanas, os juízos de valor lançados sobre essa variação e essa mudança, os processos históricos (culturais, políticos, ideológicos) que levaram à escolha de determinada língua ou variedade para servir de base para a padronização e à inevitável exclusão de todas as demais línguas ou variedades, lançadas na vala comum do "erro" (Bagno, 2017c, p. 104).

Porém, essa perspectiva não deve conduzir à ideia de que, dada a condição de construto ideológico do padrão tradicional, este deva ser substituído, no âmbito da educação escolar, por um novo padrão, ainda que "reformado" a partir das contribuições da ciência linguística, uma vez que

> [...] qualquer escolha será sempre arbitrária e a tendência é que ela recaia, uma vez mais, sobre as variedades ditas "cultas", isto é, faladas pelas classes médias urbanas mais letradas. Essa escolha será, novamente, instrumento de exclusão das demais camadas, um projeto conservador [...] (Bagno, 2017c, p. 104).

E avançando na argumentação, Bagno (2017b, p. 104) alega que:

> Se a norma-padrão tradicional exclui, na prática, todas as classes sociais – por não se basear em nenhuma variedade linguística autêntica –, a "norma culta real", por sua vez, excluiria todas as camadas menos letradas, que correspondem a nada menos do que 75% da população brasileira, quase 150 milhões de indivíduos classificados como analfabetos funcionais.

Portanto, o discurso de que o propósito do ensino escolar da língua materna é 'ensinar o padrão' ou 'a norma culta', mesmo que apresentado como forma engajada de combate às desigualdades sociais, se revela, consoante o autor, como uma quimera, dado seu caráter conservador e a perene resistência à democratização dessa "língua superior". Frente a isso, Bagno (2017b, p. 107) pondera que postular para o ensino de língua materna "o *letramento* contínuo e

---

novas sistematizações normativas. Isso é o que se vê em Vieira e Faraco (2022), publicação que "reúne os principais pontos da norma brasileira de referência para nossa escrita formal e contemporânea" (Vieira; Faraco, 2022, p. 12) e na qual são apresentados guias normativos de regência verbal e nominal, de concordância verbal e de colocação pronominal. Tal obra concretiza o necessário avanço nas discussões e estudos que mencionam ou exploram esses fenômenos de mudança linguística já implantadas nos usos das camadas urbanas escolarizadas, inclusive em situações mais monitoradas de fala e até mesmo de escrita e que, portanto, reforçam o caráter de artificialidade da norma-padrão brasileira (cf. Bagno, 2007, 2009, 2011a, 2017b; Perini, 2010; Basso, 2019; Castilho, 2020; Vieira; Faraco, 2022).

ininterrupto dos aprendizes" talvez seja a alternativa menos utópica, uma vez que:

> O contato frequente com a *escrita*, a prática constante da *leitura* e da *reflexão sobre a língua* (reflexão que inclui, também, o debate sobre a variação e a mudança e os valores atribuídos a elas) levam, inevitavelmente, a que a pessoa, no processo educacional, se conscientize da existência de incontáveis gêneros textuais, que se manifestam segundo normas múltiplas de configuração do discurso, normas e gêneros sincronicamente variáveis e que se transformam diacronicamente [...]" (Bagno, 2017c, p. 107).

Indo ao encontro das considerações de Azeredo (2019), Simões (2019) argumenta que o domínio da linguagem é condição para munir-se do que é necessário para fazer frente às crises que permeiam a sociedade atual e para criar um novo paradigma social. Afinal, "é na linguagem e com ela que o homem se constitui como sujeito de direitos" (Simões, 2019, p. 72). Por isso,

> o domínio da língua também se impõe como fator indispensável à inserção social, uma vez que é por meio da língua que os eventos são deflagrados e concretizados. Por conseguinte, cumpre que se preparem os sujeitos para se tornarem de fato agentes sociais (Simões, 2019, p. 72).

Para a autora, a construção de um novo paradigma social está atrelada a três premissas: 1) objetivos bem delimitados e calculados; 2) evocação de imagens e dados nítidos, contundentes, memoráveis; e 3) seleção lexical precisa, para enunciar as nuances do pensamento e da imaginação. Para atender a essas premissas, "impõe-se o desenvolvimento de uma atitude científica assentada na competência linguística, meta de nossa atuação didático-pedagógica" (Simões, 2019, p. 72). Nesse sentido, apregoa o seguinte:

> Observar, escutar, analisar e tirar conclusões são etapas do pensamento científico e reiteram que o trabalho linguístico é especial e *tipicamente constitutivo*, pois o homem é um animal semiótico que se realiza na sua expressão por meio de códigos e linguagens, dentre os quais as línguas ganham destaque (Simões, 2019, p. 73).

Isso significa que, dentre os desafios do século XXI, "destaca-se o ensino das línguas, como propulsoras do desenvolvimento humano – portanto, constitutivas do homem – e mediadoras da estruturação social – então constitutivas da sociedade" (Simões, 2019, p. 74). Dessa forma, a autora conclui que "o século XXI clama por uma instrução escolar eficiente" (Simões,

2019, p. 83), o que pressupõe, segundo ela, modernização metodológica para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem de língua e transformar as aulas de LP em espaços relacionados às vivências dos discentes. De acordo com Simões (2019, p. 84):

> A partir dessa atitude, pode-se resgatar o interesse do alunado para as aulas de língua portuguesa, em especial, apagando-lhe a imagem gasta de “aula chata”, com professores “viajandões” que pregam interpretações extravagantes e, dessa forma, não conquistam a confiança dos estudantes; por conseguinte, não atingem o principal objetivo dessas aulas: capacitar os sujeitos para a interação eficiente indispensável à sua realização como ser de linguagem e, em última análise, cidadão.

Diante disso, um aspecto fundamental a ser considerado quando se fala do ensino de LP na escola consiste em ter clareza sobre o que significa e o porquê de ensinar LP a brasileiros. Afinal, são as concepções e as convicções dos professores acerca das finalidades e necessidades do ensino de LP que nortearão suas práticas pedagógicas em direção a um ensino prescritivo ou a um ensino produtivo.

Travaglia (2002) assume que, ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua, é sempre um imperativo perguntar “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” (Travaglia, 2002, p. 17). Sendo assim, o esperado é que todo professor de português consiga responder a esta fundamental pergunta: “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (Travaglia, 2002, p. 17).

O autor mostra que, fundamentalmente, é possível dar a essa pergunta quatro respostas. A primeira, a qual julga ser a mais pertinente e produtiva para o ensino de LP, dá conta de que se ensina português para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. Para alcançar esse objetivo, Travaglia (2002, p. 18) explica que é crucial “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa: por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”, encaminhamento que se aproxima do “letramento contínuo e ininterrupto dos aprendizes” proposto por Bagno (2017b, p. 107).

A segunda resposta engloba, consoante o autor, dois objetivos do ensino de LP que são preocupação frequente dos professores desse componente e que se justificam pelo fato de o aluno, ao ingressar na escola, já dominar pelo

menos a norma coloquial de seu meio em sua forma oral: a) levar o aluno a dominar a norma-padrão e 2) ensinar a variedade escrita da língua. Travaglia (2002) reconhece, por razões de natureza política, social e cultural, a importância de alcançar tais objetivos via ensino de LP no ensino fundamental e médio, mas chama a atenção para o seguinte:

> [...] se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele (Travaglia, 2002, p. 19, sublinhado meu).

As duas outras respostas, de acordo com o autor, cabem mais à questão “de para que se dá aulas de gramática, entendidas como aulas de teoria gramatical, atividade metalinguística" (Travaglia, 2002, p. 20). Assim, a terceira resposta revela que integra o rol dos objetivos do ensino de língua materna “levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)” (Travaglia, 2002, p. 20). A quarta propõe um objetivo que não se restringe ao ensino de língua materna, uma vez que possibilita desenvolver habilidades importantes aos vários campos do conhecimento humano: “ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico" (Travaglia, 2002, p. 20).

Também Oliveira (2010) sustenta que todo professor de LP deveria se fazer a pergunta ‘Para que ensinar português a brasileiros?’ e conseguir respondê-la de forma clara e inequívoca, posto que, quando em sala de aula, fatalmente vai se deparar com estudantes que falam português e que, acrescento, mais cedo ou mais tarde, frente à dinâmica do ensino de LP a que são expostos na escola, vão se questionar e questionar o professor quanto às razões que justificam o componente LP na matriz curricular.

Conforme Oliveira (2010), cujo posicionamento vai ao encontro das colocações dos autores até aqui mobilizados:

> Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino da

> gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de forma inconsistente. Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa (Oliveira, 2010, p. 43, sublinhado meu).

Diante dessa já difundida concepção de que o ensino de LP deve ter como meta o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, Oliveira (2010) discute o conceito de 'competência comunicativa'. Para tal, faz um resgate do surgimento do termo, o qual foi cunhado pelo linguista estadunidense Dell Hymes nos anos 1970, a partir de suas considerações sobre a incompletude do conceito de 'competência' de Chomsky[53], para fazer referência não apenas "ao conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua, mas também à habilidade que ele tem para usar esse conhecimento em situações comunicativas concretas" (Oliveira, 2010, p. 44).

Acrescenta o autor que a proposta de Hymes teve eco nos meios acadêmicos ligados ao ensino de língua estrangeira, onde o conceito de competência comunicativa foi sendo refinado. Destacam-se nesse contexto o linguista britânico Henry Widdowson e os linguistas canadenses Merril Swain e Michael Canale, sendo este o responsável por tornar o conceito proposto por Hymes pedagogicamente operacional, posto que "serve como sustentáculo teórico para o planejamento das aulas" (Oliveira, 2010, p. 51) na medida em que auxilia o professor a avaliar se suas aulas estão contemplando o desenvolvimento dos recursos linguísticos de seus alunos nas quatro áreas contempladas pelos componentes da competência comunicativa, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva. Esta, explica Oliveira (2010), se somou aos outros três componentes já contemplados no conceito de competência comunicativa após o aperfeiçoamento deste engendrado por Canale na década de 1980.

---

[53] Para Chomsky, a competência é o conhecimento que o falante-ouvinte possui do sistema linguístico de sua língua, que lhe permite, a partir de elementos finitos (fonemas, morfemas, regras de seleção e combinação), gerar e produzir um número infinito de orações. Consoante o autor: "A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e de erros (casuais ou característicos)" (Chomsky, 1975, p. 83). É a essa teoria linguística voltada ao falante ideal que, como explica Almeida (2010), Hymes se opõe ao defender a "necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante 'real', aquele que faz uso da língua" (Almeida, 2010, p. 46).

Oliveira (2010), então, dedica algumas páginas à explicação de cada um dos componentes da competência comunicativa, destacando o papel do professor para seu desenvolvimento e sugerindo, com base na proposta de Canale, alguns elementos que fazem parte delas e para os quais o professor deve atentar no momento de auxiliar seus alunos a avançarem em seus conhecimentos linguísticos. Trato de sintetizar essas informações no Quadro 11:

Quadro 11 – Componentes da competência comunicativa

COMPONENTE DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	DEFINIÇÃO	PAPEL DO PROFESSOR	EXEMPLOS	ELEMENTOS QUE FAZEM PARTE DO COMPONENTE
COMPETÊNCIA GRAMATICAL	Conhecimento que o usuário da língua possui sobre as regras e as características dessa língua (a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, o vocabulário e a grafia), somado às suas habilidades na utilização desse conhecimento para entender enunciados e expressar significados por meio de enunciados.	Precisa se certificar de que está oferecendo as informações gramaticais necessárias para ajudar seus alunos a construírem os conhecimentos de que precisam para desenvolverem sua competência comunicativa.	▪ Para formar sentenças adequadas em determinadas situações discursivas, os estudantes precisam ter informações sobre tempos verbais, vozes verbais, subordinação e coordenação; ▪ Para realizarem adivinhação contextual e usarem dicionários, os estudantes precisam ser informados acerca dos processos de formação de palavras, mais particularmente sobre o uso de afixos; ▪ Para que tenham consciência de como atingir efeitos estilísticos em determinadas situações, os estudantes devem ser informados acerca do poder expressivo das palavras.	▪ A pronúncia de palavras em dialetos regionais diferentes; ▪ A ortografia; ▪ As convenções de pontuação; ▪ O vocabulário; ▪ Os mecanismos de formação de palavras; ▪ A concordância; ▪ Os tempos verbais.
COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA	Diz respeito às regras socioculturais que regem o uso da língua. É o conhecimento e a habilidade que o usuário da língua possui para expressar e entender enunciados de um modo apropriado (esse termo se refere tanto à forma linguística do enunciado quanto a seu sentido), de acordo com fatores	Deve levar em consideração questões de variação linguística, de registro e de estilo no seu planejamento, razão pela qual não dá para colocar a gramática normativa como a razão de ser das aulas de português.	Sensibilizar e conscientizar os alunos acerca das possibilidades que a língua lhes oferece diante de situações contextuais diversas e mostrar que, em algumas dessas situações, determinadas formas propostas pela gramática normativa são apropriadas.	▪ A adequação das construções verbais a situações interacionais diversas; ▪ As diferenças entre língua falada e língua escrita.

	sociais e culturais do contexto em que ele se encontra no momento da interação linguística, tais como os propósitos e as normas da interação e o tipo de relação que o falante-ouvinte possui com o interlocutor.			
COMPETÊNCIA DISCURSIVA	Diz respeito às regras do discurso. É o conhecimento que permite ao usuário da língua combinar formas gramaticais e lexicais para se comunicar por meio de diferentes gêneros textuais, falados ou escritos. Também faz parte dessa competência a habilidade de usar tal conhecimento.	Preparar atividades de produção e de recepção textual que façam o aluno perceber, por exemplo, a função dos pronomes, dos sinônimos e das conjunções na articulação das partes de um texto. Expor seus alunos a gêneros textuais diversos e não apenas à redação, que visa apenas aos exames do vestibular e do Enem.	Os textos produzidos pelos estudantes precisam naturalmente ter unidade, atingida principalmente através da coesão, no nível linguístico, e através da coerência, no nível semântico.	▪ Os gêneros textuais; ▪ Os elementos de textualidade; ▪ As máximas conversacionais de Grice.
COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	É o conhecimento de estratégias verbais e não verbais e a habilidade que o usuário da língua possui de colocar essas estratégias em prática, a fim de compensar alguma falha em uma ou mais de uma das outras competências (falha decorrente de uma competência não muito desenvolvida, de uma falha na memória ou de um problema emocional ou físico temporário).	Apresentar a seus alunos estratégias compensatórias importantes: recursos linguísticos, como a paráfrase, a sinonímia e a lítotes; recursos textuais, como a adivinhação cotextual; recursos bibliográficos, como o uso de dicionários, em relação aos quais o professor terá de ajudar seus alunos a aprenderem sobre a inexistência de sinônimos perfeitos e sobre restrições selecionais ou de co-ocorrência.	Exemplos de estratégias de compensação são as paráfrases, as definições, o uso de sinônimos, o uso de dicionários, os gestos e os desenhos. Um exemplo mais concreto do funcionamento dessa competência surge quando ocorre uma lacuna funcional, que é a falta de uma palavra para expressarmos exatamente o que queremos falar.	▪ O uso de dicionários; ▪ O uso de gramáticas normativas; ▪ Estratégias não verbais (como mímica e desenho) e estratégias verbais (como a perífrase e o uso de palavras semelhantes).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira (2010).

Conclui Oliveira (2010), então, que a adoção do conceito de competência comunicativa por parte do professor de LP produz implicações importantes para sua prática pedagógica:

> Fica claro, portanto, que, diante do fato de todos os brasileiros saberem português, na prática pedagógica, o professor tem por objetivo primordial ajudar seus alunos a desenvolverem sua competência comunicativa para que eles aprendam a se comportar de forma linguisticamente adequada em situações de interação sociocultural diversas, principalmente por meio da linguagem escrita. Isso significa que o professor ajuda os alunos a conhecerem gêneros textuais variados e a se tornarem conscientes de que a língua não é ingênua, não é neutra, e que ela gira em torno de textos (Oliveira, 2010, p. 57).

Para finalizar esse apanhado das discussões sobre o ensino de língua materna a seus falantes nativos, trago as considerações de Mattos e Silva (2004), das quais, como veremos, derivam alguns dos encaminhamentos que defendo nesta tese.

Partamos da sua certeira concepção de ensino: “O ensino é um trabalho de criação e não uma obrigação mecânica que se repete a cada aula que se dá” (Mattos e Silva, 2004, p. 27), a qual já seria suficiente para colocar em xeque toda uma dinâmica de ensino de LP que nada produz, somente reproduz conhecimentos linguísticos fixados em compêndios há muitas décadas, levando a crenças nefastas para o desenvolvimento da competência comunicativa[54]. Uma dessas crenças, fortemente arraigada no ideário dos falantes, é a existência de formas linguísticas corretas e incorretas. Tal crença se manifesta, por exemplo, quando o falante se depara com uma ou mais variantes de uma unidade léxica ou de uma construção sintática e julga que apenas uma delas deve ser a forma correta. O enraizamento dessas concepções na mentalidade de certos falantes é tamanha que se torna muito difícil – para não dizer impossível – convencê-los do contrário, isto é, de que não há uma única forma correta de falar, mas sim diversas formas para se expressar, que podem ser qualificadas como mais ou menos adequadas a determinadas situações.

---

[54] Stubbs (2002) aponta que “Toda a área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos linguísticos e pedagógicos por parte da mídia” (Stubbs, 2002, p. 157). A polêmica do livro “Por uma vida melhor”, comentada na nota de rodapé 10 deste trabalho, é um exemplo claro disso.

No Brasil, aliadas a essa crença, existem outras com igual ou maior força, como revela Marcos Bagno em sua conhecidíssima obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (Bagno, 1999), em que apresenta e discute um conjunto de oito crenças que os brasileiros possuem em relação à LP, ao qual dá o nome de "a mitologia do preconceito linguístico". Essas oito crenças são as seguintes: 1) A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2) Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português; 3) Português é muito difícil; 4) As pessoas sem instrução falam tudo errado; 5) O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão; 6) O certo é falar assim porque se escreve assim; 7) É preciso saber gramática para falar e escrever bem; 8) O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social[55]. O combate a essas crenças está expresso, inclusive, nos documentos que orientam o ensino de LP no Brasil, que classificam como insustentáveis as ideias de que

> [...] existe uma forma 'correta' de falar, de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, de que a fala 'correta' é a que se aproxima da língua escrita, de que o brasileiro fala mal o português, de que o português é uma língua difícil, de que é preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (Brasil, 1998, p. 31).

O acima exposto revela haver uma indubitável "distorção no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nas séries escolares, que leva a uma deformação do falante nativo adulto normal que admite, passivamente, ser um deficiente em sua própria língua" (Mattos e Silva, 2004, p. 28). Essa distorção, segundo a referida autora, se explica devido ao movimento pedagógico que envolve o ensino de LP nas escolas brasileiras, que, desde a etapa de alfabetização, "apaga os traços caracterizadores das

[55] Pode-se ter uma ideia do impacto dessas crenças que circulam entre os falantes a partir do número de pesquisas realizadas para observá-las. Silva (2015), por exemplo, analisa a presença de algumas das crenças da mitologia de Marcos Bagno em alunos da educação básica matriculados nas redes pública e privada da capital da Paraíba. Já os trabalhos de Kersch; Frank (2009), Cyranka (2007) e Gonçalves (2006) ratificam a existência dessas crenças entre o público escolar. Aguilera (2008) analisou quais são as crenças e atitudes linguísticas dos falantes das capitais brasileiras. Bonacin (2015), por sua vez, verificou as crenças e atitudes linguísticas de alunos de 6º a 9º ano de uma escola do campo em relação à variedade rural. Kersch; Frank (2009) averiguaram as crenças de estudantes de 7ª e 8ª séries de escolas públicas estaduais localizadas na periferia de Porto Alegre; Cyranka (2007) analisou as crenças de alunos de 8ª série de cinco escolas públicas do Município de Juiz de Fora, Minas Gerais; e Gonçalves (2006) avaliou as crenças de estudantes de 7ª e 8ª séries de uma escola particular da cidade de Tubarão, Santa Catarina.

diferenças dialetais decorrentes de razões sociais, culturais, geográficas que o número cada vez maior de indivíduos de camadas sociais e de proveniências regionais diferentes traz para a escola" (Mattos e Silva, 2004, p. 29). Diante disso, declara a autora que

> [...] a escola tradicionalmente – e poderíamos dizer que é o processo mais fácil de ser aplicado – faz *tábula rasa* do saber linguístico diferenciado que os indivíduos possuem, em nome de levá-los a dominar o padrão culto idealizado, o que só alcançam, havendo exceções, claro, alguns daqueles que já vêm das camadas socioculturais em que esse padrão é a base da comunicação, cotidiana, apenas com diferenças próprias aos registros de formalidade (Mattos e Silva, 2004, p. 29).

Essa conduta é prova de que, a despeito dos avanços no campo dos estudos linguísticos, ainda hoje impera nas aulas de LP "o objetivo último da tradição do ensino da língua materna, que já vem formulado nos gramáticos do século XVI e é reforçado no século XVII, a partir do paradigma francês do *bon usage* [...]" (Mattos e Silva, 2004, p. 29). Diante disso, e concluindo, com base no que propõe Magda Soares, que a questão do ensino de língua no âmbito da escola é um problema político, e não apenas científico e técnico, Mattos e Silva (2004) oferece um novo ponto de vista, o qual, segundo ela, precisa ser considerado para o traçado de uma política de ensino de língua materna:

> Fugindo-se das posições exclusivas e extremistas que defendem o purismo linguístico, ou seja, a estrita observância de uma norma ideal prescrita por incertos sabedores, ou o populismo linguístico que renega qualquer norma e admite qualquer uso linguístico como adequado a qualquer usuário, em qualquer situação de comunicação, deve-se defender que seja dada ao falante – e será esse o trabalho ao ensinar-se o falante nativo – a possibilidade de conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer. Está implícito, portanto, o poder do indivíduo, sujeito de sua fala, de decidir sobre a seleção que fará nas diversificadas situações comunicativas e existenciais que lhe surjam no percurso da vida (Mattos e Silva, 2004, p. 34, sublinhado meu).

Havendo a implementação desse ponto de vista, esclarece a autora que seria de incumbência da escola implementar uma programação que, desde as etapas de alfabetização, se ocupasse de, prioritariamente,

> desenvolver a potencialidade expressiva do sujeito-aluno, a partir da experiência anterior à escola e com vistas a que, ao fim do transcurso escolar, fosse ele capaz de dominar as variedades disponíveis da

> língua em sua expressão – tanto oral como escrita –, estando entre elas a chamada "língua de cultura"[56], quer na sua forma falada, quer na sua forma gráfica, além de lhe serem dados instrumentos que o tornem capaz até de transgredir, se assim for a sua vocação, as normas estabelecidas e criar sobre elas (Mattos e Silva, 2004, p. 34-35).

Esse encaminhamento da escola configuraria, segundo Mattos e Silva (2004), uma "pedagogia voltada para o *todo* da língua e não para algumas de suas formas, decerto socialmente privilegiadas [...]" (Mattos e Silva, 2004, p. 35), a qual levaria o falante a,

> desde o momento em que começa a refletir sobre a língua – o que se processa desde a alfabetização –, ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e que esse saber pode crescer com ele por toda a sua vida (Mattos e Silva, 2004, p. 35).

Frente a tudo isso, a autora conclui que o objetivo do ensino de LP na escola é

> fazer os indivíduos perceberem que a aquisição linguística é um processo contínuo de conhecimento e de re-conhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis de sua língua – desde os extremos dos usos populares aos extremos dos usos acadêmicos, perpassando por eles variedades regionais – e que poderão dar a qualquer um o poder que todos têm o direito de ter sobre a língua materna (Mattos e Silva, 2004, p. 35-36, sublinhado meu).

Embora ciente de que sua proposição certamente será considerada idealista, a autora sustenta que, provavelmente, ela constitui a única forma possível de fazer com que a língua deixe de ser uma barreira para a inclusão social.

É, pois, com base no entendimento de que a "escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos os saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania" (Simões; Rei, 2021, p. 208) que o ensino de LP "tem sido o centro das discussões em muitos círculos

---

[56] O conceito de língua de cultura é definido no documento que Mattos e Silva (2004) analisa – Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa –, o qual foi enviado ao MEC em 1986 pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna: "O conceito de língua culta, conexo ao de norma culta, não coincide, pois, com o de língua de cultura. As línguas de cultura oferecem uma feição universalista aos seus milhões de usuários, cada um dos quais pode preservar, ao mesmo tempo, usos nacionais, locais, regionais, setoriais, profissionais" (Diretrizes, 1986 *apud* Mattos e Silva, 2004, p. 31).

acadêmicos, com a intenção de se melhorar a qualidade educacional do país" (Simões; Rei, 2021, p. 208).

Entretanto, é curioso – e desolador – constatar que, a despeito de todas as contribuições aportadas ao ensino de LP pelos Estudos da Linguagem, de todas as discussões e proposições engendradas nos círculos acadêmicos e de todas as acertadas orientações advindas dessas contribuições, discussões e proposições presentes, desde 1998, nos documentos que norteiam o ensino de LP na educação básica, o desempenho dos estudantes nas atividades linguísticas que realizam dentro e fora da escola ainda não evidencia o nível de domínio linguístico que se esperaria depois de mais de uma década de estudo da língua materna na escola. Podem atestar essa afirmação, além das percepções empíricas daqueles que ensinam LP, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, os resultados que os estudantes brasileiros obtêm em avaliações em larga escala, como Pisa, Saeb e Enem.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do qual o Brasil participa desde a primeira edição, ocorrida no ano 2000, consiste em um estudo comparativo internacional realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) de três em três anos. Os resultados de tal programa, que avalia o desempenho de estudantes na faixa etária dos 15 anos em três domínios: leitura, matemática e ciências, "permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem" (Brasil, 2019a, p. 15). A cada edição do Pisa, é avaliado um domínio principal, "o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio" (Brasil, 2019a, p. 15-16). Na última edição do Pisa, ocorrida em 2018, o domínio principal foi Leitura, e, de acordo com os dados divulgados no *Relatório Brasil no Pisa 2018* (Brasil, 2019a), participaram dela 10.691 estudantes do Ensino Fundamental com matrículas referentes ao 7º, 8º e 9º anos, bem como de estudantes do Ensino Médio de 597 escolas, distribuídas por todo o território nacional. Os resultados dessa edição, divulgados no

referido relatório, mostram que, em relação ao letramento em Leitura (compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade), cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio e que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Isso porque a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, que foi de 487 pontos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consiste em um conjunto de avaliações externas em larga escala que possibilita ao Inep fazer um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho estudantil. O teste de Língua Portuguesa do Saeb

> tem como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar (Brasil, 2019b, p. 23-24).

De acordo com dados disponíveis no Relatório Saeb 2017 (Brasil, 2019b), participaram da edição 2017 mais de 73 mil escolas e aproximadamente 5,4 milhões de estudantes de escolas públicas e privadas, o que corresponde a cerca de 68% dos discentes matriculados no ensino fundamental e médio, conforme dados do Censo da Educação Básica de 2017. Quanto aos resultados, o Saeb revelou que, no 5º ano do ensino fundamental, houve avanços no desempenho de língua portuguesa, apresentando os estudantes brasileiros nível 4 de proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação. No 9º ano do ensino fundamental também houve avanços, porém menores. Ao final dessa etapa de ensino, os alunos apresentaram nível 3 de proficiência média, considerado insuficiente pelo MEC (a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e

9). No 3º ano do ensino médio, por sua vez, houve retrocesso, e a proficiência média nacional nessa etapa da educação básica está no intervalo referente ao nível 2, o que significa aprendizagem insuficiente. Foram apresentados os dados do Saeb 2017 porque o relatório da edição de 2019 ainda não foi publicado pelo Inep.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, podendo participar dele alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio. De acordo com dados disponíveis no site do Inep consultados em 23 de novembro de 2021, a média na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias na edição de 2020 foi 523,98, tendo apresentado um leve aumento em relação à edição de 2019, em que a média foi 520,9. Quanto à redação, prova que demanda dos participantes uma série de competências que envolvem tanto o domínio de LP quanto a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos para estruturar a argumentação e a proposta de intervenção, a média foi de 588,74 pontos, um pouco mais baixa da verificada na edição de 2019, que foi de 592,9 pontos. De um total de 2.723.583 redações corrigidas, 87.567 zeraram a prova, sendo estes os motivos: fuga ao tema (0,93%), cópia do texto motivador (0,46%), texto insuficiente (0,19%0, não atendimento ao tipo textual (0,17%), parte desconectada (0,17%), redações em branco (1,12%) e outros motivos (0,17%). Na outra ponta, estão as redações que obtiveram nota máxima, ou seja, nota mil, totalizando 28. Em comparação com a edição de 2019, embora a média tenha diminuído de 592, 9 para 588,74, houve diminuição no número de redações que tiraram nota zero (de 143.736 para 87.567) e decréscimo no número de redações que tiraram nota mil (de 53 para 28).

Embora se possa questionar a validade absoluta dos números presentes nessas avaliações, é inegável que elas desnudam as dificuldades dos alunos em termos de compreensão de leitura e produção textual, o que permite inferir que o ensino de LP ainda precisa avançar em busca do atingimento dos objetivos aventados pelos autores mencionados e estipulados nos documentos legais.

Esse avanço, como veremos ao longo da seção 3.2 e de suas subseções, parece estar sendo atravancado pela dinâmica de ensino da gramática nas aulas de LP.

Sobre esse particular, Bagno (2013) destaca que, embora o ensino da leitura e da escrita aparente ter incorporado com êxito as contribuições dos estudos da linguagem – gerando encaminhamentos para a abordagem de gêneros textuais/discursivos[57] variados e ultrapassando, no âmbito da produção textual, o foco em produções artificiais, que se restringem ao cumprimento de uma burocracia escolar do desenvolvimento da escrita –, a questão do ensino de gramática ainda não tem avançado do modo como se poderia esperar e se gostaria que avançasse, situação que se soma aos motivos que nos levaram à escrita desta tese. Sobre esse particular, vale reproduzir esta nota de rodapé presente em Bagno (2017b, p. 109):

> Infelizmente, como demonstro em Bagno (2013b), os mesmos livros didáticos que apresentam boas propostas de trabalho com os gêneros textuais nas atividades de leitura e produção continuam a prescrever, nas seções ou unidades dedicadas à "gramática", um padrão linguístico extremamente conservador, mais rígido do que o que se encontra nos compêndios gramaticais de filólogos renomados e nos melhores dicionários.

Portanto, o que conclui o autor sobre a situação atual do ensino de LP a partir do que observa nos livros didáticos adotados nas escolas é que

> [...] o ensino de língua tem recebido importantes contribuições de paradigmas teóricos como a pragmática, a análise do discurso, a linguística textual, a sociolinguística, o sociointeracionismo, as teorias do letramento e dos gêneros discursivos/textuais, o que tem proporcionado a produção de materiais didáticos de natureza muito distinta da que presidia essa produção até finais da década de 1980. No tocante, porém, ao ensino-aprendizagem do funcionamento da língua, isto é, de sua *gramática*, a grande maioria dessas obras ainda se apega a uma norma-padrão anacrônica que condena como "erros" usos mais do que enraizados na atividade linguística das camadas ditas "cultas", assim como na produção literária contemporânea (Bagno, 2019b, p. 15, sublinhado meu).

[57] Embora tenha sido adotada neste trabalho a perspectiva de Marcuschi (2008), que usa a expressão gênero textual – sem diferenciá-la da expressão gênero discursivo ou gênero do discurso (expressão original de Bakhtin) –, pois assume que essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, uma vez que o discurso sempre está implicado em qualquer texto, sendo o gênero "[...] a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável" (Marcuschi, 2008, p. 84), optei por usar a expressão 'gênero textual/discursivo' para deixar mais explícita essa perspectiva.

Isso mostra que, no âmbito do ensino de gramática, a conduta ainda consiste em pautar o ensino de LP em práticas de linguagem voltadas para o ensino da norma-padrão em uma perspectiva prescritivista, contrariando os já largamente atestados e difundidos benefícios de orientar um ensino de gramática que contemple os reais usos linguísticos dos falantes brasileiros, como discutirei em 3.2.4.

Então, ao tratarmos do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro, não podemos deixar de considerar a relação entre gramática e ensino de LP, de discutir o espaço que ocupa o ensino de gramática nas aulas de LP e de problematizar a forma como esse ensino ocorre. Isso será, pois, o foco da próxima seção.

3.2 Relações entre ensino de Língua Portuguesa e ensino de gramática[58]

A gramática, como vimos no resgate histórico da instauração da disciplina curricular português feito por Soares (2012), sempre fez parte dos programas de ensino de LP, e tão significativa quanto sua constância é a forma como vem moldando as práticas pedagógicas ao longo de quase dois séculos:

> Mesmo no Século XXI, é comum observarmos, nas escolas, uma prática pedagógica de Língua Portuguesa voltada exclusivamente para o ensino da gramática normativa, como um estudo prescritivo. Nele predomina uma visão analítica da língua, sob a qual estudamos as partes segmentadas de um todo chamado Gramática, com ênfase para Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por meio de frases soltas, descontextualizadas (Malfacini, 2015, p. 46, sublinhado meu).

Por conta disso, existe um grande número de autores, alinhados a diferentes vertentes teóricas da Linguística, que já se dedicaram ou continuam se dedicando a discutir o lugar da gramática no espaço escolar. Avelar (2017) nomeia alguns desses autores – Ataliba de Castilho, Carlos Franchi, Celso Pedro Luft, Dante Lucchesi, Irandé Antunes, João Wanderlei Geraldi, Luiz Carlos Travaglia, Magda Soares, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini, Marta Scherre, Rodolfo Ilari, Rosa Virgínia Mattos e Silva, Sírio Possenti, Stella Maris Bortoni-Ricardo –, os quais buscaram refletir sobre

[58] Embora ciente de que o percurso histórico da gramática possa auxiliar no entendimento de algumas das questões que permeiam as dificuldades enfrentadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, optei por prescindir dele por não ser o foco deste estudo. A quem tiver interesse em aprofundar essa questão, indico a leitura de Vieira (2018).

como a escola (e também outros espaços) “contribuem para excluir, do campo de visão dos nossos estudantes, os traços mais característicos e proeminentes da língua em uso” (Avelar, 2017, p. 8). Ressalta ele que é comum a todos esses autores a “clara percepção de que a abordagem gramatical centrada no conservadorismo normativo é um dos grandes responsáveis pelo fracasso da escola no trabalho com a linguagem” (Avelar, 2017, p. 8).

Sendo assim, farei, nas páginas seguintes, certas considerações que buscam contemplar o que, nas publicações de alguns desses autores, é mais pertinente ao desenvolvimento desta pesquisa.

3.2.1 Concepções e tipos de gramática

Oliveira (2019) explora a relação entre gramática e ensino chamando a atenção para a questão das regras que a gramática não ensina, fazendo referência a um tipo de gramática praticamente inexplorado nas aulas de LP, a gramática internalizada, definida como o “conjunto de regras, independentes da ação da escola, que o usuário da língua, mesmo que sem nenhuma escolaridade, conhece e aplica, de maneira intuitiva e inconsciente” (Oliveira, 2019, p. 85-86). Sua ausência das aulas de LP se deve a que o enfoque do ensino de português na escola recai sobre a gramática escolar, termo que o autor usa para se referir à “descrição da variedade formal [...] (ou língua padrão)” (Oliveira, 2019, p. 85) da língua materna do estudante. Trata-se, pois, da gramática normativa referida por Malfacini (2015).

De acordo com Oliveira (2019), convém observar sobre essa dicotomia entre gramática internalizada e gramática escolar (normativa) que:

> (1º) mesmo quem nunca frequentou a escola tem uma gramática mental – do contrário seria incapaz de se comunicar pela linguagem;
> (2º) as regras da gramática mental do falante podem nunca ter sido explicitadas por gramáticos ou linguistas;
> (3º) no ensino da língua nacional ambas têm de ser levadas em conta (Oliveira, 2019, p. 86).

Consoante o aspecto terceiro, portanto, o ensino de LP não pode furtar ao estudante o conhecimento sobre a existência de mais de um tipo de gramática, ou pior, levá-lo a crer que existe um único tipo de gramática, a normativa. É buscando orientar o professor a não recair nessa simplificação

que Avelar (2017, p. 11) defende que as aulas de gramática desenvolvidas no âmbito escolar devem promover “a construção de saberes apoiados no conhecimento natural e intuitivo dos alunos sobre a própria língua”. É fundamental, pois, que o professor tenha conhecimento sobre as concepções e os tipos de gramática existentes, a fim de ter condições de levar a cabo o que propõe Oliveira (2019) e Avelar (2017).

Possenti (1996), partindo da consideração de que a noção de gramática é controvertida, já que nem todos os estudiosos que se dedicam ao seu estudo a definem da mesma maneira, propõe que se aceite, para efeitos de discussão, que a palavra gramática, de maneira simplificada, significa “conjunto de regras”. Porém, alerta ele que também essa expressão pode ser entendida de várias maneiras, o que o leva a destacar três modos de compreendê-la pautado na pertinência destes às questões do ensino de LP: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas (gramática normativa), 2) conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva) e 3) conjunto de regras que o falante da língua domina (gramática internalizada).

Também Travaglia (2002), ao discutir o conceito de gramática, declara haver basicamente três sentidos contidos nele: 1) manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente (gramática normativa); 2) conjunto de regras que o pesquisador encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método (gramática descritiva); e 3) conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (gramática internalizada)[59].

Nessa mesma linha de reflexão, Oliveira (2010) chama atenção para o fato de que a palavra gramática é polissêmica, listando três das muitas acepções que ela pode ter: 1) livro que (i) contém regras prescritivas, definidoras do que é considerado certo e errado na língua (gramática normativa) ou (ii) livro que contém informações que mostram como a língua é usada, sem juízo de valor (gramática descritiva); 2) sinônimo de sintaxe, ou

[59] Sobre a gramática internalizada, esclarece o autor: “Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s)” (Travaglia, 2002, p. 29).

seja, refere-se à ‘arte do bem escrever’; e 3) conteúdo do componente língua portuguesa, podendo ser o mesmo que nomenclatura gramatical.

A partir do exposto acima, vemos que há convergência quanto a três conceitos de gramática que, por sua vez, atestam a existência de pelo menos três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

Diante disso, Travaglia (2002, p. 30) alerta que:

> Ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.

O autor, então, lista onze tipos de gramática, definidos por seus objetos de estudo e por seus objetivos, conforme sintetizado no Quadro 12:

Quadro 12 – Tipos de gramática

TIPOS DE GRAMÁTICA	CARACTERÍSTICAS
GRAMÁTICA NORMATIVA	▪ Estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial; ▪ Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita; ▪ Apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua; ▪ Considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira; ▪ É o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.
GRAMÁTICA DESCRITIVA	▪ Descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos; ▪ Trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade; ▪ Pode-se ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua; ▪ Resulta do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento; ▪ Pode receber nomes ligados às correntes linguísticas segundo as quais foram construídas (gramática estrutural, gramática gerativa-transformacional, gramática estratificacional, gramática funcional, etc).
GRAMÁTICA INTERNALIZADA	▪ É o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua; ▪ É objeto de estudo da gramática normativa e, sobretudo, da descritiva.

GRAMÁTICA IMPLÍCITA	▪ É a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos — unidades, regras e princípios — de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual discursivo) e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua "mente" e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa; ▪ Por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de gramática de uso.
GRAMÁTICA EXPLÍCITA ou TEÓRICA	▪ É representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.
GRAMÁTICA REFLEXIVA	▪ É a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.
GRAMÁTICA CONTRASTIVA OU TRANSFERENCIAL	▪ É "a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. É muito usada no ensino de línguas, pois define a natureza das dificuldades, permitindo ao professor selecioná-las ou diminuí-las" (Borba, 1971, p.80 *apud* Travaglia, 2002, p. 35); ▪ No ensino de língua materna, é particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua (dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial, etc.).
GRAMÁTICA GERAL	▪ É a que "compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão. Não se preocupa com o realizado, mas com as possibilidades que estão por trás dele — é uma gramática de previsão de possibilidades gerais" (Borba, 1971, p. 81 *apud* Travaglia, 2002, p. 35). Busca, portanto, "formular certos princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas" (Todorov e Ducrot, 1978, p. 15 *apud* Travaglia, 2002, p. 35).

GRAMÁTICA UNIVERSAL	▪ É uma “gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente” (Todorov e Ducrot, 1978, p. 15 *apud* Travaglia, 2002, p. 36), ou seja, investiga quais características linguísticas são comuns a todas as línguas do mundo, (Perini, 1976, p. 24 *apud* Travaglia, 2002, p. 36).
GRAMÁTICA HISTÓRICA	▪ É a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual.
GRAMÁTICA COMPARADA	▪ É a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Travaglia (2002).

Portanto, dada a natureza polissêmica do termo ‘gramática’ e a existência de diferentes tipos de gramática, é um imperativo, como assinala Neves (2003, p. 88), “especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente” toda vez que se fala em gramática.

Outro aspecto que sempre figura nas discussões sobre o ensino de gramática e que também precisa ser conhecido e considerado pelos professores de LP é a nomenclatura gramatical. A esse aspecto me dedico nas páginas que seguem.

3.2.2 Nomenclatura gramatical

A presença da nomenclatura gramatical nas aulas de LP é tão marcante que, não raro, chega a ser equiparada com a própria gramática, postura equivocada e contraproducente (Oliveira, 2010), tendo em vista que já está provado que a toda e qualquer manifestação linguística subjazem regras gramaticais, afinal, “não se pode falar nem escrever sem gramática” (Antunes, 2003, p. 88). Logo, “não existe língua sem gramática nem falante sem conhecimento de gramática” (Oliveira, 2010, p. 236). Daí a consideração de Antunes (2003) de que a questão maior a ser contemplada nas discussões sobre esse tema não se refere a ensinar ou não ensinar gramática na escola, mas sim a discernir sobre o objeto do ensino e o como ensiná-lo ou, em outras palavras, “que regras ensinar e em que perspectiva ensinar” (Antunes, 2003, p. 93).

Nesse sentido, Antunes (2003) esclarece que convém saber diferenciar ‘regra de gramática’ de ‘nomenclatura gramatical’. Enquanto esta “corresponde aos ‘nomes’ que as unidades, as categorias, os fenômenos da língua e suas classificações têm” (Antunes, 2003, p. 92), as regras gramaticais “implicam o uso, destinam-se a ele, orientam a forma de como dizer, para que este dizer seja interpretável e inteligível” (Antunes, 2003, p. 92)[60]. Na perspectiva da autora, então, o que se deve ensinar, em termos de gramática, são “as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos” (Antunes, 2003, p. 88). Ela

[60] Uma discussão ampla das diferenças entre essas duas perspectivas pode ser encontrada em Antunes (2007, p. 69-83).

destaca, em relação ao como ensinar tais regularidades, que devem ser equacionados os seguintes pontos: com que concepções, com que objetivos e posturas e desenvolvendo que competências e habilidades se realiza o ensino de gramática.

Também Simões (2019) defende que a metodologia de ensino tradicional de gramática e sua ênfase na nomenclatura não levam a atingir o objetivo principal das aulas de língua: “assimilação do sistema, de suas possibilidades estruturais e semânticas, comprovadas pela capacidade de leitura com compreensão e produção de textos legíveis, ou seja, de fácil compreensão e interpretação pelo interlocutor” (Simões, 2019, p. 75). Isso porque a memorização de “listas e listas de denominações tanto no plano lexical (gentílicos, ordinais, coletivos etc.) quanto no gramatical (classificações quanto à tonicidade, ao número de sílabas, à classe e subclasse etc.)” (Simões, 2019, p. 75-76) se torna inócua sem o desenvolvimento das habilidades de estruturação linguística.

Frente aos posicionamentos quanto à questão da nomenclatura e à discussão sobre o uso de metalinguagem nas aulas de LP, Oliveira (2010, p. 250) considera que o professor deve optar entre as seguintes possibilidades:

> (a) não abrir mão da nomenclatura, pois ela é a razão de ser das aulas de português (posição tradicional);
> (b) eliminar totalmente o uso da metalinguagem nas aulas de português (posição radical);
> (c) usar a nomenclatura, se necessário for, como mais uma forma de ajudar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa (posição “aristotélica”).

O citado autor aponta para a terceira como sendo a mais racional e pedagogicamente mais benéfica, posto que representa o equilíbrio.

Diante desse complexo panorama, é natural que professores e estudantes se sintam inseguros. E é por isso que,

> no que diz respeito ao lugar da nomenclatura gramatical na prática pedagógica, o professor precisa se perguntar se a metalinguagem que pretende usar na sala de aula é realmente necessária, se vai ajudar ou atrapalhar os estudantes na interação com o ponto gramatical a ser apresentado. [...] Além disso, o professor precisa se lembrar, repito, de que a metalinguagem não é um objetivo em si mesma. Ela deve ser vista como uma ferramenta à disposição do professor para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos (Oliveira, 2010, p. 258).

Essas considerações sobre a nomenclatura gramatical se tornam ainda mais prementes se levarmos em conta as diversas críticas que vêm sendo feitas à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) – documento de cunho padronizador estabelecido pela Portaria nº 36/1959 do MEC e promulgado em 28/01/1959, o qual foi responsável por instaurar as dez classes gramaticais da língua portuguesa e por servir de base para uniformizar a taxonomia gramatical relativa aos diferentes níveis de análise linguística. Essas críticas se devem tanto à "finalidade com que tem sido empregada em sala de aula [quanto às] inconsistências conceituais em sua formulação" (Avelar, 2017, p. 48). Diante disso, diversos estudiosos da linguagem põem em xeque muito do que está disposto no documento.

Bagno (2011b), por exemplo, ao discutir a delimitação e a descrição das dez classes gramaticais do português, refere-se à inclusão das interjeições como classe gramatical como "uma bizarrice que se perpetua até hoje em muitos compêndios gramaticais e livros didáticos" (Bagno, 2011, p. 425)[61].

Em face das incongruências e simplificações da NGB, o citado autor alerta que é fundamental

> expulsar o fantasma que tantas pessoas teimam em invocar quando se referem à nomenclatura gramatical tradicional e à quimérica necessidade de ensiná-la tal e qual aos alunos na escola, sem submetê-la a crítica, como se fosse um conjunto de dogmas religiosos, cujo descumprimento leva ao inferno e à perdição da alma (Bagno, 2011, p. 417).

Sendo assim, os professores precisam, em primeiro lugar, ter claro que ensinar gramática não é ensinar nomenclatura gramatical e que o propósito das aulas de LP não é conhecer a nomenclatura gramatical. Afinal, "[...] das atividades de reter termos e, mesmo, de decorar definições, não advirá nenhuma 'competência' e nenhuma 'ciência'" (Neves, 2003, p. 91). Em segundo lugar, que é preciso criar certas condições para que se possa fazer uso da nomenclatura gramatical nas aulas de LP. Nesse sentido, Neves (2003) defende uma gramática para uso escolar que seja abstraída do uso linguístico, posto que isso "prevê uma explicitação dos processos gramaticais dirigida pela

[61] Mais informações sobre a NGB e suas implicações para o ensino de LP no Brasil podem ser encontradas em Henriques (2009), que oferece um histórico do processo que culminou na proposição da NGB, além da opinião de especialistas sobre o documento.

observação do efetivo exercício da linguagem, isto é, da produção linguística efetivamente operada em interação" (Neves, 2003, p. 97). Tal gramática teria condições de materializar a ideia que Sírio Possenti apresenta ao final de seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, referência obrigatória nas discussões sobre o lugar da gramática no ambiente escolar:

> [...] fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções (Possenti, 1996, p. 96, sublinhado meu).

Para que esse caminho seja trilhado, há que se ter ciência de que "o ensino/aprendizagem da língua materna se define em um processo mútuo de intercâmbio linguístico entre senhores da matéria" (Mattos e Silva, 2004, p. 28), ao contrário do que ocorre, em geral, em outros componentes curriculares, "em que o professor é o senhor quase absoluto do saber" (Mattos e Silva, 2004, p. 28).

Essa condição dos falantes nativos de 'senhores da matéria' está na base das reflexões e proposições de Franchi (1991) acerca de como a escola poderia promover a aproximação dos estudantes à teoria gramatical, conforme veremos a seguir.

3.2.3 Ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa

No texto *Criatividade e Gramática*, o linguista Carlos Franchi desnuda e desenvolve questões linguísticas das quais o professor de língua materna não pode se esquivar, além de apresentar indicações para a realização de uma renovação dos estudos gramaticais. Isso para encarar os problemas do ensino de gramática nas aulas de LP, que ele assim resume:

> - apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguísticas;
> - enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de

> definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
> - enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
> - em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam (Franchi, 1991, p. 27).

O autor, então, explana sua estratégia de aproximação dos estudantes à teoria gramatical: "[...] basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica" (Franchi, 1991, p. 35). Para tal, discute o papel de três tipos de atividades que, necessariamente, devem se fazer presentes no estudo de qualquer língua: a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística.

Explica Franchi que a atividade linguística nada mais é do que "o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (Franchi, 1991, p. 35). Ela já ocorre nas situações cotidianas do alunado, mas somente poderá encontrar lugar na escola

> [...] se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si (Franchi, 1991, p. 35).

Mas o linguista alerta que a escola precisa ir além disso, de modo que a atuação docente deve buscar criar as condições para levar o aluno, desde cedo, "[...] a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua" (Franchi, 1991, p. 36). Então, de acordo com o autor, deve adentrar a sala de aula a atividade epilinguística, uma prática "[...] que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações" (Franchi, 1991, p. 36)[62].

---

[62] Ao longo das duas próximas subseções deste capítulo, e também no Capítulo 6, veremos que a proposta de ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro defendida na tese guarda estreita relação com a atividade epilinguística, uma vez que esse tipo de ensino assenta na prática de operar sobre a própria linguagem as bases da perspectiva investigativa de abordagem da LP. Então, o ensino produtivo de LP aqui proposto abarca tanto a atividade

A importância desse tipo de atividade se deve, conforme Franchi, ao fato de que, no ensino da língua materna,

> nem sempre se trata de "aprender" novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns (Franchi, 1991, p. 37).

O autor ainda sustenta que esses dois tipos de atividade deveriam ser a prioridade em todos os primeiros anos da vida escolar dos estudantes e que somente nos anos finais do ensino fundamental teria início a atividade metalinguística, ou seja, um trabalho de sistematização gramatical para possibilitar ao aluno “um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (Franchi, 1991, p. 37). A presença da nomenclatura gramatical nas aulas de LP, portanto, deve se dar nos seguintes termos:

> Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um "saber" linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão (Franchi, 1991, p. 37).

Ao longo dos trinta anos transcorridos desde a publicação do texto de Franchi, muitos estudiosos se dedicaram à questão do ensino de gramática nas aulas de LP. Oliveira (2010), por exemplo, dedica um capítulo à discussão sobre o lugar da gramática na sala de aula, no qual busca oferecer resposta às perguntas

> Será que é possível ensinar português sem ensinar gramática? E o que *gramática* significa? Há lugar para a gramática no ensino de português? Se houver, como deve ser ensinada? E quanto à

---

linguística quanto a epilinguística e é reflexo da concepção sociointeracionista da linguagem, tendo em vista que parte dos usos da língua(gem) concretos, fruto das interações entre seus falantes, para levar o aluno ao aprimoramento de sua competência comunicativa. Isso porque, como esclarecem Gedoz e Costa-Hübes (2012, p. 30): “Em termos de prática escolar, ao tomar o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho com a linguagem, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. Cabe ao professor elaborar estratégias de trabalho que consideram diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, para que o aluno aprenda a adequá-la às diversas situações que encontra em seu dia-a-dia, sejam elas formais e informais, orais e escritas”.

> nomenclatura gramatical? Há espaço para ela nas aulas de gramática? (Oliveira, 2010, p. 21).

Para tal, Oliveira (2010) aborda o ensino pragmático da gramática, apresentando uma concepção tridimensional, a qual, segundo ele, “ajuda a analisar pontos gramaticais a serem ensinados não apenas em termos da sua estrutura, mas também em termos do seu significado e do seu uso” (Oliveira, 2010, p. 21). Isso porque, de acordo com o autor:

> Quando falamos em ensino pragmático da gramática, estamos nos referindo ao ensino de formas, de estruturas, que expressam determinados significados em determinadas situações de uso linguístico. Isso tem uma implicação importante: a gramática não possui apenas uma dimensão formal, estrutural. Ela possui também uma dimensão semântica e uma dimensão pragmática. Afinal, não basta aos usuários da língua conhecerem as formas linguísticas se não souberem usá-las (Oliveira, 2010, p. 237).

Então, resgatando as considerações das linguistas Celce-Murcia e Larsen-Freeman sobre o ensino de gramática, datadas de 1983, Oliveira (2010) explica a ferramenta pedagógica criada por elas: um gráfico pizza dividido em três partes – significado, forma, uso – que se relacionam uma com a outra. O autor explica que:

> Cada parte representa uma dimensão de determinado ponto gramatical a ser abordado em sala de aula: a DIMENSÃO FORMAL, que diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical, aos elementos que compõem sua estrutura e à função sintática que exerce; a DIMENSÃO SEMÂNTICA, relacionada ao significado, à ideia que o ponto gramatical expressa; e a DIMENSÃO PRAGMÁTICA, que diz respeito à adequação do ponto gramatical às situações e aos gêneros textuais em que ele é usado, que diz respeito àquilo para que o ponto gramatical é usado (Oliveira, 2010, p. 238).

Na sequência, o autor ilustra de que modo se faz a análise pedagógica de um ponto gramatical a partir da concepção tridimensional da gramática a partir de considerações sobre três pontos gramaticais bastante frequentes nas discussões sobre o ensino da gramática, tendo em vista que sua abordagem costuma contemplar exclusiva ou majoritariamente a dimensão formal: os pronomes pessoais retos, o pretérito mais-que-perfeito e a voz passiva analítica, por exemplo.

Por fim, Oliveira (2010) conclui que a visão mais ampla sobre um ponto gramatical proporcionada pela concepção tridimensional da gramática é

benéfica não só para os estudantes, mas também para os professores, posto que a análise dos pontos gramaticais revela o que o professor sabe e o que não sabe sobre eles, o que o auxilia na conscientização acerca do que ele precisa ampliar em seus estudos.

Essas novas formas de encarar o ensino de gramática, entretanto, parecem não ter a inserção esperada nas salas de aula de LP.

Antunes (2003), por exemplo, ao discutir aspectos relativos às atividades em torno da gramática nas aulas de LP, lista uma série de características que se pode constatar quanto à sua abordagem. De acordo com a autora, o que se tem nas aulas de LP é o ensino de:

> ● uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais "sobre a língua", desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia;
> ● uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício;
> ● uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes;
> ● uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua;
> ● uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos "nomes" das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos);
> ● uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente "fixada" num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais;
> ● uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o "certo" e o "errado, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só veem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes;
> ● uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua (Antunes, 2003, p. 31-33).

Diante disso, Antunes (2003, 2007, 2014) vem defendendo o ensino de uma gramática contextualizada, ou seja,

> uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus *valores* e *funções*, os *efeitos* que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (Antunes, 2014, p. 46).

Segundo ela, a gramática contextualizada corresponde a uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais e recorrer ao seu estudo é consequência da assunção do ponto de vista de que

> [...] *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos* (situacionais e verbais) *em que as ações de linguagem ocorrem*. Daí que é extremamente importante a compreensão que professores e alunos têm acerca de como a atividade da linguagem funciona (Antunes, 2014, p. 46).

Assim, explorar a perspectiva da gramática contextualizada na escola pode permitir atingir o objetivo de favorecer

> *a compreensão de como os itens gramaticais* – de qualquer ordem – *concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem* e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido (Antunes, 2014, p. 46-47).

Além disso, há outras implicações pedagógicas advindas do conjunto de princípios que fundamentam essa compreensão funcional e discursiva da gramática, devendo o professor de LP, consoante Antunes (2003, p. 96-99), ter o cuidado de levar para a sala de aula

> ● *Uma gramática que seja relevante* – Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Noções e regras que possam, sem dúvida, ampliar a competência comunicativa dos alunos para o exercício *fluente* e *relevante* da fala e da escrita.
> ● *Uma gramática que seja funcional* – Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto. Assim, o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita, o uso formal ou o uso informal da língua. Não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam.

> ● *Uma gramática contextualizada* – A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, "*texto ou gramática*" não passa de uma falsa questão. Na verdade, o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.
> ● *Uma gramática que traga algum tipo de interesse* – O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível.
> ● *Uma gramática que liberte, que "solte" a palavra* – A sala de aula de português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar fluência linguística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos. Nesse sentido, vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as "transgressões funcionais", ou a possibilidade de "subverter" as regras da língua para obter certos efeitos de sentido ou certas estratégias retóricas. [...].
> ● *Uma gramática que prevê mais de uma norma* – É de grande importância que se procure caracterizar, de forma adequada, a norma-padrão como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não como sendo a única norma "certa". "Certo" é aquilo que se diz na situação "certa" à pessoa "certa". Não se pode deixar de perceber que, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade, as normas estigmatizadas também têm seu valor, são textualmente funcionais, não são aleatórias nem significam falta de inteligência de quem as usa.
> ● *Uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas* – Nesse quadro, passa a ter sentido discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é linguística, é também gramatical. Isso, por si só, faz a gramática recobrar importância.

Silva (2017), por exemplo, chama atenção para a profusão, no ensino de LP, de reflexões e pesquisas que sinalizam tanto a persistência de uma prática de ensinar gramática unicamente como exercício de classificação e de metalinguagem, desvinculada do texto e do contexto interacional e sócio-histórico quanto a urgência de um ensino reflexivo – e produtivo – e da proposição de caminhos metodológicos para desenvolver esse ensino. Então, buscando contribuir com o debate a partir da caracterização do que entende por ensino produtivo de gramática, o autor assume que este é passível de ser considerado uma prática que concorre para que o aluno desenvolva:

> (a) **competência linguística:** domínio das formas e das funções dos elementos fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico da língua para se obter sucesso comunicativo em qualquer situação em que fizer uso dela;

> (b) **competência textual:** domínio das características relativamente estáveis dos gêneros textuais para se fazer uso adequado - e/ou subversivo – da língua nesses gêneros;
> (c) **competência discursiva:** domínio da situação de interação. Capacidade do usuário da língua de contextualizar sua interação para que seu produto textual seja adequado ao contexto de enunciação (Silva, 2017, p. 80).

Essa perspectiva de ensino da gramática, portanto, se centra no desenvolvimento das competências ("recursos de que o usuário da língua dispõe para resolver situações-problema" (Silva, 2017, p. 80)) do estudante, além de impactar a seleção dos conteúdos que deverão ser contemplados para se cumprir o currículo mínimo, de sorte que o ensino deixa de enfocar conteúdos para enfocar competências. Destaca o autor que, já na LDBEN de 1996 há a orientação de

> não dicotomizar as categorias linguísticas; integrar língua, literatura, leitura e produção textual: refletir sobre a língua; trabalhar com a língua em uso; aproximar o estudo da língua das situações-problema enfrentadas pelo aluno, das questões sociais, históricas e políticas (Silva, 2017, p. 81).

Todavia, parece que as aulas de LP ainda não encontraram seu rumo em relação ao trabalho com a gramática, tendo em vista a prevalência de um ensino que tem como foco nomear e classificar categorias gramaticais em lugar de um ensino que se se preocupe também com revelar "todo o potencial de recursos que a língua oferece para o homem influenciar e ser influenciado [...], para o homem expor pontos de vista e ter acesso a outros, para o homem produzir arte e propagar sua cultura, enfim" (Silva, 2017, p. 82)[63].

Essa condução improdutiva das aulas de gramática é sinalizada em duas pesquisas empreendidas por uma das linguistas mais renomadas do Brasil, Maria Helena de Moura Neves. Em uma delas, que data do início da década de 1990, Neves constatou, através de um estudo realizado com 170 professores dos ensinos fundamental e médio da cidade de São Paulo, que 62,67% das aulas de LP tinham como foco exercícios de reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas. Após esmiuçar os dados que

[63] Oliveira (2019, p. 86) defende que o objetivo prioritário do ensino da gramática da LP a quem já fala português é "descrever a língua como base para a aquisição de habilidades necessárias à produção de textos cujo gênero 'exija' ou admita a variedade formal da língua". Ele aponta ainda um outro objetivo pertinente: fornecer subsídios para a aprendizagem de línguas estrangeiras; porém, este não é explorado no artigo.

permitiram averiguar o modo como se desenvolviam as aulas destinadas especificamente aos estudos gramaticais – diversas entrevistas, respostas a questões, proposição de exercícios e apreciação dos livros didáticos em uso –, a pesquisadora revela que os próprios professores pesquisados concluíram que suas aulas de gramática não estavam servindo para nada (cf. Neves [1990]/(2010)). Na segunda pesquisa (Neves, 2017), encontram-se informações sobre uma análise empírica balizada pelo exame de livros didáticos em uso nas séries finais do ensino fundamental e no qual a pesquisadora busca verificar o modo de conceituação das classes gramaticais estabelecidas pela NGB nessas obras e apurar se nessas publicações, em que

> o professor se apoia para a condução de suas aulas de gramática, fica demonstrado algum conhecimento do real papel funcional dos diversos elementos tradicionalmente abrigados nas classes gramaticais propostas, bem como do deslizamento natural e sistêmico, para outras definições categoriais, a que eles se submetem no uso. Dessa verificação da existência, ou não, de alguma sensibilidade para a questão da difusão de limites que o sistema da língua abriga e que o uso manifesta pode-se passar a discussões que orientem para um encaminhamento reflexivo de ações visando a um trabalho escolar que não desconsidere o fato de que os itens respondem exatamente às necessidades do uso na linguagem e que, portanto, é nesse uso que sua real caracterização pode ser estabelecida (Neves, 2017, p. 124).

O que Neves (2017) encontrou faz coro à sua pesquisa anterior e, possivelmente, às demais que se ocuparam de averiguar as práticas de estudo da gramática nas aulas de LP:

> • primordialmente, organizam-se atividades de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de entidades (classes ou funções);
> • essas atividades se apoiam em uma prévia definição das entidades, oferecida como acabada, pretensamente inequívoca, absoluta, entretanto falsa (além de basicamente ininterpretável);
> • esse modo de tratamento das atividades, por si, implica que as entidades sejam tidas como discretas, com limites precisos, exatamente abrigados na definição oferecida;
> • esse modo de tratamento das atividades significa, também, que a gramática é vista simplesmente como um mapa taxonômico de categorias, alheio à língua em funcionamento e organizado independentemente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm no teto, dos efeitos no discurso;
> • configura-se, pois, o ensino da gramática como uma exposição e imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos-pretextos prontos, ou em orações artificiais especialmente

> construídas – ou simplesmente recortadas de textos – para tal exercitação;
> • fica implicado, também, que a gramática acionada pelo falante de uma língua ao organizar a sua linguagem se esgota na estrutura da oração;
> • com tudo isso, fica configurado, acima de tudo, que se prescinde de qualquer reflexão para falar de 'gramática', e que se descarta ou se desconhece absolutamente o uso da linguagem quando se trata a 'gramática' da língua (Neves, 2017, p. 138-139).

Sendo assim, Neves declara que "os estudos que em geral se têm dedicado a avaliar consistentemente o ensino vigente nas escolas têm acentuado o caráter absolutamente 'ritual' de que o ensino tradicional de gramática se tem revestido" (Neves, 2017, p. 138).

A percepção dessas limitações e da ineficiência do ensino de gramática na escola conduziram a autora à proposição de uma gramática para uso escolar, cuja natureza é a de uma gramática "abstraída do uso linguístico, o que prevê uma explicitação dos processos gramaticais dirigida pela observação do efetivo exercício da linguagem, isto é, da produção linguística efetivamente operada em interação" (Neves, 2003, p. 97). Essa gramática de usos, por encontrar seu aparato de sustentação na teoria funcionalista da linguagem, se assenta em premissas que, conforme Neves (2003), têm potencial para conduzir um trabalho com língua materna voltado para o funcionamento da linguagem. A autora então elenca para reflexão três temas centrais – língua, norma e padrão – necessariamente implicados num intento de abrigar a gramática no tratamento escolar:

> 1. Assume-se que a linguagem não existe a não ser na interação linguística, e, portanto, a atividade escolar com a língua materna exige atenção aos usos e aos usuários. Isso já implica que a *língua* não é um sistema uno, invariado, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variantes. Afinal, é ilegítimo desconsiderar a interferência mútua das variantes e conceber rigidamente um modelo linguístico. No tratamento escolar, a variação não pode ser vista como "defeito", "desvio", e a mudança não pode ser tida como "degeneração", "decadência". Nem pode a heterogeneidade ser vista como recurso para atuações menos legítimas, "menores".
> 2. Assume-se, por outro lado, a existência de norma linguística no sentido amplo, o de "normalidade", assim como a existência de norma linguística no sentido restrito, o de "norma-padrão", ou, mesmo, o de "norma culta". *Norma* é, em qualquer caso, um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopoliticocultural. As diversas normas em contato se interpenetram, e isso constitui uma contraparte da assunção de que a língua é um conjunto de variantes. Afinal, a admissão da existência de *norma* nas comunidades linguísticas não legitima uma condução do trabalho escolar com a língua pátria que admita preconceito e sustente discriminação. Entretanto, não pode

> ser esquecido o fato de que tal perigo também é oferecido pelo próprio reconhecimento de variação linguística, se nesse reconhecimento ficar abrigada uma valoração.
> 3. Assume-se, ainda, que um *padrão linguístico* que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real. Um manual de gramática não pode cingir-se à descrição de um padrão ideal irreal e, portanto, de estatuto ilegítimo. É aí que fica instaurado o grande problema a ser equacionado. Se nos contentarmos com entender que a língua-padrão deve ser estabelecida pelas regras dos manuais de gramática tradicionais, teremos de perguntar-nos como foram estabelecidas tais regras. Examinando as obras de que dispomos, várias respostas são encontradas, mas em geral se indica que a língua-padrão é a da literatura, especificamente a dos escritores bem avaliados, o que transfere a decisão de escolha para uma avaliação que ainda não se preparou e que dificilmente poderá ser sem equívocos assentada [...] (Neves, 2003, p. 93-94, sublinhado meu).

Também movido pela improdutividade do ensino de gramática na escola, Perini (2010), na apresentação de sua *Gramática do Português Brasileiro*, expõe uma proposta para o ensino que concebe a gramática como "uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia" (Perini, 2010, p. 18), devendo "ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada dia mais indispensável ao cidadão do século XXI" (Perini, 2010, p. 18).

Perini (2010) inicia suas considerações sinalizando que os principais pontos que diferenciam sua gramática das demais "dizem respeito não à análise dos fatos da língua, mas à atitude a assumir frente aos estudos gramaticais" (Perini, 2010, p. 17). Então, ele destaca que se deve transcender a noção, amplamente estendida, de que o estudo da gramática se justifica porque é a partir dela que o falante adquire os meios necessários para se expressar bem, sobretudo nas atividades de escrita mais monitorada. Isso porque já está mais do que provado que um exímio uso da linguagem pode prescindir do conhecimento aprofundado da gramática, de sorte que utilizar esse argumento para justificar o ensino de gramática nas escolas não é apenas enganoso, mas também, e principalmente, danoso. É por conta dessa concepção equivocada do ensino de gramática que Perini (2010, p. 18) afirma que "relativamente pouca gente espera estudar gramática como parte de sua formação científica".

O linguista chama atenção para o fato de que as aulas de gramática atuais se configuram como uma mera apresentação, por parte dos professores, de resultados compilados em gramáticas e livros didáticos, não havendo

espaço para “perguntas embaraçosas, referentes a comos e porquês que não constam do livro adotado” (Perini, 2010, p. 34). O autor atribui essa situação a dois efeitos ocasionados pelo entendimento da NGB como lei: 1) a extinção das pesquisas em gramática tradicional e 2) o divórcio entre a pesquisa linguística e o ensino de gramática nas escolas. Este último acabou por reduzir o ensino de gramática à memorização de nomes e a exercícios puramente classificatórios e estruturais, deixando, assim, de levar o estudante “a um conhecimento consciente das estruturas da língua, não apenas à memorização de um conjunto de afirmações mais ou menos gratuitas” (Perini, 2010, p. 25). Esse é, na verdade, o objetivo a que se propõe a gramática de Perini, tendo sido esse objetivo fruto da convicção do autor de que a gramática deve ser uma disciplina científica.

O resultado dessa conduta, conforme Perini (2010, p. 34), “é que nas aulas de gramática *não se aprende gramática*, nem sequer se estuda gramática”. Alerta ele que conhecer o que está nas páginas das gramáticas não é saber gramática pelas seguintes razões:

> primeiro, porque os livros que chamamos “gramáticas” contêm resultados, mas nunca dizem, nem perguntam, como é que se chegou a eles. Segundo, porque às vezes nos dizem não como a língua é, mas como a língua deveria ser. E, terceiro, porque nos pedem para *crer* no que está ali – nunca questionar, nunca duvidar, nunca fazer perguntas embaraçosas [...]” (Perini, 2010, p. 34).

E esse alijamento do ensino de gramática de uma perspectiva científica, cuja consequência é colocar o estudante em uma posição de recebedor e devolvedor (via avaliações) dos resultados apresentados pelo professor acerca da LP, promove o desinteresse ou, não raro, uma repulsão pelas aulas de LP, dado que “o jovem se interessa por aquilo de que participa; simplesmente receber informação geralmente não o motiva” (Perini, 2010, p. 38). Diante disso, o autor defende a tese de que

> a gramática *pode* contribuir para a alfabetização científica, se a tratarmos da maneira adequada. E a maneira adequada nos é indicada pelas demais disciplinas científicas: não basta aprender ciência, é essencial também *fazer* um pouco de ciência. Isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos – habilidades

> preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática (Perini, 2010, p. 39).

Em suma, a assunção de Perini (2010) quanto à gramática ser uma disciplina científica tem como base: (i) a convicção do autor de que "o treinamento científico é um componente fundamental da educação de nossos dias" (Perini, 2010, p. 30); (ii) o entendimento de que, para promover a alfabetização científica, é preciso conceber a ciência não como "um corpo de conhecimentos e resultados", mas sim como "um método de obter esses resultados" (Perini, 2010, p. 32); (iii) o fato de a gramática ter "como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real" (Perini, 2010, p. 37); e (iv) a conclusão de que

> o estudo da gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a analfabetização científica dos estudantes: por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por, muitas vezes, lidar com dados fictícios (como quando se diz que a frase *me dá ele aí* "não existe"); por desencorajar a dúvida e o questionamento; em uma palavra, por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas (Perini, 2010, p. 34-35).

Para promover mudanças nesse cenário a partir do trabalho com a gramática encarada como disciplina científica, o autor sugere a adoção destes cinco objetivos como os primeiros passos da caminhada:

> a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com esses objetivos. Por exemplo, <u>não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm domínio básico da língua padrão</u>.
> b) <u>Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem</u>. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas.
> c) <u>Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles</u>. Aqui nosso modelo é o laboratório de outras disciplinas – por exemplo, o aluno de física não apenas é informado de que os corpos se dilatam com o calor, mas é encorajado a verificar isso por si mesmo, esquentando uma bola de metal e passando-a por um anel.
> d) <u>Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo *completo* de uma língua</u>, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. Dar e enfatizar a notícia (boa para alguns, má para outros, mas verdadeira) de que a gramática portuguesa *não está*

> *pronta*. Uma boa maneira de se convencer disso é ensinar português a estrangeiros (como eu fiz durante alguns anos). Quando se ensina gramática a brasileiros, a aprendizagem é questão de somenos; se eles não aprenderem, não vai fazer grande diferença. Mas quando um estudante estrangeiro pergunta quando é que se usa *fiz* e quando é que se usa *fazia*, você *precisa* ter uma resposta.
> e) Apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. Esta tarefa é, de longe, a mais difícil de programar – muitas pessoas parecem resistir a isso com obstinação fanática [...]. Mas é a mais importante, e se não for vencida as outras vão cair no vazio (Perini, 2010, p. 39-40, sublinhado meu).

Então, sendo a gramática, de acordo com a concepção de Perini (2010), uma disciplina científica, "temos que assumir as responsabilidades e atitudes de cientistas, estudantes ou professores de ciência" (Perini, 2010, p. 25). Isso implica encarar o ensino de gramática de uma perspectiva investigativa, e não reprodutiva (mera apresentação de resultados sem discussão dos métodos de obtenção desses resultados), como é o mais habitual no ensino de LP.

Nesse sentido, cabe tecer algumas considerações sobre como se pode relacionar o cenário normativo brasieliro e o ensino de gramática.

3.2.4 Cenário normativo brasileiro e ensino de gramática

Nas considerações sobre o ensino de gramática não se pode prescindir da questão do cenário normativo brasileiro. Como vimos nas subseções anteriores, apesar das inúmeras produções que criticam esse ensino e propõem formas mais produtivas de proceder à abordagem gramatical no contexto escolar, impera no ensino de LP a gramática normativa, a qual é reduto da norma-padrão. Essa característica da gramática normativa tem sido o mote de muitas discussões e de diversos estudos no Brasil desde a criação do Projeto NURC, no final da década de 1960. Isso porque, quando os pesquisadores começaram a registrar, de modo empírico, e a divulgar, em forma de artigos e gramáticas, certos fenômenos gramaticais que envolvem a língua em uso, tais como concordância, regência, tempos e modos verbais, estruturas morfossintáticas etc., ficou comprovada cientificamente a já sinalizada disparidade entre o padrão e os usos reais[64]. A identificação de usos

[64] Essa disparidade era percebida e difundida já nas primeiras décadas do século XX por autores modernistas que, em oposição à gramática tradicional e ao purismo lusitano, buscaram escrever em uma língua que se aproximasse da fala brasileira. Mário de Andrade, por exemplo, chegou a projetar uma "Gramatiquinha da fala brasileira", trabalho que acabou não sendo

já consolidados entre os falantes definidos como cultos gerou todo um movimento que vem se ocupando de discutir e propor alternativas para o ensino de gramática em perspectivas diferentes, mas complementares: a tradição da gramática normativa e as pesquisas empíricas da Sociolinguística, principalmente na vertente variacionista.

É nesse intento de conjugar perspectivas diferentes em prol da construção de uma pedagogia que permita concretizar em práticas de ensino as principais diretrizes dos documentos orientadores do ensino de LP que foram concebidas, por exemplo, a *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho, a *Gramática Pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno e a *Gramática do português brasileiro*, de Mário Perini. Também nesse mesmo intuito são engendradas publicações, fruto de estudos acadêmicos, destinadas a auxiliar professores e futuros professores de LP a converter os achados das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas há mais de meio século no Brasil em práticas linguísticas escolares produtivas. Um exemplo desse tipo de publicação é a antologia organizada por Bortoni-Ricardo *et al*., em 2014, intitulada *Por que a escola não ensina gramática assim?*, cuja motivação foi a intenção de

> discutir os valores relacionados à padronização da língua portuguesa no Brasil e à legitimação conferida à variedade de prestígio pela sociedade, fenômenos subjacentes à contínua discussão de questões linguísticas na mídia. Todos os capítulos contribuem para a discussão e reflexão sobre tópicos de gramática, de fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos que ocorrem tanto na variedade de prestígio, considerada a "norma-padrão", como nas variedades estigmatizadas, consideradas "não padrão", empregadas em vários contextos de uso, nas modalidades orais e também em alguns gêneros escritos do português brasileiro (PB) (Bortoni-Ricardo *et al*., 2014, p. 14).

Destacam as organizadoras que os fenômenos explorados nos artigos que compõem a obra – coesão referencial, topicalização, concordância, orações relativas e interrogativas, hipercorreção, verbos impessoais, tempos e modos verbais e regência – não são trabalhados em livros didáticos e em gramáticas da forma como registrados na publicação. A antologia, além de

---

concluído. Outras produções que exploram essa questão são os largamente conhecidos poemas "Pronominais" e "Aula de português", escritos por Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, respectivamente.

apresentar discussão e reflexão sobre tais fenômenos, também contém sugestões de como trabalhá-los em sala de aula, ou seja, sugere “modos de ensinar os fenômenos abordados, considerando as possibilidades de uso da língua conforme o contexto, com base nos conhecimentos da gramática normativa e da sociolinguística” (Bortoni-Ricardo *et al*., 2014, p. 14).

Marcos Bagno dedicou uma obra inteira para discutir a questão das implicações da disparidade entre norma-padrão e uso no ensino de LP e sinalizar a necessidade de uma tomada de posição quanto aos encaminhamentos a serem adotados no ensino de LP nas escolas brasileiras. Trata-se do livro *Português ou Brasileiro?: Um convite à pesquisa*, no qual o autor apresenta

> um conjunto de sugestões práticas – acompanhadas de reflexões teóricas baseadas nas investigações linguísticas mais recentes – para que o professor transforme suas aulas em atividades de pesquisa, empreendidas junto com seus alunos (Bagno, 2002a, p. 12).

O ponto de partida da obra, então, é a pergunta “Ensinar português ou estudar o brasileiro?”, a qual figura como subtítulo no capítulo de introdução. Bagno (2002a) explica que tal pergunta advém de sua convicção de que ensinar português ou estudar o brasileiro são as duas opções que o professor brasileiro tem à disposição. Cada uma delas, por óbvio, implica posturas completamente distintas. Ensinar português significa, de acordo com o autor, pautar o trabalho com a língua materna em apresentar uma série de prescrições artificiais, sem correspondência com os reais usos linguísticos contemporâneos, fomentar e cobrar a “memorização mecânica e estéril” (Bagno, 2002a, p. 9) de nomenclaturas e conceitos; difundir uma ideologia linguística que apregoa a incompetência dos falantes e que difunde a noção de que todo e qualquer uso linguístico que contaria o que está presente na gramática normativa constitui erro; que “menospreza as identidades individuais [...] e esmaga a auto-estima dos cidadãos” (Bagno, 2002a, p. 9).

Já estudar o brasileiro, opção que se pretende “menos dogmática, mais criteriosa e, principalmente, mais democrática, [significa] ter uma visão mais sintonizada com o pensamento científico contemporâneo” (Bagno, 2002a, p. 10). Essa postura implica avançar em relação às concepções da gramática normativa sobre o fenômeno da linguagem e promover a construção de

conhecimento em lugar da reprodução de doutrinas obsoletas. Logo, estudar o brasileiro, de acordo com o autor, é reconhecer a linguagem como

> um vasto campo de interesse *científico* [e] assumir o papel do especialista, do cientista, do investigador em tempo integral, ocupado e preocupado em levar adiante seu conhecimento e em contribuir para o conhecimento dos outros (Bagno, 2002a, p. 10).

Em última instância, a pergunta feita por Bagno (2002a) poderia ser reformulada, segundo ele próprio sinaliza, como “Ensinar gramática ou estudar a língua?”, e essa é uma pergunta fundamental no contexto do ensino de LP, tendo em vista que, como já sinalizado, o ensino da gramática ainda é o ponto fraco da educação linguística no Brasil, mas poderia deixar de ser caso a gramática passasse a ser encarada, conforme sugere Perini (2010), como uma disciplina científica. Então, inserir a pesquisa no campo dos estudos da língua, mais especificamente no tocante à interface ensino de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro é um imperativo, já que

> a pesquisa nos permite conhecer melhor a distância entre a *norma-padrão* pregada pela tradição gramatical e as *variedades cultas* (e também as outras, *não-cultas*) realmente empregadas pelos falantes brasileiros de português. Com base nos dados coletados, poderemos *refletir* sobre essas diferenças, tentar encontrar explicações científicas para elas e, assim, *produzir* o nosso próprio conhecimento gramatical, que poderá entrar em sério conflito com a tradição normativa (Bagno, 2002a, p. 58).

A proposta apresentada por Bagno (2002a) vai ao encontro das considerações de Antunes (2003), Neves (2003) e Perini (2010) acerca do trabalho com gramática nas aulas de LP. É possível dizer, portanto, que há uma convergência entre esses autores quanto a encarar o ensino de gramática pautado em uma perspectiva científica. Esse tipo de abordagem, em última análise, deve respaldar o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro, uma vez que a compreensão da realidade sociolinguística brasileira, com toda sua complexidade e todos os fatores nela incrustados, é potencializada pela conduta investigativa que, ademais, possibilita lançar um olhar crítico sobre essa realidade. Com essa nova conduta, estaríamos, de acordo com Bagno (2002a), saindo de uma tradição do ensino da língua no Brasil que “tem se baseado em duas operações fundamentais: *repetir* e *reproduzir*” (BAGNO, 2002a, p. 55) e rumando para uma realidade em que o

foco do ensino de LP passe a ser *refletir* e *produzir* conhecimento sobre a língua.

Sobre isso, Bagno (2002a, p. 56) explica que ensinar LP no Brasil

> sempre foi REPETIR a velha doutrina gramatical conservadora e, junto com ela, REPRODUZIR todos os mitos e preconceitos que a GT [Gramática Tradicional] ajudou a cristalizar nas concepções de língua e de "erro" que fazem parte do senso comum.

Tal ensino, conforme o autor, logra somente o objetivo de aprofundar o abismo entre a norma-padrão e os usos reais e diminuir a já baixa autoestima linguística dos brasileiros, de modo que a escola precisa fazer o que ele chama de "troca de sílabas" se quiser cumprir com sua vocação de ser um espaço em que os estudantes recebem auxílio para construir seu próprio conhecimento. Essa troca de sílabas deve ocorrer em dois planos, no da teoria e no da prática. No âmbito teórico, a sílaba a ser trocada é a seguinte:

> em vez de RE-PE-TIR a escola deve levar o aluno a RE-FLE-TIR sobre as informações que está recebendo aqui dentro e lá fora. Parar de aceitar passivamente o pacote de verdades tradicionais e passar a *refletir* sobre elas, a questioná-las, a criticá-las, a duvidar inclusive, se for o caso, de sua veracidade (Bagno, 2002a, p. 58).

No âmbito da prática, o autor explica que é necessário apagar uma sílaba: "Em vez de REPRODUZIR um conjunto de ideias prontas, de dogmas e preconceitos sem reflexão sobre eles, a escola deve colaborar para que o aluno possa PRODUZIR o seu próprio conhecimento" (Bagno, 2002a, p. 58). E isso só é possível, sentencia o autor, com a mobilização de uma única ferramenta: a pesquisa, uma vez que é

> investigando, explorando, pesquisando a realidade dos fatos que nós podemos construir, produzir nosso próprio conhecimento, descobrir o verdadeiro funcionamento das coisas, que muitas vezes poderá ser diferente daquilo que a tradição nos ensinou (Bagno, 2002a, p. 58).

Concluída a abordagem de questões atinentes ao ensino de LP, parto às elaborações teóricas do capítulo relativas ao delineamento do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

3.3 Elaborações teóricas do capítulo: Delineando o ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro

As considerações feitas nas subseções precedentes reforçam minha posição de que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores de LP para implementar um ensino que de fato atenda aos princípios materializados nos documentos orientadores advêm, em boa medida, do conflito normativo vigente no Brasil e das forças que pairam sobre os encaminhamentos das aulas de LP, ainda muito arraigadas à tradição normativa e prescritiva em função da persistente concepção de que a razão de ser das aulas de LP no contexto escolar é o ensino da gramática normativa. Como essa situação barra avanços significativos no domínio dos estudantes brasileiros de sua língua materna, reitero a relevância de se abordar, nos cursos de licenciatura em Letras, o cenário normativo delimitado em 2.5 e explorar suas implicações para o ensino de LP. Nesse sentido, parece-me que a discussão sobre o conceito e as designações de norma e sobre como ensinar LP a partir do cenário normativo brasileiro pode ser uma ferramenta relevante na formação inicial dos futuros professores de LP se se espera deles a promoção de um ensino produtivo de língua.

Portanto, defendo que as mudanças no ensino de LP aventadas nos documentos legais e demandadas pelo sistema educacional brasileiro dependem, necessariamente, do amplo conhecimento, por parte dos docentes, de questões relativas ao ensino de LP pautado no cenário normativo brasileiro, pois ele lhes permitirá fazer a gestão do que contemplar e do como proceder para promover um ensino produtivo de LP em um contexto normativo conflituoso. Em outras palavras, considero que os cursos de formação inicial em Letras devem garantir que o futuro professor de LP tenha condições de

> compreender as consequências das concepções sobre língua e linguagem nos processos de subjetivação, os quais dizem respeito à formação de uma identidade linguística e social. A formação desse profissional deve, assim, primar por alçá-lo a um estágio superior de interpretação – a interpretação crítica de textos teóricos, que pode lhe dar o direito (democrático) de escolha de um caminho a seguir entre as diferentes posições nos estudos da linguagem (Oliveira, 2006, p. 85, sublinhado meu).

O que Oliveira (2006) espera é que os cursos de licenciatura em Letras promovam a formação de profissionais que não apenas dominem os conceitos, mas, e mais importante, sejam capazes de tomar decisões quanto ao seu fazer docente, bem como de refletir sobre suas escolhas didático-metodológicas.

Todavia, essa não parece ser a formação promovida nos cursos de licenciatura em Letras, pelo menos em relação à interface ensino produtivo e norma linguística.

Cunha (2008), por exemplo, em estudo que buscou descrever e analisar o processo de formação de professores de LP a partir de informações fornecidas por docentes e concluintes de cursos de licenciatura em Letras, constatou que a atenção a aspectos concernentes ao ensino e à aprendizagem de LP, sobretudo a norma-padrão, não tem sido efetiva nos cursos de Letras e que esse fator tem interferência prática de sala de aula do profissional recém-formado. Sendo assim, o autor sustenta que

> o professor universitário deve redimensionar os preceitos sobre as normas, as reflexões linguísticas, as gramáticas de uso e as diretrizes didático-metodológicas para que sua ação seja produtiva, permitindo ao graduando, a partir de um efetivo estudo sobre os diferentes aspectos da língua, fazer as melhores escolhas no que tange ao ensino-aprendizagem de língua materna (Cunha, 2008, p. 220).

Diante do exposto, é possível afirmar que a formação inicial em Letras parece não promover a compreensão e o domínio de conceitos teóricos sobre a norma-padrão nem a exploração de procedimentos didático-metodológicos voltados ao ensino dessa modalidade da língua, o que tem impactado não só o desempenho do profissional de Letras quando da sua atuação como professor de LP, mas também a formação dos estudantes brasileiros da educação básica.

Para Souza; Silva e Simioni (2018, p. 48, sublinhado meu), boa parte disso decorre do fato de que:

> O estudo da língua propriamente dita, em sua riqueza variável, tem tido pouco lugar em nossas universidades. Manipular dados, descobrir regularidades, equivalências, discutir usos, visualizar no espaço geográfico e social a dimensão da competição linguística são modos de compreender e apropriar-se da variação. Quando apenas “noticiamos” aos alunos que a variação existe, através de artigos acadêmicos, estamos pedindo a eles que acreditem em algo que muitos não podem compreender (alguns sequer podem ver). Nesse aspecto, o que sustenta a cientificidade do nosso fazer e do nosso saber? Qual o limite entre o dogmatismo de uma gramática prescritiva, de um lado, e um ensino de linguística obscurecido, em que apenas dizemos que falantes devem ser respeitados sem mostrar a diversidade de sua língua?

Sendo assim, defendo que o licenciando em Letras, futuro professor de LP, somente terá condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro se (i) dominar aspectos teórico-conceituais sobre a normatividade linguística, mais especificamente sobre a norma-padrão e a norma culta do português brasileiro e (ii) tiver condições de transformar seus conhecimentos teóricos em procedimentos didático-metodológicos para o ensino produtivo de LP a partir desse cenário. Então, considero que sua formação inicial precisa garantir o mínimo para que isso ocorra.

Uma maneira de buscar essa formação inicial sólida do futuro professor de LP é, além de promover o estudo das teorias linguísticas presentes nos cursos de Letras (cujos nomes, inclusive, figuram na denominação de componentes que integram as matrizes curriculares), abrir espaço para discussões e, sobretudo, para experimentações sobre como, a partir da transformação deliberativa proposta por Nóvoa (2009), integrar princípios e conceitos dessas teorias às práticas de ensino de LP.

Se nos remontarmos ao que recomendam ou estabelecem os documentos orientadores e, principalmente, os estudiosos da linguagem, conseguimos identificar caminhos.

Bagno (2002b, p. 58), como vimos, propõe que o professor de LP promova práticas voltadas ao desenvolvimento de uma “reflexão linguística consciente e sistematizada”, a qual é responsável por promover um estudo da língua entendida como um objeto digno de teorização e investigação. Para o autor, a reflexão linguística em sala de aula não pode se apoiar nas conceituações da gramática normativa, de modo que essa teorização/investigação da língua deve ser empreendida a partir da pesquisa linguística. Dessa forma, segundo o autor, o ensino de língua na escola estará cumprindo seu propósito de “[…] criar condições para que os indivíduos possam *produzir* seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem” (Bagno, 2002b, p. 61).

É precisamente com essa finalidade que Bagno (2002a) defende o estudo da língua em lugar do ensino de gramática. Ao estudar a língua, a postura passa a ser de cientista, ou seja, de quem busca a construção do

conhecimento da LP contrastando os resultados de pesquisas empíricas aos postulados da tradição gramatical. Nesse sentido, consegue-se diferenciar o que *é* (atitude descritivista) daquilo que alguns poucos acham que *deveria ser* (atitude prescritivista). Desse modo, ambas as perspectivas são consideradas, ou seja, a norma-padrão e os reais usos linguísticos, mas sob um prisma crítico, capaz de fazer perceber o que está em jogo nesse embate entre a prescrição e a descrição. Até porque, como destacam Perini (2010) e outros autores que abordam o tema da norma linguística apresentados nesta tese,

> [...] a decisão de descrever o PB não implica na crença de que o português padrão não deva ser usado, estudado e ensinado; conforme disse, as duas variedades são parte da vida da nossa sociedade. Apenas, trata-se de enfatizar a necessidade de reconhecer a variedade que é a mais importante na prática, e que foi até hoje muito pouco estudada (Perini, 2010, p. 20, sublinhado meu).

Mas, para que esse tipo de trabalho seja levado a cabo nas escolas, Bagno (2002b) chama atenção para algo que considera óbvio: a necessidade de que

> [...] o professor tenha recebido e continue a receber uma formação científica consistente, que se apodere dos resultados da pesquisa linguística, que tome consciência das etapas de evolução e progresso do campo científico ao qual pertence, que é o das ciências da linguagem e da educação (Bagno, 2002b, p. 69-70).

Então, se de fato quisermos impulsionar transformações que possam gerar avanços no sentido de superar o ensino prescritivo vigente e motivar o ensino produtivo de LP, é necessário, como alerta Barbosa (2015, p. 274), ”[...] começar a refletir sobre a prática pedagógica do conteúdo dado no nível superior”. E é justamente esse ponto que exploro nesta tese, a partir da investigação do modo como o percurso formativo de um grupo de licenciandos em Letras em final de curso se relaciona com a construção dos seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro.

Interessa-me também saber se, na formação inicial dos licenciandos em Letras, a abordagem de questões relativas à interface ensino de LP e norma linguística é alicerçada em práticas que possam desembocar, na atuação dos futuros professores de LP, em um trabalho com língua materna que contemple a pesquisa linguística. Isso é condição *sine qua non* para que se materializem,

nas salas de aula das escolas brasileiras, os princípios do ensino produtivo de língua, de modo que se comece a construir a tão desejada e necessária transformação no ensino de LP no Brasil. Esta, como já disse, depende de haver uma mudança de concepção quanto ao que significa e com que finalidade ensinar português a brasileiros e uma mudança de postura quanto à forma de conduzir as aulas de LP. Afinal, como pondera Bagno (2002b, p. 70): “Um professor de língua portuguesa que não for, em tempo integral, um pesquisador, um curioso, um linguista, um teorizador, enfim, não poderá empreender essa transformação”.

Por fim, busco sistematizar na Figura 9 o que foi discutido ao longo deste capítulo. Nela também estão contidos os elementos que caracterizam o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro por aqui defendido. Na primeira coluna, tem-se, a partir do que vimos nas diretrizes da educação básica para o ensino de LP analisadas em 2.5 e com base nas críticas e postulações teóricas discutidas no Capítulo 3, uma síntese de como se configura o ensino de LP esperado. Na coluna central, destacam-se os aspectos que, conforme vimos no Capítulo 3, caracterizam a realidade atual do ensino de LP. Na terceira coluna, está sinalizado o que julgo ser, a partir do conhecimento e da abordagem do cenário normativo brasileiro, o ensino de LP possível, ou seja, o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

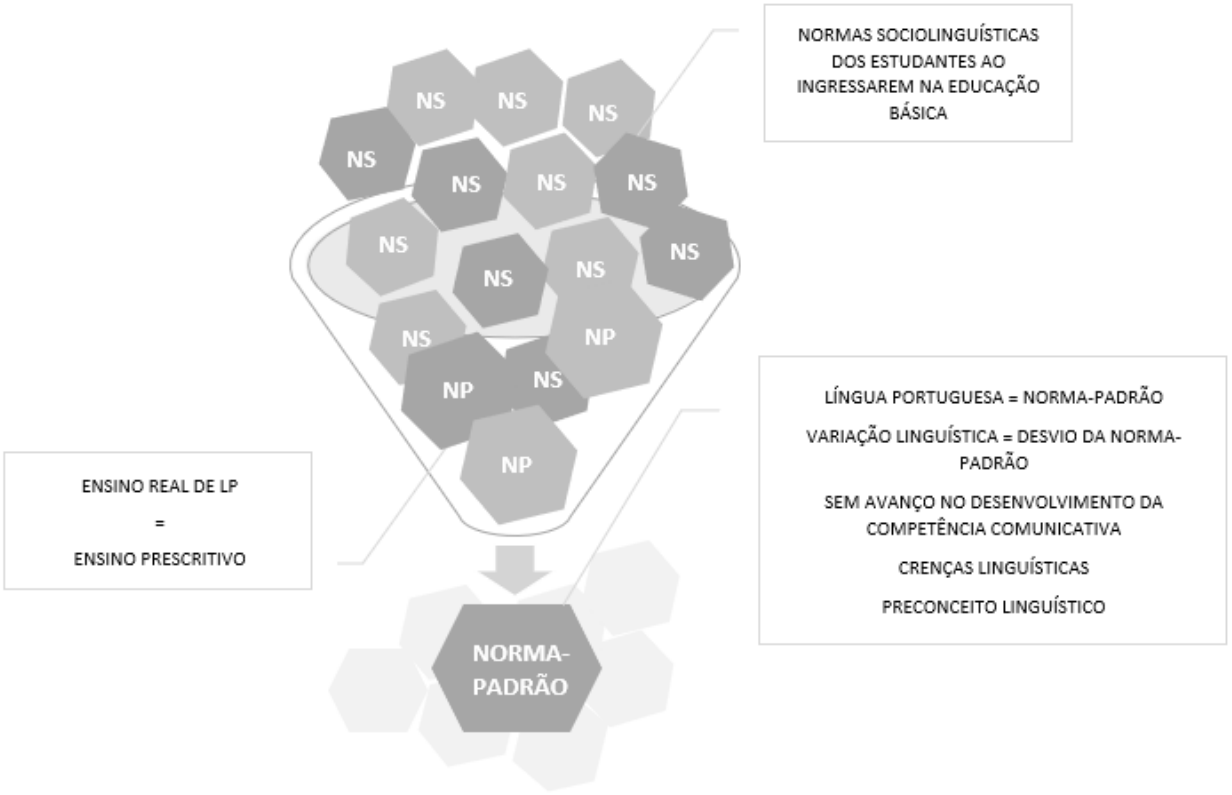
Figura 9 – Panorama do ensino de Língua Portuguesa com base no que foi discutido no Capítulo 3



Fonte: Da autora (2022).

Podemos considerar, diante disso, que o ensino atual de LP nas escolas do nosso país promove uma visão reducionista da realidade linguística brasileira, uma vez que tem como foco a norma-padrão e difunde a ideia de que a variação linguística se configura como desvio desta. Isso leva a um apagamento das normas sociolinguísticas que os estudantes chegam à escola dominando, as quais, ao longo da formação escolar, vão sendo substituídas pela norma-padrão. Busco representar esse movimento através do esquema abaixo:

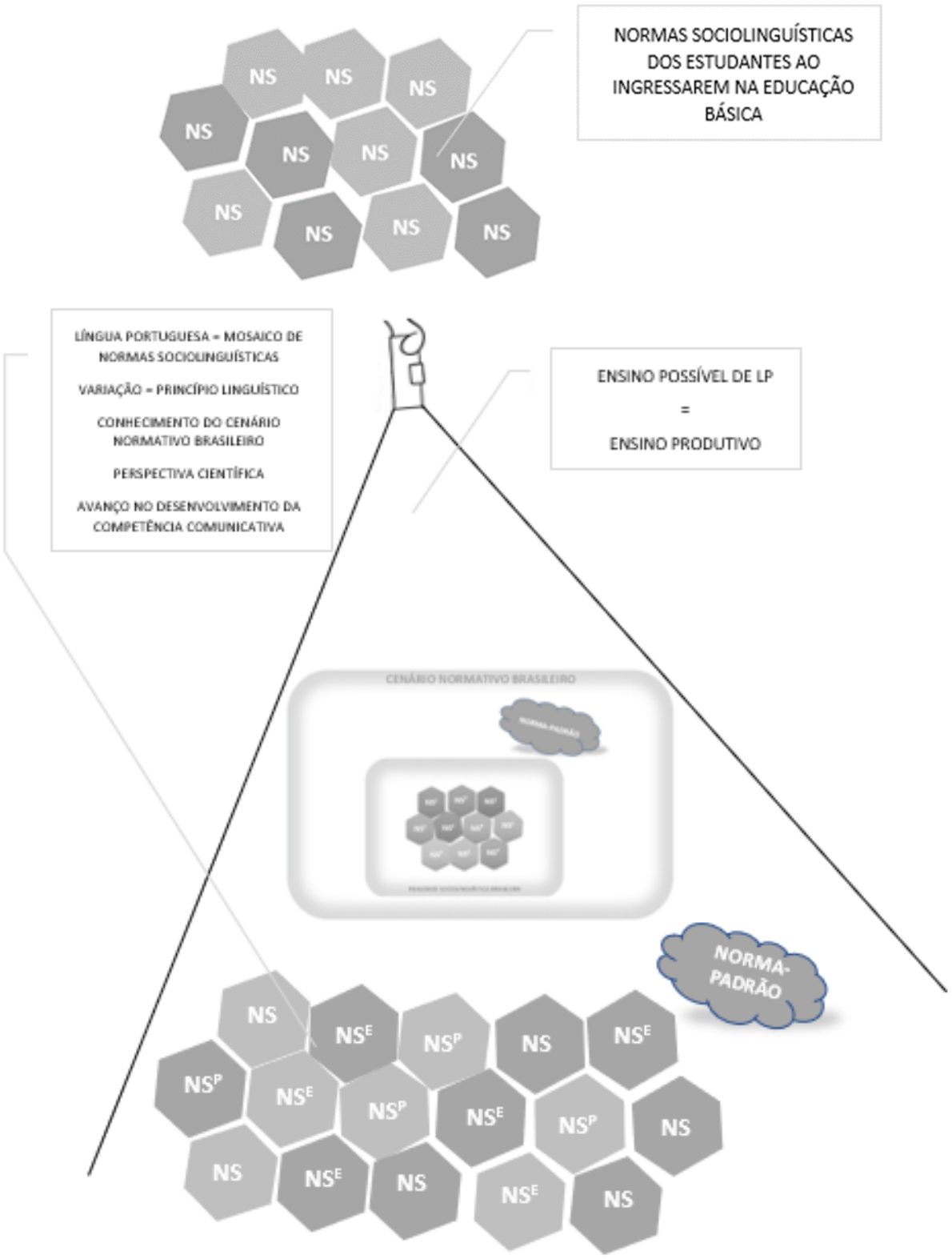
Figura 10 – Esquema representativo do movimento de apagamento das normas sociolinguísticas dos estudantes da educação básica



Fonte: Da autora (2022).

O ensino produtivo de LP que defendo na tese, por sua vez, acolhe as normas que os estudantes chegam à escola dominando e, a partir do conhecimento do cenário normativo brasileiro e da investigação da realidade sociolinguística, busca levá-los à compreensão de que a LP consiste em um mosaico de normas. O passo seguinte é informá-los quanto à existência de normas sociolinguísticas prestigiadas e estigmatizadas e quanto à condição de entidade exo e supra linguística da norma-padrão. Por fim, tem vez o estudo da LP a partir de uma perspectiva científica com vistas a promover avanços no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Esse percurso está expresso no esquema a seguir:

Figura 11 – Esquema representativo da abordagem da Língua Portuguesa na perspectiva do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro



Fonte: Da autora (2022).

É a partir do conhecimento de como se configuram o ensino esperado, o ensino real e o ensino possível de LP e das oportunidades de discutir e experimentar encaminhamentos didático-metodológicos pautados na pesquisa linguística que os futuros professores de LP terão condições de inserir nas aulas de português o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Com essa ponderação se encerram as articulações conceituais da tese. Parto, agora, à apresentação dos procedimentos que irão possibilitar responder à pergunta de pesquisa: Como o percurso formativo de licenciandos em Letras em final de curso se relaciona com seus conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística?

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.
>
> (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33)

São inúmeras as definições de pesquisa em que está presente a noção de que pesquisar consiste em buscar solução para algum problema. Gil (2018, p. 1), por exemplo, define pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. Essa definição certamente se aplica a diversas áreas do conhecimento; porém, há aquelas, como a Linguística Aplicada, que concebem a pesquisa não apenas como um empreendimento para resolver problemas, mas também como um tipo de investigação sistemática que busca compreender a realidade. Para estas, cabe uma definição mais geral, como a oferecida por Walliman (2011 *apud* Paiva, 2019, p. 10):

> Pesquisa é um termo muito geral para uma atividade que envolve descobrir, de forma mais ou menos sistemática, coisas que você não

> sabia. Uma interpretação mais acadêmica é que pesquisa envolve descobrir coisas que ninguém mais conhecia. É fazer avançar as fronteiras do conhecimento.

Sendo assim, o estudo que desenvolvo nesta tese não se propõe a resolver o problema do ensino de LP no Brasil – e nem poderia, tendo em vista as inúmeras variáveis envolvidas nessa questão –, mas sim fazer avançar as fronteiras do conhecimento sobre esse tema a partir de reflexões e investigações acerca da interface ensino de LP e norma linguística. Para tal, defini um conjunto de procedimentos metodológicos e analíticos, condizentes com os objetivos propostos, que possibilitaram uma observação aprofundada de aspectos circunscritos nessa interface.

4.1 Caracterização da pesquisa

Por buscar compreender de que modo o percurso formativo de um grupo de licenciandos em Letras em final de curso se relaciona com a construção dos seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro, julgo que a abordagem mais adequada para atingir os propósitos estipulados é a qualitativa. Esse tipo de pesquisa, que também pode ser chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística, se insere no paradigma interpretativista, no qual assume-se que

> não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...] e, principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Sendo assim, a essência da pesquisa qualitativa é buscar entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, estando o pesquisador "interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), a fim de averiguar "como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Trata-se de um modo de investigação que "não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 11).

Nesse sentido, Lüdke e André (2013) destacam que na pesquisa qualitativa a atenção recai mais sobre como o processo ocorre do que sobre o produto, uma vez que se estabelece uma forte interação entre o pesquisador e o ambiente em que se apresenta a situação de estudo. Sobre esse ponto, Chizzotti (2003, p. 221) declara:

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se classifica como exploratória e descritiva. A principal finalidade da pesquisa exploratória é, conforme Gil (2019), desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias relativos ao fato ou fenômeno estudado. Já a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição do fato ou fenômeno estudado (cf. Gil, 2019; Paiva, 2019), não estando no rol de seus interesses o porquê, as fontes do fenômeno, já que sua preocupação reside em apresentar suas características (cf. Gonsalves, 2003).

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa se configura como um estudo de caso, uma vez que as fronteiras do fenômeno em análise se limitaram ao curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório. Isso, conforme Lüdke e André (2013), é um dos aspectos que caracteriza o estudo de caso: “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos ao desenrolar do estudo. O caso pode ser similar aos outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (Lüdke; André, 2013, p. 17). De acordo com os citados autores, a preocupação central desse tipo de pesquisa é a singularidade, o que quer dizer que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke; André, 2013, p. 21).

Para Paiva (2019, p. 65), o estudo de caso consiste em investigar “um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Esclarece a autora que se trata de um estudo naturalístico, uma vez que “estuda um acontecimento em um ambiente natural

e não criado exclusivamente para a pesquisa" (Paiva, 2019, p. 65). Citando Dörney (2007), Paiva (2019) explica que, embora os casos sejam primordialmente sobre pessoas, os pesquisadores podem também explorar em profundidade uma instituição, uma organização ou uma comunidade. Trata-se, portanto, de um procedimento pertinente quando as questões investigadas guardam relação com algum fenômeno social. Nesse sentido, Yin (2015, p. 4) destaca que o estudo de caso, na condição de método de pesquisa, "é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados [sendo] preferido durante o exame de eventos contemporâneos [...]" (Yin, 2015, p. 12).

4.2 *Locus* da pesquisa

Na introdução deste trabalho, disse que uma das razões que me levaram à realização da pesquisa foi meu ingresso como docente no IFRS e o consequente interesse de conhecer a organização e o funcionamento dos cursos de licenciatura em Letras ofertados na instituição.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A instituição é detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e, por força da lei, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de um organismo público de educação básica, superior e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizado, que tem sede no município de Bento Gonçalves, na Serra Gaúcha, e conta com 17 campi: *Campus* Alvorada, *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Canoas, *Campus* Caxias do Sul, *Campus* Erechim, *Campus* Farroupilha, *Campus* Feliz, *Campus* Ibirubá, *Campus* Osório, *Campus* Porto Alegre, *Campus* Restinga (sediado no município de Porto Alegre); *Campus* Rio Grande, *Campus* Rolante, *Campus* Sertão, *Campus* Vacaria, *Campus* Viamão e *Campus* Veranópolis (cf. IFRS, 2009)[65].

[65] O Estatuto do IFRS foi aprovado pela Resolução do Conselho Superior do IFRS nº 07, de 20 de agosto de 2009 e alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 044, de 27 de maio de 2014, nº 027, de 29 de março de 2016, nº 037, de 19 de abril de 2016 e nº 027, de 20 de junho de 2017.

A instituição conta com 217 opções de cursos, divididos entre nível médio (cursos técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio), superiores (cursos de graduação e pós-graduação) e de extensão. O público atendido gira em torno de 22.200 alunos[66]. Em termos de servidores, o IFRS conta com aproximadamente 1.192 professores e 918 técnicos administrativos (cf. IFRS, 2022).

No artigo 6º do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul está posto que:

> No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e ou programas especiais de formação pedagógica, ressalvado o caso previsto no § 2º do Art. 8º e o previsto no inciso I do art. 7º da Lei Nº 11.892/08 (IFRS, 2009, p. 4)[67].

A criação dos cursos nos *campi* do IFRS está relacionada a uma das características mais significativas da atuação dos Institutos Federais: a inserção regional, a qual, por sua vez, é motivadora de um dos objetivos dos IF, a saber: definir políticas que atentem para as necessidades e as demandas regionais. Essa natureza das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está refletida na missão do IFRS:

> Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (Brasil, 2018b, p. 44).

---

[66] Além dos cursos regulares, o IFRS oferta quase 150 cursos gratuitos de curta duração a distância (EaD). A lista de opções se encontra em https://ifrs.edu.br/ensino/ead/cursosead/.

[67] No § 2º do Art. 8º da Lei Nº 11.892/08 consta o seguinte: “Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (Brasil, 2008, texto digital). O art. 7º diz o seguinte: “Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, texto digital).

Foi nesse contexto que se deu a criação dos cursos de licenciatura em Letras ofertados em quatro *campi* do IFRS: *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Feliz, *Campus* Osório e *Campus* Restinga.

No Quadro 13 apresento alguns dados organizacionais dos cursos, os quais têm duração de 8 semestres, ocorrem no turno da noite e recebem ingressos de estudantes anualmente. Essas informações são provenientes da consulta aos PPC (Projeto Pedagógico de Curso) desses cursos, para a qual obtive autorização do Gabinete da Reitoria (ANEXO A).

Quadro 13 – Dados sobre os cursos de licenciatura em Letras ofertados no IFRS

CAMPUS	**DENOMINAÇÃO DO CURSO**	**HABILITAÇÃO**	**IMPLANTAÇÃO**	**CARGA HORÁRIA**	**VAGAS**
Bento Gonçalves	Letras – Língua Portuguesa	Licenciado em Letras – Língua Portuguesa	Resolução CONSUP nº 040, de 30 de julho de 2018	3.206h	35
Feliz	Letras – Português e Inglês	Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa	Resolução CONSUP nº 066, de 19 de agosto de 2014	3.216 horas-relógio	32
Osório	Licenciatura em Letras Português/Inglês	Licenciado/a em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas	Resolução CONSUP nº 024, de 16 de abril de 2015[68]	3.204 horas	36
Restinga	Licenciatura em Letras Português e Espanhol	Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas	Resolução CONSUP nº 065, de 16 de agosto de 2016	3.542 horas-relógio	32

Fonte: Da autora (2022).

A escolha do curso ofertado no IFRS - *Campus* Osório como *locus* da pesquisa se deveu à sua organização curricular, a qual dialoga com as discussões sobre o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro empreendidas na tese. Essa percepção está alicerçada em duas

[68] Alterado pela Resolução CONSUP nº 105, de 13 de dezembro de 2016.

etapas metodológicas. A primeira consistiu na análise das matrizes curriculares de cada um dos quatro cursos, o que permitiu conhecer os componentes curriculares relativos aos estudos linguísticos e ao ensino de LP ofertados e levou à seleção daqueles que poderiam tratar das questões relativas à interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro na perspectiva investigativa sustentada na tese. O resultado dessa primeira etapa se encontra expresso no Quadro 14:

Quadro 14 – Componentes selecionados das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras ofertados no IFRS

CAMPUS	**MATRIZ CURRICULAR**	**COMPONENTES CURRICULARES**
Bento Gonçalves	Disponível no PPC de agosto de 2017[69]	1º SEMESTRE Estudos do Texto I - Leitura e Escrita Introdução aos Estudos Linguísticos 2º SEMESTRE Estudos do Texto II - Produção Acadêmica Fonética e Fonologia 3º SEMESTRE Estudos do Texto III - Linguística Textual Produção do Léxico 4º SEMESTRE Semântica e Pragmática Estruturas Frasais I 5º SEMESTRE Estruturas Frasais II Laboratório de Ensino I - Língua e Literatura no Ensino Fundamental 6º SEMESTRE Sociolinguística Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - Língua e Literatura 7º SEMESTRE Teorias do Discurso Prática de Pesquisa em Letras I Laboratório de Ensino III - Língua Portuguesa no Ensino Médio 8º SEMESTRE Português Histórico

[69] A documentação do curso está disponível em: https://ifrs.edu.br/bento/ensino/superior/licenciatura-em-letras-lingua-portuguesa/. Acesso em fev. 2022.

		Estágio Supervisionado no Ensino Médio - Língua Portuguesa Prática de Pesquisa em Letras II Linguística Aplicada COMPONENTE OPTATIVO Tópicos Especiais em Letras I
Feliz	Disponível no PPC de maio de 2016[70]	1º SEMESTRE Introdução à Linguística Leitura e Produção Textual 2º SEMESTRE Fonética e Fonologia 3º SEMESTRE Morfologia e Sintaxe 4º SEMESTRE Semântica e Pragmática 5º SEMESTRE Didática aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa Linguística Textual 6º SEMESTRE Aquisição da Linguagem 7º SEMESTRE Sociolinguística Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I 8º SEMESTRE Análise do discurso Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II COMPONENTES OPTATIVOS Análise do Discurso e Ensino de Línguas Ensino de Línguas e *Corpora* Informática Aplicada à pesquisa e ao ensino
Osório	Disponível no PPC de abril de 2015, o qual foi revisado	1º SEMESTRE Estudos Linguísticos I: conceitos básicos Leitura e Produção Textual

[70] A documentação do curso está disponível em: https://ifrs.edu.br/feliz/cursos/licenciatura-em-letras-portugues-e-ingles/. Acesso em fev. 2022. Cabe destacar que o curso conta com uma matriz curricular antiga, de 2014, a qual tem como componentes obrigatórios Informática Aplicada à Pesquisa e ao Ensino (era de 2º semestre e passou a ser optativa) e Pesquisa Científica Aplicada ao Ensino (era de 8º semestre e deixou de ser ofertada).

	em outubro de 2016[71]	<u>2º SEMESTRE</u> Estudos Linguísticos II: fonética e fonologia Estudos Linguísticos III: psicolinguística <u>3º SEMESTRE</u> Estudos Linguísticos IV: morfologia Linguística e Ensino: teoria e prática <u>4º SEMESTRE</u> Estudos Linguísticos V: sintaxe <u>5º SEMESTRE</u> Metodologia e Laboratório de Ensino Língua Portuguesa Estudos Linguísticos VI: sociolinguística <u>6º SEMESTRE</u> Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I <u>7º SEMESTRE</u> Estudos Linguísticos VII: teorias da enunciação e AD <u>8º SEMESTRE</u> Latim e História da Língua Portuguesa Pesquisa científica aplicada ao ensino Estudos Linguísticos VIII: semântica e pragmática Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II <u>COMPONENTES OPTATIVOS</u> Dicionários e Ensino de Línguas O livro didático e o ensino de línguas Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Línguas
Restinga	Disponível no PPC de agosto de 2016[72]	<u>1º SEMESTRE</u> Linguística I Teoria e prática de leitura e produção textual I <u>2º SEMESTRE</u> Linguística II Teoria e prática de leitura e produção textual II <u>3º SEMESTRE</u> Linguística III

[71] A documentação do curso está disponível em: https://ifrs.edu.br/osorio/curso-superior-de-licenciatura-em-letras-portugues-ingles/. Acesso em fev. 2022. Cabe destacar que o curso conta com uma matriz curricular antiga, de 2015, a qual praticamente não difere da analisada, uma vez que apenas houve alteração no semestre de oferta de alguns componentes, tais como Latim e história da Língua Portuguesa (passou do 4º para o 8º semestre), Estudos Linguísticos VI: semântica e pragmática (passou do 5º para o 8º semestre), Estudos Linguísticos VII: teorias da enunciação e AD (passou do 6º para o 7º semestre), Estudos Linguísticos VIII: sociolinguística (passou do 7º para o 5º semestre). Houve somente uma supressão, a do componente obrigatório de 3º semestre Ensino de Leitura e Produção Textual.

[72] A documentação do curso está disponível em: https://ifrs.edu.br/restinga/superior-letras/. Acesso em fev. 2022.

		4º SEMESTRE Linguística IV 5º SEMESTRE Linguística V Metodologia e práticas de ensino de Língua Portuguesa 6º SEMESTRE Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I 7º SEMESTRE Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II 8º SEMESTRE Revisão de textos: teoria e prática COMPONENTE OPTATIVO Políticas Linguísticas e Educacionais

Fonte: Da autora (2022).

Esse levantamento revelou que os cursos de dois *campi* apresentam, de acordo com suas matrizes curriculares, um perfil mais alinhado com o que investigo neste estudo: o do *Campus* Bento Gonçalves e o do *Campus* Osório. Isso porque os cursos dos *campi* Feliz e Restinga revelam um encaminhamento que tende a ser o mais usual na formação inicial dos estudantes, uma vez que suas matrizes curriculares contemplam componentes da área da linguística, da literatura e do ensino de forma mais estanque, parecendo haver menos espaço para discutir e possibilitar a transformação dos conhecimentos teóricos construídos em práticas pedagógicas para o ensino de LP.

Já as matrizes curriculares dos cursos dos *campi* Bento Gonçalves e Osório revelam uma organização que aparenta explorar, de forma mais intensa e estendida, o viés do ensino, conforme evidenciam componentes como Laboratório de Ensino, Prática de Pesquisa em Letras I e II, Linguística Aplicada, Linguística e ensino: teoria e prática, Pesquisa científica aplicada ao ensino e O livro didático no ensino de línguas. Eles parecem promover a necessária permeabilidade entre os componentes técnicos e o ensino, o que se mostra promissor em relação à superação das dificuldades de transformar as teorias linguísticas em práticas produtivas de ensino de LP.

A partir disso, procedi à segunda etapa estabelecida para o processo de escolha do *locus* de pesquisa: a análise das ementas dos componentes selecionados das matrizes curriculares dos cursos desses dois *campi*. Nessa etapa, fiz a leitura das ementas dos 20 componentes selecionados da matriz do curso do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves e dos 18 identificados na matriz do curso do IFRS - *Campus* Osório. Busquei, nessa leitura, observar a presença explícita de informações relativas ao recorte temático da tese, as quais estão destacadas nos quadros que seguem.

Quadro 15 – Ementas de componentes curriculares do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves

SEMESTRE	COMPONENTE	CARGA HORÁRIA	OBJETIVO	EMENTA
4º	Estruturas Frasais I	66 horas relógio (80 horas aula)	Compreender o funcionamento dos constituintes oracionais do período simples.	Introdução à sintaxe. Estudo da frase, do período e da oração: conceitos, tipos e estrutura. Constituintes oracionais do período simples. Processos e funções sintáticas. Classes de palavras x funções sintáticas. Visão crítica da gramática e implicações no ensino.
5º	Estruturas Frasais II	66 horas relógio (80 horas aula)	Compreender as relações interoracionais de coordenação e subordinação.	O período composto. Coordenação x subordinação. As relações interoracionais: funções substantiva, adjetiva e adverbial. Visão crítica da gramática e implicações no ensino.
5º	Laboratório de Ensino I – Língua e Literatura no Ensino Fundamental	83 horas relógio (100 horas aula)	Contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica e da reflexão sobre a ação docente no Ensino Fundamental, desenvolvendo e analisando estratégias e recursos para o ensino de língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental.	Análise e discussão de práticas contextualizadas. Produção e reflexão sobre atividades e recursos pedagógicos direcionados ao ensino de língua e de literatura no Ensino Fundamental. Planejamento e realização de aulas. Metodologias de ensino e avaliação em língua e literatura. Ensino e aprendizagem de língua e de literatura: documentos oficiais e contexto escolar.
6º	Sociolinguística	66 horas relógio (80 horas aula)	Definir a área de atuação da sociolinguística, assim como seus conceitos básicos e metodologias de pesquisa e análise de dados, relacionando as teorias aos estudos do português e às implicações para o ensino dessa língua.	Conceitos básicos em sociolinguística: língua, norma, variação e mudança. Sociolinguística variacionista. Sociolinguística interacional. Questões de cunho metodológico: análises quantitativas e qualitativas. Estudos sociolinguísticos do português do Brasil e da região da Serra Gaúcha. Sociolinguística e ensino de português.
6º	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	132 horas relógio (160 horas aula)	Planejar e ministrar aulas de língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental e realizar a avaliação	Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa e literatura no Ensino Fundamental. Análise e desenvolvimento

	– Língua e Literatura		do processo de ensino e aprendizagem.	de metodologias de ensino de língua portuguesa e literatura. Realização de práticas de ensino em escolas de Ensino Fundamental. Elaboração de um relatório de estágio escrito.
6º Componente optativo	Tópicos Especiais em Letras I	33 horas relógio (40 horas aula)	Aproximar o estudante dos projetos de pesquisa na área de estudos linguísticos desenvolvidos no campus e familiarizá-lo com temas contemporâneos dessa área.	Temas relativos aos estudos linguísticos desenvolvidos a partir de projetos de pesquisa. Abordagem de temas contemporâneos da área a partir da necessidade do curso.
7º	Prática de Pesquisa em Letras I	66 horas relógio (80 horas aula)	Introduzir o acadêmico de Letras na prática da pesquisa científica por meio de reflexões sobre as concepções epistemológicas e metodológicas da pesquisa e da elaboração de um projeto de pesquisa.	A pesquisa em educação. Concepções epistemológicas e metodológicas da pesquisa científica. Métodos e processos da pesquisa científica em Letras. Projeto de pesquisa e seus elementos constitutivos. Artigo científico como gênero textual próprio do contexto acadêmico. Operacionalização do emprego de normas básicas da ABNT. A pesquisa como princípio fundamental na prática docente.
7º	Laboratório de Ensino III – Língua Portuguesa no Ensino Médio	83 horas relógio (100 horas aula)	Contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica e da reflexão sobre a ação docente no Ensino Médio, por meio do desenvolvimento e da análise de estratégias e recursos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio.	Análise e discussão de práticas contextualizadas. Produção e reflexão sobre atividades e recursos pedagógicos direcionados ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Planejamento e realização de aulas. Metodologias de ensino e avaliação em língua portuguesa. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: documentos oficiais e contexto escolar.
8º	Estágio Supervisionado no Ensino Médio – Língua Portuguesa	132 horas relógio (160 horas aula)	Planejar e ministrar aulas de língua portuguesa no Ensino Médio e realizar a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.	Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no Ensino Médio. Análise e desenvolvimento de metodologias de ensino de língua portuguesa. Realização de práticas de ensino em escolas de Ensino Médio. Elaboração de um relatório de estágio escrito.

8º	Prática de Pesquisa em Letras II	132 horas relógio (160 horas aula)	Desenvolver uma pesquisa em Linguística e/ou Literatura, com possíveis intersecções com a área de Educação, e apresentá-la como trabalho escrito e exposição oral ao final do semestre	A pesquisa como instância de formação docente na área de Letras. Investigação crítica sobre a (re)produção e circulação de conhecimento. Elaboração de artigo científico de acordo com as normas da ABNT.

Fonte: Da autora (2022).

Dos componentes acima arrolados, identifiquei de forma explícita questões relativas à norma linguística apenas em Sociolinguística. Quanto a questões atinentes ao ensino de LP, encontrei informações nas ementas dos componentes Estruturas Frasais I e II, Sociolinguística, Laboratório de Ensino I e III e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No tocante à pesquisa, as ementas dos componentes Tópicos especiais em Letras I e Prática de Pesquisa em Letras I e II revelam haver preocupação com a relação entre estudos linguísticos e pesquisa científica, tanto no viés da produção acadêmica dos discentes quanto no da aplicação da pesquisa como princípio fundamental na formação e na prática docente. Isso significa que, dos vinte componentes passíveis de tratar dos temas discutidos nesta tese, há informações explícitas sobre norma linguística, ensino de LP e pesquisa na ementa de dez deles[73].

[73] Cabe mencionar que no componente Introdução aos Estudos Linguísticos, ofertado no 1º semestre, consta na ementa que são abordadas as concepções de gramática, o que, como vimos, tem relevância para as discussões sobre ensino de LP e norma linguística. Contudo, ele não figura no Quadro 15 em função de o foco, ao analisar as ementas, ter recaído sobre informações explícitas acerca de norma, ensino de LP e pesquisa.

Quadro 16 – Ementas de componentes curriculares do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório

SEMESTRE	COMPONENTE	CARGA HORÁRIA	OBJETIVO	EMENTA
1º	Estudos Linguísticos I: conceitos básicos	80 horas-aula; 66 horas-relógio, sendo 15 horas de prática de ensino	Apresentar uma visão geral dos estudos da linguagem (com a introdução dos diferentes níveis de análise linguística), a partir de uma revisão teórica dos principais conceitos da linguística saussuriana, da definição da linguística como ciência e da discussão sobre o seu objeto, abordando as características gerais da linguagem humana.	A linguística como ciência. Saussure: o surgimento da linguística contemporânea e as bases epistemológicas do estruturalismo. Abordagem linguística e abordagem normativa. Conceitos de gramática. Características da linguagem humana. Conceitos básicos da linguística contemporânea. Apresentação dos níveis de análise: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Análise de tarefas didáticas sob perspectiva da abordagem linguística.
3º	Estudos Linguísticos IV: morfologia	80 horas-aula; 66 horas-relógio, sendo 15 horas de prática de ensino	Realizar a revisão teórica dos modelos de análise morfológica e dos conceitos centrais da morfologia, explorando as relações da morfologia com a fonologia, a sintaxe e a semântica, como também as características morfológicas do português, além de estabelecer possíveis relações entre os conceitos abordados e o ensino de línguas.	Modelos de análise morfológica. Discussão em torno do objeto da Morfologia. Morfema, alomorfe, palavra. Relação da Morfologia com a Fonologia, com a Sintaxe e com a Semântica. Morfologia do português. Aspectos relevantes da morfologia no ensino de línguas.
3º	Linguística e Ensino: teoria e prática	80 horas-aula; 66 horas-relógio, sendo 15 horas de prática de ensino	Explorar a intersecção entre os estudos da linguagem e questões de educação linguística, estabelecendo relações entre reflexões sobre educação linguística, concepções e práticas de ensino de língua, a partir do	Conceitos básicos em ensino de língua. Alfabetização e letramento. Leitura. Acesso à língua escrita. Norma, gramáticas e variação no ensino de língua materna. Contribuições dos estudos da linguagem ao ensino de línguas. Estudo dos gêneros textuais/discursivos e suas características. As tipologias textuais/modos de organização do discurso. Relações entre as propriedades

			reconhecimento dos gêneros textuais como instrumentos para agir em determinadas situações sociais através da linguagem, bem como do planejamento e proposição de práticas pedagógicas de leitura e produção textual com base nos gêneros textuais e seus objetivos comunicacionais.	sociocomunicativas dos gêneros textuais e o ensino de leitura e produção textual na escola básica. Metodologias de trabalho com leitura e produção textual. Elaboração de projetos pedagógicos baseados em sequências didáticas e Projetos Didáticos de Gênero. Observação de aulas de leitura e produção de texto na escola básica.
5º	Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa	80 horas-aula; 66 horas-relógio, sendo 15 horas de prática de ensino	Discutir objetivos e problemas atuais do ensino da Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do contexto escolar da região, propiciando conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade e ao ensino de gramática e promovendo a análise e a elaboração de materiais didáticos de diferentes tipos.	Correntes teóricas de ensino-aprendizagem de língua materna. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ensino de leitura, escrita e gramática e desenvolvimento da oralidade: teoria, prática e reflexão. Análise e produção de material didático. Recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa. Elaboração de planos de ensino. Reflexão sobre atividades práticas de ensino em projetos curricularizados de extensão articulados às redes públicas de ensino.
5º	Estudos Linguísticos VI: sociolinguística	40 horas-aula; 33 horas-relógio, sendo 15 horas de prática de ensino	Conhecer as perspectivas teóricas da Sociolinguística, explorando os desdobramentos da variação linguística e os conceitos de língua, norma padrão e norma culta, observando as suas relações com o ensino e a sociedade.	Perspectivas teóricas da Sociolinguística. O modelo quantitativo de Labov. Língua como sistema heterogêneo. Variação e mudança. Sociolinguística interacional. Estudos variacionistas do português do Brasil. Língua, norma e uso. Análise e elaboração de material didático sob a perspectiva dos pressupostos abordados.
6º	Estágio	40 horas-aula;	Contribuir para o	Integração do referencial teórico com a prática

	Supervisionado em Língua Portuguesa I	130 horas-relógio	desenvolvimento da competência para articular teoria e prática na realização das atividades docentes de planejar, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem, por meio da elaboração de um projeto de docência e da realização de transposições didáticas a partir desse projeto, problematizando o papel do ensino de português dentro de uma perspectiva de educação integral.	pedagógica em língua portuguesa no Ensino Fundamental. Análise e desenvolvimento de metodologias de ensino de língua portuguesa. Elaboração de tarefas. Prática de ensino. Reflexão sobre atividades práticas de ensino em projetos curricularizados de extensão articulados às redes públicas de ensino.
7º	Estudos Linguísticos VII: teorias da enunciação e AD	80 horas-aula; 66 horas-relógio, sendo 10 horas de prática de ensino	Delimitar os conceitos básicos das teorias da Enunciação e da Análise do Discurso, bem como apresentar o funcionamento das respectivas teorias no campo da linguagem e do ensino.	As principais correntes dos estudos enunciativos da linguagem. Fundamentos epistemológicos em teorias da enunciação. A interface sintaxe/semântica/enunciação. Enunciação e argumentação. O quadro epistemológico da Análise do Discurso: linguística, materialismo histórico e psicanálise. Quadro teórico da AD: o tripé fundador e sujeito, língua, história; texto e discurso; formação discursiva, formação ideológica, formações imaginárias; interdiscurso e memória. A leitura e a escrita sob o viés discursivo. Reflexões acerca do ensino de língua materna e estrangeira.
8º	Pesquisa Científica Aplicada ao Ensino	40 horas-aula; 33 horas-relógio	Explorar as concepções epistemológicas e metodológicas das principais correntes da pesquisa científica aplicada ao ensino, refletindo sobre os desdobramentos da pesquisa científica na formação de professores na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos.	As principais correntes da pesquisa científica aplicada ao ensino. A pesquisa científica e a formação de professores. Seminários de acompanhamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos.

8º	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	40 horas-aula; 140 horas-relógio	Contribuir para o desenvolvimento da competência para articular teoria e prática na realização das atividades docentes de planejar, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem, por meio da elaboração de um projeto de docência e da realização de transposições didáticas a partir desse projeto, problematizando o papel do ensino de português dentro de uma perspectiva de educação integral.	Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no Ensino Médio. Análise e desenvolvimento de metodologias de ensino de língua portuguesa. Elaboração de tarefas. Prática de ensino. Reflexão sobre atividades práticas de ensino em projetos curricularizados de extensão articulados às redes públicas de ensino.
8º Componentes optativos	O Livro Didático e o Ensino de Línguas	40 horas-aula; 33 horas-relógio	Problematizar o uso do livro didático no ensino de língua portuguesa e literatura, a partir da abordagem das políticas públicas direcionadas ao livro didático, da retomada do percurso do livro didático no Brasil, da reflexão sobre a relação entre a tradição normativa, as ciências da linguagem e o livro didático e do desenvolvimento de critérios de análise e de escolha de livros didáticos.	O percurso do livro didático no Brasil. Políticas públicas e o livro didático. A tradição normativa, as ciências da linguagem e o livro didático. Análise e escolha do livro didático. O uso do livro didático em sala de aula.

Fonte: Da autora (2022).

Dentre os dezoito componentes selecionados da matriz curricular que tiveram sua ementa analisada, encontrei em dez referência explícita a questões relativas à norma linguística, ao ensino de LP e à pesquisa. Identifiquei questões relativas à norma linguística nos componentes Estudos Linguísticos I: conceitos básicos, Linguística e Ensino: teoria e prática, Estudos Linguísticos VI: sociolinguística e O Livro Didático e o Ensino de Línguas. No concernente a questões associadas ao ensino de LP, encontrei informações nas ementas dos componentes Estudos Linguísticos IV: morfologia, Linguística e Ensino: teoria e prática, Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II e Estudos Linguísticos VII: teorias da enunciação e AD. Quanto à pesquisa, percebi na ementa do componente Pesquisa Científica Aplicada ao Ensino preocupação com a relação pesquisa científica, ensino e formação de professores[74].

Diante dos resultados da análise das ementas dos componentes selecionados dos cursos de licenciatura em Letras dos *campi* Bento Gonçalves e Osório, optei por este último devido à sua matriz curricular apresentar maior envolvimento, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, com os temas abordados nesta tese. Sendo assim, procedi ao contato com a Direção-Geral do IFRS - *Campus* Osório a fim de obter a autorização institucional para realização da pesquisa (Anexo B).

4.3 Participantes da pesquisa

Após receber parecer favorável à sua realização pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (ANEXO C) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS (ANEXO D), a pesquisa foi realizada com os estudantes concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório regularmente matriculados no componente Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, ofertado no oitavo semestre. Tal encaminhamento se deu por orientação da coordenação do curso em função de três aspectos. O primeiro deles é de cunho logístico, posto que, pelas aulas ocorrerem no turno da noite e por

[74] Vale destacar que no componente Estudos Linguísticos V: sintaxe, ofertado no 4º semestre, consta na ementa que são abordados aspectos funcionais da coordenação e da subordinação no português brasileiro**,** o que permite supor que podem ser tratados aspectos relativos à norma-padrão e aos reais usos linguísticos. Porém, como essa possibilidade não passa de uma especulação, optei por não incluir esse componente no Quadro 16.

alguns estudantes se deslocarem até o *campus* somente nesse turno, o modo mais recomendado e exitoso de reuni-los seria no horário de aula. O segundo guarda relação com o fato de o componente Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II reunir o conjunto dos estudantes aptos a concluírem o curso no segundo semestre de 2022. O terceiro está ligado à natureza do componente: por ser ele voltado à "integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no Ensino Médio" (PPC, 2016, p. 87), os estudantes poderiam se beneficiar da participação na pesquisa, uma vez que esta aborda questões fundamentais no âmbito do ensino de LP, as quais seriam passíveis de integrar as discussões empreendidas no componente curricular e, possivelmente, contribuir com a preparação e aplicação do estágio.

A turma era composta por sete estudantes, com idades entre 21 e 42 anos, ingressantes no curso entre 2015 e 2018. Desses sete, identificados neste estudo como PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 e PA6, um estudante não esteve presente em nenhuma das sessões de grupo focal e PA2 participou apenas da primeira sessão.

Todos os seis participantes da pesquisa já tiveram algum tipo de experiência com a prática docente de português e/ou inglês, seja em estágio curricular, em curso livre de idioma, em curso pré-vestibular ou em escola de educação básica, e apenas dois não tiveram experiência docente fora do estágio supervisionado. Além disso, todos eles já participaram e/ou estão fazendo parte de projetos de pesquisa, extensão ou ensino desenvolvidos no IFRS - *Campus* Osório.

Em relação a projetos de extensão, é de relevo sinalizar que a matriz curricular do curso conta com seis componentes que preveem atividades práticas de ensino em projetos curricularizados de extensão articulados às redes públicas de ensino: Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Inglesa, Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II. Porém, por conta das restrições provocadas pela pandemia de Covid-19, os participantes que cursaram Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa durante o período pandêmico relataram que não foi possível realizar atividades práticas em escolas, de modo que o estágio se

configurava, para alguns, como a primeira experiência de sala de aula na condição de professores de LP.

Sistematizo, no Quadro 17, algumas informações sobre os participantes da pesquisa. Outros detalhes sobre eles figuram no Capítulo 5, em que faço a análise e a discussão dos dados da pesquisa.

Quadro 17 – Informações sobre os participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	IDADE	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	ANO DE INGRESSO NO CURSO DE LETRAS	PARTICIPAÇÃO EM PROJETO(S)	EXPERIÊNCIA DOCENTE / LABORAL
PA1	27	2012	2016	Pesquisa 2017 - 2018: Corpus TecEM - Construção de um corpus de textos escritos por alunos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio Extensão 2018 - 2018: O ensino de Língua Inglesa na prática: micropráticas de ensino de inglês para a comunidade 2018 - 2018: Minipráticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Língua Portuguesa Monitor de redação em curso pré-vestibular para o curso de Medicina Gestor dos avaliadores de redação em um curso pré-vestibular online
PA2	26	2013	2016	Pesquisa 2020 - 2021: Interpretação e (Re)criação no Diálogo entre Literatura e Histórias em Quadrinhos) 2019 - 2020: Utilização de TICs para complementar a aprendizagem de Língua Inglesa I e II no Curso de Letras do IFRS - *Campus* Osório Extensão 2019 - 2019: Literatura em Vídeo 2018 - 2018: O ensino de Língua	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa Aulas de Língua Inglesa em curso livre de idioma

				Inglesa na prática: micropráticas de ensino de inglês para a comunidade e 2018 - 2018: Minipráticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura <u>Ensino</u> 2019 - 2019: Centro de Ensino de Línguas e Literaturas - CELL	
PA3	21	2017	2018	<u>Pesquisa</u> 2021 - 2021: Desenvolvimento de um instrumento para pesquisas qualitativas que permita averiguar o perfil profissional docente de egressos de cursos de licenciatura a partir da ZPTD 2020 - 2021: O impacto das práticas de ensino na construção da profissionalidade de futuros professores: o estágio em foco. 2020 - 2020: Utilização de TICs para complementar a aprendizagem de Língua Inglesa I e II no Curso de Letras do IFRS - *Campus* Osório <u>Extensão</u> 2019 - 2019: Literatura em Vídeo <u>Ensino</u> 2020 - 2020: English Online	Estágio Supervisionado do Magistério Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Língua Portuguesa
PA4	21	2017	2018	<u>Pesquisa</u>	Estágio Supervisionado em Língua

				2022: Ensino de inglês com literatura: abordagens e perspectivas metodológicas <u>Extensão</u> 2018 - 2018: Cantando Canções em Inglês no Campus	Inglesa
PA5	30	2009	2015	<u>Extensão</u> 2017 - 2018: Escrita e cidadania: a construção de espaços de protagonismo por meio da produção textual <u>Ensino</u> 2022: O ensino de línguas através de textos digitais e multimodais: propostas didáticas a partir dos materiais desenvolvidos pelo Mobeybou	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Língua Portuguesa Avaliadora de redação em um curso pré-vestibular online Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em escola da rede pública estadual
PA6	42	1998	2015	<u>Pesquisa</u> 2022: Formação de professores de língua materna em foco: questões de ensino	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Língua Portuguesa

Fonte: Da autora (2022).

4.4 Produção dos dados

Conforme Marconi e Lakatos (2021, p. 193), “A coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos”.

O instrumento para produção de dados escolhido para a realização deste estudo é o grupo focal, o qual permite a compreensão, a partir das ponderações dos estudantes, do modo como o percurso formativo dos participantes da pesquisa se relaciona com seus conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística.

Powell e Single (1996 *apud* Gatti, 2005, p. 7) definem grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Conforme Gatti (2005), trata-se de uma técnica que permite amplas possibilidades de aplicação, com finalidades distintas. Porém, a autora esclarece que ela tem limitações quanto ao estabelecimento de generalizações graças ao número reduzido de participantes e da forma de seleção desses participantes. Contudo, como esta pesquisa se configura como um estudo de caso, não considero essa limitação da técnica do grupo focal como um fator restritivo das constatações a que chego após a análise e a interpretação dos dados de pesquisa.

Então, tendo em vista o interesse de investigar o percurso formativo dos licenciandos em Letras do IFRS - *Campus* Osório e o modo como se relaciona com seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro, julgo a técnica do grupo focal como a mais apropriada para a produção do material discursivo a ser analisado. Sendo o objetivo da pesquisa com grupos focais “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]” (Morgan; Krueger, 1993 *apud* Gatti, 2005, p. 9), creio ser possível atingir o intuito de apreciar as vivências dos sujeitos da pesquisa com a temática da tese, “de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Gatti, 2005, p. 7). Soma-se a isso a possibilidade que o trabalho com o grupo focal tem de

> trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais (Gatti, 2005, p. 14).

Considerando, então, que o grupo focal "permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar" (Gatti, 2005, p. 9), julguei ser um procedimento fundamental para os propósitos pretendidos neste estudo.

O último ponto que justifica a adoção da técnica do grupo focal para produção de dados se refere ao fato de que esse procedimento permite

> reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas (Gatti, 2005, p. 13).

Em termos de aplicação e condução do grupo focal, Gatti (2005) esclarece que essa técnica impõe alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador, uma vez que o levantamento de dados se dá a partir da dinâmica interacional de um grupo de pessoas com um facilitador. Nesse sentido, a autora destaca a importância do respeito ao princípio da não diretividade, de modo que

> o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (Gatti, 2005, p. 8).

Porém, alerta a autora que essa orientação não quer dizer que o moderador deva assumir uma conduta não diretiva absoluta. Seu papel quanto à condução da técnica é

> fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a

> discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicite pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente (Gatti, 2005, p. 9).

Portanto, é imprescindível que seja mantido o foco no assunto em pauta, "porém criando-se um clima aberto às discussões, o mais livre possível de ameaças palpáveis" (Gatti, 2005, p. 12), já que os participantes "[...] precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa" (Gatti, 2005, p. 12). Isso porque na técnica do grupo focal:

> A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (Gatti, 2005, p. 9).

Como forma de manter o foco nas questões centrais da pesquisa e de desencadear discussões sobre as temáticas que nos são caras neste estudo, elaborei um roteiro-guia para auxiliar no desenvolvimento das sessões realizadas (Apêndice C). Destaco, porém, que a intervenção se deu de acordo com a necessidade de fomentar o diálogo, de redirecionar o foco das discussões em caso de possíveis dispersões e de aprofundar pontos cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Os encaminhamentos descritos em 4.3 acerca da definição dos participantes da pesquisa tiveram implicações na técnica selecionada para a produção de dados. Como ela foi aplicada no horário do componente Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, que ocorria às terças-feiras, das 21h às 22h40min, foram realizadas duas sessões de grupo focal. A primeira aconteceu no dia 23/08/2022, das 21h30min às 22h30min, e a segunda, no dia 06/09/2022, das 21h10min às 22h30min. As duas horas e vinte minutos de gravação provenientes das sessões foram degravadas, originando as 83 páginas do material textual que conformou o *corpus* da pesquisa.

Na primeira sessão, houve, inicialmente, um breve momento de fala da professora do componente, que me apresentou à turma e deu algumas orientações sobre os encaminhamentos das atividades do estágio em

andamento. Em seguida, fiz uma apresentação pessoal e expliquei o propósito da pesquisa, em que consistiria a participação da turma, como se daria a produção dos dados e de que modo esses dados seriam analisados. Houve, então, o momento de entrega, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto o elaborado de acordo com o padrão da Univates (APÊNDICE D) quanto o elaborado conforme o padrão do IFRS (APÊNDICE E). Por fim, teve início a primeira sessão de grupo focal, que foi gravada em áudio e vídeo e posteriormente degravada.

A segunda sessão iniciou com o agradecimento pela participação dos estudantes. Em seguida solicitei, a quem quisesse, que registrasse em uma folha seu e-mail para futuros contatos relativos à publicação da tese, tendo em vista que alguns manifestaram interesse em ter acesso ao texto final. Na sequência, fiz uma breve recapitulação do que estava em discussão quando da conclusão da primeira sessão de grupo focal e, após isso, teve início a segunda sessão, que também foi registrada em áudio e vídeo e, posteriormente, degravada.

Por fim, destaco que a técnica do grupo focal se alinha aos pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), ferramenta adotada para a análise e interpretação dos dados.

4.5 Análise e interpretação dos dados

Conforme Gil (2019, p. 195), a análise e a interpretação dos dados constituem o núcleo central da pesquisa, uma vez que: “A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. De acordo com o citado autor, análise e interpretação são duas atividades distintas, porém estreitamente relacionadas. Na condição de processo, elas envolvem duas operações: análise (ou explicação), que consiste na “tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (Gil, 2019, p. 195), e interpretação, entendida como “a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (Gil, 2019, p. 195).

Para a análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa, utilizo os princípios da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011),

que a definem como “uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 7). A ATD tem fundamentos na hermenêutica e na fenomenologia e se insere entre “os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 7). Sendo assim, Moraes e Galiazzi (2011, p. 111-112) argumentam que a ATD

> é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos.

Os processos que constituem a ATD caracterizam-se por valorizar os sujeitos “em seus modos de expressão dos fenômenos” e por centrar “sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 169). São elementos principais desse processo:

> 1 – *Desmontagem dos textos:* também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
> 2 – *Estabelecimento de relações:* este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
> 3 – *Captando o novo emergente:* a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.
> 4 – *Um processo auto-organizado:* o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 11-12).

Esse processo de desconstrução e reconstrução dos materiais linguísticos e discursivos sob análise implica “identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 112). Tais textos serão responsáveis pela geração do produto de uma ATD, o chamado metatexto, o qual integra descrição e interpretação, tem como base de sua macroestrutura o sistema de categorias construído e “organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 113-114). Ainda sobre a estrutura do metatexto, os autores alertam que ela “exige a produção de um conjunto de argumentos aglutinadores, organizados em torno de uma tese ou argumento geral” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 122). Enquanto o argumento geral emerge do todo, os argumentos aglutinadores se originam das categorias e subcategorias criadas no processo de categorização. Conforme os autores: “O conjunto dos argumentos – trabalhados de forma integrada –, poderá então ser utilizado para construir a consistência do metatexto resultante da análise” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 122).

Sendo assim, após definir e delimitar seu *corpus* de análise, o pesquisador pode dar início ao ciclo de análise da ATD, cuja primeira etapa é a desconstrução dos textos do *corpus*. Moraes e Galiazzi (2011) explicam que podem ser várias e diversificadas as origens dos materiais submetidos à análise, mas que independentemente de sua origem, todos devem ser convertidos em documentos escritos, para somente então serem submetidos à análise. No caso do presente estudo, as gravações realizadas nas sessões de grupo focal foram degravadas e transformadas em um documento escrito. Cabe destacar que a degravação é um dos modos pelos quais se dá o que Moraes e Galiazzi (2011, p. 170) consideram ser “um dos segredos cruciais de uma Análise Textual Discursiva bem-sucedida”, a saber: a intensa impregnação com os materiais da análise. Nesse sentido, os autores destacam a importância de o pesquisador aproveitar “todas as oportunidades que se oferecem para se envolver intensamente com seu ‘corpus’, atingindo uma efetiva impregnação” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 170)[75].

[75] Conforme os autores, essa impregnação com os fenômenos sob investigação, criando as condições para a emergência do novo, pode se dar de muitos modos. Um deles, como vimos, é

Definido e delimitado o *corpus*, tem início sua desconstrução e unitarização, etapa que consiste em

> submeter os textos a um processo de fragmentação, de focalização de aspectos específicos, resultando daí unidades de análise pertinentes ao objeto de pesquisa. Esse processo permite identificar e destacar aspectos importantes que despontam nos textos analisados e que serão submetidos à categorização na continuidade da análise (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 116).

Conforme os autores, "fazer uma análise textual discursiva tem o sentido de definir e identificar unidades de análise" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 114), devendo ser unitarizadas apenas as informações dos textos do *corpus* que sejam válidas ou pertinentes ao objeto da pesquisa. Esse processo de unitarização, por representar "o movimento de um sistema de ideias organizado para o caos, produzindo-se um conjunto desordenado e caótico de unidades relativas aos fenômenos investigados" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 172), tende a ser questionado pelos pesquisadores, uma vez que há, por parte destes, o entendimento de que as unidades não mais representariam as vozes dos sujeitos que produziram os textos que conformam o *corpus*. Então, frente a essa problematização, Moraes e Galiazzi (2011, p. 115) fazem este importante esclarecimento:

> o interesse de pesquisas que utilizam a análise textual discursiva não são as manifestações individuais de sujeitos em um discurso, mas o discurso em si. Por esse motivo, não importa tanto manter o todo de uma voz se manifestando no discurso, mas a integração das manifestações de diferentes sujeitos num determinado gênero discursivo.

Essa desorganização do material do *corpus* promovida no processo de unitarização é, portanto, fundamental na ATD, uma vez que ela "visa a criar as condições para o surgimento de novas formas de organização" e "corresponde à criação de um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a combinações originais", além de fazer "emergir as condições para o funcionamento da auto-organização" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 172).

Na sequência da unitarização, tem-se a categorização, processo que consiste em classificar as unidades de análise produzidas a partir do *corpus*.

---

a transcrição. Outros são a preparação dos materiais e entrevistas pelo próprio pesquisador e as leituras e releituras do material de análise nas etapas de unitarização e categorização.

Essa é uma das etapas mais importantes de uma ATD, dado que esse processo é responsável por “produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desordenados” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 116). É com base na categorização que o pesquisador constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados. É, pois, desse processo que resultam as categorias, “cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 116) e representando “um aspecto dos textos que pode ajudar na construção de uma compreensão mais complexa dos discursos em que os textos foram produzidos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 121).

Destacam os autores que no processo de categorização podem ser construídos diferentes níveis de categorias, denominados, em alguns casos, de iniciais, intermediárias e finais, sendo estas mais abrangentes e em menor número. Esclarecem eles que as categorias constituem, no seu conjunto, os elementos de organização do metatexto que será escrito pelo pesquisador, de modo que é a partir delas que serão produzidas “as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 23).

O estabelecimento das categorias pode ser dar, conforme explicam Moraes e Galiazzi (2011), por intermédio de diferentes metodologias. Assim, pode-se adotar o método dedutivo (construção das categorias antes mesmo de examinar o *corpus*), o método indutivo (produção das categorias a partir das unidades de análise construídas a partir do *corpus*) e o método intuitivo (as categorias se originam de *insights* do pesquisador, possibilitados por seu intenso envolvimento com o fenômeno que investiga). Os autores explanam ainda que se pode fazer uma combinação entre os métodos dedutivo e indutivo, pela qual “partindo de categorias definidas ‘a priori’ com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do ‘corpus’ de análise” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 24).

Nesse sentido, os autores sinalizam que a ATD pode se valer de dois tipos de categorias na construção de novas compreensões sobre o fenômeno investigado: as categorias “a priori” e as categorias emergentes. Estas consistem em construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do

corpus, tendo sua produção associada aos métodos indutivos e intuitivos. Aquelas são construções que o pesquisador elabora antes de efetuar a análise propriamente dita dos dados, sendo provenientes das teorias em que está fundamentada a pesquisa e obtidas por métodos dedutivos. Também aqui há, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a alternativa de fazer uso de um modelo misto de categorias, configurando-se, então, uma terceira alternativa, de acordo com a qual "o pesquisador parte de um conjunto de categorias definidas 'a priori', complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 25)

Neste estudo, trabalho com o método indutivo e com as categorias emergentes. Isso porque o instrumento de produção de dados levou a um encaminhamento de cunho indutivo, sendo as categorias geradas a partir da observação das unidades de análise definidas na etapa de desconstrução e unitarização.

O terceiro momento do processo da ATD consiste na expressão das compreensões atingidas, ou seja, na comunicação dos resultados. Essa comunicação é composta de descrição e interpretação, "constituindo o processo em seu todo um movimento de teorização em relação aos fenômenos investigados" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 121). É nessa etapa que ocorre a elaboração de metatextos analíticos, os quais devem expressar os sentidos lidos num conjunto de textos e se estruturar com base nas categorias e subcategorias resultantes da análise. Portanto, é a partir da unitarização e da categorização que se constrói a estrutura básica do metatexto, que deve combinar descrição e interpretação. A descrição busca apresentar elementos importantes do objeto de pesquisa. Para tal, faz uso das categorias e subcategorias da análise, "tendendo a permanecer num âmbito concreto dos fenômenos, ou seja, numa aproximação com a realidade empírica" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 124). A descrição, de acordo com os autores, já configura um modo de interpretação, porém que está muito próximo da realidade examinada. Sendo assim, a interpretação propriamente dita demanda uma leitura teórica "mais exigente, aprofundada e complexa" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 124), de modo a "estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 124). Sobre esse particular, os autores declaram haver duas formas de

interpretação: aquela que se dá a partir de um conjunto de pressupostos teóricos assumidos de antemão e aquela que se dá a partir das teorias emergentes da própria interpretação, representada pela estrutura de categorias construída. Enquanto esta se configura como o modo de teorização mais tipicamente qualitativo, uma vez que se propõe a construir novas teorias a partir do exame do material do *corpus*, aquela se configura como uma ampliação de teorias já existentes, de modo a "tornar mais complexas as categorias existentes e suas relações, significando nesse sentido uma ampliação e uma complementação de teorias já existentes" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 38).

Tendo em vista a natureza do estudo empreendido na tese, nesta etapa trabalho com a combinação, de sorte que me valho das duas formas de interpretação acima descritas. Assim, pauto-me no modo de interpretação de dados que se dá com base no conjunto de pressupostos teóricos assumidos, uma vez que busco ampliar as teorizações sobre norma e ensino de LP já existentes, e lanço mão do modo de interpretar os dados que se dá a partir das teorias emergentes da própria interpretação, dado que trato de construir uma nova teorização a partir da análise do material do *corpus* realizada, o que requereu novos diálogos com autores já explicitados na tese, bem como com outros que passaram a integrar minhas reflexões.

Por fim, tem-se na ATD o fator auto-organização, que é responsável por fazer dela "um processo de aprendizagem viva" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 41), o qual requer

> [...] um mergulho profundo e impregnação intensa em elementos linguísticos relativos aos fenômenos investigados, envolvendo ao mesmo tempo uma reconstrução dos discursos implicados nos textos analisados, usando um conjunto de ferramentas culturais, com destaque para a escrita (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 137).

Nesse sentido, a ATD se configura como um processo concomitante de aprendizagem e comunicação que demanda do pesquisador o compromisso de "assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper com caminhos já prontos para construir os próprios" (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 166).

Diante disso, alertam os autores que os pesquisadores que se envolvem em uma pesquisa de caráter qualitativo e dentro dela com a ATD, “logo compreendem que, ainda que tenham optado por um caminho metodológico, este não está dado, mas precisa ser construído” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 165). Isso, porém, não quer dizer que a ATD dispensa certo rigor metodológico:

> Ainda que incerta e imprecisa, a ATD fundamenta-se numa metodologia, a qual é bastante exigente, especialmente no sentido de uma impregnação e envolvimento aprofundados, atingidos por meio da unitarização e da categorização. Somente nessas condições é possibilitada a emergência auto-organizada de novas compreensões, objetivo básico da pesquisa qualitativa (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 170).

Em síntese, a opção pela ATD como metodologia para análise dos dados produzidos se assenta nessas suas características constitutivas, as quais conduziram a uma compreensão mais aprofundada de questões altamente relevantes nas discussões sobre o ensino de LP no Brasil.

Então, de posse do *corpus* de análise, ou seja, as 83 páginas resultantes da degravação das sessões de grupo focal, procedi ao cumprimento da primeira etapa da ATD, a unitarização do *corpus*. Esse processo gerou 344 unidades empíricas, que foram organizadas em uma planilha, da qual apresento um recorte[76]:

[76] Informo que, dados os parâmetros estabelecidos pelos dois Comitês de Ética em Pesquisa aos quais submeti o estudo, tanto o *corpus* resultante da degravação das sessões de grupo focal quanto as unidades empíricas geradas a partir do cumprimento dos princípios da ATD constituem documentos sigilosos, de modo que não podem figurar nesta tese na forma de apêndices.

Figura 12 – Sistemática de organização das unidades empíricas

	D	E
5	**UE3PA4S1 - Identificação com o curso de Letras** Na verdade eu sempre gostei tanto de inglês quanto de português, mas a minha experiência como professor é só com o inglês mesmo. E aqui na faculdade eu acabei gostando de literatura também.	**UE3PA5S1 - Identificação com o curso de Letras** acabei me apaixonando pelo curso e tô aí quase finalizando.
6	**UE4PA4S1 - Identificação com o curso de Letras** Até hoje em dia eu não sei dizer se eu gosto mais de linguística, de português, de inglês, de literatura. Eu gosto de tudo mesmo.	**UE4PA5S2 - Experiência docente** Eu tenho experiência de alguns meses com correção de redação do Enem. E depois disso eu trabalhei alguns meses no estado também, dando aula de língua portuguesa, de inglês e de literatura. Mas foi um período ali de uns oito meses mais ou menos.
7	**UE5PA4S2 - Experiência docente** E eu vou ter minha experiência como professor de português no estágio.	**UE5PA5S1 - Identificação com o curso de Letras** é uma coisa que não é tão recente, né, a teoria dos multiletramentos, nem os textos multimodais digitais, mas é uma coisa que no nosso curso, né, no PPC do nosso curso ainda não dá conta disso, né, então penso fazer algumas oficinas pra deixar disponíveis como contribuição pra formação inicial de professores.
8	**UE6PA4S1 - Relação com a docência** Mas eu sempre gostei bastante. Tô ansioso pra ver como é que vai ser.	**UE6PA5S2 - A matriz curricular e a formação do professor de LP** É, acho que teve uma grande desconstrução, né, no primeiro semestre principalmente.
	UE7PA4S1 - Identificação com a Linguística Eu cheguei aqui eu era apaixonado pela gramática, eu adorava fazer análise sintática no ensino médio.	**UE7PA5S1 - O ensino real de LP** Sem ser aquela coisa de dar o exemplo e passar exercício, mostrar o exemplo e passar exercício. Porque é isso basicamente que a gente tem na escola, né?

Fonte: Da autora (2022).

Como podemos ver, cada unidade recebeu um código e um título. Este indica sobre o que tematiza a unidade, ao passo que aquele contém informações que possibilitam, em qualquer momento da análise, retornar ao texto inicial completo de onde foi extraída a unidade, a saber: o número da unidade empírica (UE3, UE4), a identificação do participante (PA4, PA5) e a indicação da sessão de grupo focal em que se encontra o texto a partir do qual se originou a unidade empírica (S1, S2).

Realizada a desconstrução do *corpus*, parti para a categorização das unidades empíricas, etapa em que tratei de reunir aquelas que se referiam a um mesmo tema em categorias mais amplas, o que me permitiu estabelecer dez categorias iniciais que, por sua vez, conduziram ao surgimento de três categorias finais emergentes.

Esse processo se encontra detalhado a seguir, no Quadro 18:

Quadro 18 – Categorização das unidades empíricas

UNIDADES EMPÍRICAS FALAM SOBRE	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS EMERGENTES
A motivação para ingressar no curso de Letras As expectativas ao ingressar no curso de Letras A identificação com a docência As experiências da formação escolar A identificação com o curso de Letras A identificação com a Linguística O perfil do futuro professor de LP O ensino real de LP O ensino esperado de LP O ensino de LP	As motivações para ingressar no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório	O futuro professor de LP em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório
	As identificações construídas ao longo do percurso formativo inicial	
	O perfil dos futuros professores de LP ao concluírem o curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório	
A experiência docente As experiências da atuação profissional As experiências da formação acadêmica A experiência do estágio O papel da experiência Os conhecimentos sobre norma linguística A clareza sobre questões relativas à norma linguística O ensino produtivo de LP A postura colaborativa	O papel da experiência no exercício da docência	O papel das experiências formativas dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório na construção de seus conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística
	As experiências acadêmicas e os conhecimentos sobre ensino produtivo e norma linguística	
	As experiências laborais e os conhecimentos sobre ensino produtivo e norma	
O contato com questões relativas à norma linguística A interface ensino de LP e norma linguística A carência de materiais na área de Letras A matriz curricular e a formação do professor de LP A formação do professor de LP Os impasses entre a formação acadêmica e a atuação em sala de aula Os desafios da docência As expectativas quanto à futura atuação como docente	A necessidade de avançar na abordagem da norma linguística em interface com o ensino	Desafios para a implementação do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro
	Impasses entre a formação acadêmica e a atuação docente	
	A carência de materiais para orientar o ensino produtivo	
	Os desafios do exercício da docência	

Fonte: Da autora (2022).

As categorias emergentes, por seu turno, conduziram à última etapa da ATD, a comunicação das análises e dos resultados através de metatextos. Estes, portanto, combinam descrição e interpretação das unidades de análise de cada uma das categorias finais, culminando em um movimento recursivo de reordenação, em forma de texto, dessas unidades[77].

Tendo em vista o estabelecimento de três categorias emergentes, produzi três metatextos para comunicar os resultados provenientes das análises e interpretações de cada agrupamento inicial das unidades empíricas (categorias iniciais). Esses metatextos conformam o próximo capítulo.

[77] Cabe destacar, diante do fato de na Linguística ser mais corrente a adoção de uma perspectiva analítica para o tratamento dos dados, que esta se sobressai nas discussões empreendidas nos metatextos que comunicam os resultados da pesquisa, ficando a perspectiva hermenêutica mais patente no estabelecimento e na leitura inicial das categorias emergentes.

5 COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS

> Mudar a forma de ensinar, desenvolver habilidades, capacitar leitores, enfim, aprimorar o que vem a ser professor de língua portuguesa no ensino médio é tarefa que começamos em abordagens de conceitos e dados durante a graduação. Os graduandos precisam acompanhar como seus professores operacionalizam a relação do conteúdo com a realidade para seguirem aprendendo a aprender como fazer isso sozinhos.
>
> (Barbosa, 2015, p. 286-287)

A busca por compreender os efeitos que o percurso formativo dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório tem sobre seus conhecimentos acerca da interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro levou às três categorias emergentes explicitadas no capítulo anterior através do Quadro 18, as quais deram origem aos três metatextos que ora apresento como forma de divulgar os resultados da pesquisa.

É certo que eles refletem a realidade de apenas um curso de licenciatura em Letras do Brasil, mas a intenção é que as considerações por eles suscitadas nesta tese possam servir de base para novas discussões e para outros estudos sobre o modo como o percurso formativo do futuro professor de LP pode contribuir para a materialização do ensino produtivo a partir do cenário normativo brasileiro.

Cada um dos três metatextos elaborados a partir do movimento recursivo de interpretação, escrita e reescrita das unidades empíricas traz também, quando pertinente, novas reflexões teóricas que se somam às já empreendidas nos capítulos iniciais desta tese.

Os títulos dos metatextos foram engendrados a partir de um movimento que buscou associar a denominação atribuída às categorias finais emergentes a trechos das unidades empíricas cujo teor é ilustrativo das discussões empreendidas em cada metatexto. Assim, cheguei ao estabelecimento do seguinte:

> Metatexto 1 - *Acabei me apaixonando pelo curso e tô aí quase finalizando*: o futuro professor de Língua Portuguesa em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório
>
> Metatexto 2 - *Eu sinto que eu só consegui entender de fato o que é norma linguística fazendo o TCC*: o papel das experiências formativas do futuro professor de Língua Portuguesa na construção de seus conhecimentos sobre ensino produtivo e norma linguística
>
> Metatexto 3 - *E aí, como que tu vai fazer agora na prática pra dar conta de tudo?*: os desafios para a implementação do ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro

No Metatexto 1, tratei de explorar as características do futuro professor de LP em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório. Iniciei pelas motivações que levaram os participantes à escolha do curso, passei pelas identificações que foram sendo construídas ao longo da formação e culminei no delineamento do perfil do futuro professor de LP egresso do IFRS - *Campus* Osório.

No Metatexto 2, abordei o papel das experiências formativas dos participantes da pesquisa na construção de seus conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística.

No Metatexto 3, por fim, discuti os entraves para a implementação do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro que emergiram das falas dos participantes da pesquisa.

5.1 Metatexto 1 - *Acabei me apaixonando pelo curso e tô aí quase*

finalizando[78]: o futuro professor de Língua Portuguesa em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório

As análises e interpretações que apresento nos textos desta seção têm origem das unidades empíricas que tematizam o perfil dos participantes da pesquisa ao ingressarem e ao concluírem o curso de licenciatura em Letras, bem como as que revelam as identificações com o curso que se vão formando ao longo da graduação. Elas conduziram ao estabelecimento de três categorias iniciais que, por sua vez, originaram a categoria emergente denominada "O futuro professor de LP em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório".

A pertinência de explorar o que emergiu dos aspectos circunscritos ao perfil desse futuro professor de LP quando do seu ingresso no curso e ao final dele se justifica pelo fato de que é esperado – e inclusive desejável – que o percurso formativo em desenvolvimento ao longo da graduação promova nos estudantes desacomodações em suas percepções e perspectivas prévias à sua entrada na universidade. Assim, motivações e afinidades *a priori* determinantes para a escolha do curso podem ser revisitadas, reconsideradas e, por consequência, adaptadas, modificadas ou até mesmo consolidadas.

Os efeitos dessa organicidade própria dos processos de formação são perceptíveis entre os participantes da pesquisa, já que estes revelaram ter ocorrido mudanças quanto a suas motivações para o ingresso no curso e suas afinidades ao chegarem ao final da formação inicial. É significativo que, dentre os seis participantes da pesquisa, cinco apontaram como motivação primeira o interesse no estudo da língua inglesa e apenas um o fato de se tratar de uma licenciatura. Essas revelações, embora provenientes de uma pequena mostra, trazem à tona a questão do panorama atual dos cursos de licenciatura no Brasil, a qual não pode ser preterida em um estudo que trata da formação de professores de LP.

O país segue negligenciando a necessidade de reverter uma situação que foi desnudada por diversas pesquisas já na primeira década do século XXI (cf., por exemplo, Gatti *et al*., 2009; Louzano *et al*., 2010; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010): as licenciaturas vêm sofrendo um esvaziamento por conta do

[78] Unidade empírica oriunda da fala de PA5.

crescente desinteresse, especialmente dos jovens, pela profissão docente. Essa já atestada e ainda persistente dificuldade em atrair egressos da educação básica para a docência é, cabe ressaltar, mais uma das inúmeras consequências do descaso com a educação *per se* e da desvalorização da profissão professor.

Ao analisar os resultados de pesquisa que tratou de investigar a atratividade da carreira docente sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio, Gatti *et al*. (2009) detectaram que, embora os participantes valorizassem o professor e seu trabalho, suas colocações denotavam apreensão ante a possibilidade de fazer da docência sua ocupação no futuro, já que

> [...] ela parece árdua demais se contraposta a suas ambições, suas necessidades e seus desejos. Árdua porque, apesar de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos. O exercício do magistério aparece como nobre e desejável, há reconhecimento e gratificação, por parte dos alunos, por esse ofício, mas tal sentimento de satisfação se mostra excessivamente intermitente e incontrolável para tornar-se um desejo/realidade por todos almejada ou mesmo suportada (Gatti *et al.*, 2009, p. 65).

Nas falas dos jovens pesquisados, portanto, “os fatores de rejeição à carreira docente apareceram com maior ênfase e frequência do que aqueles que poderiam atraí-los para ela” (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010, p. 473-474).

Na gênese dessa não atratividade da carreira docente, como destacam Tartuce; Nunes; Almeida (2010), estão motivos que se situam tanto no âmbito subjetivo – a falta de identificação pessoal com a profissão – quanto no dos aspectos extrínsecos à docência – as condições sociais e financeiras, a própria experiência escolar e a influência familiar. Tais motivos, infelizmente, seguem correntes, como uma prova de que, mesmo depois de mais de uma década para buscar reverter a lamentável, preocupante e anunciada possibilidade de o Brasil enfrentar uma escassez de professores, o estado atual da educação nacional e as condições de trabalho enfrentadas por boa parcela dos professores da educação básica continuam repelindo dos cursos de licenciatura os jovens que estão saindo das escolas e rumando para a universidade.

O alerta para essa escassez disparado pelos resultados apresentados em Gatti *et al*. (2009), os quais revelaram que, de um total de 1.501 estudantes pesquisados, apenas 2% teriam como primeira opção de ingresso ao ensino superior um curso de licenciatura, enquanto 83% optariam por uma formação desvinculada do magistério, torna à cena com a divulgação do estudo “Risco de apagão de professores no Brasil”, realizado pelo Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior) com base nos dados dos Censos do Ensino Superior e da Educação Básica coletados pelo MEC (Instituto Semesp, 2022). A publicação estima um déficit de 235 mil professores até 2040 e faz coro às constatações de Gatti *et al*. (2009) e Tartuce; Nunes; Almeida (2010), uma vez que aponta o processo de precarização da profissão e das condições de trabalho do professor como motivador do desinteresse pela carreira docente.

O referido estudo expôs ainda um aspecto peculiar que justifica a projeção de apagão de professores nos próximos anos: a crescente oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD, que têm atraído principalmente pessoas que já atuam em sala de aula e buscam uma segunda graduação. Então, embora tenha sido registrado um aumento de 61,15% no número de ingressantes nos cursos de licenciatura entre 2010 e 2020 por conta da ampliação de sua oferta a distância, o perfil das licenciaturas mais procuradas e também o dos seus frequentadores mostram que, na verdade, não estão sendo formados novos professores para a educação básica.

Outro aspecto que fundamenta o prognóstico de apagão tem a ver com o fato de que o número de concluintes não acompanha o ritmo dos ingressos, já que, devido ao alto índice de evasão, houve um crescimento de apenas 4% no número de formandos no intervalo 2010-2020. E, quando se trata do número de egressos em algumas áreas específicas, como Biologia, Química, Educação Física e Letras, a situação de defasagem é ainda mais preocupante. Letras, por exemplo, teve uma queda de 10,1% no número de formandos entre 2010 e 2020 (Instituto Semesp, 2022)[79].

[79] Os resultados do estudo de Silva (2020), no qual são analisados dados dos anos de 2001 e 2018 acerca da concorrência, do ingresso, da quantidade de matriculados e concluintes de cursos de licenciatura em Letras, com destaque para as habilitações em Língua Inglesa, objetivando traçar possíveis cenários para a década de 2020, apontam para “uma possível mudança radical nos cursos de Letras, os quais tendem a ser ofertados majoritariamente por Educação a Distância (EaD)” (Silva, 2020, p. 1).

As estatísticas do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório corroboram essa realidade, uma vez que, desde a sua implantação, em 2015, até o ano de 2022, o número de concluintes tem sido consideravelmente baixo em relação ao número de ingressantes, como evidencia a Tabela 2:

Tabela 2 – Número de ingressantes e concluintes do curso superior de Licenciatura em Letras Português e Inglês do IFRS - *Campus* Osório no período 2015-2022

Ano	Número de ingressantes	Número de concluintes
2015	36	-
2016	36	-
2017	36	-
2018	36	-
2019	36	4
2020	36	0
2021	03	6
2022	14	3

Fonte: Coordenação do curso de Letras e setor de Registros Acadêmicos do IFRS - *Campus* Osório (2022).

De acordo com informações fornecidas, via e-mail, pela coordenação do curso, a situação de disparidade entre o número de ingressantes e de concluintes, apesar de agravada pelos efeitos da pandemia de Covid-19, sempre foi um dos desafios que o curso enfrenta. Por isso, é um tema sobre o qual o NDE (Núcleo Docente Estruturante) se debruça constantemente, buscando ações para promover a permanência e o êxito dos alunos.

O coordenador destaca que, no ano de 2022, as turmas de sexto semestre contam com mais alunos do que antes da pandemia, oscilando entre 10 a 15 matriculados, o que, segundo ele, ocasionará um aumento no número de concluintes nos próximos anos, comparativamente às primeiras turmas. Em relação a 2023, está previsto o ingresso de 36 estudantes e a estimativa é que haja 10 concluintes. Esse número ainda é baixo, ressalta o coordenador, mas representa um aspecto positivo se levados em conta os problemas históricos que causam a evasão, como a falta de convicção dos estudantes quanto à escolha do curso e o perfil de aluno trabalhador (no caso das alunas, há que se considerar ainda a sobrecarga proveniente das demandas domésticas). Nesse

sentido, vale ressaltar que os próprios participantes da presente pesquisa colocaram em pauta questões dessa natureza, como demonstram estas ponderações:

> *Uma coisa que é importante falar sobre o nosso curso também é que a grande maioria trabalha durante o dia. Eu não sei se é… se em todos os cursos isso é tão comum… Acho que nos Institutos Federais, principalmente aqui no litoral, a gente tem esse perfil* (PA5).

> *E tem muita gente que vem de outras cidades pra estudar aqui também, trabalha e vem de ônibus todo dia, volta de ônibus* (PA4).

Outro ponto relevante, de acordo com o coordenador, é que muitos estudantes optam pelo curso porque o processo seletivo para ingresso não é muito concorrido; mas, depois de cursados os primeiros semestres, em torno da metade dos calouros se dá conta de que enfrentará dificuldades para concluí-lo devido à alta carga de leituras, à exigência de muita dedicação às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento da proficiência em inglês, entre outros aspectos.

Todavia, apesar do baixo número de formados em comparação com o número de ingressantes, há um alento: os futuros professores de LP egressos do curso de Letras do IFRS - *Campus* Osório, após findado seu percurso de formação inicial, dão mostras de que possuem as características que Nóvoa (2009, p. 30-31) atribui ao “bom professor”, as quais, consoante o referenciado autor, consistem em disposições intrínsecas ao trabalho docente nas sociedades contemporâneas. São elas: o conhecimento (“O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.”), a cultura profissional (“Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.”), o tato pedagógico (“Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.”), o trabalho em equipe (“O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras

organizacionais.") e o compromisso social ("Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.").

Para Nóvoa (2009), portanto, o "bom professor" precisa ser dotado de disposição, conceito que se volta para a conexão entre as dimensões pessoais e profissionais na construção da identidade docente, de modo que a profissionalidade se constrói dentro de uma pessoalidade do professor:

> Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais "líquido" e menos "sólido", que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.
> Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor (Nóvoa, 2009, p. 29-30).

Para formar esse "bom professor", Nóvoa (2009, p. 32) propõe uma formação em três momentos: (1º) graduação em uma determinada disciplina científica, (2º) mestrado em ensino, com um vigoroso referencial didático, pedagógico e profissional e (3º) período probatório, de indução profissional. Nesse sentido, o autor discute cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores. Segundo ele, a formação docente deve: 1) assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; 2) passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; 3) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; 4) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; 5) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Essas cinco propostas procuram, segundo Nóvoa (2009, p. 45), "valorizar a componente práxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores".

Como veremos, a partir das análises e interpretações apresentadas neste capítulo, a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais aventada por Nóvoa (2009) se faz presente na construção dos seis futuros professores de LP participantes desta pesquisa. Além disso, as propostas descritas no parágrafo anterior estão, em alguma medida, contempladas nas suas falas.

5.1.1 *Eu entrei pelo idioma e acabei me interessando pela literatura*[80]: a motivação para ingressar no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório

Como dito na seção anterior, a maioria dos participantes da pesquisa optou pelo curso de licenciatura em Letras motivada por seu apreço pela língua inglesa. Não é incomum, por sinal, que estudantes ingressantes em um curso de Letras que promova uma dupla habilitação, como é o caso do ofertado no IFRS - *Campus* Osório, apontem a língua estrangeira como a primeira – quando não a única – razão pelo interesse no curso.

A pesquisa de Rodrigues e Yokota (2013), por exemplo, detectou que a principal motivação dos 59 pesquisados para realizar o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) era o interesse em aprender a língua estrangeira. Oliveira e Velloso (2005) encontraram resultados semelhantes quando investigaram o interesse de 33 acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), que tem como enfoque principal a formação de professores, dado que uma das razões mais recorrentes foi a "participação em um curso de inglês gratuito e de qualidade" (Oliveira; Velloso, 2005, texto digital).

Sendo assim, é de se esperar que, mesmo nas licenciaturas, sejam frequentes declarações como a de PA1: *"Eu entrei na Letras, tipo, no primeiro dia já tava falando que eu ia trabalhar com tradução"* e a de PA6: *"Entrei no IF pra me experienciar no inglês. Queria muito aprender inglês"*, bem como as justificativas apresentadas pelos outros três participantes cuja razão da escolha do curso era o seu interesse pela língua inglesa:

[80] Unidade empírica oriunda da fala de PA2.

> *Eu entrei porque tinha interesse em língua estrangeira, aí eu vim mais interessada na parte do inglês* (PA2).
>
> *Sempre gostei muito de inglês. Entrei aqui por causa de inglês* (PA3).
>
> *Eu entrei aqui no curso de Letras mais por causa do inglês também* (PA4).

Houve ainda menção a colegas que optaram por Letras movidos pelo desejo de obter conhecimentos que os auxiliassem na realização das provas de português de concursos públicos, mas que, ao perceberem que essa intenção não coadunava com a proposta do curso, acabaram desistindo: *"Teve vários colegas também que pensavam em fazer o curso pra fazer concurso. Então, assim, era uma visão bem diferente da proposta do curso"* (PA5).

É interessante também refletir sobre o que se mostra das expectativas dos participantes ao ingressar no curso de Letras motivados inicialmente pela possibilidade de estudar inglês. Há desde a ausência de expectativa, ou seja, o desconhecimento sobre qual seria a proposta do curso e o que se estuda nele, como nos revelam a declaração de PA1: *"Eu não esperava quase nada. Eu só sabia que eu queria estudar inglês e eu queria entender mais sobre língua, mas eu não sabia nem se eu ia estudar gramática"* e a de PA4: *"Até antes de vir pra cá eu não sabia qual que ia ser a abordagem do curso"*, até, como vimos, a ideia de que o curso contribuiria no propósito de prestar concursos. Quanto a esta, é de ressaltar a visão, provavelmente motivada pela relação que esses ingressantes tiveram com LP ao longo de sua formação escolar, de que uma graduação em Letras os levaria a conhecer e dominar as regras da gramática normativa, uma vez que estas são basicamente o que cobram alguns certames (cf. Mascarenhas, 2013; Ribeiro; Mareco, 2015; Oliveira; Flores; Romagnoli, 2017; Livramento, 2021). As expectativas de PA4 perecem reforçar essa noção: *Eu tinha muito isso, essa ideia que ia ser só gramática. Eu achei que aqui* [no curso de Letras] *eu ia mesmo ser o rei da gramática, né?"* (PA4).

É possível supor que tais percepções advêm de uma realidade de aulas de LP muito voltadas ao estudo da gramática normativa e desprovidas de atividades que explorassem os gêneros textuais, a oralidade, a análise linguística e, muito menos, o conhecimento, a observação e a reflexão sobre a realidade sociolinguística brasileira. Ou seja, parece que não houve, nas

experiências escolares dos ingressantes no Letras do IFRS - *Campus* Osório, um trabalho com LP diferente daquele que vem sendo criticado há décadas no país.

Essa suposição se confirma quando se observa a ponderação de PA6 e a apreciação de PA4 sobre suas aulas de LP no contexto escolar. PA6, que concluiu o ensino médio em 1998, declara: *"Quando eu estudei, era muita gramática e tal, e era muito metódico"* (PA6). PA4, cuja conclusão do ensino médio ocorreu em 2017, ano imediatamente anterior ao do seu ingresso no curso de Letras, também parece ter tido aulas de português em que havia um foco maior na gramática, dada sua revelação: *"Eu cheguei aqui eu era apaixonado pela gramática, eu adorava fazer análise sintática no ensino médio"* (PA4). Essas falas, portanto, parecem corroborar as discussões empreendidas em 3.2.3 acerca da falta de rumo do trabalho com gramática nas aulas de LP.

Quanto à produção textual, PA4 declara que era muito focada na redação do Enem e em questões formais do texto: *"A gente ficou o terceiro ano inteiro fazendo isso* [treinamento para a redação do Enem]. *E pior é que o tema, assim, sei lá, o conteúdo não importava muito mesmo"* (PA4). Também PA5 teve experiências de escrita no ensino médio que se assemelham às de PA4, uma vez que o retorno dado pelos professores contemplava basicamente questões linguísticas:

> *Que eu me lembre, eu fazia até algumas produções de texto, no ensino médio principalmente, mas as correções que tinham não eram contribuições do tipo: 'Ah, não ficou muito claro o que tu tá dizendo aqui, de repente tenta reformular'. Não. Era só gramática mesmo. Nem questão sintática de estrutura, tipo: 'Não tá uma estrutura muito boa, esse verbo aqui nem sei de que sujeito tu tá falando'. Mas não tinha nem isso, sabe? Era mais ortografia, pontuação, essas coisas bem básicas. E eu acho que isso não contribuiu pra minha escrita* (PA5).

Esses relatos de PA4 e PA5 são prova de que, apesar de o eixo da produção textual, como dito em 3.1.1, ter dado um salto qualitativo na sua abordagem nas aulas de LP por conta do trabalho com gêneros textuais/discursivos, ainda vigora uma perspectiva de acordo com a qual as práticas de produção de texto, quando ocorrem, se limitam ao cumprimento de uma burocracia escolar do desenvolvimento da escrita e

> tendem a ser reduzidas à escrita de redações escolares, que servem apenas à avaliação caça-erros por parte dos professores, uma vez que não são efetivamente lidas e discutidas com os alunos e nem servem a nenhum outro propósito social que não seja a reafirmação do certo-errado e a atribuição de uma nota (Faraco; Zilles, 2017, p. 183).

Essa dinâmica se encontra expressa nestas apreciações dos participantes quando discutem sobre suas experiências escolares com a escrita e refletem sobre a frustração que esse tipo de postura do professor, ao interagir com o texto do aluno, pode gerar:

> *Tipo assim, ela* [a professora] *não falava 'Nossa, adorei que tu falou de tal coisa, não sei o quê, que tu poderia ter falado…'. Não. É tipo: 'Aqui tá teu texto, tu tirou tanto de tanto'* (PA1).
>
> *O que tá errado eu marquei…* (PA3).
>
> *É. Marquei em vermelho aqui* (PA1).

Dentre as diversas questões que integram as discussões acerca da escrita na escola e os vários motivos que costumam figurar como justificativa para o fato de que "nossas escolas não têm sido capazes de ensiná-la adequadamente" (Ferrarezi Jr., 2014, p. 83), tais como escassez de tempo, condições inadequadas de trabalho, ausência de preparo adequado dos professores de língua[81], falta de envolvimento dos professores dos demais componentes curriculares, dois foram mencionados pelos participantes desta pesquisa. O primeiro diz respeito aos impeditivos atinentes às condições de trabalho dos docentes: *"Obviamente, eu entendo muito que fazer produção, corrigir produção escrita é complicado, tendo em vista a quantidade de turmas que o professor tem, mesmo o professor de português, que tem uma carga horária maior. É bem complicado"* (PA5). O segundo, à falta de

[81] Há, sobre essa questão, toda uma discussão relativa ao escasso domínio das habilidades de leitura e de escrita do professor de LP que não é possível contemplar neste trabalho, mas que não se pode deixar de mencionar. De forma muito breve e a partir das considerações de Guedes (2006) e Bagno (2013), cabe dizer que há, em muitas salas de aula da educação básica, "professoras e professoras que, mal sabendo ler e escrever, não poderão desempenhar sua principal tarefa: ensinar a ler e a escrever adequadamente" (Bagno, 2013, p. 32), situação que resulta das "deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras" e de uma formação inicial que "perpetua essas deficiências ao licenciar professores que precisam ser constrangidos para enxergar em si mesmos deficiências que professoralmente arvoram-se reconhecer em seus alunos, cobrando deles o que não têm condições de mostrar como se faz" (Guedes, 2006, p. 28).

conscientização, por parte dos professores de outras áreas, de que o ensino da língua é uma tarefa da escola, e não só do professor de LP:

> *Só que aí tem outro ponto. Tem outro ponto. Porque o que que acontece, a obrigação de ensinar língua não é só do professor de português. Isso tá nos documentos, nos PCN, se não me engano. Só que no fim das contas, na prática, acaba ficando pra gente. Daí o professor de geografia pede uma resenha: 'Ah, como se escreve uma resenha?', 'Ah, o professor de português não te ensinou como é que se escreve uma resenha?'. Acaba caindo na gente, né?* (PA5).

De acordo com Vilardo Abreu (2020), em questionamentos como o presente na fala de PA5 (*"Ah, o professor de português não te ensinou como é que se escreve uma resenha?"*) está implícito "um viés de responsabilização ao professor de língua portuguesa" que, de acordo com a autora, representa um entrave para o ensino, visto que, "nessa visão, predomina um olhar de ensino e de aprendizagem, voltado para a individualidade do saber, somente" (Vilardo Abreu, 2020, p. 706).

Os futuros professores de português participantes deste estudo têm, portanto, clareza sobre as dificuldades que possivelmente enfrentarão no trabalho com a escrita e sobre o fato de que, para haver avanços na competência comunicativa dos estudantes, "o professor que lida com textos e depende dos textos para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas precisa conscientizar-se de que, também ele, ensina o aluno a ler e escrever" (Azeredo, 2018, p. 136), mas sabe que *"na prática isso não acontece assim"* (PA5), pois *"ainda é só o professor de português que vai ensinar a ler e escrever"* (PA6).

Se considerarmos que essa discussão sobre o compromisso da escola com a leitura e a escrita já figura na obra *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (Neves *et al.*, 2011), cuja primeira edição data do final dos anos noventa, mas ainda hoje se faz presente em publicações sobre o ensino de português, tais como Azeredo (2011, 2018) e Antunes (2009), não há como negar a legitimidade das opiniões de PA5 e PA6 supracitadas. As consequências desse persistente senso de que compete exclusivamente aos professores de LP a responsabilidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita dos alunos podem ser vistas nos resultados obtidos pelos estudantes

brasileiros em avaliações em larga escala, como o Pisa, o Saeb e o Enem, mencionados em 3.1.1. Além disso, tal ideia sustenta, por exemplo, a não concretização da tão discutida interdisciplinaridade, absolutamente necessária quando se pretende promover práticas de escrita que não se restrinjam à atribuição de uma nota para efeitos de avaliação (cf. Rodrigues, 2011).

Ao ouvir os relatos dos colegas sobre suas experiências escolares com a escrita, PA4 declara o seguinte: *"Bah, a minha produção textual quando eu era aluno do ensino médio foi muito isso. Não o ensino médio todo, porque eu tive duas profes de português"* (PA4). Essa fala põe em pauta algo que foi recorrente nas colocações dos participantes quanto às formas de orientar o ensino de LP e que, de fato, pode fazer toda diferença: a abordagem do professor (*"Mas tudo vai da abordagem, né?"* (PA4)).

Os próprios relatos dos participantes sobre experiências por que passaram na sua vida escolar revelam a existência de dois tipos de práticas de escrita, aquelas passíveis de conduzir ao que Ferrarezi Jr. (2014) chama de pedagogia do silenciamento, uma prática cujas bases remontam ao domínio do cristianismo sobre a educação e que é ainda muito presente nas salas de aula Brasil afora, e aquelas que, ao contrário, tratam de transformar "nossa educação silenciosa e silenciadora em uma educação barulhenta, estimulante, instigante, desafiadora e completamente-real-como-a-vida" (Ferrarezi Jr., 2014, p. 37)[82].

PA2 e PA4, por exemplo, rememoram experiências com a escrita representativas de uma "pedagogia da língua baseada na depreciação linguística e sociocultural do aprendiz" (Azeredo, 2018, p. 123), a qual "gera insegurança, amesquinha a autoestima e só produz silêncio" (Azeredo, 2018, p. 123):

> *Eu pelo menos tinha muito medo de escrever e cometer um erro ali e ser xingada, porque o tipo de professora que eu tinha era a que ia falar lá no meio da sala* (PA2).

[82] De acordo com o autor, esse silêncio que segue presente nas escolas brasileiras é "nosso triste e incontestável padrão", o qual dá mostras de que "A existencialidade e a humanidade na educação estão descartadas ainda hoje" (Ferrarezi Jr., 2014, p. 22) e permite chegar à constatação de que, incrivelmente, a "concepção de educação paralela à vida, de educação mortificadora, nunca tenha sido completamente substituída no Brasil" (Ferrarezi Jr., 2014, p. 22).

> *Eu lembro até hoje. Não sei por que a gente guarda umas coisas específicas, né? Eu lembro que uma vez eu escrevi uma redação que era pra ser um treinamento pra redação do Enem e daí a professora ficou apavorada, porque eu escrevi 'de repente' junto. Eu não sabia que tinha que ser separado. E pra mim, na época, foi tão marcante que até hoje me lembro* (PA4).

Em consonância com as considerações de Ferrarezi Jr. (2014) e Azeredo (2018), Silva (2012, p. 237) considera que essa "prática da correção da fala do aluno, na maioria das vezes, tem conseguido apenas uma coisa: cassar-lhe a palavra [...]". Para afastar das salas de aula essas práticas de escrita silenciadoras, Ferrarezi Jr. (2014, p. 84) alerta que "é preciso desvincular a ideia de escrita na escola da ideia maniqueísta de que apenas a 'escrita padrão' serve para fins de registro escolar" e sustenta que "as múltiplas formas de escrita que nossa sociedade alimenta precisam ser trabalhadas pela e na escola também".

As experiências com a escrita que PA3 compartilha por terem marcado positivamente e contribuído para seu crescimento parecem coadunar com essa perspectiva de Ferrarezi Jr. (2014), pois aparentam ter permitido que, a partir de uma "forma interativa e discursiva de abordar a língua", fosse possível "viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos" (Antunes, 2009, p. 44):

> *Mas eu lembro muito do meu fundamental, que em partes eu fiz em escola particular, em partes pública, e, assim, produção textual era uma coisa semanal, sabe, era bastante coisa. A gente lia um livro, contava pros colegas como era, escrevia sobre o livro, mas não contando a história, não uma resenha, né, resumo no caso. A gente inventava. Com alguns personagens a gente inventava uma outra história e escrevia isso. Nossa! Isso me ajudou muito, assim, muito show. E não só nesse gênero, né, de histórias. Várias outras coisas também: receita, jornais, as notícias do jornal. Tudo a gente recriava. A gente podia pegar ingredientes, tipo, qualquer coisa e fazer uma receita maluca, sabe? Isso foi muito bom pra abrir o pensamento que "Ah, a escrita não é só narrar um fato ou fazer uma coisa, tu pode usar tua criatividade pra isso". Aí isso me marcou bastante* (PA3).

Após essa discussão de algumas experiências da formação escolar dos participantes da pesquisa, parece plausível afirmar que se está diante das permanências no ensino de LP sinalizadas, como visto em 3.2.3, por Antunes (2003), Silva (2017) e Perini (2010) e atestadas pelas pesquisas de Neves (2010, 2017). E se considerarmos que essas experiências escolares, sobretudo quanto à supremacia da gramática nas aulas de português, embora sejam muito semelhantes, ocorreram tanto com quem concluiu o ensino médio em 1998 quanto com quem o concluiu dezenove anos depois, em 2017, após decorridos vinte anos da publicação dos PCN e de tudo o que esse documento e os que vieram depois dele legaram ao ensino de LP no Brasil (ao que tudo indica, porém, apenas em termos teóricos), parece que estamos diante de mais uma evidência da dificuldade dos professores em transformar em práticas de ensino de LP não só as teorias linguísticas, como constataram em seus estudos Marques (2019), Pinto (2018), Souza; Silva e Simioni (2018), Silva (2017), Raquel (2015), Gomes (2014), Souza (2012), Silva (2012) e Spessatto (2011), mas também as orientações provenientes da legislação, perpetuando, por conseguinte, um ensino de LP em que

> prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada (Antunes, 2009, p. 34).

Retomando as motivações dos participantes da pesquisa para seu ingresso no curso, houve, como já mencionado, uma única estudante que apontou como razão inicial o fato de se tratar de uma licenciatura: *"Quando eu entrei, bem sinceramente, eu não tinha muita ideia do que era mesmo o curso. O que me interessou, quando eu fiz o vestibular, foi por ser licenciatura no primeiro momento"* (PA5). Dos demais cinco participantes, PA3 e PA4, ainda que tenham indicado o interesse pela língua como motivo primeiro para a escolha do curso, revelam que este também guarda relação com a docência. PA3 destaca que sua experiência no magistério influenciou sua opção pela Letras:

> *Eu fiz magistério no ensino médio e depois que eu entrei no magistério, assim, comecei a ter as práticas com as crianças na*

> *alfabetização e foi ali que eu decidi que eu queria ser profe mesmo, porque até então eu tava meio decidindo se ia ser Letras* (PA3).

Já PA4 sinalizou que sempre gostou da docência e que estava se sentindo ansioso para saber como seria sua primeira experiência como professor de português, a se concretizar na aplicação do estágio do componente Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II: *"Mas eu sempre gostei bastante. Tô ansioso pra ver como é que vai ser"* (PA4).

Esse panorama dos motivos que levaram à escolha da formação inicial em Letras parece revelar que apenas PA3 tinha clareza sobre a natureza de uma licenciatura, uma vez que foi devido à sua formação no curso normal e às experiências práticas com a alfabetização de crianças que se decidiu pela docência e pelo curso de Letras. É possível supor, portanto, que ainda há, entre os ingressantes em uma licenciatura, desconhecimento ou conhecimento superficial das especificidades e da proposta desse tipo de curso.

Após transcorrido praticamente todo o percurso de formação docente inicial, apenas uma participante declarou não ter inclinação para a docência: *"E também não gosto muito da parte do ensino. Nunca foi uma coisa que eu quis. Como professora não me vejo assim muito no futuro. Ainda tô vendo se quero trabalhar com tradução, que que eu vou fazer"* (PA2). Parece, portanto, que a opção pelo curso "não foi exatamente uma escolha, mas uma contingência" (Ortenzi; Mateus; Reis, 2002, p. 153).

Diante disso, é possível especular que, depois de tomar ciência sobre a proposta de um curso de licenciatura em Letras e, supostamente, haver conhecimento sobre o fato de que "o magistério surge e se apresenta hoje como o principal mercado de trabalho para um formando de Letras" (Beltrão *et al.*, 2020, p. 19), a permanência nele tem a ver com o vislumbre de possibilidades de atuação profissional para além da docência. Mas parece-me legítimo supor também que a não propensão para o ensino e o descarte, de antemão, da possibilidade de atuação na docência pode impactar na formação desse futuro licenciado que, embora sem pretensões de se tornar professor, estará habilitado para tal e poderá se deparar, em algum momento, com a oportunidade ou a necessidade de dar aulas[83].

---

[83] A pesquisa de Rodrigues e Yokoda (2014) apresenta resultados interessantes nesse sentido: ao contrastarem as expectativas de 39 alunos egressos ou em final do curso de Licenciatura

Sobre esse aspecto, Oliveira e Velloso (2005), buscando estabelecer um vínculo entre as motivações que levaram os sujeitos de seu estudo ao ingresso no curso de Letras e o comprometimento que eles evidenciam tanto para com sua formação inicial quanto para com a futura carreira no magistério, constataram que “há uma estreita relação entre a motivação inicial para a docência e o engajamento com a proposta do Curso de Letras [...]” (Oliveira; Velloso, 2005, texto digital). Isso porque as distintas motivações apontadas pelos participantes (aquisição de um diploma universitário, participação em um curso de inglês gratuito e de qualidade, não obtenção de uma vaga em um curso considerado de maior prestígio através do processo seletivo e interesse em tornar-se professor de línguas) tiveram reflexo no seu comprometimento enquanto acadêmicos de Letras. Diante disso, as autoras consideram haver uma conexão entre engajamento acadêmico e futuro docente, de sorte que “[...] um acadêmico comprometido resultará possivelmente em um profissional engajado no desenvolvimento da profissão [...]“ (Oliveira; Velloso, 2005, texto digital) e indicam ser necessário realizar estudos de caráter longitudinal para acompanhar o desenvolvimento dos graduandos ao longo de sua formação inicial.

O desinteresse pela docência, assim, entraria no rol dos motivos das permanências no ensino de LP de que falei nos parágrafos precedentes, uma vez que poderia levar os graduandos, ao se defrontarem com a proposta curricular do seu curso, à tendência de “selecionar aquilo que é importante para si mesmos, dando ênfase a determinados saberes que para eles fazem mais sentido” e de “desvalorizar outros saberes, os quais, no seu ponto de vista, naquele momento, não representam possibilidade de aplicação” (Costa; Gonçalves, 2018, p. 96-97). Além disso, os licenciandos podem voltar sua atenção aos conhecimentos específicos da área de Letras e negligenciar os conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários ao exercício da docência. E já é sabido que o domínio dos saberes específicos, ainda que condição *sine*

---

em Letras Português/Espanhol da UFSCar quanto à sua relação com ele e à possibilidade de serem professores, os pesquisadores detectaram que 27 dos entrevistados atuavam ou haviam atuado como professores de espanhol e que apenas 12 não haviam ainda dado aula do idioma, o que explicitou um descompasso entre a realidade e a expectativa, posto que, quando do ingresso no curso, 27 haviam declarado que não pretendiam ser professores e apenas 12 haviam manifestado seu desejo pela docência.

qua non para a atuação em qualquer área profissional, não é suficiente para o exercício da docência.

Há que se destacar, porém, que uma das críticas feitas aos cursos de Letras no Brasil é a de que não preparam bem o futuro professor de LP nem na sua formação linguística nem na sua formação pedagógica geral, visto que tentam dar conta de duas tarefas bastante distintas (cf. Mattos e Silva, 2004; Bagno, 2013). É em função dessa situação que Bagno (2013, p. 34) sustenta que essas tarefas "seriam cumpridas de modo muito melhor e eficiente se cada uma delas ficasse sob responsabilidade de uma instituição diferente: um centro de formação docente, de um lado, e uma universidade, do outro", posição alinhada, de certo modo, aos três momentos de formação para a docência que Nóvoa (2009) propõe.

Esta pesquisa, tendo em vista seu foco e sua natureza, não permite fazer afirmações quanto à relação entre o engajamento acadêmico e a docência, mas, como veremos nas próximas subseções, possibilitou tecer algumas considerações sobre como as experiências pelas quais os participantes passaram ao longo de seu processo de formação foram moldando novas identificações com o curso e com a docência ou reforçando concepções e convicções.

5.1.2 *E aí eu me senti em casa na Letras, sabe?*[84]: as identificações com o curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório construídas ao longo do percurso formativo

As falas dos seis participantes da pesquisa possibilitaram observar o movimento de identificação com o curso à medida que os graduandos vão avançando na sua formação, inclusive modificando suas motivações iniciais para ingressar nele. PA1, por exemplo, que inicialmente se interessava pelo inglês e pensava em ser tradutor, passou a se identificar com a docência: *"E eu acho, assim, que eu levo jeito pra dar aula"* (PA1). Esse participante declarou ainda que se sente em casa na Letras e que gostou bastante do curso como um todo, mas que tem maior contato e apreço por questões da Linguística e do ensino. Essas preferências influenciaram, por exemplo, na relação com componentes do curso: *"E aí eu comecei a fazer as cadeiras lá de Linguística e*

[84] Unidade empírica oriunda da fala de PA1.

gostei bastante. Eu me identificava com todas as cadeiras, basicamente. Eu gostei de muitas cadeiras. As de literatura nem tanto" (PA1) e também na escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso: *"Meu TCC foi sobre a formação de professores"* (PA1).

Também PA3 revelou se identificar com a Linguística: ***"****Linguística é meu forte, é o que eu mais gosto. Literatura eu não sou muito chegada. Literatura pra mim é um entretenimento, assim, pra ver em casa as coisas dos livros que eu gosto"* (PA3).

Já PA2 e PA6 destacam terem maior afinidade com a literatura, mudando ou ampliando seu escopo inicial, que era a língua inglesa:

> *Eu entrei pelo idioma e também um pouco pela literatura, e acabei me interessando mais ainda pela literatura. Aqui eu acabei gostando também bastante de literatura. Linguística eu não gosto. Nem um pouco!* (PA2).

> *Queria muito aprender inglês, mas foi minha grande decepção… Tô mais voltada pra literatura. A disciplina que eu mais me identifiquei foi Literatura Infantojuvenil* (PA6).

PA4 e PA5 são os participantes que parecem ter uma identificação mais abrangente com o curso. PA4 deixa isso explícito nesta declaração:

> *Na verdade eu sempre gostei tanto de inglês quanto de português, mas a minha experiência como professor é só com o inglês mesmo. E aqui na faculdade eu acabei gostando de literatura também. Até hoje em dia eu não sei dizer se eu gosto mais de linguística, de português, de inglês, de literatura. Eu gosto de tudo mesmo* (PA4).

PA5, por sua vez, declara que acabou se apaixonando pelo curso, e sua colocação acerca do tema de seu TCC revela sua relação e seu comprometimento com ele:

> *É uma coisa que não é tão recente, né, a teoria dos multiletramentos, nem os textos multimodais digitais, mas é uma coisa que no nosso curso, né, no PPC do nosso curso ainda não dá conta disso. Então, penso fazer algumas oficinas pra deixar disponíveis como contribuição pra formação inicial de professores* (PA5).

Essa identificação com o curso e com áreas específicas parece também

ter impacto sobre o perfil docente, uma vez que suas preferências podem influenciar suas concepções, intenções e projeções como futuros professores em efetivo exercício. Assim, por exemplo, certas declarações de PA2, PA4 e PA6, que explicitaram sua afinidade com a literatura, deixam transparecer suas percepções sobre contemplar o texto literário em sala de aula:

> *Pelo que eu vi, ela* [a professora titular da turma de estágio] *só foca na gramática, é só gramática. Não tem quase interpretação de texto, e já tá no nono ano. Perguntei de literatura, disse que isso é coisa só do ensino médio. Então não tem nada, nem um continho lá pras crianças, uma poesia, nada, nada* (PA2).
>
> *Até eu sou bolsista do projeto aqui que é sobre o uso da literatura no ensino de inglês e provavelmente meu TCC vai ser sobre isso também* (PA4).
>
> *É por isso que a gente, acho, gosta de entrar na literatura, porque quando o aluno se identifica com o texto, ele começa a apreciar e ele começa a pensar a gramática* (PA6).

Essa ponderação de PA6 se aproxima ao que Guedes (2006, p. 13) considera ser um

> roteiro para a construção de uma nova identidade para o professor de português, uma identidade que toma como ponto de partida o trabalho emancipatório anticolonialista feito pela literatura brasileira, aqui candidata a conteúdo da aula de português.

Isso porque, conforme Guedes (2006, p. 14), "orientar seu autor e seus leitores a organizar sua relação consigo mesmos e com a realidade social que os cerca foi o mais importante de todos os serviços que a literatura brasileira prestou à causa de nossa cultura e de nossa nacionalidade", de sorte que "a tarefa a ser realizada na aula de língua portuguesa é esse trabalho de construção de uma identidade cultural que vem sendo desempenhado pela literatura brasileira".

Como dito na nota de rodapé 64, na seção 3.2.4, a literatura brasileira do início do século XX já tematizava a disparidade entre o padrão e os usos reais do português brasileiro, e essa situação é de conhecimento dos participantes da pesquisa: *"Isso já é passado na literatura lá, com Macunaíma, em vários… em várias produções literárias"* (PA5). O cenário normativo

brasileiro considerado nesta tese, portanto, pode ser observado, analisado e discutido também a partir da literatura brasileira.

Para que um trabalho nesse viés de fato ocorra nas aulas de LP, Guedes (2006, p. 14) alerta para o fato de que a qualificação do professor de português para realizá-lo

> não é mais a sua capacidade de decorar as picuinhas da gramática, mas seu domínio da língua em que escreve a literatura brasileira, o instrumento da apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimento a respeito de nossa realidade pessoal e social.

Já os participantes que manifestaram afinidade com a área da Linguística foram mais participativos e assertivos em questões que envolviam, por exemplo, o ensino de gramática, como atestam estas falas:

> *Então tu imagina passar uma lista de tipos de subordinadas adverbiais pra um aluno que tem um bilhão de coisas na cabeça. Não é assim, gente! Então é isso, tipo, eu prefiro a qualidade…* (PA1).

> *Antes do aluno aprender qual que é a função sintática, como é que funciona ali a gramática, ele vai achar o efeito de sentido que aquela palavra traz no texto, né. Basicamente* (PA4).

> *Não saber só o que é uma conjunção, mas por que que ela tá ali e que sentido que ela tem dentro daquele texto. Porque tu não tem como trabalhar só com gramática. Tem que ter um tema, que daí tu vai procurar um texto, né, que fale sobre aquele tema, que aborde de alguma forma, pra depois tu trabalhar os itens linguísticos* (PA5).

Essa identificação pode guardar relação também com o compromisso com a formação e com a futura atuação profissional, já que o professor se sentirá mais confiante e seguro nas suas escolhas teóricas e metodológicas. E isso é fundamental não só para a atuação em sala de aula, mas também para a construção de uma identidade docente, como veremos na sequência.

5.1.3 *Eu acho que tudo tem que ser visto de forma que contribua para a leitura e pro entendimento do aluno, principalmente*[85]: o perfil do futuro professor de LP egresso do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório

[85] Unidade empírica oriunda da fala de PA5.

Em texto no qual apresenta algumas ações, realizadas em escolas, que visavam ao desenvolvimento da pedagogia da variação linguística, Cyranka (2015) alerta para a necessidade de se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Alinhada à posição dos teóricos que integram a seção 3.1.1 desta tese, a autora chama atenção para a necessidade de o professor de LP:

> [...] se lembrar, antes de tudo, de que não vai "ensinar" o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (Cyranka, 2015, p. 35).

Nesse sentido, Mattos e Silva (2004, p. 82) sustenta que o saber metalinguístico intuitivo e o saber linguístico natural dos estudantes, fruto de sua condição de falantes nativos, devem fazer parte do "processo pedagógico contínuo de enriquecimento da língua que o indivíduo já traz na sua bagagem que precede a escolarização". Então, partindo desse saberes, o trabalho do professor deve objetivar

> criar situações linguísticas diferenciadas e continuadas para que ele estenda o conhecimento da sua língua já adquirido: da sua variedade vernacular para outras variedades, da variedade de sua classe social para a de outras, de um único estilo para vários etc (Silva, 2012, p. 237, sublinhado meu).

Nessa perspectiva, considero que a proposta de ensino produtivo a partir do cenário normativo brasileiro aqui defendida se mostra um caminho promissor, tendo em vista sua dinâmica de, partindo das normas que os estudantes chegam à escola dominando, levar o aluno a conhecer a realidade sociolinguística brasileira e a situá-lo quanto à existência de normas sociolinguísticas prestigiadas e estigmatizadas e quanto à condição de entidade exo e supra linguística da norma-padrão. E somado a essa dinâmica está o estudo da LP a partir de uma perspectiva científica, o que tende a promover avanços no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

Se, como diz Cyranka (2015), não se ensina o que já é conhecido pelo aluno, parece óbvio que "é preciso identificar o que o falante já sabe e o que

não sabe para determinar o que lhe deve ser ensinado" (Silva, 2012, p. 235). Essa importância do olhar para as necessidades dos alunos é reconhecida pelos participantes da pesquisa, tendo em vista que *"em qualquer ano, qualquer disciplina que vai se trabalhar, a gente tem, mesmo com algumas coisas pré-estabelecidas, que ver o que que é mais importante, mais relevante para aquela turma"* (PA5). Como consequência desse olhar personalizado, o professor vai *"ter que pensar algo diferente"* (PA6) para suprir as necessidades detectadas e para promover aprendizagens relevantes aos estudantes. E, novamente, parece que o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro aqui proposto seria capaz de fazer o professor atingir esses ideais sinalizados pelos participantes.

Todavia, o contexto educacional brasileiro demanda um esforço pessoal gigantesco do professor de LP para sustentar esse princípio de olhar para as necessidades dos seus alunos e torná-lo o ponto de partida para suas práticas pedagógicas. Isso porque existe uma incompatibilidade entre o discurso de que "o professor, pautado nas responsabilidades sociais inerentes à atividade educativa e pedagógica, é soberano em sala de aula para tomar decisões sobre o que é oportuno e pertinente no âmbito dessa mesma atividade" (Azeredo, 2018, p. 136) e as reais condições de trabalho do docente. Não raro, o professor é obrigado a seguir e a esgotar programas de ensino impraticáveis e inócuos (cf. Ferrarezi Jr., 2014), a utilizar apostilas e livros didáticos que conflitam com suas concepções (cf. Bunzen, 2001), a ensinar regras e nomenclaturas que em nada contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado porque, na visão de indivíduos externos e, até mesmo, internos à comunidade escolar, isso é ensinar LP (cf. Ferreira, 2008).

A lista poderia seguir, mas o que quero destacar aqui é que, embora liberto das amarras de uma construção identitária histórica do professor como repetidor e transmissor dos conhecimentos produzidos por outros indivíduos (cf. Geraldi, 2003; Guedes, 2006), o docente precisa constantemente se desvencilhar dessas outras correntes que ainda o prendem. É nesse sentido que Galarza (2015, p. 67) sugere que o professor deva "ser movido por certa dose de oportunismo" para ser capaz de

> atender à demanda institucional por um conjunto de conhecimentos (recortados e transformados em conteúdos escolares), mas decidindo pela melhor organização e sequência a partir dos "ganchos" que vão sendo descobertos nas conversas com os alunos.

Essa é, sem dúvida, uma alternativa para o professor fazer valer suas concepções e atender às demandas institucionais, mas manter esses dois lados da gangorra em equilíbrio é, por experiência própria, bastante difícil, além de muito desgastante. É certo que existe a probabilidade de que o "bom professor" dotado de disposição de que fala Nóvoa (2009), diante dessa situação, declare algo como *"Ok, é assustador, mas ao mesmo tempo é bom ter que reorganizar as coisas, sabe?"* (PA1) ou *"É desafiador, mas faz a gente tentar buscar outras alternativas"* (PA5); porém, parece-me que já passou da hora de o professor de LP "[...] ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende" (Antunes, 2003, p. 108). E, talvez mais importante, também aquele professor forjado na tradição do "seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos" e que, devido a isso, "parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer" (Antunes, 2003, p. 108) precisa, se quiser que as aprendizagens sejam relevantes para seus alunos, reconhecer-se como alguém que pode produzir conhecimentos e se conscientizar de que,

> para além de ser um tradutor de saberes produzidos por outros, terá de se assumir também como investigador, como produtor de conhecimento, que diversifica o processo de ensino-aprendizagem através de dispositivos de diferenciação pedagógica (Cortesão, 2012, p. 719, sublinhado meu).

Em síntese, reitero o exposto em 3.3: o professor de LP comprometido com as aprendizagens de seus alunos precisa ser, "em tempo integral, um pesquisador, um curioso, um linguista, um teorizador" (Bagno, 2002b, p. 70), de modo a romper com a manutenção de uma *"abordagem da escola, do professor que foca só na gramática"* (PA1), o que produz um *"ensino prescritivo total"* (PA5), já que, mesmo diante das diretrizes contidas na BNCC quanto a desenvolver a competência comunicativa a partir do trabalho com gêneros textuais/discursivos, ainda há nas escolas *"uma questão cultural muito forte do ensino de língua pelos conteúdos"* (PA5), que tende a conduzir o professor ao

reprodutivismo de *“listas de não sei o quê, tabelas de não sei o quê”* (PA1) porque ele tem *“uma grade de conteúdos pra cumprir”* (PA5). Mas vale reforçar que, dadas as condições de atuação do professor de LP, são demandados esforço e vigilância constantes para não recair naquela *“coisa de dar o exemplo e passar exercício, mostrar o exemplo e passar exercício, que é basicamente o que a gente tem na escola, né?”* (PA5).

Essas manifestações dos participantes desta pesquisa dão mostras de que os futuros professores de LP em formação no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório apresentam as características apontadas por Bagno (2002b) supracitadas, denotando que está havendo uma mudança de perspectiva por parte do professor de LP: *“Essa nova geração que tá se formando, e eu acredito que eu faço parte da nova geração, já tá começando a trazer essa mentalidade pra dentro de uma sala de aula, né, enquanto esses professores que tão lá, a mentalidade deles é gramática”* (PA6).

Essa nova mentalidade do professor, de acordo com Cyranka (2015), acarreta uma mudança de postura também nos estudantes, pois se tornariam mais disponíveis às práticas escolares com a linguagem, passando, paulatinamente, a compreender que o componente curricular língua portuguesa serve “não mais para negar o que já sabem, mas para ampliar sua competência comunicativa, abrindo-lhes caminhos para sua inserção social, construindo a própria autonomia” (Cyranka, 2015, p. 51). Estariam, assim, garantidas as condições para a materialização do ensino produtivo defendido nesta tese, ou seja, um ensino que parte dos normas que os estudantes chegam à escola dominando para, a partir da observação da realidade sociolinguística e do conhecimento do cenário normativo brasileiro, levá-los à ampliação de sua competência comunicativa.

É certo que essa nova atitude do professor é consequência também, como discutido em 3.1 e 3.1.1, respectivamente, da clareza sobre o propósito do ensino da língua materna a falantes nativos e do ensino de LP a brasileiros. Quanto a isso, os participantes da pesquisa concordam que é preciso rebater as crenças e os discursos de leigos sobre o ensino de gramática e resistir às pressões que levam à sua supremacia nas aulas de LP, pois *“o melhor dado pra tu dar pra uma pessoa que é muito cabeça dura nessas coisas de gramática é tu mostrar que o ensino diferente tá formando pessoas mais*

críticas, com uma leitura muito mais aguçada" (PA1). Há, porém, ciência de que essas mudanças de atitude por parte dos docentes e discentes não ocorrerão de forma imediata (*"Mas é um processo que eu não vejo como um processo rápido, assim, de forma nenhuma"* (PA5)), afinal:

> Há um longo e árduo caminho a ser percorrido. Precisamos estar cientes de que, nas questões que envolvem a língua, há muito mais do que aquilo em que nossa razão acredita. Há uma trama de imagens e significações que recobre a língua e que é muito poderosa, mais poderosa do que toda a argumentação lógico-racional com que estamos acostumados na vida acadêmica, mais poderosa do que toda a argumentação empírica que possamos desenvolver (Faraco, 2015, p. 30).

Felizmente, esse caminho parece estar sendo percorrido pelos participantes desta pesquisa, tendo em vista que emerge dos dados produzidos a impressão de que sua formação inicial contemplou pontos sensíveis das discussões sobre o ensino de português, tais como o propósito das aulas de LP na escola, o papel da gramática e da nomenclatura gramatical, a abordagem de questões gramaticais de forma contextualizada, o trabalho com gêneros textuais e com os eixos da leitura, da escrita e da oralidade, o foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e na construção de sentidos e a relevância de uma abordagem não estereotipada da variação linguística.

Quanto ao propósito das aulas de LP, os participantes consideram que *"em todas as idades deveriam ser trabalhadas as habilidades de leitura, de escrita, de ouvir, de falar"* (PA5), com destaque para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de texto, *"principalmente leitura, porque os alunos têm muita dificuldade"* (PA5). Isso deve se dar a partir de um trabalho que enfoque a construção de sentidos, posto que ***"****tudo tem que ser visto de forma que contribua para a leitura e pro entendimento do aluno, principalmente"* (PA5):

> *Acho que o foco fica na questão de trabalhar com a construção de sentidos e na apreensão, no entendimento do aluno sobre que sentidos que estão presentes num texto, por exemplo, né. Ou uma determinada palavra que tá sendo usada num texto, por que que ela tá ali, né? Acho que esses são questionamentos que a gente faz em sala de aula, né, numa aula de língua portuguesa* (PA5).

Essa perspectiva é sustentada também por outros participantes, que consideram que se o aluno *"sair da escola lendo bem, vai ter uma eloquência, um controle das ideias"* (PA1) que *"ele vai usar pro resto da vida dele, pra formação dele"* (PA2). E isso irá permitir que ele siga construindo seus aprendizados e conhecimentos vida afora e, por consequência, a exercer sua cidadania, de modo que ter uma boa leitura *"ajuda para a formação cidadã"* (PA5) desse aluno.

Assim, os licenciandos em Letras do IFRS - *Campus* Osório parecem corroborar esta consideração de Azeredo (2018, p. 51) sobre o fundamental trabalho com leitura e escrita nas aulas de LP:

> A maioria dos educadores compartilha a opinião de que o sucesso de qualquer empreendimento pedagógico depende de que os estudantes estejam aptos a ler e escrever com razoável desenvoltura. Trata-se de uma competência a ser cultivada ao longo de toda a vida escolar e que pode ser contínua e eficientemente estendida por duas vias conjugadas: a reflexão sobre a natureza simbólica da linguagem e a revelação dos efeitos de sentido de um texto com base em sua construção formal.

Some-se a isso a compreensão clara de que *"o ensino de português vai muito além da gramática"* (PA2), uma vez que o fundamental ao aluno é a compreensão: *"A gramática sim é importante, mas é muito importante ele compreender, ele saber ler"* (PA2). Portanto, os futuros professores de LP em formação no IFRS - *Campus* Osório sabem que

> [...] ensinar eficientemente a língua – e, portanto, gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.
> Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar ou ler e escrever não têm nada que ver com gramática (Neves, 2000, p. 52).

Logo, suas convicções quanto à abordagem da gramática estão em consonância com a supracitada autora e também com as postulações de Antunes (2003, 2007, 2014) acerca do seu ensino de forma contextualizada que discuti em 3.2.3, como podemos observar nesta fala de PA4:

> *Não é questão de 'Ah, agora a gente não vai mais aprender gramática, tem que aprender outras coisas, tem que aprender que tem variações e tem que deixar a gramática de lado'. Não, a gente vai ensinar a norma culta, padrão, seja o que for ali pro aluno, né, mas de forma contextualizada e com essas reflexões críticas, né, até a partir do aluno também, através de discussões em sala de aula e tal* (PA4).

Os participantes da pesquisa também demonstram lucidez ao ponderarem sobre a fundamentalidade do trabalho com gêneros textuais/discursivos orais e escritos para a formação linguística dos estudantes: *"A gente tem a discussão de trabalhar, além da gramática, os diversos gêneros textuais e orais que a gente tem, pra eles saberem usar nos momentos da vida, depois, em tudo"* (PA3). Dessa forma, eles têm claro que o foco do ensino de LP deve ser

> a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos, com grande destaque para a literatura. A gramática viria naturalmente (não poderia deixar de vir!), quando fosse necessária para que se pudesse entender melhor uma passagem ou expressar com mais propriedade o que se quer dizer. Viria, ainda, quando fosse necessário apreender ou avaliar as normas do uso formal da língua, conforme as exigências sociais em questão (Antunes, 2009, p. 41-42).

Outro ponto aventado pelos participantes se refere à necessidade de um tratamento, como defende Faraco (2008), não anedótico ou estereotipado da variação linguística, tendo em vista a persistência do trato equivocado da variação nas aulas de português: *"Sociolinguística, assim, o que a gente tem* [na escola] *é aquelas tirinhas – pelo menos eu tive, né – aquelas tirinhas do jeito caipira de falar. Ou no livro didático ou o professor traz uma tirinha, uma coisinha diferente e é só isso, sabe?"* (PA3).

Então, embora a variação linguística seja, desde os PCN, um ponto central no ensino de LP, muitas vezes é trabalhada de uma forma caricata, pelo viés do humor, do pitoresco. Nessa perspectiva, acabam sendo contempladas nas aulas apenas ou majoritariamente as variações ao longo do tempo (variação diacrônica) e no espaço geográfico (variação diatópica) em termos de sotaque (fonética) e vocabulário (léxico). Assim, outros tipos de variação, como a que ocorre em função do contexto de comunicação em que o falante se encontra (variação diafásica), a que se refere aos vários veículos ou meios de

expressão que a língua utiliza (variação diamésica) e a que ocorre em função da procedência sociocultural dos falantes (variação diastrática), a qual, cabe ressaltar, tem papel central na proposta de ensino produtivo a partir do cenário normativo brasileiro discutida na tese, terminam por ser ignorados ou simplificados ou por ter seu funcionamento distorcido. Portanto, diante dessa abordagem estereotipada da variação, que contempla *"só as diferenças regionais mesmo"* (PA4), *"ter outras formas de trabalhar a Sociolinguística na escola é bem importante"* (PA3).

Uma dessas formas diferentes de trabalhar a questão da variação poderia ser, segundo os participantes, promover com os alunos práticas de observação, de estudo de fenômenos linguísticos coletados na própria escola, para *"os alunos mesmos perceberem as diferenças que têm na turma, o que tem na escola, entrevistar os colegas de outras turmas"* (PA3). Dessa forma, os participantes revelam afinidade com as proposições de Neves (2003), Perini (2010) e Bagno (2002a) discutidas nas subseções 3.2.3 e 3.2.4 quanto a, partindo da inserção da pesquisa no campo dos estudos da língua nas aulas de LP, promover a construção de conhecimento sobre a língua em lugar da reprodução acrítica de doutrinas gramaticais obsoletas.

Chama atenção ainda a postura dos participantes da pesquisa observada quando da discussão sobre a ideia de que o professor de português tem que saber tudo sobre a língua e sobre a gramática normativa. Eles consideram que desfazer essa noção *"pode até ajudar na formação do aluno, pra ele entender que não tá tudo pronto, que a língua não é uma coisa pronta"* (PA3), ou seja, pode contribuir para a desconstrução da concepção de língua como um ente não passível de mudança, o que vai ao encontro de um dos cinco objetivos, citados em 3.2.3, sugeridos por Perini (2010) para desenvolver um trabalho com a gramática encarada como disciplina científica: "Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo *completo* de uma língua" (Perini, 2010, p. 40).

Nesse esteio, ponderam que o professor pode ter duas posturas frente a perguntas ou contribuições dos estudantes quando do estudo da LP. Uma é a de quem desconsidera, *"irracionaliza as interpretações"* (PA1) que fogem ao que está na gramática ou no livro didático, reforçando, assim, a crença de que a língua pode ser apreendida, o que *"não faz sentido, mas é a ideia imaginária*

que eles [os alunos] *têm do que é língua portuguesa"* (PA5). A outra é a de quem faz *"o aluno olhar pra língua, olhar pros diferentes usos da língua que tem, inclusive entre a própria turma, porque a língua não é inflexível"* (PA5), iniciativa que vai ao encontro do que Antunes (2009) considera o papel da escola diante do conflito, gerado pelo movimento inerente às comunidades linguísticas que costumam passar por processos de uniformização e padronização linguísticas (culturas de língua *standard*), entre a necessidade da padronização e o respeito às diferenças: "A escola, nesse particular, pode assumir o papel de explicitar esse conflito, orientando os alunos a perceber a existência das línguas como algo feito e, ao mesmo tempo, fazendo-se" (Antunes, 2009, p. 30). Para tal, a autora esclarece que é extremamente importante a escola conceder

> mais espaço a *um trabalho de análise sobre os fatos da língua.* Uma análise que tivesse base científica e, assim, se soltasse das impressões pessoais e das concepções ingênuas do senso comum. Uma análise que se detivesse nos aspectos mais relevantes de sua constituição; ou seja, na língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e à serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes. Uma análise que incluísse, evidentemente, questões de gramática, mas que soubesse ir muito além do que descrevem ou prescrevem os manuais. Uma análise, enfim, que explorasse os usos reais que são feitos e, assim, pudesse surpreender o movimento de criação e de vida que passa pelo interior da história de todas as línguas (Antunes, 2009, p. 30-31, sublinhado meu).

E é nessa perspectiva, vale reiterar, que concebo o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro defendido nesta tese como impulsionador de mudanças nas aulas de português.

As falas dos participantes da pesquisa acima reproduzidas revelam também que eles têm clareza sobre a importância de o professor

> mudar de óculos. Ou seja, enxergar a língua com os olhos da ciência, com os olhos da pesquisa linguística, da investigação antropológica ou de outra qualquer que integre o homem e sua atividade no rol das coisas em movimento, em mutação, em construção permanente (Antunes, 2009, p. 30, sublinhado meu).

Dessa forma, em lugar de silenciar o aluno, espera-se do professor a mesma postura que PA1 pretende ter: *"Se o aluno me questionar… Tipo, se o aluno disser 'Ah, professor, mas eu não concordo, porque aqui tá de outro jeito'*

eu vou dizer: Nossa! Que legal! Tipo, eu vou aceitar aquilo como uma hipótese (PA1). É possível dizer que tal posicionamento se alinha com outro dos cinco objetivos sugeridos por Perini (2010), listados em 3.2.3, para realizar um trabalho com a gramática como disciplina científica: “assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem” (Perini, 2010, p. 39).

Tal mudança de postura, assim como a discutida anteriormente, também tende a fomentar uma mudança na forma de os estudantes encararem os estudos de sua língua materna, pois ao acolher e colocar em pauta suas contribuições e reflexões, o professor de português age no sentido de borrar aquela ideia de que *“o professor sabe e o aluno não sabe”* (PA4) e de “*acabar com esse estigma dos alunos de não sei português”* (PA2), de modo a fazê-los

> *se sentirem até mais confortáveis de usar a própria língua, né, não ficar naquele quadradinho ali com medo de se expressar, de escrever, de falar, medo de que vai ser reprimido. Claro que vai ter uma certa correção, né, pra ele se adequar ali à norma culta, mas ele não vai sentir que ele tá cometendo um crime, como a gente sentia na nossa época* (PA2).

Portanto, conforme reflete PA5: *“Se a gente desenvolvesse essa habilidade de trabalhar assim desse jeito em sala de aula mais do que é trabalhado hoje, acho que isso teria um impacto nas gerações futuras e de repente tem uma certa transformação”* (PA5).

Diante do exposto, parece incontestável que o futuro professor de LP egresso do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório reflete o que se espera de um docente que vai atuar no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, posto que teve uma formação que o coloca em condições de promover, em lugar de um ensino inócuo de gramática, práticas investigativas, em uma abordagem científica no estudo da LP. Também contribui para essa constatação a afinidade que tem o perfil desenhado nos parágrafos acima a partir do que emergiu das unidades empíricas com as diretrizes presentes nos documentos norteadores do ensino de LP na educação básica analisados e compendiados no Capítulo 2.

Tendo em vista que o que caracteriza essa abordagem científica coaduna com os princípios do ensino produtivo apresentados em 3.3 através da Figura 9, parece plausível dizer que os participantes desta pesquisa têm o

conhecimento do que é necessário para a promoção do ensino produtivo a partir do cenário normativo brasileiro. Entretanto, o que se mostrou das unidades empíricas das quais emergiram as categorias geradoras do Metatexto 2 e do Metatexto 3 leva a concluir que há certos encaminhamentos que os cursos de formação inicial precisam adotar para que esse ensino produtivo de fato se concretize nas escolas brasileiras.

Parto, então, à comunicação das análises e interpretações que configuram o Metatexto 2.

5.2 Metatexto 2 – *Eu sinto que eu só consegui entender de fato o que é norma linguística fazendo o TCC*[86]: o papel das experiências formativas do futuro professor de Língua Portuguesa na construção de seus conhecimentos sobre ensino produtivo e norma linguística

As análises e interpretações que se apresentam nos textos desta seção têm origem nas unidades empíricas que tematizam as experiências acadêmicas e profissionais dos participantes da pesquisa e os seus conhecimentos sobre norma linguística e ensino produtivo de LP. O agrupamento dessas unidades levou ao estabelecimento de três categorias iniciais que, por sua vez, deram origem à categoria emergente denominada “O papel das experiências formativas dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório na construção de seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir do cenário normativo brasileiro”.

A associação das unidades que tratam das experiências formativas e da interface ensino e norma se deu em função de terem emergido das falas dos participantes indícios de que são as experiências em âmbito pessoal, mais do que o percurso acadêmico comum aos licenciandos, as responsáveis pelos conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística.

Assim, o que apresento nas páginas a seguir busca discutir a relação entre as experiências profissionais e acadêmicas dos seis futuros professores de LP em formação no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório e seus conhecimentos sobre os temas centrais da tese.

---

[86] Unidade empírica oriunda da fala de PA1.

5.2.1 *Não tenho experiências como professor pra dizer como é que eu abordo temas*[87]: considerações sobre o papel da experiência no exercício da docência

Todos os seis participantes da pesquisa tiveram já algum tipo de vivência como professores, seja no contexto acadêmico, na realização de estágios e micropráticas previstas em componentes curriculares específicos, seja no contexto laboral, atuando em escolas, cursos de idiomas e cursos pré-vestibulares.

As considerações de PA2 sobre suas experiências, por exemplo, revelam que, embora tenha destacado não se interessar pela docência, chegou a constatações que culminaram em algumas convicções sobre ensino e sobre ser professor:

> *Mas eu trabalhei dando aula de inglês em um cursinho. Não gostei porque era muito a educação como um comércio, sabe, e achei isso bem ruim. Não eram alunos, eram clientes, e era só meta, meta, meta e eu achei isso horrível. Já não sou muito assim de trabalhar como professora, e daquela forma ali eu achei pior ainda* (PA2).

Essa experiência em uma instituição privada é comparada por PA2 com a experiência de estágio em língua inglesa que teve em uma escola estadual:

> *Porque no estado não é dessa forma assim, como uma mercadoria, né? Pelo menos eu vejo mais como um crescimento ali daqueles alunos, terem um futuro, coisas do tipo. Uma formação, assim… tu se empenhar pra eles terem um futuro melhor, assim… Pelo menos nas escolas que eu trabalhei no estágio eram escolas mais de periferia, então era esse o meu propósito, assim, por mais que fosse no estágio* (PA2).

Essas ponderações de PA2 evidenciam uma das características que Nóvoa (2009) atribui ao "bom professor", o compromisso social, e se assemelham às considerações de Azeredo (2019) e Simões (2019) apresentadas em 3.1.1, uma vez que esses autores veem, respectivamente, a inclusão social e cultural como objeto maior da educação e o domínio de língua como um fator indispensável de inserção social. Também vão ao encontro da perspectiva que encara "o ensino da língua como meio e possibilidade de a

[87] Unidade empírica oriunda da fala de PA3.

escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão" (Antunes, 2009, p. 33).

Sobre o papel do ensino de língua na formação do cidadão, Antunes (2009, p. 43) esclarece de que modo ela poderia ser promovida pelo professor de LP:

> [...] estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas.

A referida autora também lista de que modo, do ponto de vista mais estritamente linguístico, o professor poderia promover essa formação:

> • fomentando a conscientização do *grande significado da linguagem* para a construção dos sentidos de todas as coisas;
> • centrando-se na exploração dos *usos da língua* – em todos: nos usos informais e nos usos formais, de diferentes gêneros, de diferentes dialetos, – de modo que o aluno possa partilhar do mundo da produção, da circulação e da análise da cultura, com destaque, é claro, para a arte literária;
> • incentivando *toda forma de interação* – oral e escrita – como recurso de atuação competente do sujeito nas comunidades (família, trabalho, escola, lazer) em que está inserido;
> • fomentando a prática da *observação*, da *análise*, do *questionamento*, da *reflexão crítica*, com a convicção de que conhecer é um processo em constante desenvolvimento e de que não existe um saber pronto, acabado, inalterável;
> • estimulando o desenvolvimento de um *saber geral*, de uma *competência lexical*, pela ampliação do repertório de informações e da capacidade do usuário para criar, recriar, ressignificar e incorporar novas palavras;
> • explicitando as *intuições linguísticas* já sedimentadas ou ampliando as *concepções* acerca dos fenômenos específicos aos usos da língua;
> • favorecendo a discussão sobre os *mitos* que se impuseram sobre as línguas em geral, sobre a língua portuguesa e sua trajetória histórica nas muitas terras que Portugal colonizou;
> • acatando e valorizando a *pluralidade linguística* que se manifesta nos mais variados falares nacionais, abominando, assim, todo e qualquer resquício de discriminação ou preconceito por este ou aquele modo de falar (Antunes, 2009, p. 43).

Conforme visto nas páginas precedentes, o perfil do professor de LP em construção no curso de Letras do IFRS - *Campus* Osório parece sinalizar para um profissional que tem consciência da importância de promover essa formação para a cidadania a partir do trabalho com a LP e, sobretudo, condições para fazê-lo.

Tanto essa tomada de consciência como a criação das condições para desenvolver um trabalho significativo nas aulas de LP são, sem dúvida, reflexo da combinação da disposição para o labor docente de que fala Nóvoa (2009) com uma formação inicial altamente qualificada. Mas, como revelam os dados da pesquisa que analisarei nas próximas subseções, são também fruto das experiências formativas específicas que os participantes tiveram, sobretudo em se tratando das questões que se referem à interface ensino de LP e norma linguística.

Fato é que o papel fundamental da experiência para o exercício da docência é mencionado em vários momentos pelos participantes. Em um deles, PA1 discorre sobre sua percepção de que, para ser um bom professor de LP, precisa ter sempre algum exemplo ou contraexemplo "na manga" para mostrar ao aluno: "*Eu acho que tu ensinar a língua é tu saber interpretar um texto, tudo mais, mas também é tu ter as coisas meio engatilhadas. Eu lembro que a [Prof]*[88]*, dando aula de sintaxe, ela sempre tinha uma frase pra trazer de exemplo, pra contrapor…"* (PA1).

Tal declaração leva PA3 e PA5, e também o próprio PA1, a ponderarem sobre como esse tipo de conduta é, em grande medida, fruto do tempo de experiência na docência:

> *Mas isso vem da prática também* (PA5).
>
> *É, eu ia dizer. Olha quantos anos de sala de aula. A gente precisa dessa* [experiência] (PA3).
>
> *E eu já querendo sair [Prof] da faculdade!* (PA1).

Em outro momento, no qual os participantes falam sobre suas angústias relativas à aplicação do estágio, PA1 explica que se sentiria muito tranquilo em fazer o estágio se ele já estivesse em sala de aula, declaração que parece reforçar a importância atribuída pelos participantes à prática: *"Se eu tivesse dando aula, seria muito tranquilo"* (PA1).

Também no âmbito do estágio se insere a observação que PA1 faz a PA6 quando esta relatou um fato ocorrido durante a aplicação do Estágio

[88] Utilizo essa notação em substituição ao nome de professor do curso / da instituição citado pelos participantes, de modo a preservar o anonimato.

Supervisionado em Língua Portuguesa I, em que trabalhou com o tema tecnologia e o gênero carta aberta com os alunos ao longo de oito semanas: *"Eu lembro que quando eu fiz o estágio do ensino fundamental, eu falei tanto no tema que eles* [os alunos] *disseram: 'Ô professora, tu pode dar aula pra nós, mas muda essa coisa de carta aberta e desse tema'. Eu cansei os alunos"* (PA6). Após alguns questionamentos dos participantes a PA6 sobre detalhes de seu estágio e algumas colocações, PA1 pondera que no estágio do ensino médio provavelmente isso não irá ocorrer, porque PA6 conta agora com mais bagagem e conhecimentos sobre aspectos próprios da prática pedagógica: *"Mas é que, gente, faz tempo também, né? Tipo, tu tinha menos noção da prática"* (PA1).

As reflexões relativas à experiência de realizar estágio se fizeram bastante presentes, já que os participantes estavam vivendo o processo de observar aulas, elaborar planejamento e ministrar aulas. Diante disso, julguei pertinente destinar uma seção para contemplar aspectos emergentes das suas falas que contribuem para a discussão de questões relativas ao ensino de LP[89].

5.2.1.1 *Eu vou ter minha experiência como professor de português no estágio*[90]: considerações sobre a experiência do estágio supervisionado

Há vasta bibliografia discutindo o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras e seu papel na formação do futuro professor de LP. Borges (2013), por exemplo, investiga o gênero relatório de estágio em busca de indícios passíveis de tal documento se configurar como um espaço de reflexões reveladoras da identidade do futuro professor de LP. Sousa; Lucena; Segabinaz (2014), em trabalho que objetivou discutir a relação entre estágio supervisionado e ensino de LP, constataram que o estágio não se configura apenas como o *locus* para identificação de dificuldades no ensino de português, mas também tem o potencial de registrar o percurso formativo do futuro professor de LP. Rosa; Silva; Silva (2018), ao discutirem a trajetória de um grupo de licenciandos nas atividades práticas do componente curricular Estágio Supervisionado com destaque para o modo como ocorrem as

[89] Cabe destacar que a questão do estágio supervisionado, por si só, seria tema para outra tese. Desse modo, me restrinjo aqui a explorar apenas alguns aspectos que guardam relação mais estreita com o recorte temático da pesquisa.
[90] Unidade empírica oriunda da fala de PA4.

interações no percurso entre a universidade e a escola, observaram que “os sujeitos formadores ignoram ou rejeitam os profissionais em formação inicial” e que “as experiências por meio do estágio interferem nas perspectivas frente à carreira docente” (Rosa; Silva; Silva, 2018, p. 508). Oliani (2020), em estudo no qual averigua, sob a ótica dos professores orientadores, como os estágios transcorrem em cursos de Letras nas modalidades presencial e a distância e de que modo eles interferem na formação do futuro professor de LP, obteve resultados que se assemelham aos registrados por Rosa; Silva; Silva (2018), uma vez que

> grande parcela dos professores da Escola de Educação Básica prefere negar ou desvalorizar a presença do estagiário em sala de aula ou, pelo contrário, colocar o licenciando para realizar atividades que, sem supervisão, não deveria exercer como ministrar aulas no seu lugar e fazer correções de atividades de seus alunos (Oliani, 2020, p. 153).

Sendo assim, conclui Oliani (2020, p. 153) que:

> De forma geral, a partir das respostas ofertadas pelos professores formadores, fica evidente que a comunicação entre a universidade e a Educação Básica é falha. O professor formador que, em muitos casos, acompanha um número expressivo de alunos, orienta seus estagiários para a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados, [...] mas não é capaz de estabelecer uma comunicação eficiente com o professor da Educação Básica, outro integrante essencial na formação do aluno estagiário. Na realidade, falta um entrosamento de ambas as partes, porque o professor da Escola Básica também, em grande parte, não demonstra muito empenho em estabelecer relações parceiras com os professores da instituição superior e até mesmo com o aluno estagiário. [...] Portanto, a frágil comunicação entre os professores formadores que devem auxiliar o aluno em sua formação resulta em uma errônea interpretação da função de cada integrante formador e corresponsável pelo período do Estágio Curricular Supervisionado. Constata-se, à vista disso, que, ainda que a proposta de realização dos Estágios Supervisionados esteja ancorada em documentação específica e detalhada em leis, pareceres e diretrizes traçados para tal atividade, na prática, ela não acontece de forma efetivamente eficaz.

Embora não tenham se sobressaído das falas dos participantes apreciações mais aprofundadas sobre o papel do estágio supervisionado na formação do futuro professor de LP, há duas colocações que merecem ser destacadas por figurarem nas conclusões do estudo de Oliani (2020) acima reproduzidas. Uma delas tem a ver com a questão de os professores da educação básica rejeitarem a presença de estagiários em suas aulas, como

revela PA4 ao informar que uma de suas professoras de LP do ensino médio *"disse que não quer estagiário. Ela é meio contra estagiário"* (PA4). A outra ratifica a prática de colocar os estagiários para ministrar aulas, tendo em vista ter ocorrido com PA3 durante seu período de observação de aulas para aplicação do estágio: *"Então eu observei duas aulas já dela* [da professora titular] – *e dei aula até já, mas essa foi uma questão não oficial"* (PA3).

Essas colocações revelam falhas persistentes na promoção de uma formação docente que, como defende Nóvoa (2009), assuma a docência como uma profissão a ser construída dentro da profissão, "isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos" (Nóvoa, 2009, p. 44-45).

Ainda que essa perspectiva esteja no bojo de ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, é importante destacar que nem todas as instituições conseguem preencher os requisitos necessários para viabilizá-los (*"Para o Residência não teve aluno suficiente"* (PA4)) e que apenas alguns estudantes conseguem participar deles (lembremos as informações sobre o perfil do alunado do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório apresentados em 5.1), de sorte que essa inserção no contexto escolar acaba se dando de forma esporádica, pois fica restrita aos estágios curriculares situados nos últimos semestres do curso ou ocorre em função da inserção do acadêmico no mercado de trabalho. E mesmo já inserido no contexto escolar como docente, a falta de uma *"conduta colaborativa"* (PA5) impede a construção da cultura profissional defendida por Nóvoa (2009), além de provocar um desgaste do professor ("*Desgaste. Essa é a palavra"* (PA5)) e até mesmo dúvidas quanto à sua escolha profissional. Nesse sentido, esta reflexão de PA5, baseada em sua própria experiência de trabalho em uma escola, evidencia um sentimento de abandono, de estar à mercê da própria sorte:

> *Quando tu chega numa escola e tu não tem nada de material, o professor que dava aula pras turmas que tu vai ter que dar até diz "Ah, eu faço isso, isso e isso". Mas ninguém te mostra, assim, "Ah, esse é meu plano, eu trabalho isso assim… Ninguém te pega pela mãozinha assim pra te dar uma forcinha no começo. E é muito difícil.*

> *No começo é muito difícil. Nossa! Tu tem que te construir. A gente passa trabalho. Nossa! Tá louco!* (PA5).

Outro aspecto que se destacou acerca da experiência do estágio foram os relatos dos participantes sobre o que encontraram ao adentrar os espaços escolares. Suas falas explicitam práticas de ensino de LP distantes daquelas que os concluintes do curso esperariam encontrar nas salas de aula, provocando sentimentos de espanto e decepção e confirmando as permanências no ensino de LP discutidas em 5.1.1.

PA3 declarou estar *"bem chocada, bem decepcionada"* (PA3) com o que estava percebendo durante o período de observação antecedente à aplicação do estágio. Isso porque a professora da turma que estava observando *"é muito focada na redação do Enem, em todos os níveis, primeiro, segundo e terceiro ano"* (PA3), o que PA3 considera um problema, porque, na sua perspectiva, *"falta trabalhar outras coisas além de Enem, porque ensino médio não é só Enem, né? A gente não aprende só a escrever pro Enem, tipo, não é só isso"* (PA3). A dinâmica de ensino percebida por PA3 nas duas aulas que havia acompanhado até o momento da produção dos dados analisados na tese consistiu no seguinte:

> *Ela* [a professora] *dá exercícios – estrutura de parágrafos ela tá trabalhando –, eles* [os alunos] *escrevem, ela corrige, assim, aponta os erros deles individualmente e é isso a aula, sabe? Ela traz um livro que ela combina com a turma, eles fazem exercício de leitura sozinhos, eles leem a história, depois analisam com ela em sala de aula ou fazem trabalho escrito* (PA3).

Também PA2, que no momento da produção dos dados desta pesquisa estava no período de entrevistar os professores da escola em que faria seu estágio, revelou ter ficado *"bem apavorada"* (PA2) com o que percebeu e elencou as causas de tal sentimento:

> *Acho que em primeiro lugar desorganização geral da escola. A escola é muito desorganizada, cada professor faz seu planejamento pro ano. Cada professor tira da sua própria cabeça a ordem dos conteúdos e isso é um grande problema. Então, acredito que primeiramente organização, falta também de fiscalização, né, do que estão fazendo, se tá tendo tudo… se está abrangendo tudo que deveria estar. E também acho que algumas falhas na formação e*

> *desatualização dos professores, porque dá pra ver que é uma pessoa que se formou há bastante tempo e tá bem desatualizada* (PA2).

Acerca da última razão listada por PA2, especificamente a questão da desatualização do professor de LP, PA6 faz uma interessante observação, a qual relaciona essa condição à permanência do ensino de LP focado na gramática normativa, que é vista de forma descontextualizada: ***"****Eu acho que, dependendo do professor, desatualizado ele não consegue achar a gramática no texto. Ele fica perdido, porque ele tá acostumado com aqueles exercícios metódicos"* (PA6).

De fato, muitas novas concepções sobre o ensino de LP advindas dos estudos linguísticos têm vindo à luz nos últimos anos, sobretudo em relação ao papel da gramática nas aulas de português, como discutido ao longo da tese. Assim, se considerarmos que, além das já consolidadas propostas de trabalho a partir da gramática contextualizada (Antunes, 2003, 2007, 2014), da gramática de usos (Neves, 2003), da gramática como disciplina científica (Perini, 2010), da gramática pedagógica (Bagno, 2011b) estamos vendo surgir novas propostas, como a gramática da norma de referência que Vieira e Faraco (2022) vêm desenvolvendo, fica evidente a necessidade de atualização do professor, para que esteja "sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade" (Geraldi, 2003, p. 88) e para tentar evitar que ocorra, por exemplo, o que observou PA6. Isso não quer dizer, obviamente, que todo professor de LP deva se integrar às discussões acadêmicas ou investir em uma capacitação *stricto sensu*; mas seria esperado que um docente comprometido com sua profissão e com seu papel transformador se preocupasse em "conhecer as novas teorias, desenvolver bases para implementá-las no ambiente escolar de modo significativo e utilizar os resultados de pesquisas como fonte de inspiração para o seu trabalho" (Mello, 2022, p. 86).

Em se tratando da proposta de ensino produtivo de LP discutida nesta tese, essa atualização é fundamental para que o professor possa promover práticas de estudo do português em uso, situando esses usos adequadamente no cenário das normas sociolinguísticas brasileiras. Sendo assim, fica claro que a formação continuada é um imperativo para que seja possível acompanhar

não só os avanços teóricos, mas também metodológicos que, naturalmente, se sucedem ao longo e após a formação inicial. Entretanto, não há como deixar de discorrer brevemente sobre o fato de que se manter atualizado esbarra em uma série de fatores, que vão desde empecilhos impostos pelas condições de trabalho e pelo descaso com a educação por parte de instituições e gestores educacionais até o querer do professor.

É lícito reconhecer que há esforços por parte das esferas governamentais de promover uma melhoria na qualidade da educação via formação continuada, mas muitas vezes falta objetividade. Isso porque, em alguma medida, as políticas educacionais ainda estão muito ligadas a modismos e, principalmente, parece-me, aos constantes desejos dos governos de instituir sua marca pretensamente inovadora nos processos educacionais, modificando-os a cada quatro anos[91]. É certo que promover alguma mudança quando algo vai mal se faz necessário, porém a impressão é de que "nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo" (Nóvoa, 2009, p. 26). Basta observarmos as dissonâncias entre o que está posto em documentos oficiais sobre a formação continuada e como esta se dá na prática.

O inciso VIII do Artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019c), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), buscando revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 a partir das demandas educacionais atuais e em consonância com os marcos regulatórios, em especial a BNCC, estabelece que

---

[91] Veja-se a experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, política educacional formulada e implementada entre 2011 e 2014 a despeito da grande resistência de gestores, docentes, pais e alunos em função do modo como foi conduzida: de forma prematura, carente de apoio pedagógico e de política de formação docente apropriada, frente a precárias e inadequadas condições de trabalho e de infraestrutura e sob imposição do poder público (cf. Vian, 2015; Souza, 2016; Fritsch; Dore, 2018). Então, ainda que "a equipe gestora tenha considerado possíveis consequências e limites de criação de uma política pública, tendo como referência a politecnia, decidiu implementá-la de modo a efetivar o currículo num ciclo completo formativo do Ensino Médio, diante do risco de não haver continuidade num próximo governo (Fritsch; Dore, 2018, p. 198). De fato, essa política educacional oficial e compulsória ficou circunscrita a esse quadriênio, e sua descontinuidade, como toda e qualquer interrupção de uma política pública, acabou produzindo sérias e negativas consequências (Vitelli, 2017) e colocando em risco "novas e ricas experiências vivenciadas pelas escolas" (Azevedo, 2016, p. 78). Apresentei esse exemplo em particular por ter vivenciado todo esse conturbado e desgastante processo de implantação dessa política pública durante minha atuação em escolas da rede estadual de ensino do RS, ocorrida entre os anos de 2010 e 2014.

> a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019c, p. 3).

Na versão preliminar da BNC-Formação está posto que recai diretamente sobre as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais o robustecimento de linha de atuação objetivando a formação continuada e que as ações a esta destinadas podem e devem ocorrer nestes três planos:

> a) no da gestão de instituições e redes escolares: os gestores de instituições e redes escolares devem planejar e executar atividades, programas e cursos que propiciem intercâmbio de procedimentos exitosos, bem como atualização e aperfeiçoamento dos docentes em exercício em suas unidades, sobretudo visando ao desempenho docente qualificado, na perspectiva de implementação da BNCC;
> b) no de oportunidades externas: devem ser proporcionadas oportunidades de participação dos professores em eventos educacionais externos e em cursos e programas de diferentes modalidades, entre as quais o de extensão e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* oferecidos por instituições de educação superior e;
> c) no ambiente interno das próprias escolas: às próprias instituições escolares cabem ações formativas com seu corpo docente, tendo como foco seus projetos político-pedagógicos, seus currículos e sua interlocução com a comunidade e com as famílias dos educandos. São campos de capacitação e aprendizado contínuo dos seus professores e demais profissionais, mediante reuniões, encontros pedagógicos, seminários e eventos internos, planejamento conjunto de aulas e atividades, projetos interdisciplinares, entre outras ações (Brasil, 2018c, p. 37-38).

É certo que a BNC-Formação é recente a ainda não permite tecer considerações sobre seu efeito na qualificação dos professores, mas fazendo um entrecruzamento entre o exposto nas citações acima e as condições da educação nacional, não é infundada a previsão de que é baixa a probabilidade de mudanças ou, no caso de se concretizarem, tardarem em se fazer perceber. Ainda mais se considerarmos que nem sempre há disposição por parte dos professores para promover as mudanças, tendo em vista seu baixo nível de aspiração para aprimorar sua formação inicial (cf. Neves, 2010). Ou, o que é mais grave e lamentável, se o professor tem disposição, mas não encontra condições para se munir do que é necessário para promover as necessárias mudanças pelas quais clama o ensino porque: 1) tem uma carga horária superior a quarenta horas semanais e não tem tempo para se apropriar de novas teorias ou das diretrizes legais de modo a convertê-las em ações pedagógicas; 2) trabalha em diversas escolas, não sendo possível criar o

imprescindível vínculo com colegas, alunos e comunidade escolar, o qual permite reconhecer o que é necessário e condizente com o contexto de atuação; 3) não é suficientemente remunerado, ficando impossibilitado de investir em cursos pagos; 4) os constantes e criminosos cortes de verbas da educação inviabilizam a oferta de bolsas e destroem aspirações a uma qualificação *stricto sensu*; 5) não há momentos para se reunir com os pares e discutir propostas de ensino baseadas em projetos ou metodologias de ensino diferenciadas; 6) a interdisciplinaridade é mais teorizada do que praticada; 7) a reunião pedagógica, único momento em que o corpo docente consegue se reunir, é destinada a tratar de questões burocráticas; 8) o currículo é engessado e não abre espaço para práticas diferenciadas; 9) o foco das aulas recai sobre o cumprimento de uma lista de conteúdos, e não na aprendizagem; 10) … .

Outro aspecto que merece ser mencionado se refere ao fato de que as formações continuadas promovidas pelas redes de ensino geralmente não contemplam as especificidades de cada área, caracterizando-se como formações generalistas, que não contribuem para suprir necessidades pontuais encontradas pelos docentes na ministração de seus componentes curriculares. Isso, de acordo com Ribas (2000), tem sido o resultado de uma tendência que consiste na adoção de formações elaboradas por órgãos públicos em conformidade com as políticas governamentais e a partir do que equipes técnicas consideram ser as necessidades das escolas e dos docentes. A falta de diagnósticos acerca dos interesses tanto institucionais quanto pessoais do corpo docente se torna um grave empecilho, pois

> para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (Gatti, 2003, p. 201).

Diante dessa realidade da formação continuada, parece-me que se torna ainda mais promissora a proposição de Nóvoa (2009) quanto a inserir o futuro professor na profissão a partir do contato com quem já está em sala de aula. Isso porque esse contato poderia resolver um dos impasses do ensino de LP expresso por Vilardo Abreu (2020, p. 722-723) da seguinte forma:

> O que se tem são muitos professores recém-saídos dos bancos universitários, mas que não têm experiência de sala de aula. Há outros tantos docentes que têm muita experiência na sala de aula, mas não têm contato mais estreito com as novas teorias.

Um estreitamento da convivência entre os futuros e os presentes professores de LP seria, pois, profícuo para ambos, uma vez que, como esclarece Oliani (2020, p. 72):

> A atividade docente é sobretudo prática e, para a construção de uma identidade profissional, o estudante lança mão de várias estratégias, como relacionar-se com seus professores e acompanhá-los a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática dos bons exemplos. Muitas vezes, os alunos aprendem ao observar seus professores, imitando-os, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica da forma de agir do profissional assistido. Dentro desse processo, o estudante escolhe, separa aquilo que considera adequado, acrescenta novos modos, adapta-se aos contextos nos quais ele próprio se encontra e, para tanto, faz uso de suas experiências e dos saberes que adquire, não somente em sua formação como professor, mas também em seu repertório de anos de vida escolar e acadêmica.

Nesse sentido, os participantes desta pesquisa apontam benefícios, inclusive, de uma relação mais estreita com os próprios professores do curso de Letras, uma vez que estes, dada sua condição de docentes EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico), podem atuar também no ensino médio. PA1, por exemplo, lembra que uma das professoras do curso *"tinha uns planos* [de aula do ensino médio] *incríveis"* (PA1), mas lamenta que ela nunca os tenha levado às aulas da graduação para os alunos verem, analisarem e terem um "*exemplo pra trabalhar língua"* (PA5).

Essa escassez de compartilhamento de experiências e de propostas também é apontada em relação à dinâmica do estágio, tendo em vista que o planejamento, a aplicação e o relatório, de acordo com os participantes, acabam ficando circunscritos à interlocução entre estagiário e professor orientador:

> *Eu tava pensando agora que a gente entrega os planos, conversa com a profe ali e tudo mais e executa eles na sala de aula. E depois, sabe? A gente só entrega o relatório e conversa um pouco. Mas e se a gente quisesse pegar os próprios planos do estágio mesmo, nosso agora que a gente tá fazendo, escolher um ou dois que a gente achou mais problemático ou que a gente se deu melhor, a turma*

> *respondeu melhor, assim, deu tudo certinho, compartilhar isso também, sem ser só em seminário ou só apresentar o plano de aula ali* (PA3).
>
> *Eu concordo com PA3. Eu sinto falta de compartilhar planos, de mostrar, de a gente ter aulas pra mostrar pros colegas o que que a gente fez numa aula… Compartilhar planos mesmo, tipo, além de ser as apresentações que a gente já fez milhares de vezes de avaliação, né? Tipo a gente compartilhar os planos de aula do estágio. A gente nunca fez isso* (PA5).

Os participantes destacam ainda que essa proposta de partilhar as experiências do estágio, de *"falar o que deu certo, o que não"* (PA3) *"seria uma boa"* (PA1) inclusive para *"quem ainda vai fazer estágio"* (PA5), uma vez que esses futuros estagiários devem estar, segundo PA3 e PA5, tão ou mais *"apavorados"* do que quem já está fazendo estágio. Nesse sentido, PA1 sugere que os professores orientadores poderiam chamá-los *"pra contar como é que foi o estágio, mostrar os planos"* (PA1), de modo a *"conectar o como foi lá fora e como tá sendo aqui dentro"* (PA3) e também

> *pra quebrar aquela ideia que tem de idealização do estágio, de que nada pode dar errado, porque tu teve tempo, entre aspas, pra planejar pra uma turma só e tu vai ter uma turma só pra corrigir as coisas. E a gente sabe que não é tão assim, né?* (PA5).

Essas vivências advindas da realização dos estágios supervisionados levam os participantes à conclusão de que o estágio é uma uma experiência *"muito artificial"* (PA5), e este relato de PA3 pode justificar tal raciocínio:

> *Eu tenho duas noções de estágio, né, a do magistério, que eu fico seis meses na escola. Seis meses planejando. E é uma outra visão, assim, que a gente tem, porque é todo dia. E conversa com os professores, e faz ali, e vai nas reuniões, e planeja, e mostra, e não sei o quê, e a convivência com os pais dos alunos. É muito, sabe? Aí eu cheguei no estágio de inglês e eu fiquei "Gente, é só isso?!" Sabe? Claro, passei um sufoco, porque, né, é inglês e tudo mais, nunca tinha ensinado pra ensino médio… Mas eu fiquei: "Gente!" Sabe? É muito diferente!* (PA3).

Essa artificialidade do estágio também gera angústias, uma vez que os estagiários não sabem como suas práticas serão recebidas pelos estudantes,

posto que muitas vezes elas diferem grandemente daquilo com que estão acostumados:

> *Tô até pensando nos meus alunos semana que vem quando eu entrar na sala e não fizer o que a professora faz com eles. Eu fiquei: "Gente, como é que eles vão reagir?" É que essa professora da minha turma ela… eles têm um polígrafo com exercícios de gramática pura, eles sentam, cada um pega o celular, faz ali, copia, ela passa olhando nas filas se tão fazendo, se tá certo ou não, chama um por um. É só isso, sabe? Eu fiquei: "Gente, eu tô planejando umas coisas muito, sabe, diferentes do que ela". Graças a Deus, né?! Eu quero só ver como é que vai ser o negócio…* (PA3).

Todas essas considerações sobre a experiência do estágio permitem concluir que esse momento de assumir uma sala de aula, mesmo com o acompanhamento de um professor orientador, mesmo depois de já terem sido realizadas micropráticas ao longo da graduação, mesmo tendo havido vivências prévias com a docência no curso normal ou até mesmo no âmbito profissional, ainda *"é muito assustador fazer estágio"* (PA1). E essa é mais uma razão que justifica a necessidade de promover uma formação docente que, de fato, assuma a docência como uma profissão a ser construída dentro da profissão.

Mas isso, como já dito, é assunto para mais uma tese. Então, retorno à essência do Metatexto 2: discutir a relação entre as experiências profissionais e acadêmicas dos seis participantes da pesquisa e seus conhecimentos sobre norma linguística e ensino produtivo.

5.2.2 *Eu sinto que, até realmente ler a Irandé Antunes, eu não entendia muito bem o que é a norma culta, o que é norma linguística*[92]: considerações sobre o papel das experiências acadêmicas

É, obviamente, no âmbito da formação acadêmica que os participantes deste estudo tiveram os primeiros contatos com questões relativas à norma linguística. Isso ocorreu, segundo eles, já no início da graduação, nos componentes curriculares da área da Linguística, em que passaram por um processo de desconstrução de ideias e concepções acerca do ensino de LP engendradas ao longo da sua formação escolar, sobretudo no que concerne ao

[92] Unidade empírica oriunda da fala de PA1.

papel da gramática normativa e, portanto, da norma-padrão nas aulas de português: *"Acho que teve uma grande desconstrução, né, no primeiro semestre principalmente"* (PA5). Nesse sentido, PA4 destacou que foi a partir daquela *"famosa frase que não existe o certo e errado que a gente teve no primeiro semestre"* (PA4) que se deu a compreensão de que *"a gente não pode deixar que a aula de português seja só gramática"* (PA4), uma vez que *"aula de português não é só isso. Tem que ter, mas não é só isso, né. Aula de português é aula de praticar leitura, habilidade oral, também a escrita. E também tem a gramática"* (PA4). Nesse esteio, PA2 ressalta que *"essa desconstrução também é importante pra gente não ser aquele tipo de professor autoritário que vai jogar goela abaixo só gramática"* (PA2).

Essas falas são representativas do discutido em 6.1.3 sobre o perfil dos futuros professores de LP em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório. Porém, parece que, apesar de haver esse contato com questões relativas à norma linguística logo no primeiro semestre do curso, especificamente no componente Estudos Linguísticos I: conceitos básicos, e também em outros componentes, já que o tema da norma e da variação apareceu *"em vários momentos ao longo do curso"* (PA4), alguns dos participantes ainda não têm clareza sobre aspectos essenciais para a materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro, como o reconhecimento de que sob o termo norma estão abarcadas as noções de normalidade e de normatividade e as controvérsias envoltas no uso dos termos 'norma-padrão' e 'norma culta'.

Essa constatação tem como base as declarações explícitas dos participantes quanto a essa falta de clareza, como as reproduzidas abaixo:

> *Tipo, só pra usar um exemplo que a gente tá vivendo nesse exato momento: gente, olha só, duas palavras… duas expressões, quatro palavras no caso, norma culta e norma-padrão. A gente tá o curso inteiro, o curso inteiro vendo e não entrou no cérebro* (PA1).

> *Bah, pra ser sincero, tava usando meio que sem saber a diferença. Tava só o termo solto ali norma culta* (PA4).

> *Que eu me lembre, a norma culta seria aquela que é dos livros, assim, bem antigos, e que ainda tentam colocar, e a norma… Acho que tô confundindo tudo* (PA2).

E também tem origem na análise de definições dadas pelos participantes, as quais, embora não equivocadas, refletem um conhecimento superficial das questões que envolvem o fenômeno da norma linguística no Brasil. PA4, por exemplo, apresenta uma definição de norma que contempla apenas a noção de normatividade: *"Eu acho que basicamente a norma é uma das variações da língua, né, que a gente tem que ensinar o aluno porque pode ser que ele precise usar em contextos específicos, né, mas não que aquilo é a língua correta que ele tem que aprender"* (PA4). Percebe-se que essa fala revela uma compreensão de norma linguística como norma-padrão (ou norma culta na sua acepção não como termo técnico-científico), esta vista como a variedade linguística requisitada em situações de uso específicas. Entretanto, como vimos na introdução desta tese, há diversos autores que julgam ser um equívoco considerar a norma-padrão uma variedade como outra qualquer, posto que ela não é língua materna de ninguém, e sim um construto sociocultural. Se considerarmos que o que arremata essa definição de PA4 é a declaração de que *"basicamente é isso que a gente aprende"* (PA4), estamos diante de uma abordagem do fenômeno da norma linguística que não considera a complexidade do cenário normativo brasileiro – tanto em termos conceituais quanto designativos – discutido no Capítulo 2. Sendo assim, parece se confirmar minha posição de que os cursos de licenciatura em Letras precisam explorar com mais clareza os conceitos e as designações de norma ao longo da formação inicial dos futuros professores de LP, uma vez que esse conhecimento é imprescindível para garantir a autonomia e a postura crítica necessárias para a promoção do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Embora PA5 revele que o curso aparenta ter promovido uma visão sobre o cenário normativo brasileiro que se aproxima daquele definido nesta tese, com *"a norma-padrão como uma questão mais idealizada da língua, que é essa prescrição da língua, e a norma culta como uma norma que geralmente a gente vai usar em ambientes mais monitorados"* (PA5), minha posição quanto aos cursos de licenciatura em Letras terem que explorar com mais afinco questões atinentes à situação da norma linguística no Brasil segue válida e é reforçada também por esta declaração de PA1:

> *Eu sinto que até realmente ler a Irandé Antunes eu não sabia direito…Tipo, eu não era um professor normativo, mas eu também não entendia muito bem essa distinção ou, tipo, entender bem o que é a norma culta, o que é norma linguística, né? Daí agora eu me sinto um pouco mais em paz. Tipo, foi meio libertador* (PA1).

Foi, portanto, somente depois de ter lido *"uma velhinha maravilhosa, que é a Irandé Antunes"* (PA1), que PA1 passou a ter entendimento sobre questões relativas à norma linguística. Então, a leitura da obra *Aula de português: encontro & interação* foi para PA1 um divisor de águas, pois nela a autora *"fala que não existe língua sem gramática, que não existe língua sem uma organização de algum nível"* (PA1), o que foi responsável por *"abrir minha mente"* (PA1), de modo que *"pra mim, hoje em dia, a norma linguística existe em qualquer nível, absolutamente qualquer nível da língua. Então, pra mim, norma, norma linguística é uma expectativa de performance linguística"* (PA1).

Contudo, parece que a concepção de norma de PA1 ainda diz respeito a um ideal de língua, seja baseado nos usos reais ou nos usos de outrora, dado que ele fala em expectativa de performance. Partindo do princípio de que, como tratado no Capítulo 2, a norma também se refere à normalidade dos usos, não faz sentido falar em expectativa de performance, e sim em performance linguística somente. Então, falar em expectativa só seria cabível quando nos referimos à norma como normatividade.

Um aspecto interessante dessas ponderações de PA1 é que elas são fruto de experiências particulares dentro de seu percurso de formação inicial, uma vez que advêm de uma leitura realizada para a elaboração de seu (TCC). Então, foi graças a essa experiência em particular que PA1 declara ter conseguido *"entender de fato o que que é norma, o que que é norma culta, o que que é norma linguística"* (PA1), revelação que despertou o interesse dos demais participantes da pesquisa na autora (*"Como é que é o nome dela? Da autora?"* (PA4)) e em quem recomendou sua leitura (*"Quem é que te recomendou ela?"* (PA6)).

PA1 também traz à discussão um aspecto proveniente de suas leituras para o TCC: a dificuldade de acompanhar os avanços que os teóricos vão fazendo em suas teorias:

> *Teve um dos repertórios pro meu TCC, era um livro dele* [Marcos Bagno] *lá dos anos 2001, 2002, e ele falava que era dever do professor ensinar norma-padrão. Tipo, eu imagino que era essa coisa meio de nomenclatura antiga que eles ainda não tinham decidido, sabe? Porque eu vi esses dias uma live do Bagno com o cara lá da editora Parábola, e daí eles tavam falando que, tipo, a gente deveria ter uma gramática do português brasileiro, tipo uma gramática de norma mesmo, tipo, ok, essa é a regra, mas é uma regra contextualizada, uma regra que faz sentido, que os falantes realmente usam, sabe. Então é difícil de dar conta dessas mudanças de nomenclatura…* (PA1).

Essa situação representou um problema para PA1 na realização de seu TCC e o levou a uma constatação que é sintomática da complexidade que representa o cenário normativo brasileiro para quem lida com questões de linguagem e com o ensino de LP:

> *Isso foi um problema no meu TCC, porque pra mim é confuso assim… porque eu entendo de onde que a linguística sai, quando ela… tipo, o jeito que os autores definem norma culta, norma-padrão. Mas eu vivendo na vida real, olhando os documentos, tendo que lidar com essas coisas, pra mim ninguém sabe o que que é um o que que é outro, sabe?* (PA1).

Estamos, pois, diante de mais uma evidência de que é preciso intensificar as discussões sobre norma linguística e, sobretudo, sobre o cenário normativo brasileiro ao longo da graduação.

Somada a isso, está a constatação de que os futuros professores de LP carecem de conhecimentos sobre como tratar do tema da norma e da variação de modo a pôr em prática um ensino produtivo de LP. Em outras palavras, o curso promove a desconstrução da ideia de que o ensino de LP consiste no ensino de uma única norma, a padrão, mas pode avançar no sentido de direcionar de forma mais clara para o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro. Isso porque, para os participantes, o qualificativo produtivo é entendido na sua significação não especializada de “producente, frutífero” e não como um termo técnico, que se refere a um dos tipos de ensino discutidos por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2002).

Nesse sentido, PA6 relata, como exemplo de ensino produtivo, uma prática que vivenciou como espectadora, desenvolvida no componente de Arte:

> *A professora [Prof], né, de Artes aqui, ela trabalhou um teatro que eu não esqueci. Por quê? Porque a gente foi pro auditório, alunos da Letras assistir os alunos dela. E aí os alunos dela produziram um texto político, né, não me lembro bem… Daí tinha músicos, tinha muitas interpretações, tinha vários tipos de textos e aquilo trouxe um despertar, né, tanto em quem tava assistindo, e eu acredito que trouxe impacto também para aqueles alunos que estavam atuando. Então isso eu achei muito interessante. Foi um texto, assim, muito significativo* (PA6).

Já PA5 concebe o ensino produtivo como uma consequência do trabalho organizado a partir de eixos temáticos: *"Uma das coisas que eu vejo como produtiva que a gente procura fazer no estágio, que a gente às vezes se esguela, é trabalhar sempre com um tema"* (PA5). É interessante destacar a observação feita pela participante quanto a esse ensino organizado em torno de um tema ser uma demanda do estágio e representar um desafio, o que evidencia não ser uma conduta com a qual eles têm contato frequente, seja na sua formação escolar, seja na formação acadêmica anterior ao momento do estágio.

PA1 é o único participante que revelou ter conhecimento da existência da nomenclatura 'ensino produtivo', porém parece que seu entendimento também se deu no sentido não especializado de "producente, frutífero": *"Eu usei essa expressão* [ensino produtivo] *no meu TCC, mas eu não encontrei um trabalho especificamente sobre o ensino produtivo de língua portuguesa"* (PA1).

Essa declaração de PA1 é indício de que, também no tocante ao ensino produtivo, são as experiências em nível pessoal, mais do que o percurso acadêmico comum, as responsáveis pelos conhecimentos construídos pelos estudantes. Sendo assim, minha proposição de ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro poderia ser uma forma de inserir discussões e reflexões sobre norma linguística, panorama normativo brasileiro e ensino de português na formação inicial do futuro professor de LP, a fim de levá-lo ao domínio de aspectos teórico-conceituais sobre a normatividade linguística, mais especificamente sobre a norma-padrão e a norma culta do português brasileiro, e às condições para transformar seus conhecimentos teóricos em procedimentos didático-metodológicos para o ensino produtivo de LP a partir desse cenário.

A seguir, discuto o papel das experiências laborais dos participantes da pesquisa na construção de seus conhecimentos sobre os temas centrais deste estudo.

5.2.3 *É um trabalho legal e eu lido bastante com norma, gramática normativa*[93]*:* considerações sobre o papel das experiências laborais

Dentre os seis licenciandos participantes da pesquisa, apenas PA1, PA2 e PA5 tiveram experiências docentes em empregos formais. Como já revelado no Quadro 17, localizado na seção 4.3, PA1 tem experiência como monitor de redação em curso pré-vestibular para o curso de Medicina e como gestor dos avaliadores de redação em um curso pré-vestibular *online*, PA2 trabalhou em um curso livre de idiomas como professora de inglês e PA5 atuou como avaliador de redação em um curso pré-vestibular *online* e como docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Desses três, PA1 e PA5 são os que têm mais experiência no âmbito profissional e, talvez por isso, aqueles que mais se manifestaram nas sessões de grupo focal, o que pode servir como um indício do importante papel que desempenham as experiências na construção da identidade profissional e no agir docente do professor de LP.

Embora PA1 declare não ter *"tanta experiência assim com o ensino clássico"* (PA1) e não ter *"muito contato com a coisa de criar, de estar sempre dando aula pra alunos da educação básica"* (PA1), suas vivências como monitor de redação e gestor de corretores de redação em cursos pré-vestibulares o conduziram a desafios e demandas que culminaram em conhecimentos, constatações e conclusões constituintes de seu perfil docente e ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à profissão professor.

Nesse sentido, cabe destacar que PA1, dadas suas ponderações ao longo das sessões de grupo focal, aparenta ter uma propensão a atuar como professor produtor de conhecimento e não como professor transmissor, mas parece que sua experiência como monitor de redação pode ter contribuído para reforçar ainda mais essa postura. Isso porque PA1 declara que sua tarefa, que

---

[93] Unidade empírica oriunda da fala de PA1.

“era um trabalho muito de improviso” (PA1), tendo em vista que ele precisava interagir com o aluno e, sem nunca ter visto seu texto anteriormente, justificar as notas e os apontamentos feitos pelo corretor, embora desafiadora, *“foi bem legal, porque tinha que ter esse jogo de cintura”* (PA1). E quem está ou já esteve em uma sala de aula sabe que, fatalmente, vai ser preciso reagir a situações inesperadas, para as quais não se está preparado. E nem teria como estar, já que é da natureza do trabalho docente ter que lidar com o imprevisto, com o inesperado, com a mudança, de modo que, “para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 14).

Sendo assim, é muito importante que os cursos de formação inicial façam o futuro professor saber, o quanto antes, que se fazer professor é um processo cujo fim inexiste – o que parece já ter sido compreendido por PA1: *“É engraçado, porque eu acho… Tipo, eu me preparei bastante pra gramática, mas esse é só o começo, sabe?”* – e se organizem no sentido de promover uma formação docente construída dentro da profissão.

No exercício de sua função de gestor de corretores de redação, PA1 faz o trabalho de corrigir a correção, ou seja, cuida da qualidade do que os corretores fazem. Para tal, prepara e ministra formações para os corretores, situação que o levou a constatações sobre o que representa dificuldades para os estudantes e, portanto, cabe ser explorado nas oficinas:

> *Eu tenho que fazer oficinas gramaticais pros meus corretores, então eu tô fazendo um ciclo que começa com a vírgula no adjunto adverbial deslocado dos elementos principais, depois eu vou pra subordinação, porque eu gosto mais, tipo, tu expande os papéis temáticos pra subordinação. Daí eu faço subordinada substantiva, adjetiva, adverbial, reduzidas e coordenadas e, assim, eu tenho noiado bastante porque eu tenho que ficar olhando as redações dos estudantes, ver, tipo, qual a relevância dos corretores saberem subordinada adverbial, qual a relevância deles saberem coordenada… E eu percebi que, na verdade, os alunos sabem fazer, os alunos sabem fazer a maioria das subordinadas adverbiais, eles sabem fazer a maioria das subordinadas adjetivas… Eles sabem na prática. Eles não precisam decorar o sentido* (PA1).

Essa experiência possibilitou a PA1 construir projeções sobre sua futura atuação como docente quanto ao que considera cabal trabalhar com os estudantes:

> *O 'no qual' é uma coisa que eu com certeza trabalharia com meus alunos, porque eu sei que eles erram muito, sabe? Mas o resto, eu fiquei… Tipo, os alunos erram muito mais vírgula entre sujeito e predicado do que subordinação, coordenação. Então, quando eu der aula, eu não vou ficar falando de tipos de subordinadas adverbiais não sei o quê. Tipo, pra mim não tem relevância* (PA1).

Esse tipo de percepção, como declara PA4, só é possível a partir da vivência de sala de aula: *"Então não tenho assim experiências como professor pra dizer como é que eu abordo temas e tal"* (PA4). E também depende, obviamente, da disposição do professor de observar o que é que seu aluno já sabe para, a partir daí, ampliar seus conhecimentos e dar a ele condições "para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve ou lê" (Azeredo, 2018, p. 131). Esta outra fala de PA1 ilustra esse tipo de postura docente:

> *Tu pode pensar assim: "Ah, os alunos não sabem de regência". Não, eles sabem da regência dos verbos que eles usam, então eles nunca vão botar um 'para', um 'de' errado no contexto que eles usam. Eles vão errar, né, as regências dos verbos que eles não usam* (PA1).

Além disso, as convicções que se constroem a partir das experiências de ensino me parecem fundamentais para que o professor desempenhe com autonomia e segurança suas profissão e também sustente, com propriedade, suas escolhas e seus encaminhamentos metodológicos perante eventuais cobranças que podem surgir tanto por parte da instituição em que atua como por parte de pais e responsáveis. E essa cobrança é quase certa, já que as escolas costumam seguir um programa organizado em torno de conteúdos, induzindo a um movimento prejudicial, contraproducente e, muitas vezes, angustiante de "vencer" o conteúdo, metáfora infeliz que entende o ensino como uma batalha e coloca o professor em uma exaustiva postura beligerante. Há também, não podemos esquecer, a arraigada visão disseminada na sociedade de que a aula de LP é aula de gramática e, portanto, se os cadernos

não estiverem repletos de regras e de exercícios de classificação, não está havendo aprendizagem. Na visão de muitos, leitura, reflexão, debate, produção de texto é “matação” de tempo. É preciso muito conhecimento, muitos argumentos e muito compromisso com as próprias concepções e convicções para não ceder às pressões que tentam reduzir o professor a um mero cumpridor de programas de ensino.

O relato de PA5 faz entrever essa realidade de cobranças e de esforço para não ceder às pressões. Ela ressalta que, ainda que tivesse liberdade em relação ao como trabalhar, certos conteúdos eram compulsórios, o que, como disse, pode favorecer uma conduta de cumprimento de lista naquele professor carente de convicções quanto ao ensino de LP: *“Não teve o como tu vai trabalhar, mas tem que trabalhar subordinadas, entendeu? Só que daí, claro, cada professor tinha um pouco de liberdade em como trabalhar esse conteúdo”* (PA5). No caso de PA5, podemos perceber o esforço de conciliar as cobranças da escola, e até dos próprios alunos, *“porque às vezes até o aluno estranha uma abordagem diferente. Ele quer ver ali a questão gramática pura e tal. Tá acostumado, né?”* (PA4) com as convicções sobre o ensino de português:

> *Isso é uma das coisas que eu percebi assim em sala de aula, porque tentava assim, não evitar ao máximo, mas trazer ali a nomenclatura, porque eu precisava trazer de alguma forma, mas não começar por isso, não começar já dando conceitos, sabe? Tentar fazer meio que o inverso do que faziam, do que outros professores faziam, né? Porque esses mesmos professores me falavam como que era a disciplina com eles, né, como que eles lidavam com isso (PA5).*

Essa fala de PA5 também evidencia um esforço para não incorrer em um dos maiores equívocos do ensino atual de LP: a ênfase na nomenclatura. Como visto em 3.2.2, uma mudança de perspectiva quanto à realidade do trabalho com LP nas escolas brasileiras passa, necessariamente, pela clareza do professor quanto ao fato de que ensinar gramática não é ensinar nomenclatura gramatical e de que o propósito das aulas de LP não é conhecer a nomenclatura gramatical.

Diversas ponderações dos participantes da pesquisa parecem revelar haver essa clareza quanto à questão da nomenclatura gramatical e se alinham ao que foi discutido em 3.2.2. Vejamos este diálogo:

> *Às vezes é bom tu pegar um texto, colocar algumas perguntas de interpretação, trabalhar aquele texto. Também colocar ali em negrito, não sei, algumas partes, sabe, e fazer uma sondagem, tipo: "O que vocês acham disso aqui, qual é a importância disso aqui, qual é a função disso aqui?". Acho que começar dessa forma pra depois ir pra nomenclatura acho que é melhor, né? Acho que é mais suave* (PA2).

> *É. Tu pode fazer ele [o aluno] pensar a gramática não 'nomenclaturamente', mas depois tu pode até dar a nomenclatura pra ele, mas enfatizando os efeitos de sentido que aquilo ali produz e como fez sentido pra ele aquele exemplo, que talvez tem lá na rotina dele e ele não se dá conta, né?* (PA6).

> *É. E a partir disso a gente pode apresentar a nomenclatura, né, que vai fazer mais sentido* (PA4).

> *Se for necessário* (PA5).

> *É. Se for necessário* (PA6).

É pertinente destacar que as proposições presentes nesse diálogo não ficam apenas no âmbito das conjecturas, tendo em vista que os participantes as estão colocando em execução no planejamento de suas práticas de estágio, como demonstra PA5:

> *Eu tenho que trabalhar agora no estágio com algumas palavras específicas. Eu tenho que trabalhar com, por exemplo, diferenciação de 'mas' e de 'mais', que é uma troca recorrente, assim, né, segundo o que a professora relatou. Aí que que eu fiz? Eu selecionei um trecho de um gênero que eu vou trabalhar no estágio e eu fiz alguns recortes onde tinham esses itens linguísticos, esses elementos linguísticos. E por exemplo, do 'mas', recortei dois exemplos ali que tinha com 'mas' e eu perguntei por que que não daria pra substituir por 'mais', né? E é uma coisa daí que eu quero discutir com eles. Por que que não dá? Não dá primeiro por causa do sentido, porque vai ficar diferente, e segundo que a gente pode avaliar a questão da classe de palavra, né, que eles já viram anteriormente. Então, geralmente a gente vai substituir, quando dá, por uma palavra que é da mesma classe, por exemplo, né? Mas primeiro tentar analisar o contexto pra depois partir pra essas nomenclaturas, digamos assim. Foi uma forma que eu mais ou menos encontrei de trabalhar isso* (PA5).

Para encerrar essa exposição sobre a clareza que participantes da pesquisa provam ter quanto ao papel da nomenclatura gramatical nas aulas de

LP, acrescento que eles também têm consciência de que nem sempre será fácil sustentar essa conduta de partir do sentido para somente depois explorar a nomenclatura: *“Eu tentei trabalhar com o sentido, mas tem alguns momentos que, infelizmente, vai ficar um pouco mais difícil de fazer isso, né?”* (PA5)). Isso porque, como explicitam estas falas de PA1 e PA5, há situações que exigem o uso de metalinguagem para explicar e justificar certos encaminhamentos relativos, por exemplo, à pontuação:

> *Tipo, como que tu vai trabalhar pontuação de um jeito que não fique…* (PA1).
>
> *Sem falar de sintaxe* (PA5).
>
> *Sim, mas tipo, de um jeito que não fique parecendo que é arbitrário, sabe? Tipo: “Ah, a gente tem que colocar a vírgula aqui…”* (PA1).
>
> *Porque tem. Ponto. Tipo, não tem como dar essa explicação pro aluno, né?* (PA5).

No tocante à relação entre conhecimentos sobre norma linguística e cenário normativo brasileiro e experiências laborais, percebo que estas, assim como as experiências acadêmicas no nível pessoal, são determinantes. Quem sustenta essa constatação são as falas de PA1, tendo em vista que, em sua atuação profissional, lida *“bastante com norma, gramática normativa”* (PA1) porque seu trabalho está relacionado à redação do Enem. Como uma das competências avaliadas nessa produção textual é o domínio da escrita formal da língua portuguesa**,** de acordo com a qual é observado o desempenho do candidato em relação ao uso da língua, com ênfase, entre outros, nos aspectos gramaticais como as convenções ortográficas (acentuação, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica), a pontuação e tópicos de morfossintaxe (regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, paralelismo, emprego de pronomes e crase), é fundamental conhecer o que prescreve a norma-padrão.

Então, em sua tarefa de gerir os corretores de redação, PA1 tem, como já dito, que preparar e ministrar oficinas gramaticais a partir do que ele observa nas redações dos estudantes e julga que seja pertinente tratar com os

corretores. Para tal, ele consulta gramáticas e outros materiais, como o manual de redação do Estadão, que possam subsidiar suas oficinas e é nesse processo que se depara com a problemática da norma linguística:

> *Eu descobri inclusive bem recentemente, maravilhoso o negócio, que é o manual de redação do Estadão. É bem legal porque… Eu descobri que muita gente usa, muitos revisores, gente que trabalha muito com língua, né, principalmente jornalistas, eles usam esses manuais. Então é tipo, tu vai olhar uma gramática, por exemplo Bechara, Cunha & Cintra, enfim, essas gramáticas clássicas, eles não dizem a regra clara, tipo, não é uma coisa dura como as pessoas vendem, sabe? Não, na verdade elas tão pensando no manual de redação. E aí tu vai ver esses manuais e tal, eles colocam, eles misturam norma culta e norma-padrão, não sei o quê. Então, foi uma dificuldade, assim, pra mim de definir* (PA1).

Essas situações levam PA1 não só à descoberta de novas fontes de pesquisa e ao aprofundamento dos seus conhecimentos de gramática a partir do processo de *"digerir as coisas de gramática normativa, aí depois olhar as gramáticas descritivas"* (PA1), mas também, e talvez mais importante, a refletir sobre como lidar com essa problemática em sua prática profissional:

> *Quando eu penso em gramática, eu penso assim: "Ok, alguns aspectos dessas regras são meio longe, mas algumas coisas elas compartilham com outras normas mais perto da vida real dos alunos que eu posso cruzar, sabe, pra aproximar eles daqueles conteúdos* (PA1).

Diante do exposto nesta seção e na anterior, é possível concluir que as experiências acadêmicas em âmbito pessoal, como a elaboração do TCC, e as experiências laborais formais parecem ser as responsáveis pelos conhecimentos dos participantes da pesquisa sobre ensino produtivo de LP, norma linguística e cenário normativo brasileiro.

Sendo assim, parece-me razoável considerar que a proposta de ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro concebida nesta tese se apresenta como uma possível resposta aos questionamentos e às constatações discutidas na Introdução e no Capítulo 2 quanto a estar faltando algo na formação inicial dos futuros professores de LP que lhes proveja o necessário para a transformação deliberativa de pressupostos teóricos da

Linguística em encaminhamentos didáticos que concorram para o ensino possível de LP caracterizado em 3.3.

Além dessa lacuna identificada a partir da análise das reflexões que os participantes da pesquisa externaram nas sessões de grupo focal, as unidades empíricas das quais emergiram as categorias geradoras do Metatexto 3 revelaram que há ainda outros pontos a serem considerados, os quais serão abordados na seção que segue.

5.3 Metatexto 3 – *E aí, como que tu vai fazer agora na prática pra dar conta de tudo?*[94]: desafios para a implementação do ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro

As análises e interpretações apresentadas nos textos desta seção provêm das unidades empíricas que fazem referência aos entraves para a concretização do ensino produtivo de LP, nos termos definidos nesta tese, emergentes das falas dos participantes da pesquisa. Essas unidades foram agrupadas em quatro categorias iniciais, das quais se originou a categoria emergente denominada “Desafios para implementar o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro”.

Como veremos nas páginas a seguir, os desafios emergentes das falas dos participantes têm relação com a abordagem de questões atinentes à norma linguística dissociadas de sua interface com o ensino de LP, com os impasses entre a dinâmica da formação acadêmica e as exigências para o exercício da docência, com a carência de materiais para a implementação do ensino produtivo de LP e com certas dificuldades advindas das condições de trabalho do professor no Brasil.

5.3.1 *Eu lembro que a gente viu isso no curso, mas não tá muito claro pra mim, acho que porque foi bem no início*[95]: a necessidade de avançar na abordagem de questões relativas à norma linguística em interface com o ensino de LP

Conforme discutido em 5.2.2, no início da graduação, nos componentes curriculares da área da Linguística, os participantes da pesquisa declararam ter

[94] Unidade empírica oriunda da fala de PA6.
[95] Unidade empírica oriunda da fala de PA6.

passado por um processo de desconstrução de ideias e concepções acerca do ensino de LP geradas ao longo da sua formação escolar, sobretudo no que concerne ao papel da gramática normativa e, portanto, da norma-padrão nas aulas de português. Tal desconstrução, entretanto, representou uma decepção para aqueles que ingressaram no curso com o propósito de se preparar para prestar concurso (*"Eu tinha um colega no começo do curso, o [Col][96], e aí ele começou a ver assim, tipo, quais eram… Mas eu lembro que ele desistiu do curso porque, tipo, ele 'Ah, isso daqui é tudo esquerdola', não sei o quê"* (PA1)), tanto que, como vimos, foi uma das prováveis causas de sua desistência.

Já aos que permaneceram no curso, essa desconstrução foi responsável por engendrar uma nova visão sobre a língua, como revela esta declaração de PA6: *"Quando eu descobri a Linguística, eu achei o máximo a variação. E eu vi que a língua era uma coisa muito mais complexa do que a escola apresentava pra gente"* (PA6).

Segundo Barbosa (2015, p. 251), essa descoberta de que que "a língua é a variação e que os padrões normatizadores são fixações artificiais e subjetivas *a posteriori* é uma mudança paramétrica fundamental para a vida acadêmica do futuro professor de português"; mas, conforme alerta o autor, é preciso ir além, é preciso oferecer resposta a questões como:

> [...] o que fazer com a descoberta de que a língua é mais do que a língua de Estado[97] ensinada na escola? O que fazer com a língua falada e escrita em sala de aula na graduação, laboratório do que será feito em sala de aula com alunos no nível médio? (Barbosa, 2015, p. 251).

Nessa perspectiva, vimos em 5.1.3 que emergiram dos dados indícios de que os futuros professores de LP em construção no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório têm ciência sobre a importância não só de contemplar a variação nas aulas de português, mas também de fazê-lo de uma

---

[96] Utilizo essa notação em substituição ao nome de colega / ex-colega de curso citado pelos participantes, de modo a preservar o anonimato.

[97] A designação 'Língua de Estado' se refere ao "código linguístico graças ao qual o Aparelho estatal, falando-se de modo geral, isto é, a ordem das instituições ministeriais, judiciárias, fiscais, escolares, militares, políticas e outras se transforma em produtor de enunciados destinados, em última análise, ao falante-cidadão. Essencialmente excêntrica, esta noção faz abstração das disparidades linguísticas que podem reinar no interior deste Estado" (Barbaud, 2001, p. 248).

maneira que rompa com a abordagem estereotipada ainda remanescente nas aulas de LP. Assim, é possível dizer que suas ponderações acerca desse tema são comprobatórias de uma formação inicial que, desde os primeiros semestres, apresenta aos estudantes as concepções mais atuais e condizentes com o ensino de português que aparecem nas teorizações da Sociolinguística e nos documentos norteadores do ensino de LP na educação básica.

Todavia, chamam atenção as percepções dos participantes quanto a haver uma certa resistência por parte dos estudantes, e também dos professores de LP, em relação ao princípio da variação linguística: *"Pensando assim na sala de aula e tal, eu acho que é bem… que é difícil, é muito difícil falar sobre variação linguística. Até pra professor é difícil de falar essas coisas, imagina pra os alunos, que não leram nada de Linguística!"* (PA1). Nesse sentido, PA5 pondera que, "*às vezes, os professores trabalham a questão de sotaque na sala de aula, e parece que isso é um pouco mais aceito. E os outros fenômenos da língua, as outras coisas, não"* (PA5). A percepção dos participantes é de que o trabalho com a variação contempla, por serem mais aceitas, "*só as diferenças regionais"* (PA5), sob a alegação de que a fala de alguém *"é diferente porque ele mora em outra região"* (PA5). Assim, esse tipo de variação *"é aceito,* [mas] *outros fenômenos que tu vai mostrar, né, ou conversar com os alunos, aí parece que não faz parte disso"* (PA5).

À guisa de ilustração dessa percepção, que, em alguma medida, já foi contemplada nas discussões empreendidas em 5.1.3, apresento o que a consulta a um dos livros destinados ao ensino médio que integra o catálogo do PNLD 2021 revelou sobre o modo como ele aborda a variação linguística. Trata-se do livro *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020). Nele, são dedicadas sete páginas para o tema da variação linguística, as quais têm caráter revisional, posto que, de acordo com nota explicativa ao professor, "O estudo do fenômeno da variação linguística está previsto para o Ensino Fundamental – Anos finais" (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 168). Diante disso, é disponibilizado aos estudantes um infográfico que "objetiva revisar o tópico", acompanhado da orientação de que o professor deve conceder "tempo para os alunos o analisarem com atenção" (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 168). Nesse infográfico, são nomeadas e ilustradas a variação geográfica, a variação social e a variação histórica ou temporal contemplando, basicamente, aspectos

lexicais. Posso dizer, partindo de minha própria experiência no ensino de LP, que esse tipo de abordagem é recorrente nos materiais didáticos de português como língua materna.

Essa situação parece embasar a ponderação de PA1 quanto a termos *"uma Sociolinguística de marketing, uma Sociolinguística 'do bem', essa coisa mais aceita, tipo o 'tava', o 'você', o 'vosmecê', o 'tu faz' em vez de 'tu fazes'"* (PA1), ao passo que outros tipos de variação acabam sendo ignorados. Isso ocorre, de acordo com PA1, porque *"as pessoas não estão preparadas pra materialidade da Sociolinguística"* (PA1), opinião que vai ao encontro de Castilho (2010, p. 102) quando este afirma que "os cidadãos ainda não foram suficientemente expostos a um novo modo de refletir sobre a língua". Também é corroborada pela reflexão de PA5, que diz ter a impressão, baseada no que *"os alunos dão de retorno, que nem eles estão preparados pra ouvir 'a palavra da Sociolinguística'"* (PA5), uma vez que

> *eles já têm uma ideia muito mais dura do que que é língua portuguesa. Eles têm uma ideia de que a língua é a gramática pura, né? Então, quando tu vai falar 'Não, gente, mas isso a gente não considera um erro, né, depende do contexto de fala, depende de onde que tá sendo falada determinada coisa, né, ou escrita que seja…', eu sinto que tem uma certa resistência, assim, dos alunos, por não compreender. E às vezes até dos professores* (PA5).

Essa resistência por parte dos professores de LP pode ser, como explanado na Introdução e na seção 3.2.4 da tese, resultado do que Souza; Silva e Simioni (2018) constataram em seu estudo: a existência de indícios de que o tema da variação linguística, embora bastante trabalhado ao longo do curso de Letras, ainda tem sido compreendido de forma limitada, dado o escasso espaço ao estudo da língua em sua riqueza variável durante a formação inicial dos futuros professores de LP. Diante disso, Barbosa (2015, p. 251) alerta: "Parece que o trabalho *sobre* variação linguística nas graduações em Letras vive o momento de passar a um trabalho *com* variação linguística". Afinal, se quisermos promover o ensino produtivo de LP defendido neste trabalho nas aulas de LP, primeiro é imprescindível promover mudanças na prática de ensino que os futuros professores de português vivenciam durante a graduação, "lugar onde é lançada a sorte do que e do como será ensinado nas

escolas de ensino médio" (Barbosa, 2015, p. 251).

Barbosa (2015), assim como Souza; Silva e Simioni (2018), chama atenção para a importância de ir além de simplesmente informar aos licenciandos que a variação existe a partir da leitura de trabalhos acadêmicos:

> Para quebrar a ilusão de homogeneidade construída no imaginário cultural de nossa sociedade a partir da descrição linguística empreendida na escola, não é mais satisfatório unicamente apresentar questões e métodos variacionistas, tampouco resultados de estudos sobre a realidade variável da língua em si. Para quebrar nos graduandos, e por consequência nos seus futuros alunos, a aparente estabilidade de uma padronização modelar da linguagem, calcada em categorias gramaticais greco-latinas imprecisas, é preciso que os alunos vejam como os professores operacionalizam os dados variáveis a serviço de reflexões sociais e linguísticas (Barbosa, 2015, p. 251).

Essa compreensão e apropriação da variação envolve "manipular dados, descobrir regularidades, equivalências, discutir usos, visualizar no espaço geográfico e social a dimensão da competição linguística" (Souza; Silva; Simioni, 2018, p. 48), ações que, conforme Barbosa (2015), precisam figurar nas práticas de ensino dos professores universitários. Dessa forma, será possível dar concretude a um princípio linguístico que, como alertam Souza, Silva e Simioni (2018), muitos futuros professores de LP sequer conseguem ver, que dirá compreender.

Em relação a essa inserção de práticas investigativas nas aulas da graduação, destaca-se uma fala de PA3 que revela uma avaliação positiva de tal dinâmica de trabalho com a LP:

> *Eu acho que é uma proposta legal, porque eu tive isso na disciplina de Sociolinguística, em que a gente fez um trabalho final* [que consistiu em] *analisar um fenômeno. E eu acho que talvez – claro, depende da turma, né, e tudo mais –, dá pra fazer isso na sala de aula com os alunos* (PA3).

Tal avaliação, fruto da experiência de PA3 no componente Estudos Linguísticos VI: sociolinguística, mostra que certas práticas vivenciadas na formação inicial tendem a conduzir a uma nova forma de abordagem da LP nas escolas. Isso, por sua vez, pode contribuir para a desconstrução, entre os alunos da educação básica, da ideia de que a língua é o que está na gramática ou no livro didático e levar ao cumprimento de outro dos cinco objetivos,

explicitados em 3.2.3, que Perini (2010) sugeriu para desenvolver um trabalho com a gramática como disciplina científica: “Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles” (Perini, 2010, p. 39).

Essa fala também é comprobatória de que, efetivamente, um trabalho, como defende Barbosa (2015), com variação linguística nas aulas da graduação pode ter impacto nas práticas dos futuros professores de LP, as quais, por seu turno, poderão desencadear as mudanças e os avanços nas aulas de português de que tanto se fala, a que tanto se aspira e de que tanto se necessita.

Em contrapartida, a falta de uma abordagem de certos fenômenos linguísticos em variação em interface com o ensino de LP pode resultar na manutenção de um ensino transmissivo, acrítico e incapaz de fomentar o “aprimoramento do ensino gramatical como promotor de uma visão cientificista sobre a linguagem humana, como instrumento de análise de variedades não vernáculas do alunado” (Barbosa, 2015, p. 252), uma vez que a disparidade entre a prescrição normativa e a normalidade dos usos do professor pode gerar conflitos no próprio docente quando em sala de aula. Tais suposições resultam da análise desta declaração de PA5, que é decorrente de uma angústia genuína da participante frente ao fato de que ela teria *“que trabalhar no estágio com algumas palavras específicas: mas/mais, têm/tem, onde/aonde e os porquês”* (PA5):

> *Eu tenho certeza que os usos que são prescritos do ‘aonde’ eu uso completamente equivocado, porque eu uso ‘aonde’ pra qualquer coisa. Eu não presto atenção, entende? Aí eu vou ter que ir lá e ensinar os alunos que ‘onde’ é um lugar físico, que ‘aonde’ indica movimento, que não faz nem sentido. Tanto que eu ainda não sei como é que eu vou explicar em sala de aula, porque nem pra mim faz muito sentido* (PA5).

Então, para os futuros professores de LP em formação no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório, mesmo tendo contato desde os primeiros semestres com questões relativas à norma linguística, ainda é algo muito desafiador converter seus conhecimentos em práticas que possam impulsionar o ensino produtivo de LP defendido nesta tese: *“É que,*

principalmente pra gente que tá começando a dar aula e já fez toda essa reflexão igual a que tu [a pesquisadora] *tá falando, quando vai fazer um planejamento, às vezes a gente fica meio perdido"* (PA5).

A partir da observação das unidades empíricas que sustentam as análises e interpretações comunicadas neste metatexto, é possível chegar a duas constatações que parecem justificar essa dificuldade de converter os conhecimentos teóricos sobre variação e norma em práticas de ensino produtivo de LP. A primeira delas é a seguinte: as questões relativas à norma linguística talvez estejam sendo exploradas em um momento da formação em que o futuro professor de LP ainda não tem subsídios para um entendimento profundo e, principalmente, para estabelecer as conexões desses princípios com o ensino de português. Esta fala de PA1 é a motivadora dessa constatação:

> *Eu lembro que no começo do curso a gente falava em diversidade linguística e eu achava 'É isso aí! [#][98] então a norma culta, não sei o quê'. Só que aí, depois de um tempo no curso, quando se chega nas partes de planejar aula de fato, na cadeira de Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, daí é tipo: 'Não, a aula de língua portuguesa é pra ensinar norma culta, é pra dar acesso ao aluno, não sei o quê e tal'. Então, aquilo foi meio confuso pra mim, de sair daquele… Porque do estado mental que eu tava antes… Tipo, não é que eu tava assim 'Ah, eu nunca vou ensinar norma culta', mas parecia que era mais libertador. E daí, quando chegou na cadeira de Metodologia, foi, tipo, tá, então pra que a gente fez toda aquela discussão e tal se a gente vai ficar dando norma culta pra sempre?* (PA1).

Conforme discutido no Capítulo 2, não há dúvidas de que é a escola o espaço em que os estudantes deverão ter contato com a norma-padrão e com a norma culta do português brasileiro. Porém, esse contato não pode se dar em uma perspectiva substitutiva, ou seja, de apagamento das normas sociolinguísticas que os estudantes dominam ao ingressar na educação básica (até porque "a escola não tem o poder de substituir o vernáculo pela língua-padrão" (Silva, 2012, p. 237)), mas sim em uma perspectiva aditiva, a fim de "tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme as suas tendências e

[98] Utilizo essa notação em substituição a palavrão proferido pelo participante.

necessidades" (Silva, 2012, p. 238). Isso porque, conforme a citada autora, "o objetivo do ensino da língua materna não é estimular o aluno a adquirir uma norma, seja a culta ou a popular, mas várias normas (orais ou escritas) para seu uso, pelo menos, passivo" (Silva, 2012, p. 238-239).

Assim, chama atenção a confusão relatada por PA1, criada pelo embate entre a impressão inicial de que as aulas de LP não são para ensinar gramática normativa e, por conseguinte, norma-padrão, e as compreensões que vão se construindo no avançar do curso quanto ao fato de que as aulas de LP devem, sim, contemplar os estudos de gramática, da norma-padrão e das normas sociolinguísticas prestigiadas. Essa confusão vai perdurar, muitas vezes, até os componentes de estágio, situados nos últimos semestres do curso, sendo dirimida – ou mitigada – em função da necessidade de os licenciandos contemplarem *"essas questões nos planos que a gente tá fazendo no estágio"* (PA3) e também na sua aplicação.

Essa distância entre as desconstruções promovidas nos componentes da área de linguística dos primeiros semestres e sua materialização no planejamento e ministração de aulas de português dos estágios nos semestres finais do curso parece provocar nos estudantes inseguranças: *"Sobre o ensino, assim, de gramática, todas essas questões que tu* [a pesquisadora] *abordou e que a gente conversou, eu particularmente não me sinto preparada para dar uma aula sobre isso, sabe?"* (PA3) e angústias: *"As minhas angústias são essa dificuldade de planejar, né, de conseguir bolar aulas que… aulas boas, né, que reflitam essas orientações que se tem pro ensino de língua e que contribuam na formação dos alunos"* (PA6).

A segunda constatação advinda da observação das unidades empíricas que sustentam as análises e interpretações comunicadas no presente metatexto é esta: os licenciandos veem questões relativas aos temas da norma e da variação em vários momentos ao longo do curso, porém não em interface com o ensino, o que contribui para gerar as inseguranças e angústias acima referidas, bem como interfere na execução do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Como vimos, os participantes da pesquisa foram introduzidos ao tema da norma e da variação *"já no primeiro semestre, em Estudos Linguísticos I: conceitos básicos"* (PA4); mas, por ser *"um tema que sempre volta"* (PA1), os

participantes declararam que ele foi visto *"em outras disciplinas também"* (PA5), sendo nomeadas as seguintes: Linguística e Ensino: teoria e prática, Estudos Linguísticos IV: morfologia, Didática Geral, as três de terceiro trimestre, e Estudos Linguísticos VI: sociolinguística, ofertada no quinto semestre. Segundo PA2, foi principalmente neste último componente que os temas da norma e da variação foram tratados (*"*[Sociolinguística] *foi a principal"* (PA2)), o que era de se esperar, já que eles constituem a essência da Sociolinguística. Ainda sobre esse componente, PA1 declara: *"Sociolinguística foi maravilhosa! Muito boa aquela cadeira!"* (PA1). Tal avaliação, conforme explica o participante, se deve, em grande medida, à professora que o ministrou, posto que sempre buscava *"instigar"* (PA1) e *"dar bastante sugestão"* (PA5) aos estudantes[99]:

> *Não é pra puxar o saco, mas a professora que dá essa disciplina* [Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II]*, as aulas dela geralmente são muito boas, eu acho. Ela dá bastante oportunidade de investigar. Então, eu lembro de Sociolinguística, Morfologia, todas essas cadeiras. Ela sempre instigava a gente. Eu lembro que a gente teve uma discussão com ela do que que é um substantivo, o que que é um adjetivo. E essa foi uma das coisas, assim, que começou a me dar um... começou tipo a rasgar aqueles… tipo desacomodar* (PA1).

Tais explanações corroboram os motivos que me levaram à definição do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório como *locus* de pesquisa, dado que, conforme sinalizado em 4.2, o fato de haver contato com os temas em discussão na tese em diversos componentes parece ser, em minha percepção, um diferencial.

Entretanto, mesmo em um curso cuja matriz curricular parece romper com o binômio teoria/prática, dado que em várias ementas, como tratado em 4.2, está presente a perspectiva do estabelecimento de relações entre os conceitos abordados e o ensino de línguas, os participantes da pesquisa apontam para a existência de um *"impasse ainda, porque aqui* [no curso] *a gente trabalha com projetos, com envolvimento, com quase transformação da mentalidade do aluno, né? Mas como que tu vai fazer isso agora na prática, pra dar conta de tudo? Eu acho bem complicado"* (PA6). E esse impasse, por sua

[99] A docente em questão também é a responsável pelo componente Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, em cujas aulas foram realizadas as sessões de grupo focal que deram origem aos dados de pesquisa produzidos para a realização deste estudo.

vez, aparenta ser mais um desafio a ser enfrentado em busca da materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro proposto na tese.

É, pois, a famigerada discussão relativa à articulação entre teoria e prática que será explorada na seção a seguir. Mas antes, é preciso esclarecer que também essa discussão constituiria uma tese de doutorado, de modo que as considerações ficarão limitadas ao que se mostra das apreciações dos participantes.

5.3.2 *A gente sempre tá nessa questão, né, conciliar a teoria com a prática, botar em prática aquilo que a gente aprendeu*[100]: impasses entre a dinâmica da formação acadêmica e as exigências para o exercício da docência

Nóvoa (2009), como exposto em 5.1, sustenta que à formação docente cabe a assunção de uma forte componente práxica, a qual deve estar centrada na aprendizagem dos discentes e no estudo de casos concretos, tendo como esteio o trabalho escolar. Isso porque, consoante o autor, "o debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática" (Nóvoa, 2009, p. 32). Acrescenta ele que, embora as discussões para tentar escapar a essa "inútil dicotomia" tenham se iniciado ainda no final do século XIX, "[...] não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente" (Nóvoa, 2009, p. 33).

Essa desarticulação entre duas instâncias que, na verdade, são simbióticas, ainda é apontada pelos participantes da pesquisa como algo que persiste nos cursos de licenciatura em Letras: *"Até hoje tem muito. A gente tava conversando na aula da [Prof], que tem muita 'uniesquina' ainda que não foca muito nessas questões* [sobre o ensino de LP abordadas na tese]*, não foca tanto na prática como a gente é ensinado aqui"* (PA4).

Costa e Gonçalves (2018, p. 86) chamam atenção para o fato de que, "historicamente, em cursos de licenciatura, os conteúdos específicos da área de atuação dos professores têm sido priorizados em detrimento daqueles da

[100] Unidade empírica oriunda da fala de PA4.

formação pedagógica", de sorte que aquilo "que deveria ser o centro da formação de professores, acaba sendo relegado a segundo plano, prevalecendo a ênfase à formação de especialistas em áreas disciplinares" (Costa; Gonçalves, 2018, p. 86).

Essa negligência, segundo as autoras, se origina no Brasil nos anos 1930, quando do surgimento dos primeiros cursos de licenciatura do país, nos quais foi implantado um modelo que ficou conhecido como "3+1", ou seja, três anos destinados ao estudo de conteúdos específicos da área de conhecimento, possibilitando a formação de bacharel, seguidos de um ano de componentes da área da educação para a obtenção da licenciatura (Costa; Gonçalves, 2018). Tal organização, como informa Scheibe (1983 *apud* Costa; Gonçalves, 2018, p. 86), se configura como um "mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério".

Dada essa configuração das licenciaturas, a LDBEN (Brasil, 1996) estabelece como um dos fundamentos da formação de professores a associação entre formação teórica e formação prática/didática, entendidas como duas dimensões essenciais na formação inicial de professores:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, texto digital).

Em 2001, o CNE propõe novas diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica através do Parecer CNE/CP 09/2001, no qual está posto que um dos problemas a ser enfrentado na formação docente é a dissociação entre teoria e prática. Dessa forma, é destacada, explicitamente, a necessidade de serem realizadas com os futuros professores a articulação entre o conhecimento técnico e a prática em sala de aula:

> É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com

> o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor (Brasil, 2001, p.21).

Buscando dar conta dessa tarefa, a Resolução CNE/CP nº 02/2002 estabeleceu a obrigatoriedade de quatrocentas horas de prática ao longo dos cursos de licenciaturas, as quais não podem se entrecruzar com as horas de estágio curricular supervisionado e devem estar distribuídas em diferentes componentes curriculares desde o início do curso. Surgia, assim, "uma nova entidade dos currículos: a Prática como Componente Curricular (PCC)" (Madeira, 2012, p. 79).

No curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório, que estabelece como um de seus objetivos específicos "Desenvolver a articulação dos conhecimentos teóricos à prática docente" (PPC, 2016, p. 21), estão previstas quatrocentas e quinze horas dedicadas às PCC, distribuídas, da forma como demonstra a Figura 13, ao longo dos componentes curriculares obrigatórios dos oito semestres do curso.

Figura 13 – Exemplo da distribuição das horas de prática de ensino

Componentes Curriculares		Aulas por semana	HA[1]	HR[2]	Prática de Ensino (em HR)	Pré-req.
nº	Semestre I					
1	Língua Inglesa I	4	80	66	15	-
2	Estudos Linguísticos I: conceitos básicos	4	80	66	15	-
3	Introdução aos estudos literários	4	80	66	10	-
4	Filosofia da Educação	2	40	33	-	-
5	Desenvolvimento e Aprendizagem	4	80	66	5	-
6	Leitura e Produção Textual	2	40	33	5	-

Fonte: PPC (2016, p. 35).

No entanto, a despeito das discussões que vêm ocorrendo há décadas, das mudanças propostas pela legislação no que concerne à formação docente e da implementação de políticas educacionais como o Pibid e o Residência Pedagógica, parece que "ainda não se pode falar em avanços significativos que promovam mudanças efetivas no sistema de ensino" (Costa; Gonçalves, 2018, p. 87). Em síntese:

> Embora haja na literatura sobre formação docente um consenso acerca da imprescindibilidade de uma formação articulada, em que os conteúdos específicos da área de atuação estejam diretamente relacionados aos conhecimentos pedagógicos, para que o trabalho do professor seja melhor desenvolvido, essa é uma questão que parece ainda não ter sido solucionada (Costa; Gonçalves, 2018, p. 87).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) esclarece que o que caracteriza a formação docente não é a ênfase nos conteúdos científicos, tampouco a supremacia dos métodos de ensino, e sim "um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente" (Nóvoa, 2009, p. 33). Ele defende, então, uma formação docente que leve a um conhecimento

> que vai para além da "teoria" e da "prática" e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc (Nóvoa, 2009, p. 35).

De acordo com o citado autor, essa "procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração [é o] âmago do trabalho do professor" (Nóvoa, 2009, p. 35). Trata-se da ideia de transformação deliberativa apresentada na nota de rodapé 6, na Introdução desta tese, a qual dá conta de que o trabalho docente "supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais" (Nóvoa, 2009, p. 35)

Para que essa construção de um conhecimento profissional docente de fato ocorra, o autor esclarece que é fundamental "abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber" (Nóvoa, 2009, p. 33). E, como visto em 5.1.3, ainda é muito presente a figura do professor transmissor nas aulas de LP, talvez em decorrência de uma também ainda muito presente ênfase nos saberes específicos da área durante a graduação em Letras, ênfase essa que pode levar o licenciando à crença de que basta dominar esses saberes para desempenhar a contento a docência. Porém, se é inquestionável que o domínio dos saberes específicos é essencial, também é certo que "a teoria que não

permite melhorar as práticas ou que não se envolve com elas peca por distanciar-se dos objetivos da própria concepção teórica e do papel que lhe cabe" (Barbosa, 1989 *apud* Cardoso, 2010, p. 177).

Nesse sentido, a análise e interpretação das unidades empíricas que tematizam os impasses apontados pelos participantes da pesquisa entre a formação acadêmica e a demandas da atuação docente se dará nos termos da construção de um conhecimento profissional docente ideada por Nóvoa (2009).

Algumas percepções dos futuros professores em formação no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório parecem revelar a persistência dessa dificuldade atestada pela literatura de avançar na concretização de uma formação inicial que possibilite a construção desse conhecimento profissional docente:

> *Aqui no curso, não sei na experiência de vocês, no ensino dessa parte da língua, a gente não voltou muito pra prática, sabe? A gente ficou isso é isso, sintaxe e morfo e essas questões, sabe? Então acho que falta um pouco, porque pra entrar na sala, pra dar aula especificamente desses conteúdos, eu acho que ainda falta, tanto uma parte minha de estudo, né, quanto do curso. Acho que faltou momentos que a gente pudesse compartilhar, sabe, não só ficar ah, a professora trouxe isso, a gente faz exercícios, conversa com a professora e tudo mais* (PA3).

> *Pra mim o curso dá uma base teórica bem boa, com essas questões que a gente discute em várias cadeiras. Eu só acho que… Bom, pra mim, que tenho certas dificuldades na questão do ensino, né, poderia ter mais um pouco de foco no ensino* (PA6).

Esta outra fala de PA6 parece reforçar essa percepção de que o percurso da formação inicial não promove as condições para que o futuro professor seja capaz de realizar a transformação deliberativa de que fala Nóvoa (2009), uma vez que a participante declara que espera encontrá-las através da participação em uma atividade extracurricular, o projeto de pesquisa 'Formação de professores de língua materna em foco: questões de ensino', coordenado pela professora que ministra o componente Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II:

> *Mas aqui no IF agora surgiu um projeto que eu tô junto ali com a professora [Prof] sobre ensino, né, como tu pegar o texto e tu ver*

> *qual é… o que que tá gritante no texto, né? E cada um da equipe, do grupo de estudos de língua materna, ensino de língua materna, cada um escolhe um texto, e dentro desse texto a gente vê o que que predomina, se é os adjetivos, se é os pronomes, se é os artigos e tal. E a gente vai começar a trabalhar isso, sabe, como enxergar isso. A gente agora vai sentar pra identificar no texto coisas específicas e como trabalhar pra que isso seja significativo pro aluno, sabe?* (PA6).

Porém, cabe destacar que há entre os futuros professores em formação no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório percepções diferentes quanto à questão da construção do conhecimento profissional docente. Enquanto PA3 e PA6, como vimos acima, consideram que sua formação careceu de momentos para explorar a aplicação pedagógica dos conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso, os demais participantes não consideram que tenha havido uma lacuna, sobretudo

> *porque, desde o começo do curso, a gente vem fazendo plano de aula, tem micropráticas e tem bastante estágio, né, quatro estágios, dois de português e dois de inglês* (PA4).

Nesse esteio, PA5 pondera que, por conta de os integrantes da turma terem ingressado no curso em momentos distintos, talvez possa ter havido *"uma formação um pouco diferente"* (PA5) entre eles. Contudo, parece-me que essa suposição de que as percepções divergentes se devem a diferenças no percurso acadêmico comum não se sustenta. Isso porque PA5 e PA6 ingressaram no curso no mesmo ano, 2015, mas enquanto esta relatou sentir falta de um foco maior nas questões do ensino, aquela declara:

> *Assim, a gente teve os mesmos professores e tudo… E eu sinto, assim, que eu tenho as ferramentas pra trabalhar. Eu não tenho tanto essa dificuldade de olhar pro texto e enxergar o que que eu quero trabalhar, quais são as potencialidades, as possibilidades. Só que não quer dizer que isso seja fácil. Eu consigo fazer, mas é muito trabalhoso* (PA5).

Do mesmo modo, PA3 e PA4, que ingressaram juntos no curso em 2018, apresentam posições divergentes sobre as dinâmicas de construção do conhecimento profissional docente promovidas no curso. Enquanto PA3, como vimos há pouco, diz não ter havido muitas oportunidades de se voltarem para

questões do ensino de língua, PA4 considera que *“a gente sempre tá nessa questão, né, conciliar a teoria com a prática, botar em prática aquilo que a gente aprendeu”* (PA4). Certamente há, portanto, outros fatores interferentes, como a identificação com a área da Linguística, as experiências laborais e as experiências acadêmicas particulares, todos por nós discutidos ao longo do presente capítulo.

Cabe mencionar, ainda, a pandemia de Covid-19 como um possível fator que pode ter contribuído para a percepção de que não houve suficientes oportunidades para construir o conhecimento profissional docente. Isso porque a suspensão das aulas presenciais teve impacto na execução de atividades de ensino articuladas às redes públicas de educação previstas para ocorrerem, por exemplo, no componente curricular Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa:

> *A minha cadeira de Metodologia e Laboratório de Português foi naquela época lá com o [Prof] e a gente nem teve microprática em escola. Tava começando a pandemia e teve umas confusões lá. Aí a gente fez uma sequência didática, foi essa a avaliação. A microprática foi uma sequência didática que eu entreguei pro professor. Trabalhei com o gênero notícia. Então eu tenho experiência zero, assim, no ensino de português* (PA4).

Embora as falas dos participantes evidenciem percepções divergentes, elas revelam a persistência de uma perspectiva que encara a formação docente desde uma lógica segundo a qual o que se aprende na graduação é visto como a teoria e o que acontece na sala de aula corresponde à prática. Assim, a teoria seria um saber teórico-conceitual abstrato e a prática um saber didático-pedagógico e eles se articulariam somente no exercício da docência. Porém, se consideramos que refletir sobre um conceito abstrato é uma prática de pensamento, e que, por exemplo, desenvolver uma aula sobre o uso de advérbios em artigos de opinião só pode se dar a partir da concepção abstrata de que advérbios têm papel discursivo, como apregoa a Linguística Textual, essa lógica binária não se sustenta.

Parece, portanto, que ainda não foi possível escapar da “inútil dicotomia” teoria/prática (cf. Nóvoa, 2009). Diante disso, considero que a proposta de

ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro sustentada na tese pode – e deve – contemplar a ruptura dessa dicotomia.

Para finalizar esta seção, trago um ponto de convergência entre os participantes da pesquisa que pode fazer avançar a busca pela concretização de uma formação inicial que possibilite a construção do conhecimento profissional docente. Trata-se de uma ideia ventilada por PA6, que consiste na possibilidade de assistir às aulas ministradas por seus professores nas turmas do ensino médio: *"Eu tinha vontade de participar das aulas que a [Prof] dava, que os nossos professores aqui davam no ensino médio. Até pra ver como é a aplicabilidade* [da teoria]*, sabe?"* (PA6). Ao ouvir tal desejo, PA5 declara ser interessante a ideia de *"a gente poder assistir os nossos professores dando aula"* (PA5), acrescentando que *"seria fantástico se a gente tivesse essa oportunidade de assistir um professor nosso dando uma aula, sei lá, de adjetivo, sabe, pra ver como eles trabalham. Acho que isso daria, assim, um parâmetro melhor pra gente"* (PA5).

Tal parâmetro seria importante, conforme explica PA5,

> *porque a gente trabalha* [nos planos de aula] *baseado no que a gente viu no curso e, tipo, se perguntando: 'Tá, será que tá certo isso, será que tá legal?'. Tu pergunta pro professor e o professor diz: 'Tá legal sim'. Mas a gente não tem um parâmetro. E eu sinto falta às vezes de ter um parâmetro, sabe?* (PA5).

O retorno positivo que recebem não se configura como um parâmetro, de acordo com PA1, porque ele *"é o que o professor disse, não o que o professor fez"* (PA1). Portanto, assistir às aulas ministradas por seus professores nas turmas do ensino médio daria, na perspectiva dos graduandos, uma noção concreta de como dar uma aula de língua.

Embora a ideia externada por PA6 e corroborada por PA5 seja uma percepção que se sustenta na realidade formativa dos participantes da pesquisa, já que assistir às aulas ministradas por seus professores no ensino médio não necessariamente dará ao futuro professor de LP a noção concreta de como dar uma aula de língua, acredito que vale considerá-la como possibilidade. Isso porque, dada a condição de docentes EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) de que falei em 5.2.1.1, os professores do curso de Letras podem atuar também no ensino médio, de acordo com sua habilitação,

nas aulas de língua portuguesa e/ou língua inglesa e, desse modo, o desejo manifesto por PA6 poderia ter potencial para se converter em uma experiência formativa diferenciada e enriquecedora no âmbito dos Institutos Federais. E naqueles *campi* em que há oferta de EJA (Educação de Jovens e Adultos), os futuros professores poderiam ter outra importante vivência para o enriquecimento de sua cultura profissional. No entanto, é preciso esclarecer que essa possibilidade não se aplicaria a outras instituições do mesmo modo que Institutos Federais, uma vez que apenas estes contam com o princípio da verticalização, de acordo com o qual é possível oferecer cursos em diferentes níveis de ensino. Então, tendo em vista que em outras instituições pode ser inviável concretizar essa possibilidade de os licenciandos acompanharem as aulas de seus professores do curso de Letras, fazem-se necessários outros movimentos que conduzam à construção do conhecimento profissional docente.

Findadas as discussões acerca dos impasses entre a dinâmica da formação acadêmica e as exigências da atuação em sala de aula, avanço para a discussão de mais um desafio a ser enfrentado em busca da implementação do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

5.3.3 *Ok, muito legais as tuas reflexões, mas eu preciso de um pezinho, sabe, pra ajudar a ver concreto*[101]: a carência de materiais para a implementação do ensino produtivo de LP

Como demonstrado nas análises e interpretações que configuram o Metatexto 1 e o Metatexto 2, os participantes da pesquisa aparentam apresentar o perfil do professor de LP que vai atuar no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos seus estudantes. Além disso, reconhecem, por conta das experiências acadêmicas e profissionais no âmbito da docência, que o tipo de ensino ainda predominante nas aulas de LP é o prescritivo, de acordo com o qual *"o professor vai ensinar o aluno a falar e escrever certo"* (PA4). Porém, eles não têm conhecimento sobre o conceito de ensino produtivo nos termos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), Travaglia (2002) e Faraco e Zilles (2017), tampouco nos termos definidos nesta tese, o que afeta a

[101] Unidade empírica oriunda da fala de PA1.

atuação no sentido de promover o ensino produtivo de LP a partir do ensino do cenário normativo brasileiro.

Nesse ponto, é de relevo destacar que, quando colocada em pauta a questão de como trabalhar fenômenos de linguagem em que há comprovada disparidade entre a norma-padrão e as normas sociolinguísticas prestigiadas, tais como a colocação pronominal e a regência de alguns verbos, os participantes foram capazes apenas de vislumbrar formas de fazê-lo, mas não de uma maneira que explorasse as diferentes normas que compõem o cenário normativo brasileiro. Isso reforça o discutido em 5.3.1 quanto a não haver, ao longo do curso, uma abordagem que trate de questões pontuais relativas às normas sociolinguísticas brasileiras em interface explícita com o ensino de LP.

Outro aspecto, apontado por PA1 como uma das dificuldades dos futuros professores de LP para trabalhar com norma e variação linguística em sala de aula, é a falta de materiais didáticos que possam auxiliar nessa tarefa:

> *Tipo, todas essas discussões, elas são muito legais e me ajudaram um monte, mas eu acho que falta material que diga assim: 'Faz isso daqui ó, vou te mostrando aqui exatamente o que que tu faz'. Eu acho que os autores, eles dizem assim: 'A gente tem que fazer melhor, a gente tem que fazer de tal jeito'. Ok, mas me mostra um exemplo então. Tipo assim, Faraco, me mostra como é que se dá uma aula. Me mostra! Mas o Faraco, a Irandé também - coitadinha eu amo ela -, mas eles não trazem, sabe. Então é, tipo, ok, muito legais as tuas reflexões, mas eu preciso de um pezinho pra ajudar a ver concreto* (PA1).

Sobre essa situação, Barbosa (2015, p. 257) ressalta que, "apesar de contarem com razoável bibliografia teórico-metodológica sobre as principais discussões, os licenciados, ao entrarem no mercado de trabalho, não encontram materiais didáticos na mesma proporção". Diante disso, o citado autor alerta:

> até que a multidão de profissionais que se forma todo o semestre no país possa contar com paradidáticos de graduação que promovam diálogo entre os fatos da língua tratados como diferentes objetos, é fundamental não supormos que será tranquilo para os graduandos traduzir e aplicar didaticamente no ensino médio os conteúdos recebidos na faculdade (Barbosa, 2015, p. 270-271).

Reforça-se, por conseguinte, a necessidade, já sinalizada em 3.3, de "começar a refletir sobre a prática pedagógica do conteúdo dado no nível

superior” (Barbosa, 2015, p. 274), o que, consoante o autor, não significa

> repensar conteúdos acadêmicos como um todo, tampouco a prática pedagógica de todos os conteúdos, mas sim [...] assumir uma postura reflexiva de como parte dos conteúdos pode ser abordada de modo reflexivo e instrumentalizador, dialético e promotor de habilidades desejáveis a um aluno de ensino médio (Barbosa, 2015, p. 274).

Nesse sentido, se considerarmos apenas a produção de alguns dos teóricos citados nesta tese, é possível confirmar que há grande quantidade de publicações contendo encaminhamentos teórico-metodológicos que podem auxiliar os formadores dos futuros professores de LP a explorar questões de norma e variação em interface com o ensino com vistas “a uma transformação da prática nas escolas de ensino médio” (Barbosa, 2015, p. 274). Assim, contamos já com considerável bibliografia que discute o tema da norma linguística apresentando propostas e práticas impulsionadoras do ensino produtivo que sustento nesta tese. Assim, às obras já apresentadas em 3.2.4 – Bagno (2002a) e Bortoni-Ricardo *et al.* (2014) –, foram acrescidas Bagno (2002b, 2007, 2009, 2011b, 2017b, 2019a).

Discorrerei sobre o que propõe Bagno (2002b, 2007) na seção 6.2.2, dado que essas publicações embasam as proposições sobre caminhos para materializar o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro apresentadas no Capítulo 6. Desse modo, compilo aqui algumas informações apenas sobre Bagno (2009, 2011b, 2017b, 2019a).

Em Bagno (2009) são explicados e exemplificados 50 fenômenos linguísticos “que já estão incorporados há muito tempo na língua de *todos os brasileiros* (inclusive os chamados “cultos” ou “letrados”), mas que ainda são alvo de campanha persecutória, policialesca, intolerante e dogmática dos puristas”, (Bagno, 2009, p. 57). Entre tais fenômenos se encontram a regência de alguns verbos, como ‘agradar’, ‘assistir’, ‘custar’, ‘preferir’, o gênero de algumas palavras, como ‘alface’, ‘dó’, ‘grama’, a colocação pronominal, o uso dos pronomes demonstrativos *este*/*esse* e o uso de *onde*/*aonde*. Cada um dos fenômenos é explicado em termos simples e acessíveis, possibilitando a compreensão até mesmo por parte de não especialistas, e é acompanhada de vasta exemplificação de seu uso “em textos coletados na imprensa, na

produção acadêmica e em *sites* da internet em que colaboram profissionais e especialistas de formação superior" (Bagno, 2009, p. 57).

Em Bagno (2011b, 2017b, 2019a) encontramos "algumas sugestões práticas sobre *o que é preciso ensinar explicitamente* nas aulas de língua" (Bagno, 2019a, p. 176) com base na dinâmica de colocar sob análise, nas aulas de LP, o vernáculo geral brasileiro (as formas de uso da língua há longa data já implantadas na gramática intuitiva de todos os falantes brasileiros de português), comparando-o com aquelas formas de uso que não fazem parte da língua materna desses falantes, mas que ainda encontram guarida nos gêneros textuais mais monitorados.

Essa proposição de inserir o vernáculo geral brasileiro na educação linguística a ser promovida nas aulas de LP visa, como já discutido em diversos momentos nesta tese,

> não a *ensinar* o que a maioria dos estudantes já sabe, mas a levá-los a *conhecer* melhor, *estudando-a*, a própria língua que já falam e, na comparação com a tradição gramatical, *aprender* novas formas e novos usos, que poderão empregar conforme suas intenções, seus desejos e conforme o que lhes for permitido (ou não) pelas circunstâncias de interação, na fala e na escrita (Bagno, 2019a, p. 177).

Em Bagno (2011b), são elencados usos variados do vernáculo geral brasileiro, os quais são comentados e acompanhados de sugestões sobre o que ensinar e o que não ensinar na escola. Essas sugestões visam distinguir as "formas da norma-padrão que merecem ser ensinadas e aquelas que não precisam ser ensinadas" (Bagno, 2011b, p. 985).

Em Bagno (2017b, 2019a), o autor se dedica a explorar, de forma não exaustiva, o que diz respeito à categoria gramatical do verbo. O objetivo é contemplar alguns dos fenômenos gramaticais que carecem de um tratamento adequado na educação linguística que se quer, como esclarece o autor, contributiva à aquisição da escrita mais monitorada. Assim, são discutidas os seguintes pontos relativos ao verbo: conjugação verbal, regência verbal, modos subjuntivo e imperativo, tempos verbais, voz passiva sintética, verbos causativos e sensitivos, verbos apresentacionais, reanálise do sujeito posposto e consequências para a concordância e concordância verbal. Em cada caso, o autor explicita o que não ensinar e/ou o que ensinar.

Diante do exposto, parece-me acertada a consideração de Barbosa (2015, p. 277) de que

> o desafio que se impõe não é tanto buscar novidades no conteúdo para as aulas de graduação, há muita coisa boa à espera dos graduandos e professores. O desafio é construir estratégias didáticas que articulem, por indução presencial, dados de oralidade e escrita a partir do conhecimento e intuições sobre a língua que os graduandos tragam consigo.

Então, partindo da premissa de que “é no trabalho com a graduação que começam o conteúdo e a ideologia que repercutirão nas salas fundamentais e médias, campos de ação dos futuros professores” (Barbosa, 2015, p. 275), cabe, em primeiro lugar, aos professores universitários explorarem esses materiais com os licenciandos, oportunizando a eles experiências que possam criar as condições de eles terem mais facilidade e segurança para implementar a investigação e alcançar o ensino produtivo de LP que defendo na tese.

É certo que muitas decisões e encaminhamentos pedagógicos são fruto do momento, de quando o docente está atuando em sala de aula, bem como do contexto em que está atuando. Porém, sempre há o risco de os futuros professores de LP, por não terem tido contato com propostas como as presentes nas publicações referenciadas nos parágrafos precedentes, e em função da pressão exercida pelos programas de ensino das escolas, da carga horária de trabalho, da fase inicial da carreira, da experiência escolar nas aulas de LP como alunos, entre outros fatores, atuarem na perspectiva da manutenção do ensino prescritivo que ainda hoje impera nas aulas de português.

Fato é que são muitas as variáveis que podem dificultar ou abortar possíveis mudanças na forma de desenvolver as aulas de LP visando ao ensino produtivo. Diante disso, ter oportunidades não só de conhecer e discutir certos fenômenos em variação pelos viés do ensino, mas também de explorá-los em práticas investigativas durante a graduação me parece fundamental se quisermos que os novos rumos teorizados para o ensino de LP se tornem realidade nas salas de aula país afora.

Porém, é preciso ter claro que somente mudanças no âmbito da formação inicial não serão suficientes para garantir que o modelo pautado no ensino prescritivo vigente seja superado pelo ensino produtivo. Como

sinalizaram os participantes da pesquisa, existem ainda muitos desafios decorrentes da precarização da educação no Brasil e das condições de trabalho dos professores. A eles me dedico nas próximas páginas.

5.3.4 *Então, infelizmente, eu acho que tu não tem que ser full time professor. Eu acho que não é muito saudável*[102]: considerações sobre os desafios do exercício da docência

Faraco e Zilles (2017, p. 207) encerram sua exposição sobre a relação norma e ensino defendendo a posição de que "o ensino de língua na escola deve ser menos trabalho burocrático e mais trabalho criativo, produtivo. Para isso, a Pedagogia de Projetos, construídos em conjunto por alunos e professor, tem importância fundamental". Como vimos em 5.2.2, os participantes da pesquisa também veem no trabalho a partir de eixos temáticos ou de projetos de ensino um caminho para a realização de uma abordagem da LP que seja relevante para os estudantes.

Entretanto, há, segundo eles, muitos obstáculos provenientes dos desafios da profissão docente que dificultam o trabalho do professor, inclusive interferindo na viabilização do trabalho na perspectiva de projetos. Essa discussão, certamente, daria outra tese, e é por isso que exploro aqui apenas os aspectos que emergiram dos dados e que assolam o futuro professor de LP em formação no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório.

As opiniões dos participantes contemplam questões relativas à carga horária de trabalho (*"Os professores dão um conteúdo mais fácil, digamos, porque têm que dar conta de várias turmas, né?"* (PA4)), às pressões para aprovação em processos seletivos para ingresso no ensino superior (*"A questão é que tem todo um círculo, assim, porque o aluno tem que aprender aquilo porque ele tem que fazer o Enem, porque ele tem que passar pra fazer uma faculdade. E nisso eu* [o professor] *tenho aquela pressão, né?"* (PA4)), ao tempo para preparação de aulas e para sua ministração:

> *Eu acho que o que hoje mais limita tudo… claro, é a visão do professor, mas também a questão do tempo, né? Tempo de preparação e também o tempo de aula, porque tu não tem, às vezes, nem tempo pra fazer uma aula significativa e porque é muito*

[102] Unidade empírica oriunda da fala de PA1.

pouquinho de cada disciplina, entendeu? É muito pingadinho (PA6).

Também foram apontadas, especificamente por PA1 e PA5, os dois únicos participantes que têm experiências com o ensino de LP em âmbito laboral, questões relativas ao desgaste causado pela burocracia das instituições de ensino, ao esforço e ao tempo dedicados à preparação das aulas, à remuneração e à falta de colaboração dos professores mais experientes para com quem está iniciando. Essas condições de trabalho geram angústia, sobrecarga, sentimento de impotência e de abandono e certa desmotivação quanto ao exercício da profissão.

Nesse sentido, PA5, a partir de sua experiência de pouco mais de um semestre lecionando em uma escola de educação básica, discorre sobre a burocracia e o individualismo com que se deparou no exercício da profissão:

> *É muita coisa. Não é só o plano de aula, é toda questão administrativa da escola e um monte de coisa que tu tem que dar conta. É nota de aluno, é como tu vai fazer avaliação, é como tu vai organizar a avaliação. E assim, tem os prazos ali, começo e final de trimestre, te vira, entendeu?* (PA5).

PA1, por exemplo, explana sobre o tempo necessário à sua preparação para a execução de seu trabalho como gestor dos corretores de redação de um curso pré-vestibular online e o desgaste que isso gera:

> *Quando eu tô pensando em formações pros corretores, eu demoro um tempão pra digerir as coisas de gramática normativa. Aí depois eu olho as gramáticas descritivas, que são bem mais brisadas ainda, que quebram tudo. Então… Tudo isso demora, sabe? Dá um desgaste* (PA1).

PA5 também se manifesta quanto à questão do tempo que é preciso para preparar uma aula através desta fala, que deixa entrever seu comprometimento com o exercício da docência e a preocupação com a ministração de aulas de LP que trabalhem a gramática de forma contextualizada e com ênfase na produção de sentidos:

> *Eu sinto assim, que nem o PA1 falou, que demanda muito, muito, muito, de tu construir uma aula, assim, do zero sabe, e tentar focar na parte gramatical ali que vai contribuir pra leitura e pro significado, pro contexto, sabe? Tipo, eu vou perguntar ali por que que é o 'mas'*

> *não é o 'mais'. Tipo, tá, mas por quê? Que sentido teria se colocasse o 'mais', que sentido tem o 'mais' em outra parte ali do texto, sabe? Então isso é uma coisa que demanda muito da gente mesmo* (PA5).

Nesse esteio, chama atenção as colocações de PA1 a respeito de suas percepções sobre o exercício da profissão e seu compromisso não só com a docência, mas com seus princípios e suas concepções sobre o ensino de LP:

> *Eu não quero pensar em trabalhar quarenta horas, tendo o tempo inteiro que, tipo, só dar, sabe, uma tapeada. Eu acho que se eu for dar uma tapeada, eu me sinto… Tipo, sinceramente, né, acho que o professor, na correria, na prática, dá umas tapeadas. Então eu acho que tá tudo bem se eu fosse dar uma tapeada na gramática, mas eu acho que eu não posso decepcionar a mim mesmo, assim, na qualidade da leitura, no que eu quero oferecer pros alunos de aparato pros estudantes irem além na reflexão e tal* (PA1).

PA1 ainda explicita mais algumas angústias advindas do exercício da docência:

> *Então, de angústia o que eu tenho é mais de talvez… Eu não sei, eu sinto que a gente, o professor não é bem pago e não importa se ele tá dando aula… Eu acho que, ok, eu não sou bem pago na escola pública, mas pelo menos eu tenho liberdade. Aí na escola particular eu não tenho liberdade, mas eu sou bem pago* (PA1).

Essas angústias podem ser determinantes no momento de definir os rumos da carreira e também podem ter efeitos no modo de trabalhar e na satisfação com o exercício da profissão. Isso porque a busca por um espaço de trabalho que remunere melhor pode restringir a autonomia do professor, inclusive forçando-o a práticas que dissonam de suas concepções sobre, por exemplo, ensino de língua. No caso do ensino de LP, como discutido no Capítulo 3, integram essas concepções o porquê do ensino de LP a brasileiros, o papel do texto e da gramática nas aulas de português, além das questões relativas à norma linguística e ao cenário normativo brasileiro. Esse ir contra suas convicções ou não conseguir implementá-las a contento acaba gerando insatisfação, frustração e até mesmo desistência do magistério.

PA1 e PA5 ainda discorrem sobre suas intenções futuras para o exercício da profissão, revelando que os fatores acima arrolados têm grande impacto sobre suas escolhas profissionais. Ambos estão de acordo que

trabalhar mais do que vinte horas em escola não está em seus planos, dado que consideram que uma carga horária de quarenta ou sessenta horas não é saudável e que compromete o trabalho:

> *Eu acho que se eu for dar aula, eu daria, tipo, vinte horas. Eu acho que daí seria mais saudável e eu consigo dedicar um pouco mais de tempo para aquela coisa, sabe? Porque eu acho… Tá, tudo bem, tem gente que trabalha quarenta horas, sessenta horas, mas eu não acho saudável* (PA1).

> *Eu tenho essa mesma ideia, principalmente pra começo, sabe? Quarenta horas é muita coisa. É loucura. E não tem qualidade. Não tem qualidade também* (PA5).

> *É. Tu não consegue fazer nada, tu te frustra com a profissão e aí não… Então, infelizmente, eu acho que tu não tem que ser full time professor. Eu acho que não é muito saudável* (PA1).

Essas ponderações remetem ao início do presente capítulo, em que foram discutidos os motivos que têm levado os cursos de licenciatura a sofrer um perigoso esvaziamento devido ao crescente desinteresse, especialmente dos jovens, pela profissão docente. Parece que as razões que causam esse desinteresse são as mesmas que podem afastar os futuros professores da profissão.

Então, se quisermos, de fato, ver mudanças no ensino de LP nas escolas brasileiras, é preciso não apenas buscar qualificar a formação inicial, mas também, e principalmente, reverter o estado atual da educação nacional, de modo a garantir que os presentes e futuros professores tenham as condições necessárias para exercer a profissão professor, como dizem PA1 e PA5, de forma saudável e qualificada.

Com esse apelo encerro o percurso analítico e interpretativo da pesquisa e avanço para o cumprimento do objetivo propositivo da tese.

6 CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS

> Quando se abre mão de um ensino meramente prescritivo, para se trabalhar com um ensino produtivo, todos podem aprender com todos e todos ganham!
>
> (Zilles; Kersch, 2015, p. 177)

Na estruturação da pesquisa resultante nesta tese, descrita na seção 1.2, está posto que o estudo prevê o cumprimento de um objetivo específico situado na esfera propositiva: apontar caminhos que possam conduzir a uma formação docente inicial capaz de dar ao futuro professor de LP condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Tal objetivo foi concebido a partir de minha percepção de que, para haver, nas aulas de LP da educação básica, a materialização do ensino produtivo de LP defendido na tese, seria preciso buscar novos caminhos para a prática de ensino que os futuros professores de português vivenciam durante a graduação. Ao final do percurso investigativo empreendido, a definição de um objetivo na esfera propositiva se mostrou uma conduta acertada e necessária, uma vez que minha percepção ficou comprovada pelos resultados obtidos, os quais revelaram que a formação inicial dos futuros professores de LP deve intensificar a abordagem dos princípios e conceitos relativos à norma linguística em interface explícita com o ensino.

Então, partindo do entrecruzamento dos movimentos realizados para a concretização do objetivo da esfera pragmática (analisar o percurso formativo dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório com base em suas ponderações sobre questões atinentes à interface ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro e norma linguística) e dos objetivos da esfera teórica (descrever o cenário normativo brasileiro, discutir questões implicadas no ensino de LP como língua materna e delinear o que se entende por cenário normativo brasileiro e por ensino produtivo de LP diante desse cenário), busco, neste capítulo, apontar alguns caminhos para que a formação docente inicial dos futuros professores de LP possa prover o necessário para que eles tenham condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Antes, porém, de apresentar esses possíveis caminhos, é preciso revisitar alguns pontos do percurso investigativo trilhado para o desenvolvimento desta tese.

6.1 Retomada do percurso investigativo empreendido na tese

Vimos, nas primeiras páginas deste trabalho, que os professores de LP ainda enfrentam dificuldades para mobilizar de forma satisfatória os pressupostos teóricos concernentes à variação linguística estudados ao longo da graduação em suas práticas pedagógicas de ensino de português, o que tem impactado não só a sua atuação como docentes, mas também a formação dos estudantes brasileiros da educação básica quanto ao desenvolvimento de sua competência comunicativa. Diante disso, aventei a hipótese de que tais dificuldades podem se dever, dentre outros aspectos, a uma formação inicial que não promove um entendimento amplo e profundo da complexidade do cenário normativo brasileiro e, portanto, não explora a interface ensino produtivo de LP e norma linguística a partir desse cenário.

Para testar essa hipótese, procedi ao cumprimento do objetivo específico da esfera pragmática estabelecido, que consistiu na análise do percurso formativo dos seis participantes da pesquisa com base em suas ponderações sobre questões atinentes à interface ensino produtivo de LP e norma linguística. Através dessa análise, pude averiguar se o futuro professor

de LP formado no curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório, ao concluir sua formação inicial:

> a) tem clareza sobre conceitos e designações associados ao fenômeno da norma linguística;
>
> b) reconhece a complexidade do cenário normativo brasileiro e suas implicações para o ensino de LP;
>
> c) teve contato com abordagens teórico-didático-metodológicas voltadas a um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro;
>
> d) teve oportunidade de discutir e/ou experimentar práticas de ensino de LP pautadas em uma perspectiva investigativa do cenário normativo brasileiro;
>
> e) se sente apto a realizar a transformação deliberativa dos seus conhecimentos teóricos sobre norma linguística com vistas à materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

É pertinente ressaltar que os resultados da análise e interpretação dos dados da pesquisa comunicados através dos três metatextos que conformam as subseções 5.1, 5.2 e 5.3, embora singulares e específicos da realidade de um único curso de licenciatura em Letras, podem ser representativos de uma realidade maior. Isso porque, ao cruzá-los com as discussões sobre norma e ensino de LP empreendidas, respectivamente, no Capítulo 2 e no Capítulo 3 desta tese, ficaram deslindadas muitas semelhanças com o que aponta a literatura em relação às dificuldades que permeiam o ensino de LP no Brasil. Sendo assim, as considerações e proposições que exponho a seguir se aplicam, de modo amplo e abrangente, a outros cursos de graduação em Letras existentes no Brasil.

Os resultados obtidos a partir do intento de compreender de que modo o percurso formativo dos seis licenciandos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório curso se relaciona com a construção dos seus conhecimentos sobre a interface ensino produtivo de LP e norma linguística evidenciam que a formação inicial do futuro professor de LP ainda carece promover, de modo claro e em interface com o ensino, a construção dos conhecimentos necessários sobre a configuração do cenário normativo

brasileiro e sobre o que significa ensinar português para falantes nativos diante desse cenário. Ela também precisa avançar no sentido de prover aos futuros professores, tanto em termos teóricos quanto didático-metodológicos, as condições necessárias para que eles possam orientar suas práticas pedagógicas na direção do ensino produtivo de LP.

A pesquisa realizada, portanto, já estaria contribuindo para o aprimoramento da formação inicial dos licenciandos em Letras ao revelar que o futuro professor de LP, ao concluir a graduação:

> a') não tem total clareza sobre conceitos e designações associados ao fenômeno da norma linguística;
>
> b') reconhece parcialmente a complexidade do cenário normativo brasileiro e suas implicações para o ensino de LP;
>
> c') teve pouco contato com abordagens teórico-didático-metodológicas voltadas a um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro;
>
> d') teve escassas oportunidades de discutir e/ou experimentar práticas de ensino de LP pautadas em uma perspectiva investigativa do cenário normativo brasileiro;
>
> e') não se sente apto a realizar a transformação deliberativa dos seus conhecimentos teóricos sobre norma linguística com vistas à materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Há, porém, outras revelações provenientes das análises e interpretações dos dados de pesquisa que podem representar contribuições relevantes para as discussões e os encaminhamentos sobre a formação de professores de LP.

Com base no que se revelou das unidades empíricas que compõem o Metatexto 1, é possível afirmar que o futuro professor de LP, ao concluir sua formação inicial, apresenta os conhecimentos necessários a um docente que atuará no sentido de desenvolver o ensino esperado de LP e superar o ensino real de LP, cujas características estão sistematizadas na Figura 9, reproduzida abaixo, a qual constitui uma das elaborações teóricas constantes na seção 3.3:

Figura 9 – Panorama do ensino de Língua Portuguesa com base no que foi discutido no Capítulo 3

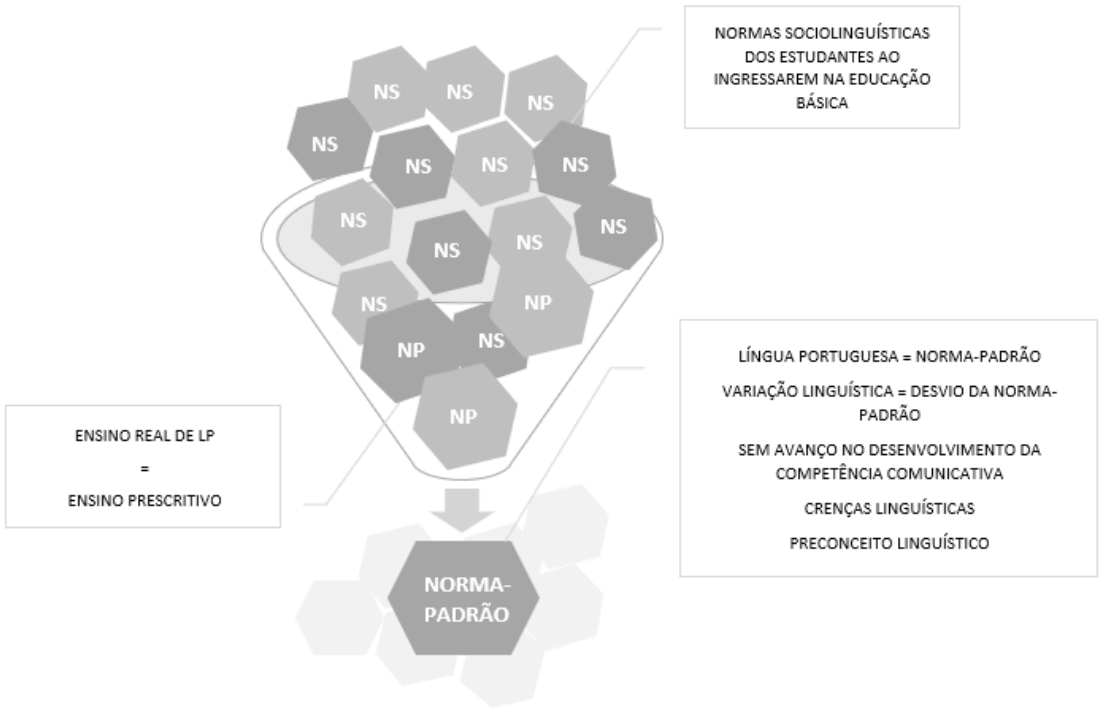


Fonte: Da autora (2022).

Em outras palavras, as ponderações dos participantes da pesquisa discutidas no Metatexto 1 revelam de que o futuro professor de LP reconhece o que caracteriza e quais são as limitações do ensino prescritivo, sendo mencionados o foco na gramática normativa, a visão da língua como uma entidade pronta, a variação não entendida como um princípio linguístico e a ênfase na nomenclatura gramatical. Revelam também que há clareza quanto a dirigir as práticas a um ensino descritivo de língua. E, como este compartilha de algumas características com o ensino produtivo, como a concepção interacionista de língua, o entendimento da variação como um princípio linguístico e o foco no desenvolvimento da competência comunicativa, é possível dizer que as bases para a implementação do ensino produtivo existem. Inclusive, ele é visto pelos licenciandos como um caminho para escapar às implicações do ensino prescritivo ainda persistente nas aulas de português, que promove o apagamento das normas sociolinguísticas que os estudantes chegam à escola dominando, as quais, ao longo da formação

escolar, vão sendo substituídas pela norma-padrão, conforme representado na Figura 10, proveniente das elaborações teóricas presentes em 3.3:

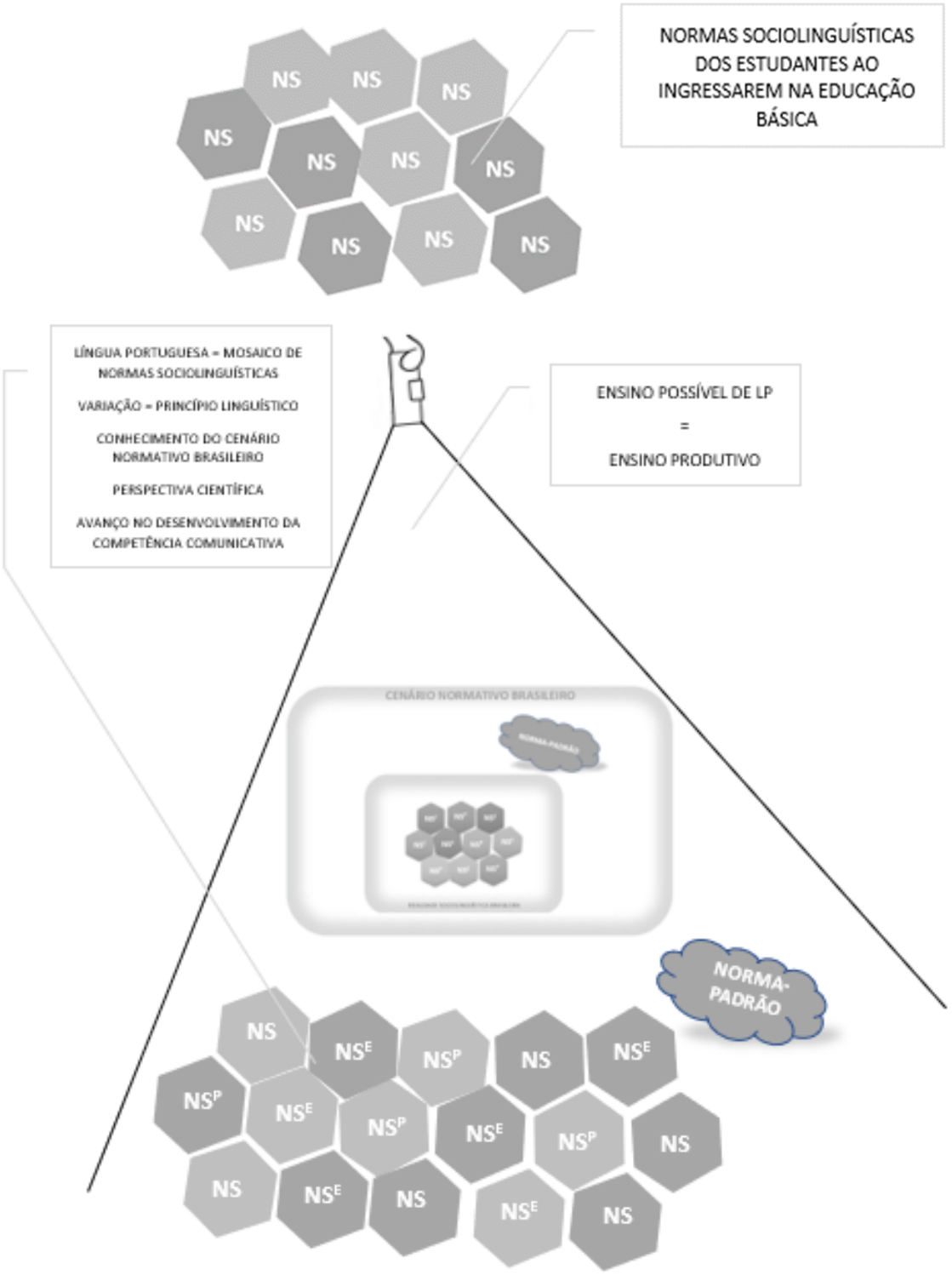
Figura 10 – Esquema representativo do movimento de apagamento das normas sociolinguísticas dos estudantes da educação básica



Fonte: Da autora (2022).

No entanto, o que se mostrou das unidades empíricas das quais emergiram as reflexões que constituem o Metatexto 2 e o Metatexto 3 leva a concluir que há certos encaminhamentos que os cursos de formação inicial precisam adotar para que seja possível materializar o ensino produtivo nas aulas de LP, de modo a substituir a perspectiva reducionista vigente pela perspectiva holística propiciada pelo ensino produtivo de LP que defendo na tese. Isso porque, como demonstrado na Figura 11, fruto das teorizações localizadas em 3.3, o ensino produtivo parte das normas que os estudantes chegam à escola dominando para, a partir da investigação da realidade sociolinguística e do conhecimento do cenário normativo brasileiro, estender os conhecimentos da língua já adquiridos por eles e, desse modo, ampliar sua competência comunicativa.

Figura 11 – Esquema representativo da abordagem da Língua Portuguesa na perspectiva do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro



Fonte: Da autora (2022).

Esses encaminhamentos guardam relação com os resultados expressos nos itens de a') a e') listados nas páginas precedentes e com as análises e

interpretações comunicadas no Metatexto 2 e no Metatexto 3, as quais levaram às seguintes constatações:

> - as experiências em âmbito pessoal, mais do que o percurso acadêmico comum aos licenciandos, parecem ser as responsáveis pelos conhecimentos sobre ensino produtivo de LP e norma linguística dos futuros professores de LP;
> - as questões relativas à norma linguística parecem estar sendo exploradas em um momento da formação em que o futuro professor de LP ainda não tem subsídios para um entendimento profundo e, principalmente, para estabelecer as conexões desses princípios com o ensino de português;
> - a abordagem de questões relativas aos temas da norma e da variação ocorre em vários momentos ao longo do curso, porém não em interface com o ensino, o que interfere na materialização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro;
> - a persistência de uma lógica binária subjacente à ideia de articulação entre teoria e prática tem atravancado avanços na concretização de uma formação inicial que possibilite a construção do conhecimento profissional docente;
> - a falta de materiais didáticos para trabalhar com norma e variação linguística em sala de aula se configura como um empecilho para a implementação do ensino produtivo a partir do cenário normativo brasileiro.

É com base nessas constatações que se materializam as proposições relativas aos encaminhamentos que os cursos de licenciatura em Letras podem adotar para levar a uma formação docente inicial capaz de dar ao futuro professor de LP condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

6.2 Caminhos para conduzir à implementação do ensino produtivo de Língua Portuguesa a partir do cenário normativo brasileiro

As considerações propositivas esboçadas nas páginas a seguir são fruto do diálogo entre os resultados da análise e interpretação dos dados de

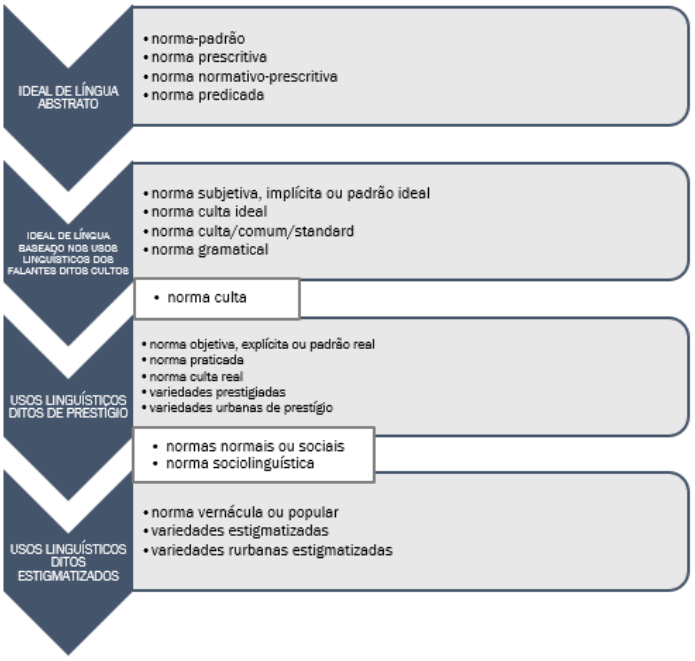
pesquisa comunicados através dos metatextos, que configuram as subseções 5.1, 5.2 e 5.3 da tese, e as elaborações teóricas sobre o cenário normativo brasileiro (seção 2.5) e sobre o ensino produtivo de LP a partir desse cenário (seção 3.3).

6.2.1 Encaminhamentos quanto a questões relativas à norma linguística e ao cenário normativo brasileiro

No Metatexto 2, vimos que as ponderações dos participantes da pesquisa revelaram que são as experiências em âmbito pessoal, mais do que o percurso acadêmico comum aos licenciandos, as responsáveis pelos conhecimentos sobre norma linguística. Essa é, pois, uma realidade que precisa ser revertida se quisermos que os futuros professores de LP implementem o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro nas escolas do país.

Na seção 2.5, após explorar o fenômeno da norma linguística com ênfase no conflito conceitual e designativo existente no Brasil, sistematizo as elaborações teóricas decorrentes das discussões e análises empreendidas ao longo do Capítulo 2 na Figura 7, replicada abaixo:

Figura 7 – Configuração da situação da norma linguística no Brasil quanto à questão terminológica



Fonte: Da autora (2022).

Então, o primeiro direcionamento que proponho aos cursos de formação inicial de professores de LP é apresentar claramente ao graduando essa configuração da situação da norma linguística no Brasil. Para tal, é necessário, primeiramente, alertar que o termo ‘norma linguística’ expressa duas noções distintas: normalidade e de normatividade. Em seguida, é preciso mostrar que existe uma profusão de designações para fazer referência a esses conceitos. Por fim, deve-se explicitar as controvérsias em torno dos termos ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’.

Promovida essa compreensão de como se configura a situação da norma linguística no Brasil, é possível passar a falar no cenário normativo brasileiro a ser considerado nas aulas de LP em busca do ensino produtivo defendido na tese.

O cenário normativo brasileiro foi por mim delimitado na seção 2.5 através desta Figura 8:

Figura 8 – Configuração do cenário normativo brasileiro



Legenda:
NS^E = norma sociolinguística estigmatizada
NS^P = norma sociolinguística prestigiada

Fonte: Da autora (2022).

O cenário normativo brasileiro que delimitei concebe a realidade sociolinguística como um mosaico de normas sociolinguísticas, as quais, dada a condição polarizada dessa realidade, podem ser prestigiadas ou

estigmatizadas. Pairando sobre essa realidade e fora dela, está a norma-padrão.

É a partir desse cenário normativo que deve se dar o ensino produtivo de LP que defendo, de modo que é preciso, antes, orientar o futuro professor de LP quanto aos seguintes procedimentos: 1º) tomar como ponto de partida as normas sociolinguísticas que os estudantes dominam para, a partir de uma perspectiva investigativa da realidade sociolinguística e do cenário normativo brasileiro, levá-los à compreensão de que a LP consiste em um mosaico de normas; 2º) situar os estudantes quanto à existência de normas sociolinguísticas prestigiadas e estigmatizadas e quanto à condição de entidade exo e supra linguística da norma-padrão; 3º) promover o estudo da LP a partir de uma perspectiva científica.

Isso, como explorarei na seção a seguir, pode se dar a partir de movimentos capazes de tornar mais presente a abordagem de questões relativas à norma linguística em interface com o ensino ao longo da graduação e de explorar e experimentar propostas teórico-metodológicas à disposição no mercado editorial.

6.2.2 Encaminhamentos quanto a questões relativas ao ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro

Os resultados da análise e interpretação das unidades empíricas que conformam o Metatexto 3 levaram a concluir que, para que o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro possa se concretizar nas escolas brasileiras, a formação inicial dos futuros professores deve intensificar a abordagem dos princípios e conceitos das teorias linguísticas abordadas em interface explícita com o ensino.

Para tal, um encaminhamento que julgo profícuo é propiciar, ao longo da graduação, a discussão e a experimentação de propostas teórico-metodológicas à disposição no mercado editorial, como as já referenciadas nesta tese (Bagno, 2002a, 2009, 2011b, 2017b, 2019a; Bortoni-Ricardo *et al.*, 2014). Essas publicações tratam de inovações linguísticas já consolidadas no vernáculo geral brasileiro em interface com o ensino e podem, portanto, levar o graduando e, posteriormente, os estudantes

da educação básica, a assumir uma posição de observadores e estudiosos dos usos linguísticos situados no cenário normativo brasileiro e representativos das normas sociolinguísticas prestigiadas e estigmatizadas em contraponto com a norma-padrão.

Comecemos com a proposta presente em Bagno (2002b), que provém do reconhecimento de uma ainda insistente resistência por parte de estudiosos da linguagem e professores em abandonar em definitivo o estudo da língua como objeto em si mesmo. Diante disso, o autor postula que “deve haver na escola um espaço-tempo para a *reflexão linguística* consciente e sistematizada, para a abordagem da língua como objeto merecedor de teorização e investigação” (Bagno, 2002b, p. 58) e esclarece que isso pode ser alcançado a partir da pesquisa linguística, “uma pesquisa da língua que só poderá ser feita, é claro, a partir de determinada fase do percurso escolar, quando os alunos já tiverem alcançado um grau de letramento capaz de lhes permitir empreender essa teorização/investigação” (Bagno, 2002b, p. 59). Partindo do pressuposto de que é impossível uma única gramática conter todas as variedades linguísticas e seus inúmeros usos, o referido autor sugere que compete ao ensino de língua criar oportunidades para que o aluno possa construir seu conhecimento linguístico a partir da pesquisa, concebida como um modo de promover investigação e teorização sobre a linguagem.

Então, Bagno (2002b) fornece um passo a passo para a concretização de sua proposta de ensino de LP fundamentada na pesquisa linguística. Ele sugere, como primeiro passo, o estudo tradicional da inovação linguística sob pesquisa em gramáticas e livros didáticos, sempre buscando analisar mais do que um modelo, dado que pode haver diferenças de um material para outro. Nesse primeiro passo, o propósito é revisar e reformular teorias, levando-as para a realidade dos estudantes, de modo a deixar claro que, inclusive entre os seguidores da doutrina tradicional, existem divergências de análise e de interpretação dos fenômenos gramaticais. O segundo passo consiste na investigação da inovação numa perspectiva histórica, uma vez que a realidade de uma língua – tendo em vista a natureza essencialmente heterogênea, mutante e variável desta – é sujeita a mudanças e variações constantes. Logo, seria ingenuidade crer que apenas a língua não muda quando tudo ao nosso redor muda conforme espaço, grupos sociais, época e mentalidade dos

falantes. Para o terceiro passo, o autor estabelece a investigação da língua viva, falada e escrita, a fim de vislumbrar de que modo as inovações sob escrutínio se dão na língua falada e escrita pelos brasileiros cultos, “isto é, na língua real e não no padrão idealizado e artificial codificado nas gramáticas normativas e em outras instâncias de prescrição e controle da vida do idioma” (Bagno, 2002b, p. 65). No tocante ao quarto passo, o autor destaca a necessidade de esclarecer com os estudantes que aquilo que já foi considerado ‘erro’ se torna uso comum quando determinada inovação é frequentemente nas falas da comunidade linguística. Desse modo, esclarece Bagno (2002b) que é preciso expor as mudanças que estão ocorrendo na língua, brindando explicações alternativas à tradição. Portanto, o autor destaca que não basta apenas investigar, é preciso também explicar a história da língua, o porquê de suas variações e mudanças. Por fim, temos o quinto e último passo, que consiste na elaboração de conclusões que permitam criticar e reformular a abordagem tradicional.

Essa proposição, embora pensada para ser posta em prática junto a estudantes do ensino médio, pode perfeitamente ser desenvolvida com os licenciandos em Letras. Inclusive, se assim for, aumenta a probabilidade de que essa nova forma de explorar a língua materna se torne frequente nas aulas de português, culminando na concretização do ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Estamos, portanto, diante de uma dinâmica de trabalho com a língua materna em uma perspectiva investigativa que, como visto em 3.3 e reiterado em 5.3, demanda que o docente conjugue o papel de professor (abordagem pedagógica da língua) com o papel do linguista (abordagem científica da língua), uma vez que “o trabalho do professor de língua incorpora o do linguista porque, também ele, o professor, promove a compreensão do funcionamento da linguagem” (Azeredo, 2019, p. 124).

Ao conjugar esses dois modos de olhar para a língua, o professor de LP estará em conformidade com a perspectiva, defendida por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e também por Faraco e Zilles (2017), de que o ensino de língua materna a seus falantes nativos deve contemplar o ensino descritivo, ou seja, deve mostrar ao aluno como a linguagem e sua língua funcionam e como eles usam essa língua. Isso significa “mostrar aos alunos como o português

funciona, inter e intravariedades" (Faraco; Zilles, 2017, p. 200), o que, dito nos termos do cenário normativo delimitado em 2.5, implica mostrar como as normas sociolinguísticas prestigiadas e estigmatizadas funcionam, contrastando-as com a norma culta e, principalmente, com a norma-padrão. Sendo assim,

> ensino produtivo e ensino descritivo se articulam com a finalidade de obter o melhor resultado possível: a aplicação efetiva dos recursos linguísticos dos alunos de modo a ampliar ao máximo suas possibilidades expressivas, comunicativas, interacionais (Faraco; Zilles, 2017, p. 201).

As considerações propositivas que apresento na sequência têm como base Bagno (2007). Nessa publicação, o autor lista 54 inovações linguísticas que vêm avançando sobre outros usos linguísticos, dentre as quais estão os temas da colocação pronominal e da regência verbal, bastante recorrentes em publicações que tematizam o distanciamento entre a norma-padrão e as normas sociolinguísticas brasileiras. O autor as divide de acordo com dois grandes conjuntos de traços linguísticos: os traços graduais e os traços descontínuos. Estes "aparecem principalmente na fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecedentes rurais etc." (Bagno, 2007, p. 142) e, por isso, são aqueles fenômenos linguísticos "que sofrem a maior carga de discriminação e preconceito na nossa sociedade" (Bagno, 2007, p. 143). Aqueles "aparecem na fala de *todos os brasileiros*, independentemente de sua origem social, regional etc" (Bagno, 2007, p. 142), constituindo "aquilo que é realmente *nosso* na língua, aquilo que nos identifica mais intimamente como falantes do português brasileiro contemporâneo" (Bagno, 2007, p. 146-147). Ressalta o autor que:

> Pelas características da sociedade brasileira, extremamente excludente e injusta na distribuição dos bens sociais, sabemos que os traços linguísticos próprios das variedades mais estigmatizadas são rejeitados e evitados pelos falantes das outras variedades. Com isso, muitos desses traços não fazem parte do vernáculo brasileiro mais geral. Por outro lado, os traços linguísticos usados pelos brasileiros urbanos escolarizados em suas interações faladas/escritas menos monitoradas fazem parte também do repertório dos falantes das variedades mais estigmatizadas (Bagno, 2007, p. 142).

Sendo assim, de acordo com a caracterização do cenário normativo brasileiro apresentada na tese, os traços descontínuos seriam encontrados

exclusivamente entre as normas sociolinguísticas estigmatizadas, enquanto os traços graduais estariam presentes tanto entre as normas sociolinguísticas estigmatizadas quanto entre as normas sociolinguísticas prestigiadas. Bagno (2007, p. 147) ainda esclarece que, dada a poderosa força do vernáculo, os traços graduais vão, aos poucos, “conquistando espaço também nos gêneros textuais mais monitorados”. Portanto, esses traços já configuram usos linguísticos difundidos e predominantes na fala de todos os brasileiros e também em produções escritas mais monitoradas. Estamos, pois, diante de usos linguísticos que se constituem como material riquíssimo e imprescindível de ser abordado na busca pelo ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro.

Nos quadros abaixo, constam as 54 inovações linguísticas listadas por Bagno (2007). No Quadro 19 estão as 40 inovações situadas no grupo dos traços linguísticos graduais, e no Quadro 20, as 14 classificadas como traços descontínuos:

Quadro 19 – Inovações linguísticas que se configuram como traços graduais

TRAÇOS GRADUAIS	EXEMPLOS
1) Redução dos ditongos */ey/* a */e/* e */ay/* a */a/* diante de consoantes palatais ou da vibrante simples	[‘bêjo’] (*beijo)*, [‘caxa’] *(caixa)*
2) Redução do ditongo */ow/* a */o/* em todos os contextos	[‘dorado’] (*dourado*), [‘côro’] (*couro*), [‘cantô’] (*cantou*), [‘ovir’] (*ouvir*)
3) Ditongação da vogal tônica final seguida de */s/*	[‘pais’] (*paz*), [‘portuguêis’] (*português*)
4) Pronúncia da consoante escrita *L*, em sílaba travada ou final de palavra, como a semivogal */w/*	[‘gow]’ (*gol*), [‘braziw’] (*Brasil*)
5) Apagamento do */r/* em final de verbos no infinitivo	[‘cantá’] (*cantar*), [‘vendê’] (*vender*), [‘dormí’] (*dormir*)
6) Reorganização do paradigma de conjugação verbal, com o desaparecimento (na maioria das variedades) das formas correspondentes aos pronomes *tu* e *vós* (e desaparecimento do próprio pronome *vós*)	eu *amo* você/ele(a)/a gente *ama* nós *amamos* vocês/eles(as) *amam*
7) Queda do *-s* final das formas verbais de 1ª pessoa do plural	Nós saímo às 10h.
8) Uso do reflexivo *se* para formar o imperativo com a 1ª pessoa do plural	Vamos se encontrar mais tarde. Vamo se ver qualquer dia!
9) Emprego do pronome *ele* como objeto direto	Eu encontrei ele no cinema.
10) Emprego dos pronomes retos com verbos causativos (*mandar, fazer, sentir, deixar, ouvir, ver*) e outros verbos como *esperar, pegar, assistir*, etc.	Deixa eu ver! Manda ele sair!
11) Análise do pronome *se* como sujeito indeterminado nas orações tradicionalmente classificadas de “passivas sintéticas”, o que acarreta a não concordância	Não se faz mais filmes como antigamente...
12) Uso do pronome *se* como sujeito indeterminado de verbos no infinitivo, sobretudo quando antecedido de preposição	Lugar bom para se viver. Som agradável de se ouvir.
13) Uso do verbo na 3ª pessoa do singular como índice suficiente de indeterminação do sujeito	Onde guarda essas compras? Pode estacionar aqui?

14) Na ordem verbo-sujeito, o verbo é analisado como impessoal, o que acarreta a não-concordância	Começou as aulas. Chegou as encomendas?
15) Apagamento da preposição nas orações adjetivas	É um filme Ø que eu gosto muito. A música Ø que me referi é esta.
16) Nas orações adjetivas, colocação da preposição depois do verbo, seguida de um pronome cópia	Esse é um remédio que eu não posso viver sem ele. Sabe a Maria, aquela moça que eu trabalho com ela?
17) Desaparecimento do pronome relativo *cujo*, substituído por outras construções com o pronome relativo *que*	A aluna que o pai é médico. A aluna que o pai dela é médico.
18) Uso amplo de *onde* para se referir a espaço, tempo, situação, etc., ou como organizador do fluxo discursivo	Essa é uma situação muito delicada, onde nós precisamos agir com cautela.
19) Uso indistinto de *onde* por *aonde* e vice-versa	Aonde você mora?
20) Múltiplos casos de regências não previstas pela norma-padrão	Assistir o jogo. Namorar com um colega. Ir no banheiro.
21) Colocação pronominal única: próclise ao verbo principal	Me deixa em paz! Você poderia me ajudar?
22) Redefinição das regras de formação do imperativo, independentemente do pronome pessoal (*tu* ou *você*) empregado e condicionadas, muito mais, pela variação regional, com emprego maior das formas indicativas no Centro-Sudeste-Sul e das formas subjuntivas no Norte-Nordeste	Vem pra caixa você também! Venha até aqui pra eu te dar um abraço!
23) Reorganização do quadro de pronomes pessoais, sobretudo por causa da expansão do uso de *você* como pronome de 2ª pessoa do singular e da restrição do uso de *tu* a variedades regionais. Com isso, o pronome *você* passou a ser usado em correlação com formas pronominais antigamente restritas a *tu*	Você sabe que eu te amo!
24) Nas variedades em que se usa o pronome *lhe*, ele se refere exclusivamente a você (e nunca a *ele*/*ela*) e pode ser objeto direto ou indireto	Eu nunca lhe vi por aqui antes!
25) Emprego do possessivo *seu*/*sua*/*seus*/*suas* em correlação exclusiva com *você* e nunca com *ele*/*ela*/*eles*/*elas* (para os quais, o possessivo é *dele*/*dela*/*deles*/*delas*)	Você e Pedro vieram no seu carro ou no dele?
26) Uso do verbo ter impessoal, com sentido de existência	No Brasil tem muitas belezas naturais.

27) Construção comparativa e/ou enfática com o verbo *preferir*	Prefiro [muito mais] rock do que sertanejo.
28) Reanálise do verbo *custar* (entre outros), interpretado como pessoal	Eu custo a crer que ele disse isso pra você!
29) Contração da preposição *de* com artigo definido que introduz sujeito de infinitivo	O fato dele ser jovem não é desculpa para tal atitude.
30) Atribuição de gênero feminino a palavras tradicionalmente masculinas e vice-versa	a dó, o alface, quinhentas gramas
31) Atribuição de número singular a palavras tradicionalmente classificadas como no plural	O meu óculos quebrou.
32) Uso do pronome reto depois da preposição *entre*	Entre eu e Eduardo não existe mais nada.
33) Flexão do advérbio *meio*	Ana está meia preocupada com a prova.
34) Uso cada vez mais restrito da preposição *a* como introdutora dos objetos indiretos, sendo substituída por *para*. Nos verbos que indicam direção ou movimento foi substituída por *para* ou *em*	Mandei o e-mail para a diretora. Fui na universidade resolver uma pendência. Vajei para São Paulo na semana passada e cheguei em Porto Alegre ontem.
35) Redução do par de demonstrativos *este/*esse (e flexões) a *esse* (e flexões), acompanhado de um advérbio	Esse livro aí é teu? Esse aqui á meu, sim!
36) Favorecimento crescente do pronome *a gente* para se referir à 1ª pessoa do plural.	A gente vai fazer o trabalho de geografia na sexta.
37) Uso da construção *pedir para [alguém] + infinitivo* no lugar de *pedir a alguém que + subjuntivo*	Pedi para o João comprar uma pizza.
38) Uso da forma *há* (presente do verbo haver) no relato de eventos passados, sem correlação temporal com os demais verbos do enunciado	Ela já estava esperando há duas horas quando finalmente foi atendida pelo médico.
39) Substituição da fórmula *apesar de + infinitivo* pela fórmula *apesar de que + indicativo*	Eu gostei do filme, apesar de que ele tem um final muito triste.
40) Estruturas de tópico-comentário	Esse carro, ele é muito econômico mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bagno (2007).

Quadro 20 – Inovações linguísticas que se configuram como traços descontínuos

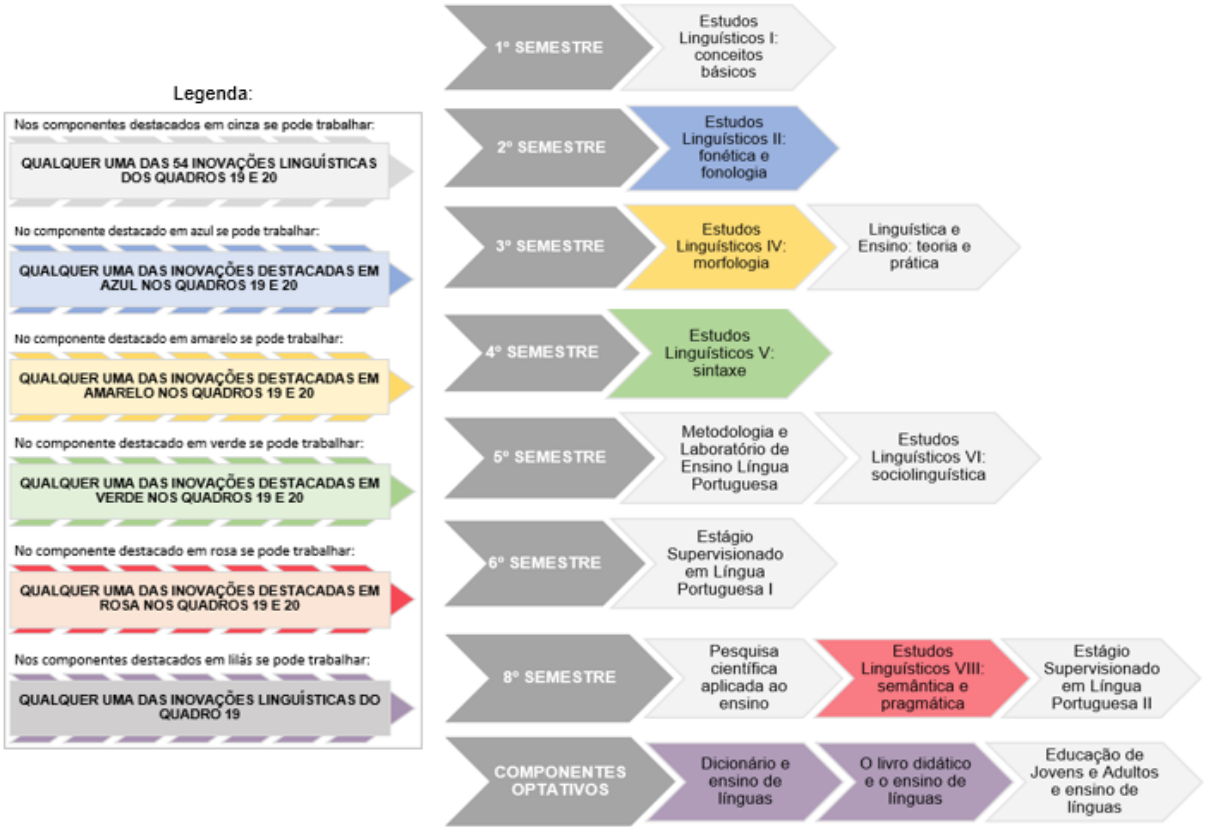
TRAÇOS DESCONTÍNUOS	EXEMPLOS
1) Queda da vogal átona postônica em palavras proparoxítonas	córrego > corgo; árvore > arvre
2) Não-nasalização de sílabas postônicas	home > homem; fizeram > fizero
3) Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final	notícia > notiça; imundície > imundice
4) Rotacismo: troca de *L* por *R* em encontros consonantais ou em final de sílaba	placa > praca; futebol > futebor
5) Pronúncia *[y]* da consoante palatal *[ʎ]*, escrita *lh*	telha > têia; velha > veia
6) Eliminação do plural redundante, marcado em geral só nos determinantes	os menino, as casa, aquelas coisa toda
7) Redução da morfologia verbal a duas ou a três formas	[eu] canto [tu/você/ele/nós/a gente/vocês/eles] canta [eu] canto [tu/você/ele/vocês/eles] canta [nós] cantamo
8) Uso dos pronomes do caso reto em função de complemento	Abraça eu. Leva nós também.
9) Uso do pronome oblíquo mim como sujeito de infinitivo depois da preposição *pra* (< *para*)	É coisa demais pra mim fazer!
10) Uso da palavra *mais* como preposição equivalente a *com*	O Pedro teve aqui mais a Ana.
11) Formação analógica do verbo *ponhar* a partir da primeira pessoa *ponho*	Já ponhei a janta na mesa.
12) Surgimento da preposição *ne* (pronunciada */ni/*), deduzida das formas compostas *no*, *na*, *num*, *nisso* etc	Ela mora ne Goiânia.
13) Uso de advérbios de intensidade em formas superlativas	Mais mió, mais pió, muito ótimo.
14) Léxico característico, variável de região para região	fruita, drumi, antonce, alembrar, dereito

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bagno (2007).

Tendo em vista que tais inovações linguísticas se situam nos mais diferentes níveis de estruturação da linguagem, como o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático, o pragmático, o semântico e o léxico, há uma gama bastante grande de pontos passíveis de serem tratados na interface com o ensino em diversos componentes da matriz curricular do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório. Assim, a abordagem de questões de norma linguística em interface com o ensino pode estar presente ao longo de praticamente toda a graduação.

Usando um sistema de cores, apresento minha sugestão acerca de quais inovações listadas no Quadro 19 e no Quadro 20 poderiam ser trabalhadas em cada componente. Essa sugestão se encontra materializada na Figura 14, em que indico o semestre e os componentes em que as inovações postas nos supracitados quadros podem ser exploradas na perspectiva do ensino, e deve ser interpretada a partir da legenda disponibilizada à esquerda da figura:

Figura 14 – Componentes curriculares e indicação de inovações linguísticas que podem ser neles trabalhadas



Fonte: Da autora (2022).

Cabe destacar que minha opção por associar os fenômenos a um nível específico de linguagem se deve à intencionalidade de relacioná-los aos componentes da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Letras. É certo que há questões que perpassam os níveis, de modo que deve haver a compreensão de que certos temas podem ser abordados em mais componentes ou que não se restringem necessariamente a um único componente curricular. O que defendo é que sejam aproveitadas as possibilidades de explorar esses fenômenos na perspectiva do ensino, sobretudo aqueles que certamente serão objeto de trabalho em sala de aula, tendo em vista a organização curricular, como já dito, ainda muito pautada nos conteúdos gramaticais e o encaminhamento prescritivo de materiais didáticos.

Dessa forma, considero que estou contribuindo para a concretização do movimento que Barbosa (2015) apregoa que deve ocorrer nos curso de graduação em Letras: passar do trabalho *sobre* variação linguística para o trabalho *com* variação linguística. Espero, ainda, que as discussões realizadas e as sugestões compiladas nesta seção possam ajudar a dar materialidade a possibilidades de abordagem de questões relativas às normas do português brasileiro em interface com o ensino.

6.2.3 Encaminhamentos quanto a questões relativas à construção do conhecimento profissional docente

Em 5.3.2 discuti as percepções dos participantes da pesquisa quanto à existência de impasses entre os encaminhamentos da sua formação acadêmica inicial e as exigências para o exercício da docência. Vimos que ainda perdura uma lógica dissociativa, de acordo com a qual os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos são instâncias apartadas, que se articulam apenas através do exercício da docência.

Essa é uma questão que, como já dito, é foco de inúmeras discussões e proposições, inclusive por parte dos órgãos responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes da formação docente, mas que ainda não encontrou solução. Então, embora a prática tenha passado, em função das normativas relativas à formação de professores, a ser entendida “como um componente curricular nos cursos de licenciatura, estando presente nos momentos em que a observação

da docência e a reflexão sobre ela e todos os elementos a ela relacionados é o foco do trabalho" (PPC, 2016, p. 40), o discurso da articulação teoria/prática ainda se faz ecoar nos cursos de licenciatura Brasil afora. Como a esse discurso subjaz a noção de que essas duas instâncias não são imbricadas, fica difícil avançar nas ações para dar condições aos futuros professores de fazer a transformação deliberativa e construir o conhecimento profissional docente que apregoa Nóvoa (2009).

Não está em minha pretensão, obviamente, ter a solução para essa situação, mas esta pesquisa parece revelar que necessitamos encontrar meios de romper com a ideia de que é preciso articular duas dimensões que, em última análise, estão em relação simbiótica. Nesse sentido, minha contribuição relativa a esse ponto consiste em sugerir que, em lugar da noção de articulação entre teoria e prática, passemos a difundir a ideia de que a construção do conhecimento profissional docente se dá na perspectiva de um *continuum*, de acordo com o qual essa construção ora pode enfatizar os saberes didático-pedagógicos, ora os saberes teórico-conceituais, mas sem perder de vista que eles são imbricados. Busco explicitar essa perspectiva através da Figura 15:

Figura 15 – O *continuum* da construção do conhecimento profissional docente



Fonte: Da autora (2022).

Considero que o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro que proponho pode contribuir para essa mudança de perspectiva na medida em que induz o professor, tanto na formação inicial quanto no exercício da docência, à conduta de se mover nesse *continuum*. Se pensarmos na proposta de trabalho *com* variação linguística apresentada na seção anterior, é pertinente dizer que estamos diante de uma oportunidade de construção do conhecimento profissional na lógica desse *continuum*, uma vez que a exploração das inovações linguísticas nos componentes curriculares em interface com o ensino possibilita não só teorizar sobre a variação linguística,

mas também teorizar sobre o modo como abordar a variação linguística nas aulas de LP. E mover-se nesse *continuum* a partir do conteúdo específico da área “é um diferencial na qualificação de docentes com espírito e atitude de pesquisador e de pesquisadores com habilidade e preocupação docente” (Barbosa, 2015, p. 286).

Concluo este capítulo confiante de que essas incipientes proposições na tentativa de estimular nos cursos de graduação (i) o tratamento mais aprofundado do fenômeno da norma linguística e do cenário normativo brasileiro, (ii) a intensificação da abordagem de questões relativas à norma linguística em interface com o ensino produtivo de LP e (iii) e a difusão da ideia de que a construção do conhecimento profissional docente se dá na perspectiva de um *continuum* podem agregar nas discussões e nos encaminhamentos sobre a formação inicial dos futuros professores de LP.

Mas para que essas proposições de fato adentrem as salas de aula dos cursos de formação inicial e, posteriormente, como provável consequência das experiências advindas dessa nova perspectiva formativa, se façam presentes nas aulas de LP, é preciso que também os professores das graduações em Letras tenham clareza sobre a configuração do cenário normativo brasileiro e sobre como promover o ensino produtivo de LP a partir dele. Nesse sentido, esta pesquisa parece fornecer indícios de que, para haver mudanças no modelo prescritivo de ensino de português vigente nas escolas brasileiras, é preciso formar na perspectiva do ensino produtivo de LP proposto também os formadores dos futuros professores de LP.

Estamos, pois, diante de um desdobramento deste estudo que abre portas para novas investigações e proposições. Sendo assim, fica o convite a quem quiser se aventurar por essas veredas da interface ensino de LP e norma linguística.

7 PALAVRAS FINAIS

> A tarefa do professor é árdua. Além de ensinar, ele deve estar sempre estudando para fundamentar teoricamente sua prática docente.
>
> (Oliveira, 2010, p. 265)

Na Introdução desta tese, explico que a motivação para empreender a pesquisa aqui apresentada provém dos rumos da minha formação acadêmica e das vivências da minha caminhada profissional. Assim, foi graças ao contato com questões teórico-conceituais e didático-metodológicas do ensino de LP frente aos desafios impostos pela situação da norma linguística no Brasil, ao ingresso como docente no IFRS e ao desejo de ver se tornar real o sonho de, um dia, a escola "despertar paixão pela Língua Portuguesa" (Antunes, 2009, p. 31) que cheguei até este ponto do estudo, em que registro as palavras que encerram o percurso investigativo trilhado durante a realização do doutorado.

Então, desde aquela fria manhã do dia 03 de junho de 2002, quando me foi apresentada a Linguística, até atingir a realização de mais esta incursão acadêmica pelo espinhoso terreno da norma, e desta vez passando pelo também espinhoso terreno do ensino de LP, transcorreram duas décadas de reflexões, inquietações, dúvidas, aprendizagens, certezas e, principalmente, vontade de superar um modelo de ensino de LP que ainda não tem conseguido

despertar paixão pelo estudo da Língua Portuguesa. Foram as experiências vivenciadas ao longo desses vinte anos que me conduziram a conceber o ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro e a assumir que essa perspectiva investigativa de abordagem da LP, a qual parte da configuração da realidade sociolinguística brasileira para promover avanços no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos da educação básica, pode ser um meio para a concretização de uma mudança de perspectiva no ensino de LP.

A análise do percurso formativo dos estudantes concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório mostrou que, mesmo após décadas de discussões e orientações quanto ao propósito do ensino de língua materna a falantes nativos, as angústias e inseguranças geradas pelas implicações que a configuração do cenário normativo brasileiro tem no ensino de LP seguem vivas nos estudantes de licenciatura em Letras, os futuros professores de LP de nossas escolas. E, caso elas não sejam dirimidas, a tendência é seguirmos no caminho do ensino prescritivo de LP, o qual promove uma visão reducionista da realidade linguística brasileira, uma vez que tem como foco a norma-padrão e difunde a ideia de que a variação linguística se configura como desvio desta, e perdermos a oportunidade de materializar o ensino produtivo, ou seja, o ensino de LP que parte do conhecimento do cenário normativo brasileiro e da investigação da realidade sociolinguística e que promove o estudo da LP em uma perspectiva científica visando ao avanço no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

O que se revelou nesta pesquisa permite afirmar que há ainda muito chão a percorrer para alcançarmos a necessária inserção do ensino produtivo de LP nas escolas Brasil afora. Nesse sentido, há nesta tese algumas contribuições para tornar essa nova perspectiva de ensino de LP a regra nas escolas brasileiras, afinal, a pesquisa realizada não só identificou alguns obstáculos que parecem estar impedindo avanços e impossibilitando a superação do ensino prescritivo vigente, mas também buscou oferecer caminhos para superá-los, estando o principal deles expresso nesta asserção: é preciso intensificar, na formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa, a abordagem dos princípios e conceitos atinentes à norma linguística em interface explícita com o ensino. Isso porque, vale reiterar, o

professor de LP terá condições de orientar suas práticas para um ensino produtivo de LP a partir do cenário normativo brasileiro somente se dominar aspectos teórico-conceituais sobre a norma linguística e tiver condições de transformar esses conhecimentos em procedimentos didático-metodológicos para o ensino produtivo de LP a partir desse cenário.

Por fim, cabe ponderar que, dada a complexidade dos temas centrais discutidos nesta tese, o estudo realizado fatalmente apresenta limitações, sobretudo quanto a oferecer, mais direta e concretamente, formas de auxiliar os futuros (e também os presentes) professores de LP a incrementar suas práticas de ensino de LP com os princípios do ensino produtivo a partir do cenário normativo brasileiro delineado. Ocorre que, em face da complicada situação da norma linguística no Brasil, considerei que o primeiro passo da jornada rumo ao ensino possível de LP que vislumbro deveria ser me debruçar sobre questões que, embora amplamente discutidas, careciam de uma sistematização mais objetiva dessa situação, inclusive no sentido de torná-la mais tangível. E foi justamente isso que tentei fazer através das elaborações teóricas sobre o cenário normativo brasileiro e sobre o ensino produtivo de LP a partir desse cenário constantes nas subseções que encerram, respectivamente, o Capítulo 2 e o Capítulo 3 desta tese.

Nesse sentido, creio que essas elaborações teóricas poderão contribuir para a construção de uma visão mais concreta da problemática da norma linguística e para a instauração de práticas de ensino de LP que não ignorem essa problemática, mas partam dela para levar os alunos da educação básica a compreender os contrastes entre as normas sociolinguísticas usadas na comunidade de fala brasileira e destas com a norma-padrão, “[...] bem como a inegável e inseparável avaliação social de todas essas normas [...]” (Faraco; Zilles, 2017, p. 204). Elas também podem configurar um ponto de partida para a construção de uma didática da norma linguística, a qual, por sua vez, poderia conduzir à superação da limitação desta pesquisa anteriormente mencionada.

Delineiam-se, portanto, novas rotas para futuras incursões ao terreno da norma linguística e seu ensino nas aulas de português. Diante disso, reitero o convite, feito ao final do Capítulo 6, para quem quiser se aventurar pelas veredas da interface ensino de Língua Portuguesa e norma linguística.

De minha parte, seguirei me aventurando…

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, SP, v. 37, n. 2, p. 105-112, mai./ago., 2008. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf. Acesso em: 17 jan. 2018.

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. *In*: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011. p. 141-170.

ALMEIDA, V. P. de. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 35 n. 59, p. 44-57, jul./dez., 2010. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v35i59.1405. Acesso em: 23 mar. 2022.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **O território das palavras:** um estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAUJO, E. L. de. **Heterodiscursividade e Memória da língua:** uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo ‘nós pega o peixe’ no livro didático ‘Por uma vida melhor’. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 22 fev. 2018. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/52287/2018-0214.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 jan. 2022.

AVELAR, J. O. de. **Saberes gramaticais:** formas, normas e sentidos no espaço escolar. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

AZEREDO, J. C. Entre o ser, o dever ser e o poder ser na linguagem: tarefas e dilemas do professor de português. *In*: CAMARA, T. M.N. de L.; SANTOS, D. S.; BARBOSA, F. de A.; RIBEIRO, A. do A. (org.). **Língua portuguesa:** tradições e modernidade. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 17-126.

AZEREDO, J. C. de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

AZEVEDO, J. C. Ensino médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul. **Dialogia**, São Paulo, SP, n. 24, p. 69-80, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6478/3284. Acesso em 13 nov. 2022.

AZEREDO, J. C. A palavra como limite. *In*: VALENTE, A. C.; PEREIRA, M. T. G. (org.). **Língua portuguesa:** descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 203-207.

BAGNO, M. **Objeto língua**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019a.

BAGNO, M. Cinquenta anos do NURC. Das grandes realizações às novas esperanças. *In*: OLIVEIRA JR. M. **NURC – 50 anos: 1969/2019**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019b. p. 9-18.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017a.

BAGNO, M. Por que estudar uma gramática brasileira? *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua:** teoria e prática do ensino de português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017b. p. 97-121.

BAGNO, M. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO. C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 191-224.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos:** a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 355-387.

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Norma oculta:** língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?:** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2002a.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GILLES, G. (org.). **Língua Materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002b. p. 13-84.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO; M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt. Acesso em: 11 dez. 2021.

BAPTISTA, M. A. S. **Norma culta e ensino:** uma dimensão linguística possível. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 21 fev. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106962/318830.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2022.

BARBAUD, P. A língua do Estado – O estado da língua. *In*: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011. p. 247-269.

BARBOSA, A. G. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO. C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 249-286.

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2003.

BARROS, M. P. S. **A norma gramatical como objeto de análise e de ensino:** reflexões contemporâneas. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_b84e56dbf1acf7a5d679dd3dda8ec02. Acesso em: 15 fev. 2022.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1971.

BASSO, R. M. **Descrição do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BECHARA, E. **A norma culta face à democratização do ensino**. Conferência proferida em ciclo de palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 4 jul. 2000. Disponível em: http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm. Acesso em set. 2021).

BELTRÃO, K. I. et al. **Evidências do Enade e de outras fontes - mudanças no perfil do Graduado em Letras**. Relatório Técnico. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2020.

BENVENISTE, É. A natureza do signo linguístico. *In*: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

BITTENCOURT, W. C. **Critérios de crítica de mídia noticiosa: uma investigação a partir da polêmica do livro didático**. 2014. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 26 set. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128802/330835.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 13 jan. 2022.

BONACIN, L. A. **Crenças e atitudes linguísticas de alunos de uma escola de campo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 15 jun. 2015. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000201287. Acesso em: 15 fev. 2022.

BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Nacional, 1970.

BORGES, A. M. de M. M. **Relatórios de estágio:** representações dos estagiários sobre a identidade do professor de português. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 02 abr. 2013. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3741. Acesso em: 29 out. 2022.

BORTONE, M. E; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita:** do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora**?**:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUZA; R. M. de; FREITAS, V. A. de L.; MACHADO, V. R. (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. São Paulo: Cultrix, 2000.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 10, n. 21, p. 47-70, mai./ago., 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087. Acesso em 13 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020.** Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no Pisa 2018:** versão preliminar. Brasília: Inep,

2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB 2017**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023**. Bento Gonçalves, RS, 2018b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica:** versão preliminar. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNC-Formacao-Professores-V0.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNEM+): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-22.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez., 2011. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4513. Acesso em: 20 fev. 2022.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, Recife, PE, v. 3. n. 1. p. 35-46, 2001.

CAMACHO, R. G. Norma, ideologia e a teoria da linguagem. **ALFA:** Revista de Linguística, São Paulo, v. 25, p. 19-30, 1981. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3632. Acesso em: 23 abr. 2021.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática:** referente à língua portuguesa. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

CARDOSO, S. A. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, R. S. de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar:** avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na Educação Básica:** o que saber, como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-34.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, L. J. N. **Questões de norma linguística no domínio jornalístico:** embates discursivos. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras), Recife, PE, 25 fev. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13286/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Laura%20Jorge%20Cavalcanti.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

CEGALLA, D. P. **Dicionário de dificuldades da língua portuguesa**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/19031. Acesso em: 20 out. 2022.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSERIU, E. Do sentido do ensino da Língua Literária. **Confluência**. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n. 5. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 1993, p. 29-47.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**: o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSERIU, E. Sistema, Norma y Habla. *In*: COSERIU, E. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Cinco estudios. Madrid: Gredos, 1962, p.11-113.

COSERIU, Eugenio. **Sincronía, diacronía e historia** – el problema del cambio lingüístico. Montevideo: Universidad de la República, 1958.

COSTA, C. C. da; GONÇALVES, H. M. Formação pedagógica: o que revelam os cursos de Letras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 41, p. 84-102, out./dez. 2018. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5075/47965895. Acesso em: 23 jul. 2022.

CUNHA, C. C. da. **A questão da norma culta e o ensino de língua padrão no curso de Letras – um estudo de caso**. 2008. 244p. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte (MG) Faculdade de Letras da UFMG**.** Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7LTQKU. Acesso em 13 jan. 2022.

CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO. C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 21 mai. 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp074708.pdf. Acesso em 30 abr. 2021.

DALTO, V. L. **Oralidade, escrita e ensino:** em busca de uma melhor compreensão da escrita de alunos de contexto rural. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 16 out. 2020. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000231617. Acesso em: 11 fev. 2022.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUBOIS, J; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B.; MEVEL, J. P. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ETTINGER, S. La variación lingüística en lexicografía. In: HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. **La lexicografia**. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982, p. 359-394.

FARACO, C. A. **Por uma norma-padrão brasileira para o século XXI**. 2020. 1 vídeo (78 min e 26 s). Publicado pelo canal NormaLi - Núcleo de Estudos da Norma Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u5WqaSRQmCY. Acesso em: 13 jun. 2021.

FARACO, C. A. **História do português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35-56.

FARACO. C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 259-275.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JR., C. **Semântica para a educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, D. F. **Ensinar português é ensinar gramática? As expectativas de pais e alunos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/3383. Acesso em: 10 out. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística:** objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, J. L. Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico. *In*: MOURA, H. M. de M.; LOPES DA SILVA, F. (org.). **O direito à fala:** a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 23-37.

FLORES, V. do N. Ler Saussure hoje, o Curso e os Anagramas. **Nonada**, Porto Alegre, RS, ano 4, v. 6, p. 43-60, set./out., 2003.

FRITSCH, R.; HEIJMANS, R. D. O “novo paradigma da politecnia” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 2, p. 194-203, abr/jun, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611009/449657611009.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

GALARZA, D. K. Aulas de português, construção do conhecimento e interação social. *In*: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação**

linguística: língua diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 53-75.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 nov. 2019.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. *et al*. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FVC, 2009, v. 1, n. 1. Disponível em: http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, PR, v. 8. n. 16, p. 125-138, jul./dez. 2012.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, Y. L. S. **As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística:** um estudo na perspectiva da complexidade. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 27 ago. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9W7MFK/1/tese_yanna_liss_sem_as_transcri__es.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

GONÇALVES, M. S. **O mundo na sala de aula:** intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GONÇALVES, S. da R. **A língua portuguesa no ensino fundamental a partir da avaliação discente:** perspectiva de letramento em um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 04 ago. 2006. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_181_200/Suzete_Concalves.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO. C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-245.

GONZÁLEZ, C. A. **Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o ensino médio de 200**9. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78128/000896307.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 fev. 2022.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português:** que língua vamos ensinar?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. de O. (org.). **Língua e Literatura:** Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London: Routledge, 2001.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira:** 50 anos depois. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HJELMSLEV, L. **Ensaios linguísticos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

IFRS. **Sobre o IFRS**. IFRS: Bento Gonçalves, 2022. Disponível em: https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/. Acesso em: 21 mar. 2022.

IFRS. **Estatuto do IFRS**. Resolução do Conselho Superior do IFRS, nº 7 de 20 de agosto de 2009 e alterado pelas resoluções posteriores. IFRS: Bento Gonçalves, 2009. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

ILARI, R; BASSO, R. **O português da gente**. São Paulo: Contexto, 2006.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em: 23 set. 2022.

KERSCH, D. F.; FRANK, I. Aula de Português: percepções de alunos e professores. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 7, n.1, p. 49-61, 2009. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4854. Acesso em: 18 jan. 2018.

LAPERUTA, M. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa:** uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos. 2014. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115595/000810093.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 fev. 2022.

LIMA, J. P. **A teoria glossemática de Louis Hjelmslev numa perspectiva historiográfico-linguística**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, GO, 10 fev. 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/jonaspereira.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

LIVRAMENTO, K. B. do. **Conhecimentos de língua portuguesa e relações com a prática profissional em concursos públicos de nível médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 17 set. 2021.

LOPES, S. da S. **Trouxeste a chave?:** Embarcando na fantasia da casa da madrinha. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_c757fc6ddf18a0fa6a95deff381345be. Acesso em: 19 fev. 2022.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P.. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae214720102463. Acesso em: 24 set. 2022.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas:** a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI. D. Norma linguística e realidade social. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 57-83.

LUCCHESI, D. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, Portugal, 12, p. 17-28, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1979.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

MADEIRA, A. V. M. A difícil superação das dicotomias teoria/prática e formação específica/ pedagógica: opções curriculares em licenciaturas de Ciências Biológicas. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; REIS, L. R. dos; AZEVEDO, O. B. (org.). **Currículo e processos formativos:** experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 77-91.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Revista IDIOMA***,* Rio de Janeiro, v. 28, p. 45-59, 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

MAPASSE, E. L. A. **Norma e ensino do português no contexto moçambicano**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 10 dez. 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41809/R%20-%20T%20-%20ERMELINDA%20LUCIA%20ATANASIO%20MAPASSE.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 11 fev. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, T. M. **Pedagogia da variação linguística:** por um ensino livre de preconceitos linguísticos. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 18 mai. 2018. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000224798. Acesso em: 11 fev. 2022.

MARTINS, E. **Com todas as letras:** o português simplificado. São Paulo: Moderna, 1999.

MASCARENHAS, F. T. **A língua portuguesa nos concursos públicos**. 2013. Trabalho de Conclusão de Especialização (Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/96173. Acesso em: 27 set. 2022.

MATÍAS BLANCO, A. **O campo glotopolítico do espanhol:** norma linguística e autoridade normativa. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/3514/O%20CAMPO%20GLOTOPOL%C3%8DTICO%20DO%20ESPANHOL.%20TESE.pdf?sequence=1&isAllowed=. Acesso em: 11 jan. 2022.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois:** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**. São Paulo/Salvador: Contexto/Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995.

MELLO, A. F. de. **Práticas de análise linguística na sequência didática:** uma proposta com artigo de opinião. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 31 mai. 2022. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/18222. Acesso em: 09 out. 2022.

MELO, R. C. U. de. **Não morda a língua portuguesa:** norma culta ou norma curta?. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5851/1/RICARDO_CELSO_ULISSES_MELO.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.1590/3510221/2020. Acesso em: 25 mai. 2020.

MILROY, J. Language ideologies and the consequences of standardization. **Journal of Sociolinguistics**. Oxford, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9481.00163. Acesso em: 27 jan. 2018.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística:subsídios para uma (re)visão. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORENO, C. **Guia prático do português correto:** sintaxe. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MORENO, C. **Guia prático do português correto:** morfologia. Porto Alegre: L&PM, 2003a.

MORENO, C. **Guia prático do português correto:** ortografia. Porto Alegre: L&PM, 2003b.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NETTO, J. T. C. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. **Ler e escrever:** Compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

NEVES, M. H. de M. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua:** teoria e prática do ensino de português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 123-140.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola:** renovação do ensino da gramática, formalismo x funcionalismo, análise da gramática escolar. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?:** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, M. H. de M. Subsídios teórico-metodológicos para o tratamento escolar da gramática. *In*: TOLDO, C. S. (org.). **Questões de Linguística**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 88-105.

NEVES, M. H. de M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de. (org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.

NÓVOA, A.; Alvim, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/. Acesso em 09 nov. 2022.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIANI, E. G. V. **O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em letras nas modalidades presencial e a distância:** a voz do professor orientador. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 18 nov. 2020. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28529. Acesso em: 26 out. 2022.

OLIVEIRA JR, M. O projeto NURC digital. *In*: OLIVEIRA JR, M. (org.). **NURC - 50 anos:** 1969/2009. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 169-193.

OLIVEIRA, D. A. R. de F. **Uso da pontuação como recurso expressivo para o ensino produtivo de Língua Portuguesa**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Leitura e Letramentos), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 01 mar. 2018. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/4757/2/2018%20-%20D%c3%a9bora%20Araujo%20Ramalho%20de%20F.%20Oliveira.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, H. F. de. Regras que a gramática não ensina: contribuições ao ensino de produção de textos. *In*: CAMARA, T. M.N. de L.; SANTOS, D. S.; BARBOSA, F. de A.; RIBEIRO, A. do A. (org.). **Língua portuguesa:** tradições e modernidade. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 85-96.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, S. E. de. O papel da linguística na formação do professor de língua. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 2, p. 73-85, 2006.

Disponível em: https://doi.org/10.22456/2594-8962.55648. Acesso em: 07 jan. 2022.

OLIVEIRA, L. S. de; VELLOSO, M. I. Á. Lançando um olhar crítico sobre a construção identitária do acadêmico de Letras Português/Inglês. IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO, 2005, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005. v. 1.

OLIVEIRA, R. R.; FLORES, J. F.; ROMAGNOLI, D. R. Gramática em provas de concursos públicos: *quo vadis*? **Caderno Seminal Digital**, ano 23, v. 1, n. 28, p. 148-178, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/31238/22095. Acesso em: 27 set. 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens:** português: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ORTENZI, D. I. B.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: Escolhas, marcos e expectativas. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 143-155.

PÁDUA, D. B. de. **A polêmica em torno do livro didático "Por uma vida melhor":** (des)construindo sentidos. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 05 fev. 2014. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/323/1/DISS_2014_Dinaura%20Batista%20de%20P%c3%a1dua.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULO, M. de A. R. **Teoria, proposta e aplicação de uma sequência didática em Educação Linguística:** trabalhando os conceitos de língua, gramáticas e normas linguísticas no nono ano do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, XX, RJ, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_d697377fda81af4cda8459beac0ad05. Acesso em: 17 fev. 2022.

PEREIRA, M. da S. **Os youtubers e a representação do certo, errado, adequação e inadequação no trabalho com a variação linguística em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, nov. 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21163/1/MarlytonDaSilvaPereira_DISSERT.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTEL, I. R. B. **A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 12 mar. 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3674/5/Izabella%20Regina%20Basso%20Pimentel.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

PINTO, V. M. R. **Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 20 abr. 2018. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000220965. Acesso em: 17 fev. 2022.

POSSENTI, S. **Língua na mídia**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, ago. 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/PPC_Letras_BG_com_Anexos_2017.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Licenciatura em Letras - Português e Inglês**. Feliz: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, mai. 2016. Disponível em: https://ifrs.edu.br/feliz/cursos/licenciatura-em-letras-portugues-e-ingles/. Acesso em: 23 nov. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Licenciatura em Letras - Português e Espanhol**. Porto Alegre: *Campus* Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, 2016. Disponível em: https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2022/04/PPC_Letras_2022.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Licenciatura em Letras Português/Inglês**. Osório: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, abr. 2015, revisado em out. 2016. Disponível em: https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201702395247ppc_letras_alterado 2016.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

RAQUEL, B. M. G. **Competências sociolinguísticas na escola pública cearense:** saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5º ano do Ensino Fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 19 fev. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15741/1/2015_tese_bmgraquel.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. *In*: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 113-140.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d´água, 2000.

RIBEIRO, D. C.; MARECO, R. T. M. A língua portuguesa em concursos públicos da área de gestão empresarial: um estudo quantitativo. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1658-1664.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.11-23.

RODRIGUES, A. D. As línguas gerais sul-americanas. **Papia:** Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico. v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1791. Acesso em: 23 mar. 2022.

RODRIGUES, F. dos S. C.; YOKOTA, R. A formação do professor de espanhol no interior paulista: expectativas de ingressantes e realidades dos egressos da Licenciatura em Letras na UFSCar. **Revista eletrônica do GEPPELE**, v. 1, p. 10-32, 2013.

RODRIGUES, S. V. O ensino da escrita como projecto interdisciplinar. *In*: DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (org.). **Português, Língua e Ensino**. Porto, Portugal: U.Porto Editorial, 2011, p. 107-120.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, T. M. O; SILVA, L. H. O. da; SILVA, E. da. Experiências de estágio supervisionado num curso de licenciatura em Letras: sentidos e interações nos espaços de formação. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 4, n. 5, p. 487-511, 2018. Disponível em: https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4187. Acesso em: 27 out. 2022.

SACCONI, L. A. **Dicionário de Pronúncia Correta**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

SACCONI, L. A. **Como se Explica?** São Paulo: Escala Educacional, 2007.

SACCONI, L. A. **Não erre mais!** São Paulo: Escala Educacional, 2005.

SACCONI, L. A. **Dicionário de Dúvidas, Dificuldades e Curiosidades da Língua Portuguesa**. São Paulo: Harbra, 2004.

SANTOS, P. da S. **Língua materna:** aliança e confronto aberto no campo metodológico. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13102014-160733/publico/PRISCILA_DA_SILVA_SANTOS.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SILVA, D. J. de A. Letras em números: o que nos aguarda na terceira década do século XXI?. **Olhar de Professor**. v. 23, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15159. Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, E. A. de C. **Preconceito linguístico:** estudo das crenças de estudantes da educação básica sobre a língua portuguesa. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 13 out. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9635/2/arquivototal.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, E. de A. **O tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 25 mer. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6450/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, F. B. **A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 15 ago. 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000216176. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, L. A. da. Por um ensino produtivo de gramática. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua:** teoria e prática do ensino de português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 77-95.

SILVA, M. B. da. A escola, a gramática e a norma. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.229-240.

SILVA, N. R. da. **A atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância:** o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 02 out. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96306/310677.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, R. S. da. **Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 13 set. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29549/4/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Rafaella%20Sales%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 20 jul. 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4386/1/Vanessa%20Silva%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

SIMÕES, D. M. P. Aula de língua portuguesa: desafios para o século XXI. *In*: CAMARA, T. M.N. de L.; SANTOS, D. S.; BARBOSA, F. de A.; RIBEIRO, A. do A. (org.). **Língua portuguesa:** tradições e modernidade. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 71-84.

SIMÕES, D. M. P.; REI, C. A. O. Ensino de língua para todas as situações. *In*: SANTOS, D. S.; BARBOSA, F. de A. B. (org.). **O português daqui, dali e de lá:** por uma língua que nos una. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 197-208.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.141-161.

SOARES, M. **Português:** uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, B. G. de. **Por uma vida melhor:** o desvendar de mitos e crenças para uma construção de sentidos sob a ótica da Revista Veja. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 19 ago. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2097/1/Bruna%20Gracieli%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, E. C. de. **Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 05 dez. 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12797/1/2012_ElizeteCristinaSouza.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

SOUZA; A. de; SIMIONI; T.; SILVA; T. B. da. A noção de norma, a variação linguística e a formação de professores: entre a sociolinguística e uma "linguística da tolerância". **SOLETRAS**. v. 35, n. 1, p. 28-54, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32150. Acesso em: 19 jun. 2021.

SOUZA, O. M. M. **O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul:** politecnia ou polivalência?. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

SOUSA, S. C. T. de; LUCENA, J. M. de; SEGABINAZ, D. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB. Raído, Dourados, MS, v. 8 , n. 15, jan./jun. 2014, p. 205-226. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/2278. Acesso em 25 out. 2022.

SPESSATTO, M. B. **Variação linguística e ensino:** por uma educação linguística democrática. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 11 ago. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94723/295682.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 fev. 2021.

STIEG, V.; ALCÂNTARA, R. G. de. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, SE, n. 7, p. 15-29, jan./abr., 2017. Disponível em: https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6552. Acesso em: 22 mar. 2020.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUBBS, M. A língua na educação. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GILLES, G. (org.). **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 85-162.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai./ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 set. 2022.

TENÓRIO, F. J. de A. **Ensino de gramática e análise linguística:** mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Caruaru, PE, 02 jul. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12901/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Fabiana%20TENORIO.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

TIEDE FRAGA, L. **Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, SP, 15 jun. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13163/Disserta%c3%a7%c3%a3o-L%c3%addice-Fraga.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 set. 2021.

TIMÓTEO, A. C. de A. G. **Representações de norma linguística para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 04 ago. 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/13049/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Representa%c3%a7%c3%a3oNormaLingu%c3%adstica.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Competência comunicativa. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa. Acesso em: 15 mar. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VENTURINI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, n. 3, p. 65-76, jan./dez. 2004. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/362. Acesso em: 12 mar. 2022.

VIAN, V. **Ensino médio politécnico:** relação entre a pesquisa e o professor pesquisador. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, 17 jun. 2015.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional:** história crítica. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA; F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** gramática da norma de referência. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

VIEIRA; F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** gramática da subordinação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

VIEIRA; F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** gramática do período e da coordenação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

VIEIRA; F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** fundamentos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019a.

VIEIRA; F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade:** texto e discurso. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019b.

VILARDO ABREU, M. T. T. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de Língua Portuguesa. **fólio – Revista de Letras**, Bahia, v. 12, n. 1, 2020, p. 705-725. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6628. Acesso em 23 set. 2022.

VITELLI, R. F. **Políticas Públicas Estaduais e os indicadores de qualidade do ensino médio:** correlações e consequências. 2017. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 12 jan. 2017.

WELKER, H. A. **Dicionários** – Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, BA, v. 10, n. 2, p. 219-236, 2012. DOI: 10.22481/el.v10i2.1196. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1196. Acesso em: 23 nov. 2021.

XAVIER, A. C. M. **Acusativo anafórico e normas do português na escola:** uma proposta de intervenção para o ensino de gramática. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 02 set. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21361/1/AliceCarlaMarcelinoXavier_DISSERT.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. [tradução: Cristhian Matheus Herrera]. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANATTA, F. **A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 29 abr. 2010.

ZANATTA, F. **Análise de dicionários de uso do espanhol e do português**. 2006. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 10 dez. 2006.

ZILLES, A. M. S.; FARACO. C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZILLES; A. M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscrição, descrição e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO. C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 145-187.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento de produções acadêmicas sobre os temas da pesquisa

LEVANTAMENTO 1

Dados das teses

ANO / IES	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO CENTRAL	PALAVRAS-CHAVE
2020 UEL	Vanessa Lini Dalto	Oralidade, escrita e ensino: em busca de uma melhor compreensão da escrita de alunos de contexto rural	Realizar um levantamento dos processos fonético-fonológicos em dados orais e escritos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural de Londrina, a fim de investigar uma possível interferência da oralidade na escrita.	Sociolinguística Oralidade Escrita Ensino Língua portuguesa Variação
2015 UFPR	Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse	Norma e ensino do português no contexto moçambicano	Analisar a percepção, a aplicação da norma do português europeu e a atitude que os professores de português, com o nível superior de escolaridade, fazem/têm em relação à norma que eles e os seus alunos usam.	Norma linguística Ensino Erro linguístico Variação linguística
2014 Unesp	Maridelma Laperuta	A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa: uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos	Verificar os impactos da aplicação de uma proposta de trabalho com LP pautada na hipótese de que o preconceito linguístico pode ser atenuado com a realização de um trabalho de conscientização sobre a Teoria Sociolinguística, por meio da escola.	Sociolinguística Preconceito Linguístico Conscientização Gramática

Fonte: Da autora (2022).

Dados das dissertações

ANO / IES	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO CENTRAL	PALAVRAS-CHAVE
2020 UFOP	Ana Carolina de Aguiar Gonçalves Timóteo	Representações de Norma Linguística para Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II	Mapear e descrever as representações de norma linguística que têm os professores de língua portuguesa atuantes no segundo segmento do ensino fundamental.	Norma linguística Representação Ensino de Língua Portuguesa Ensino Fundamental II
2018 Unioeste	Izabella Regina Basso Pimentel	A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo	Elaborar uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva sociolinguisticamente sensível.	Escola do campo Variação linguística Normas linguísticas Preconceito linguístico
2017 UFPE	Rafaella Sales da Silva	Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística	Compreender os saberes e as práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística.	Análise linguística Mobilização dos saberes docentes Práticas de ensino de língua portuguesa
2015 UERJ	Mônica de Azevedo Rodrigues Paulo	Teoria, proposta e aplicação de uma sequência didática em Educação Linguística: trabalhando os conceitos de língua, gramáticas e normas linguísticas no nono ano do Ensino Fundamental	Propor e aplicar uma sequência didática que abordasse os seguintes temas: língua, gramáticas e normas linguísticas, a fim de contribuir com a realização de uma Educação Linguística eficaz.	Educação Linguística Normas linguísticas Preconceito linguístico Princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
2015 UFRN	Alice Carla Marcelino Xavier	Acusativo anafórico e normas do português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática	Apresentar uma proposta de intervenção para o ensino das formas acusativas anafóricas de 3ª pessoa no português brasileiro culto em uma turma de 9º ano do ensino fundamental.	ProfLetras Variação Gramática e ensino Acusativo anafórico

2015 UFS	Ricardo Celso Ulisses de Melo	Não morda a língua portuguesa: norma culta ou norma curta?	Analisar prescrições contidas na obra *Não morda a língua portuguesa* que desconsideram lições constantes nos instrumentos normativos de referência da língua e desqualificam as variedades diversas da norma-padrão, assim como seus falantes; discutir lições que rejeitam fenômenos linguísticos típicos do português brasileiro, não acolhidos pelos instrumentos normativos de referência da língua portuguesa, mas amplamente disseminados na fala ou escrita de falantes urbanos escolarizados, além de perquirir os princípios subjacentes à obra *Não morda a língua portuguesa*, sua contribuição ao processo de representação social da língua e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.	Variação Mudança Norma Norma-padrão; Norma culta Língua legítima
2014 UFPE	Laura Jorge Nogueira Cavalcanti	Questões de norma linguística no domínio jornalístico: embates discursivos	Debruçar-se sobre as notícias veiculadas em três jornais online de prestígio – Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e O Globo – a respeito de um evento: a adoção do livro didático Por uma vida melhor para alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no início do ano de 2011 para, em função do alcance das matérias veiculadas online (sem restrição de tempo ou espaço) e o poder discursivo do domínio jornalístico, analisar estes textos e o discurso neles tecido em relação ao material didático.	Norma linguística Discurso jornalístico Análise Crítica do Discurso Análise Sociocognitiva
2014 USP	Priscila da Silva Santos	Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico	Analisar quais estratégias enunciativas constituem a indistinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina voltada à formação inicial de professores de Português.	Formação de professores Interdiscurso Língua materna Língua portuguesa
2013 UFSC	Maria Alice Silva Baptista	Norma culta e ensino: uma dimensão linguística possível	Investigar se a convivência com as diferentes variedades de usos linguísticos nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na Escola, com alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, favorece o acesso à norma culta.	Variedades linguísticas Norma culta Ensino e aprendizagem Escrita (produção de texto) Letramento

2013 UFRGS	César Augusto González	Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o ensino médio de 2009	Caracterizar o discurso didático-expositivo acerca da variação linguística presente nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009.	Livros didáticos Variação linguística Pedagogia da variação linguística
2013 UFPE	Fabiana Júlia de Araújo Tenório	Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa	Investigar as práticas de ensino de duas professoras de língua portuguesa que lecionavam nos anos finais do ensino fundamental, na rede municipal de Pesqueira, Agreste pernambucano, a fim de compreender os elementos das práticas dessas professoras que revelavam permanências do ensino tradicional de gramática e mudanças a partir de um trabalho com a análise linguística.	Análise Linguística Ensino de Gramática Práticas de Ensino Saberes Docentes
2013 UFRN	Marlyton da Silva Pereira	Os youtubers e a representação do certo, errado, adequado e inadequado no trabalho com a variação linguística em sala de aula	Analisar, a partir da polêmica provocada pela aprovação, por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do livro didático “Por uma vida melhor”, 2º volume da coleção “Viver, Aprender”, o modo particular como a comunidade midiática, que parecia não ter formação em Linguística, entendia as noções de certo, erradas, adequadas e inadequadas, tão íntimas nos círculos acadêmicos.	Ensino de Língua Portuguesa Variação linguística Livro didático
2012 UERJ	Melquiades Paceli Sandes Barros	A norma gramatical como objeto de análise e de ensino: reflexões contemporâneas	Investigar, tomando os pronomes pessoais *ele*/*lhe* acusativos, *me* inicial e *se* sujeito (usando outras categorias quando a situação for favorável) como referência, os motivos que levam aos conflitos entre normas consagradas pela tradição literária, por exemplo, e normas consagradas pela tradição das comunidades.	Norma gramatical Normalidade Normatividade Análise e ensino

Fonte: Da autora (2022).

LEVANTAMENTO 2

Dados da dissertação

ANO / IES	AUTOR(A)	TÍTULO	OBJETIVO CENTRAL	PALAVRAS-CHAVE
2014 UFPB	Ercilene de Azevedo Silva	O tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa	Verificar se a prática pedagógica de quatro professoras de língua portuguesa de turmas do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio (EJA e regular) de uma escola pública estadual se pautava em um ensino produtivo inovador, que considera as diversas variedades da língua, ou em um ensino prescritivista de base normativa, que não leva em consideração o conhecimento linguístico que difere da norma culta e da norma-padrão.	Ensino de língua materna Variação linguística Preconceito linguístico

Fonte: Da autora (2022).

LEVANTAMENTO 3

Resumos das teses

ANO / IES	AUTOR(A)	TÍTULO	RESUMO
2019 UEL	Taciane Marcelle Marques	Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos	O fenômeno da variação linguística é inerente a todas as línguas, é também frequente na fala de cada indivíduo, em diferentes situações de comunicação, adaptando-se à necessidade. No entanto, ainda há uma atitude negativa em relação a alguns falares regionais ou sociais considerados inferiores. Esses modos diferentes de falar a Língua Portuguesa são dificilmente discutidos ou apreciados, devido a uma cultura imposta, na qual apenas o uso da norma culta é bem visto. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa encontra-se em uma situação problemática, devido a diversos fatores, dentre eles, destaca-se o despreparo dos profissionais e a ausência de instrumentos didáticos que tratam especialmente desse tema. É, portanto, função das instituições escolares abordar o fenômeno da variação linguística, a fim de formar cidadãos livres de preconceito linguístico. Diante dessa realidade, são válidos os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, pois revelam o julgamento dos indivíduos sobre sua língua, inclusive sobre as variedades da língua. O presente trabalho objetiva investigar as crenças e atitudes linguísticas de alunos do Ensino Superior de uma universidade do Estado do Paraná, a partir da análise de testes de

			crenças e atitudes antes e após o tratamento da heterogeneidade linguística. A aplicação destes testes auxiliou a detectar a opinião desses alunos e colaborou para refletir sobre a metodologia utilizada na abordagem da heterogeneidade linguística, de forma a evitar o preconceito.
2018 UEL	Vera Maria Ramos Pinto	Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras	Os estudos sociolinguísticos podem trazer muitas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa (LP). Dentre elas, estão o reconhecimento da pluralidade linguística brasileira, em que convivem variedades diversas, e definição conceitual básica para o tratamento adequado dos fenômenos linguísticos variáveis. Entretanto, é sabido que todo o aparato teórico-metodológico para o tratamento da variação linguística, principalmente, sob o viés educacional, ainda, não chega de forma efetiva na formação docente inicial e, consequentemente, às salas de aula da educação básica. Isso traz preocupação aos estudiosos da Sociolinguística Educacional, pois, diante da nova concepção de ensino de LP, as variedades do português brasileiro devem, realmente, ser abordadas em sala de aula. Com a crença, portanto, de que o futuro professor deve ter uma formação bem fundamentada, de modo acessível e esclarecedor sobre e como trabalhar o tema variação linguística à luz da Sociolinguística Educacional, foi elaborado o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e desenvolvido nas salas de aula dos 3os anos dos cursos de Letras Espanhol e Letras/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) / *campus* Jacarezinho, turmas em que a pesquisadora ministra a disciplina de Linguística III. Desse modo, esta tese teve como objetivo geral mediar a construção da consciência linguística de futuros professores de Letras por meio do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). O procedimento metodológico foi a pesquisa qualitativa, incidindo, particularmente, na pesquisa do tipo interventiva/pesquisa-ação e os pressupostos teóricos foram alicerçados nos princípios da Sociolinguística Educacional, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), Bagno (2007), Cyranka (2014) e Faraco (2008, 2015), sob a égide teórica da Sociolinguística de Labov ([1972] 2008), dos estudos sociolinguísticos de Mattos e Silva (2004), Castilho (2010); Camacho (2013); Coelho et al (2010, 2015), dentre outros. Os resultados alcançados com o desenvolvimento do PIP foram positivos e bastante significativos, razão pela qual defendo a tese de que, na formação inicial do docente de Letras, além do conhecimento teórico-científico e metodológico sobre e como lidar com a variação linguística no contexto escolar, é preciso que os professores sejam mediadores na construção da consciência linguística desses futuros docentes.
2017 UEL	Flávio Brandão Silva	A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná	Um dos desafios que o ensino de língua portuguesa na escola apresenta é o de formar estudantes realmente proficientes quanto ao uso da língua materna, em situações diversas de interação verbal. Assim, este trabalho, com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, com destaque para os estudos de Crenças e Atitude Linguísticas no ensino de língua, tem como principal objetivo investigar como ocorre a abordagem da variação linguística, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná. Para tanto, procedeu-se à análise de três corpora, constituídos pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pelos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados para o Ensino Médio, no PNLD 2015, e pelos questionários respondidos pelos professores da rede pública de ensino do Estado do

			Paraná. A análise dos documentos oficiais considerou três documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado do Paraná. Encaminhou-se a análise dos materiais didáticos com a finalidade de verificar como ocorre a abordagem da diversidade linguística tanto na parte teórica dos conteúdos como nas atividades. Dessa forma, realizou-se a análise dos livros didáticos a partir de um roteiro composto por 5 perguntas abertas adaptado de Lima (2014). Na terceira rodada de análise, foram considerados, por amostragem, 131 questionários respondidos por professores oriundos dos Núcleos Regionais de Educação de todas as regiões do Estado do Paraná. O questionário proposto aos professores, em formato eletrônico, contou com 12 perguntas semiestruturadas, construídas a partir dos pressupostos teóricos de Crenças e Atitudes Linguísticas no ensino de língua. Na análise dos questionários, foram consideradas duas variáveis: o local de formação acadêmica do professor (instituição pública ou particular) e o tempo de magistério. Os dados coletados foram tabulados com a utilização do Excel, por meio do qual foram elaborados gráficos e tabelas. As análises realizadas possibilitaram auferir os seguintes resultados: i) os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa não são suficientemente esclarecedores quanto à abordagem da variedade linguística; ii) em geral, os materiais didáticos propõem atividades que não dão conta de explorar, em profundidade, a diversidade linguística; iii) há uma tendência entre os professores em assumir o discurso de valorização da variação linguística, no entanto, a transposição desse discurso para a prática deixa a desejar, pois a maioria dos professores apresenta atitudes que reforçam as prescrições normativas. Diante de tais resultados, destaca-se a necessidade de que se invista na formação continuada dos professores, fornecendo-lhes alternativas para o trabalho com a variação linguística no processo de ensino-aprendizagem, inclusive com a didatização dos fenômenos variáveis.
2015 UFCE	Betânia Maria Gomes Raquel	Competências sociolinguísticas na escola pública cearense: saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5º ano do Ensino Fundamental	Esta tese investiga o tratamento didático-pedagógico dado pelos professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino do Ceará, aos fenômenos linguisticamente variáveis, que contribuem para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos. Sob o suporte da Teoria da Variação e Mudança Linguística, de William Labov (1977, 1978, 1983, 2003, 2008), enfocaram-se os saberes sociolinguísticos que perpassam a formação inicial e continuada desses docentes, suas atitudes frente ao fenômeno da variação e mudança linguística e as práticas pedagógicas por eles utilizadas em sala de aula, com fins de levar os alunos a desenvolverem as competências sociolinguísticas. A amostra de escolas deste estudo foi definida levando-se em conta os menores (< 48,0 % (Grupo A)) e os maiores percentuais de acerto (> 77,8 (Grupo B)) obtidos pelas escolas no Descritor de Variação Linguística (D29), no SPAECE 2012, totalizando 397 escolas municipais, distribuídas em 135 municípios do Estado. O estudo quanti-qualitativo foi realizado em duas etapas. A primeira etapa, predominantemente quantitativa, consistiu, inicialmente, em uma análise geral acerca dos saberes, atitudes e práticas de 255 professores do 5º ano, das 397 escolas da amostra, a partir da coleta de dados por meio de questionário online. Com fins de dar complementariedade às análises nessa etapa, foram analisados os resultados do total de alunos que realizou o SPAECE 2012

			(124.173). O percentual de erros e acertos em cada um dos quatro itens referentes ao D29 foi desagregado considerando a formação do professor da turma: Pedagogia ou Letras. Os resultados da primeira etapa demonstraram que não há diferenças significativas entre os professores do Grupo A e os professores do Grupo B quanto aos saberes, atitudes e práticas pedagógicas relacionados aos fenômenos linguisticamente variáveis. Alinhado a esse resultado, no estudo complementar, também não houve diferença significativa nos resultados obtidos pelos alunos nos dois itens considerados fáceis, independente de serem alunos de professores com formação em Pedagogia ou Letras. Nos dois itens considerados difíceis o comportamento foi outro: houve um percentual de acerto maior por parte dos alunos de professores com graduação em Letras. Na 2ª etapa da pesquisa, predominantemente qualitativa, participaram as 09 (nove) escolas de Fortaleza que faziam parte da amostra inicial, 05 com menor percentual de acerto (Grupo A) e 04 com maior percentual de acerto no D29 (Grupo B). Ao todo foram envolvidos 09 (nove) professores do 5º ano (01 por escola). Os resultados observados junto aos professores das escolas do Grupo A, graduados em Pedagogia, e os professores das escolas do Grupo B, predominantemente, graduados em Letras, distanciam-se, relativamente, entre si. Os professores do Grupo B, em relação ao Grupo A, no geral, demonstraram ter alguns conhecimentos mais específicos sobre os fenômenos linguisticamente variáveis e, às vezes, atitudes menos prescritivas frente aos fatos linguísticos que envolvem variação, além de fazerem uso de algumas estratégias diferenciadas ao abordar a variação linguística em sala de aula. Os dois grupos, entretanto, demonstraram carecer de um maior embasamento teórico e metodológico da Sociolinguística com fins de melhor contribuir para o desenvolvimento das competências sociolinguísticas dos alunos.
2014 UFMG	Yana Liss Soares Gomes	As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística: um estudo na perspectiva da complexidade	Este trabalho é fruto de uma pesquisa de campo cujo objetivo principal foi analisar as crenças de alunos/formandos de Letras-Português e de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) acerca da variação linguística. Partindo do paradigma da Complexidade, recorremos à Teoria do Caos/Complexidade para compreender a dinamicidade e a complexidade das crenças e de suas relações com o universo de formação de professor de línguas e com os processos de ensino/aprendizagem. Os pressupostos da Sociolinguística foram retomados para abordarmos alguns tópicos de contato entre o ensino de Língua Materna (LM) e o ensino de Língua Estrangeira (LE), a saber: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística. Através do cruzamento de alguns fatores identificados no âmbito das crenças acerca do estatuto das línguas, do seu caráter heterogêneo e de seu ensino, observamos que as diversas crenças dos graduandos de Português e de Espanhol relacionam-se de forma sistêmica, de tal modo que os diferentes elementos desse sistema, aparentemente desordenados, estruturam-se em redes que se organizam de forma mais central e/ou periférica. As crenças centrais referentes à língua/linguagem e aos mitos linguísticos parecem ser mais resistentes às interferências dos diversos agentes; enquanto as crenças periféricas relativas ao fenômeno da variação linguística são mais facilmente (re)construídas, isto é, modificadas, especialmente no universo de formação de professor. Através da triangulação dos dados, identificamos, em meio à diversidade das crenças, inúmeras semelhanças relativas às crenças sobre língua/linguagem como instrumento de comunicação, discordância de alguns mitos linguísticos e padrões

			referentes à discordância do discurso de que “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, e ao reconhecimento da diversidade linguística como um fenômeno inerente às línguas, surgiram no percurso da estabilidade e de mudança das crenças dos graduandos dos dois cursos acerca da variação linguística. Contudo, ainda que as condições iniciais sejam semelhantes, não podemos afirmar que as crenças serão iguais em função da dinamicidade e da complexidade dos agentes/fatores que influenciam o sistema de crenças de cada graduando, sobretudo, em função da ação de diversos agentes externos, dentre eles os fatores contextuais, os fatores socioculturais e as muitas experiências educacionais vividas por esses alunos. Os resultados encontrados sugerem que, devido ao caráter paradoxal das crenças, muitas podem ser as implicações destas para a formação de professor de línguas, bem como para os processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE quanto à conscientização e à sensibilização dos alunos acerca da variação linguística.
2012 UnB	Elizete Cristina de Souza	Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística	Esta tese foi elaborada com base nos princípios teóricos da sociolinguística educacional e nos estudos de crenças e atitudes linguísticas. A assertiva inicial que deu origem à pesquisa era que as escolas, ainda com reconhecimento quanto à qualidade do ensino, poderiam não proporcionar ao aluno a aprendizagem efetiva da língua portuguesa por priorizar ou impor o ensino da gramática tradicional em si mesma, em detrimento do ensino da língua e de suas variedades. O objetivo principal foi analisar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças e as atitudes dos estudantes do 9º ano do Colégio Militar de Brasília (CMB) e dos alunos do 2º ano da Escola Secundária Obrigatória (ESO) do Instituto Ramiro de Maeztu (IRM) e de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística dos estudantes e ao ensino-aprendizagem das variedades regionais. A pesquisa no IRM, de Madri/Espanha objetivou conhecer se as metodologias de ensino da variação linguística são eficazes para futura aplicação nas escolas públicas federais e estaduais do Brasil. Considera-se que, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa (Programme for International Student Assessment), a Espanha encontra-se 20 pontos melhor que o Brasil. Ambas as escolas possuem um reconhecimento positivo em relação ao ensino-aprendizagem de acordo com os Ministérios da Educação dos dois países. A primeira, por ser militar e receber alunos transferidos durante todo o ano letivo, possui, em seu corpo discente, uma grande diversidade linguística; a segunda, por estar em um país bilíngue, convive também com variedades linguísticas. A metodologia é de natureza etnográfica, com pesquisa qualitativa. Os dados principais foram adquiridos por meio de aplicação de 560 questionários aos alunos do CMB e 110 do IRM e a seus respectivos professores de língua materna. Além disso, foram observadas um total de onze aulas nas duas escolas e feita a análise de conteúdo dos livros didáticos para a triangulação dos dados. Ao final da pesquisa, verificamos que há preconceito linguístico mais evidente no CMB e que a variedade padrão é importante nas duas escolas pesquisadas, mas que os alunos do CMB sentem dificuldade em compreender as regras gramaticais. Notou-se também a falta de ênfase ao estudo das variedades linguísticas nessa escola, assim como a baixa promoção do desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país.

2012 UFSC	Nívea Rohling da Silva	A atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico	Esta tese teve por objetivo compreender os sentidos atribuídos à atuação do professor de Língua Portuguesa pelos licenciandos em Letras Português - EaD da UFSC da primeira edição (2008) do curso. Para tanto, a pesquisa teve como base epistêmica e metodológica a Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin, bem como outros aportes teóricos trazidos para construir inteligibilidades sobre os dados. Os dados gerados na pesquisa compõem-se de: a) enunciados constituídos no fluxo da interação discursiva na aula virtual no período de 2008/1 a 2011/1, a saber: sessenta e um (61) enunciados de texto perfil; cento e seis (106) enunciados de fórum de discussão; e cinquenta e nove (59) enunciados de atividades avaliativas, todos postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA); b) dados gerados por meio de um questionário, respondido por sessenta e um (61) licenciandos nos seus respectivos polos de apoio de ensino presencial; c) documentos institucionais do curso: projeto pedagógico e guia do aluno. Os discursos sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa marcam-se pelo embate entre o discurso da tradição do ensino de Língua Portuguesa e o discurso teórico do curso, que se marca pelo discurso do novo/da mudança. Tal embate discursivo foi observado na reenunciação de discursos já-ditos relacionados a temas inerentes à atuação do professor, tais como: a) concepção de práticas pedagógicas; b) concepção de conteúdos de ensino e aprendizagem; e c) discursos sobre a relação entre o professor e o conhecimento. Com relação aos discursos sobre a prática pedagógica do professor, destacou-se a assimilação do discurso da criatividade, que aponta para o sentido de ludicidade, de novo, de motivador, de inusitado, de prazeroso. Esse discurso enfoca as questões de método de ensino e silencia as discussões sobre novas finalidades, conteúdos e concepções de linguagem. No que se refere aos conteúdos de ensino e aprendizagem, os licenciandos reenunciam o discurso teórico sobre a mudança na disciplina, instanciada pela orientação do ensino operacional e reflexivo da linguagem (gêneros do discurso, leitura, escrita). Porém, ainda há ressonância do discurso da tradição, que elege a gramática o objeto de ensino e aprendizagem por excelência e que se manifesta na queixa pela ausência de gramática no curso. No tocante à relação entre o professor e o conhecimento foram observadas diferentes concepções de linguagem: a) o discurso sobre a língua única/homogênea; b) o discurso sobre a variação linguística; c) e um certo silêncio (ausência) sobre a concepção de língua como interação. Ainda na relação do professor com o conhecimento, mostrou-se saliente o discurso sobre o professor como transmissor de conteúdos e o discurso sobre a desatualização teórica e profissional do professor. Em suma, emergiram como regularidades nos enunciados dos licenciandos os discursos já-ditos constituídos no mundo ético a partir de suas relações nas esferas do cotidiano, da escola, do trabalho, etc. No entanto, o contato com o discurso teórico, oriundo das interações das quais participaram nas disciplinas do curso, e que é para esses sujeitos voz autorizada/legitimada, também provocou ressonâncias dialógicas. São vozes teóricas que se fizeram ouvir na voz dos licenciandos, seja pelo movimento de revozear (repetir) ou de assimilar esse discurso.
2011 UFSC	Marizete Bortolanza	Variação linguística e ensino: por uma	Esta tese investiga a relação entre ensino e variação linguística, por meio da análise das ações de educadores do Ensino Fundamental diante da presença em sala de aula de um fenômeno em variação linguística socialmente estigmatizado. Em um trabalho de pesquisa longitudinal, com dois anos de coleta

	Spessatto	educação linguística democrática	de dados (2008/2009), averiguamos a relação entre a posição adotada pelos educadores frente à variação em estudo na fala dos estudantes e a preservação dessa variedade linguística em um grupo de adolescentes (de 13 a 16 anos, no período de desenvolvimento da pesquisa). A comunidade, na qual se encontra a escola, mantém características culturais e linguísticas de descendentes de italianos, com uma acentuada interferência da coiné vêneta (constituída por uma mescla de dialetos do norte da Itália, especialmente o vêneto) na fala em português. Essa interferência se evidencia especialmente por um fenômeno de variação fonológica, com a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla levando à produção de “caro” quando o esperado seria “carro”. Os resultados da pesquisa com a análise quantitativa dos dados linguísticos mostraram, em primeiro lugar, uma acentuada variação na fala dos estudantes que produziram tepe em 76% dos contextos de vibrante múltipla tanto em início de palavra como em “Roma”, quanto em posição intervocálica de vibrante múltipla como em “terra”. Observamos, ainda, uma lacuna entre a concepção dos educadores acerca do fenômeno em variação e as ações que efetivamente desenvolvem em sala de aula. Embora os educadores afirmem, em entrevista, a existência de preconceito social em relação à variedade da qual os alunos são detentores, não desenvolvem ações efetivas em sala de aula na explicitação das questões sociais, históricas e políticas que envolvem a variação linguística. Os resultados desta tese apontam para a necessidade de formação dos educadores (de todas as áreas) no tocante aos usos orais da língua para que compreendam e oportunizem aos estudantes a compreensão da diversidade linguística, destituindo-se (educadores e educandos) do preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, tornando os estudantes competentes no uso das variedades de prestígio que constituem o português brasileiro, assegurando uma efetiva educação linguística democrática.

Fonte: Da autora (2022).

APÊNDICE B – Contextos de ocorrência dos termos de busca definidos para a análise dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa

PCN

TERMO DE BUSCA	TRECHO EM QUE APARECE O TERMO
norma-padrão / norma padrão	Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. (p. 23)
norma culta	O termo de busca não gerou resultados.
padrão	O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (p. 17) [...] a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão [...]. (p. 18) Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. (p. 30) Contudo, não se pode mais 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. 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. (p. 31) 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. (p. 31) leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; (p. 55)

	E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (p. 82) É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (p. 82)
norma(s)	Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso. (p. 75-76) Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. (p. 77)
variedade(s)	O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (p. 17) A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. (p. 18) A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, 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 linguísticas, 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. (p. 29)

	Contudo, não se pode mais 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. 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. (p. 31) Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. (p. 31) No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...]. (p. 31) [...] conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico [...]. (p. 33) [...] reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades [...]. (p. 33) Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros [...]. (p. 36) [...] considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada [...]. (p. 51) [...] seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (p. 52) Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito: aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia) [...]. (p. 60) Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios: [...]. (p. 60) Valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país. (p. 64)

	A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades, aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. (p. 81) Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. (p. 82) A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (p. 82) [...] inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego [...]. (p. 84) Espera-se que o aluno produza textos orais, planejando-os previamente em função dos objetivos estabelecidos, com apoio da linguagem escrita e de recursos gráficos, quando for o caso. Nesse processo, espera-se que sejam considerados os seguintes aspectos: as especificidades do gênero, os papéis assumidos pelos interlocutores na situação comunicativa, possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais, a utilização da variedade linguística adequada. (p. 96-97)

Fonte: Da autora (2021).

PCNEM

TERMO DE BUSCA	TRECHO EM QUE APARECE O TERMO
norma-padrão / norma padrão	Por exemplo, no estudo de 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. (p. 7) O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de

	interlocutores - a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (p. 11)
norma culta	O termo de busca não gerou resultados.
padrão	A variante padrão pode ser comparada com as outras variantes em seus aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos. (p. 9)
norma(s)	A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (p. 16) O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (p. 16) Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo. A atenção sobre aquilo que não se mostra e como se mostra traz informações sobre quem produz e para que produz. (p. 21) Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (p. 22) Ao ter este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (p. 23)
variedade(s)	O termo de busca não gerou resultados.

Fonte: Da autora (2021).

OCEM

TERMO DE BUSCA	TRECHO EM QUE APARECE O TERMO
norma-padrão / norma padrão	O termo de busca não gerou resultados.
norma culta	O termo de busca não gerou resultados.
padrão	Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava enfatizar o ensino de variedades linguísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula. (p. 20) No segundo anúncio do texto, o problema de grafia é o elemento responsável pela produção do humor, representando, de forma icônica, a informação veiculada no anúncio – a falta de uma tecla na máquina. Também a ortografia, ou melhor, o conhecimento sobre as regras ortográficas do português padrão atual é o elemento em foco na reflexão sobre o terceiro anúncio. (p. 40-41)
norma(s)	Como se pode concluir do que foi dito até o momento, essa concepção de língua(gem) traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. Por meio dela, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. (p. 30)
variedade(s)	Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava enfatizar o ensino de variedades linguísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula. (p. 20) [...] Ainda nesse grupo, deve-se fazer menção aos conhecimentos que permitem que se perceba que a forma adotada pelo neto para instaurar o contato com o avô é marca de sua faixa etária, assim como do grupo sociocultural a que pertence; trata-se, portanto, de diferença de variedade linguística (p. 26)

	Finalmente, cabe mencionar que a piada constrói o humor recorrendo a uma visão estigmatizada de determinada variedade linguística – evocada pelo referido rotacismo e pelo ieísmo (pronúncia do “lh” como “i”, em fio) – e, consequentemente, do grupo social e etário – o caipira e idoso – que a utiliza. (p. 26)

Fonte: Da autora (2021).

PCN+

TERMO DE BUSCA	TRECHO EM QUE APARECE O TERMO
norma-padrão / norma padrão	É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo. (p. 82)
norma culta	O desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinalava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc. Se os conceitos são dotados de historicidade e fazem parte de uma história concreta, uma visão estática dos mesmos tende a ignorar aspectos por vezes fundamentais de seu desenvolvimento e de sua aplicabilidade atual. (p. 34) [...] Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta. (p. 60) Nos estudos gramaticais, o aluno poderá entender o porquê de emissões consideradas erradas pela norma culta (“os dois menino”; “as casa azul”; “dez real”...) se o professor analisar a redundância que marca a concordância nominal – e também alguns casos da concordância verbal – na língua portuguesa. (p. 64) [...] A norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno. (p. 76)
padrão	A própria produção cultural, nessa perspectiva, é constituída de textos. Em sentido amplo, texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens. Sendo ele o elemento mínimo de qualquer situação de interlocução, sua organização

	segue padrões formais que devem ser compreendidos para que essa interlocução se efetive. Os desvios não-intencionais desse padrão quase sempre configuram erro ou inadequação, e os intencionais podem ser marcas de estilo. (p. 41) [...] Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta. (p. 57) [...] Como é comum que a escola privilegie o uso do padrão culto da língua, existe uma tendência à desvalorização de outras variantes linguísticas. Sempre que puder, o professor deve mostrar aos alunos que, embora legitimados pelo uso, determinados discursos são menos ou mais adequados a determinadas situações. (p. 76) [...] recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação sintagmática e expressiva, e outros sinais gráficos) [...]. (p. 81) De fato, o simplismo com que são transpostas e recebidas algumas teorias da comunicação pode levar a grandes confusões conceituais e metodológicas. Apenas para citar um exemplo: não é porque a escola deva acolher as variedades linguísticas de seus estudantes, para posteriormente realizar atividades de linguagem em torno delas, que o professor deva se eximir de conhecer muito bem o padrão culto da língua e as bases da gramática normativa. (p. 86)
norma(s)	O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um léxico inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma sintaxe que frequentemente rompe os padrões estabelecidos pela norma. (p. 58) Quando se enxerga a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. (p. 76)
variedade(s)	O crescente processo de democratização do acesso à escola, que vem sendo implantado no Brasil por sucessivos governos, tem possibilitado a convivência, no espaço escolar, de pessoas de diferentes regiões, classes sociais e idades. Essa diversidade de origens propicia que, no espaço institucional da construção do conhecimento, conviva um grande número de variedades linguísticas, materializadas em uma pluralidade de discursos. (p. 75) Diante desse quadro, o ensino de língua materna deve levar em conta alguns fatores para o desenvolvimento da competência interativa: • Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas. • Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.

	• Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado. • Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas. (p. 75) Alternativamente, do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva, pode-se considerar que em nosso país convive uma enorme variedade linguística, determinada por regiões, idades, lugares sociais, entre outros. Assim, as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva, cederiam espaço para as noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa. É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo. (p. 82) De fato, o simplismo com que são transpostas e recebidas algumas teorias da comunicação pode levar a grandes confusões conceituais e metodológicas. Apenas para citar um exemplo: não é porque a escola deva acolher as variedades linguísticas de seus estudantes, para posteriormente realizar atividades de linguagem em torno delas, que o professor deva se eximir de conhecer muito bem o padrão culto da língua e as bases da gramática normativa. (p. 86)

Fonte: Da autora (2021).

BNCC

TERMO DE BUSCA	TRECHO EM QUE APARECE O TERMO
norma-padrão / norma padrão	[...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (p. 67) Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de

	reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (p. 71) O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: [...] • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (p. 78) Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (p. 80) Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (p. 139) Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (p. 139) (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (p. 161) (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (p. 161) Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição. (p. 164)

	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. (p. 179) (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (p. 187) (EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (p. 189) (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (p. 191) No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras. (p. 504) (EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (p. 507)
norma culta	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (p. 143) O termo de busca não gerou resultados.
padrão	• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (p. 78) (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser

	assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (p. 509)
norma(s)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita. (p. 110) (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. (p. 113) Forma de composição dos textos. Adequação do texto às normas de escrita. (p. 130) Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (p. 139) (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (p. 161)
variedade(s)	Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (p. 70) Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (p. 71) Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (p. 78)

	Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. (p. 80) No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (p. 80) Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (p. 81) Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. (p. 83) Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (p. 83) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (p. 87) Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (p. 90) Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (p. 90) Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os

	tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (p. 91) Mencionamos a primeira relação ao dizer que a criança está relacionando com as letras não propriamente os fonemas (entidades abstratas da língua), mas fones e alofones de sua variedade linguística (entidades concretas da fala). (p. 91) (EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (p. 113) (EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos. (p. 127) (EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. (p. 133) (EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. (p. 135) (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (p. 143) (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (p. 145) (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos

	verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (p. 159) (EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. (p. 159) (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (p. 161) Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (p. 490) Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (p. 494) (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (p. 494) No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras. (p. 504) (EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical,

	sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (p. 508) (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (p. 509) (EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (p. 509)

Fonte: Da autora (2021).

APÊNDICE C – Roteiro-guia para as sessões de grupo focal

ROTEIRO-GUIA

Sobre norma linguística

- Conhecimentos de princípios e conceitos da Sociolinguística;

- Conhecimentos sobre o fenômeno da norma linguística;

- Conceito de norma linguística;

- Termo(s) usados para se referir ao ideal de língua fixado nas gramáticas normativas;

- Existência de diferença entre norma-padrão e norma culta;

- Conhecimento sobre o Projeto NURC;

- Definição de ‘falante culto’?;

- Informações vocês têm sobre o cenário normativo brasileiro.

Sobre ensino de Língua Portuguesa

- Concepção de língua vigente no ensino escolar de Língua Portuguesa;

- Finalidade do ensino de Língua Portuguesa na escola;

- Importância do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa;

- Importância do trabalho com a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa;

- Aspectos relevantes quando do trabalho com a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa;

- Possibilidade de se desenvolver pesquisa científica no componente curricular Língua Portuguesa se pode desenvolver pesquisa científica. De que forma;

- Tipo de ensino predominante no contexto do ensino de Língua Portuguesa;

- Conhecimento sobre ensino produtivo de Língua Portuguesa;

- Concepção de ensino produtivo de Língua Portuguesa.

Sobre o percurso formativo

- Promoção de práticas de investigação linguística ao longo do curso de licenciatura em Letras;

- O curso preparou para promover o ensino escolar de Língua Portuguesa a partir da investigação linguística;

- Conhecimento sobre os documentos que regem a educação básica no Brasil e sua contribuição para compreender qual é o papel das aulas de Língua Portuguesa quanto ao ensino de gramática, norma e variação linguística;

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Padrão Univates

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
concordo em participar da pesquisa intitulada **"Percepções de estudantes de licenciatura em Letras em final de curso sobre as relações entre ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro"**, desenvolvida pela doutoranda Flávia Zanatta, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck.

O objetivo central da pesquisa, que é de cunho qualitativo, é compreender o que revelam as percepções dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório acerca da interface ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro. Sendo assim, sua participação no estudo é de extrema importância, uma vez que a pesquisadora espera conseguir tecer um panorama do percurso formativo dos estudantes em conclusão de curso a partir de suas percepções sobre o ensino de Língua Portuguesa, com vistas a oferecer caminhos para uma formação docente que, levando em conta o cenário normativo brasileiro, permita promover o ensino produtivo de língua materna.

Declaro ter obtido esclarecimentos sobre a pesquisa em desenvolvimento e ter sido devidamente informado(a) de que minha participação consiste em integrar ao menos uma sessão de grupo focal presencial, com duração entre quarenta e sessenta minutos, a ser realizada nas dependências da instituição (IFRS - *Campus* Osório) e gravada, após minha autorização, para fins de transcrição e posterior análise com base no procedimental da Análise Textual Discursiva (ATD).

Fui alertado(a) de que a pesquisa apresenta riscos mínimos para mim, que se relacionam a eventual cansaço decorrente da participação na sessão de grupo focal, e de que, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com a pesquisadora responsável, que fornecerá os esclarecimentos necessários. Esta se compromete a não revelar a identidade dos participantes e assegura que os dados produzidos terão seu uso restrito à tese e a outras

modalidades de divulgação dela decorrentes (revistas científicas, congressos e capítulos de livros, devolutiva à instituição e aos estudantes que constituíram o *locus* e os participantes da pesquisa).

Estou ciente de que me são assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;

- da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;

- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro decorrente da minha participação na pesquisa;

- de que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada;

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o(a) participante e outra para a pesquisadora, e todas as páginas devem ser rubricadas por ambos, cujas assinaturas devem constar na última página do documento.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Coep/Univates

Telefone: (51) 3714-7000 Ramal 5339

E-mail: coep@univates.br

Pesquisadora

Nome: Flávia Zanatta

Telefone:

E-mail: flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br

Orientadora

Nome: Kári Lúcia Forneck

Telefone:

E-mail: kari@univates.br

( ) Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

( ) Autorizo a gravação de minha imagem e/ou voz quando da participação na sessão de grupo focal.

( ) Permito à pesquisadora utilizar as informações que forneci na elaboração de sua tese e de outras possíveis publicações decorrentes.

Osório, _____/_____/2022.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Flávia Zanatta

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Padrão IFRS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador(a) do documento de identidade ou CPF _____, aceito participar da pesquisa intitulada **"Percepções de estudantes de licenciatura em Letras em final de curso sobre as relações entre ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro"**, desenvolvida pela doutoranda Flávia Zanatta, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck.

O objetivo central da pesquisa, que é de cunho qualitativo, é compreender o que revelam as percepções dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do IFRS - *Campus* Osório acerca da interface ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro. Sendo assim, sua participação no estudo é de extrema importância, uma vez que a pesquisadora espera conseguir tecer um panorama do percurso formativo dos estudantes em conclusão de curso a partir de suas percepções sobre o ensino de Língua Portuguesa, com vistas a oferecer caminhos para uma formação docente que, levando em conta o cenário normativo brasileiro, permita implementar o ensino produtivo de língua materna.

Declaro ter obtido esclarecimentos sobre a pesquisa em desenvolvimento e ter sido devidamente informado(a) de que minha participação consiste em integrar ao menos uma sessão de grupo focal presencial, com duração entre quarenta e sessenta minutos, a ser realizada nas dependências da instituição (IFRS - *Campus* Osório) e gravada, após minha autorização, para fins de transcrição e posterior análise com base no procedimental da Análise Textual Discursiva (ATD).

Fui alertado(a) de que a pesquisa apresenta riscos mínimos para mim, que se relacionam a eventual cansaço decorrente da participação na sessão

de grupo focal, e de que, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com a pesquisadora responsável, que fornecerá os esclarecimentos necessários. Esta se compromete a não revelar a identidade dos participantes e assegura que os dados produzidos terão seu uso restrito à tese e a outras modalidades de divulgação dela decorrentes (revistas científicas, congressos e capítulos de livros, devolutiva à instituição e aos estudantes que constituíram o *locus* e os participantes da pesquisa).

Estou ciente de que me são assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;

- da segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;

- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro decorrente da minha participação na pesquisa;

- de que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada;

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).

==========

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o(a) participante e outra para a pesquisadora, e todas as páginas devem ser rubricadas por ambos, cujas assinaturas devem constar na última página do documento.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000
Telefone: (54) 3449-3340

Coep/Univates
Telefone: (51) 3714-7000 Ramal 5339
E-mail: coep@univates.br

Pesquisadora
Nome: Flávia Zanatta
Telefone:
E-mail: flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br

Orientadora
Nome: Kári Lúcia Forneck
Telefone:
E-mail: kari@univates.br
==========

( ) Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada e sobre os riscos e benefícios envolvidos, e concordo em participar.
( ) Autorizo a gravação de minha imagem e/ou voz quando da participação na sessão de grupo focal.
( ) Permito à pesquisadora utilizar as informações que forneci na elaboração de sua tese e de outras possíveis publicações decorrentes.
( ) Declaro que recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Osório, _____/_____/2022.

_____
Assinatura do(a) participante

_____
Flávia Zanatta

ANEXOS

ANEXO A – Autorização Institucional - Gabinete da Reitoria do IFRS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
REITORIA DO IFRS
GABINETE (REITORIA)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL Nº 13 / 2022 - GAB-REI (11.01.01.01)

Nº do Protocolo: 23419.002311/2022-11

Bento Gonçalves-RS, 26 de Agosto de 2022

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Júlio Xandro Heck, Reitor do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Percepções de estudantes de licenciatura em Letras em final de curso sobre as relações entre ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro", a ser conduzida pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informado pela responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pela pesquisadora responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados à pesquisadora, para consulta e análise, os documentos relativos aos cursos de licenciatura em Letras ofertados nos *campi* Bento Gonçalves, Feliz, Osório e Restinga.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisadora: Flávia Zanatta

Telefone para contato:

E-mail para contato: flavia.zanatta@vacaria.ifrs.edu.br

Orientadora:

Nome: Kári Lúcia Forneck

Telefone para contato:

E-mail para contato: kari@univates.br

(Assinado digitalmente em 26/08/2022 15:21)
JULIO XANDRO HECK
REITOR - TITULAR
REITORIA DO IFRS
Matrícula: 1342777

Para verificar a autenticidade deste documento entre em https://sig.ifrs.edu.br/public/documentos/ informando seu número: **13**, ano: **2022**, tipo: **TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**, data de emissão: **26/08/2022** e o código de verificação: **3809f1c1ac**

ANEXO B – Autorização Institucional - Direção Geral do IFRS - *Campus* Osório

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Osório

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Flávia Twardowski, responsável pela instituição **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Percepções de estudantes de licenciatura em Letras em final de curso sobre as relações entre ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro", a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informada pela responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurada pela pesquisadora responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, à pesquisadora, documentos relativos ao curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, dados sobre a turma concluinte do curso e espaço físico para a realização de sessão(ões) de grupo focal.

Osório, 28 de abril de 2022.

Flávia Twardowski

Assinatura e carimbo do responsável institucional
Cargo que ocupa na instituição

ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS EM FINAL DE CURSO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA E NORMA LINGUÍSTICA NO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO

Pesquisador: FLAVIA ZANATTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60124722.8.0000.5310

Instituição Proponente: FUNDACAO VALE DO TAQUARI DE EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.563.277

Apresentação do Projeto:
Conforme parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:
Conforme parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Conforme parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A resposta ao parecer apresentou argumentação que justifica a versão do instrumento postado na plataforma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
De acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Avelino Tallini, 171 - Sala 309 - Prédio 01
Bairro: Bairro Universitário **CEP:** 95.914-014
UF: RS **Município:** LAJEADO
Telefone: (51)3714-7000 **Fax:** (51)3714-7001 **E-mail:** coep@univates.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

Continuação do Parecer: 5.563.277

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1934825.pdf	22/07/2022 10:23:38		Aceito
Outros	ata_qualificacao.pdf	22/07/2022 10:22:10	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Outros	formulario_resp_pend_parecer_5533527.pdf	22/07/2022 10:20:32	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Outros	instrumento_de_pesquisa.pdf	22/07/2022 10:16:35	FLAVIA ZANATTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.pdf	28/06/2022 10:49:57	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_tese.pdf	28/06/2022 10:49:34	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	28/06/2022 10:48:45	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/06/2022 10:47:26	FLAVIA ZANATTA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

LAJEADO, 04 de Agosto de 2022

Assinado por:
Ivan Cunha Bustamante Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Avelino Talini, 171 - Sala 309 - Prédio 01
Bairro: Bairro Universitário **CEP:** 95.914-014
UF: RS **Município:** LAJEADO
Telefone: (51)3714-7000 **Fax:** (51)3714-7001 **E-mail:** coep@univates.br

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS EM FINAL DE CURSO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA E NORMA LINGUÍSTICA NO CENÁRIO NORMATIVO BRASILEIRO

Pesquisador: FLAVIA ZANATTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60124722.8.3001.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.570.001

Apresentação do Projeto:

No contexto brasileiro, o cenário normativo é absurdamente controverso, tendo em vista a existência de uma disparidade – em determinados aspectos abissal – entre o português efetivamente em uso no Brasil e o que é apresentado como o ideal de língua a ser alcançado, isto é, a norma padrão. Essa distância entre a norma -padrão e a realidade linguística tem gerado entraves colossais no ensino de Língua Portuguesa (LP), sobretudo na educação básica, dado que interfere no que Faraco e Zilles (2017) chamam de "ensino produtivo de língua". Diante disso, fica evidente a importância de os professores de LP terem ciência do complexo cenário normativo brasileiro e clareza sobre o que significa ensinar essa língua para falantes nativos em face desse cenário. Esse conhecimento é fundamental para que os docentes tenham, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, propriedade e condições para orientar suas práticas pedagógicas na direção de um ensino produtivo de LP. É precisamente nessas bases que se assentam os pilares motivacionais que nos levaram à realização desta pesquisa, em que nos debruçamos sobre questões referentes

às relações entre ensino produtivo de LP e norma linguística no cenário normativo brasileiro. Sendo assim, o objetivo geral do estudo é investigar quais são as percepções dos concluintes do curso de licenciatura em Letras do Campus Osório do IFRS sobre questões atinentes à interface ensino de LP e norma linguística no cenário normativo brasileiro. Para alcançá-lo, estabelecemos

objetivos específicos em três esferas distintas. Na esfera
teórica, nos ocuparemos com: i) Descrever o cenário normativo brasileiro; ii) Discutir questões implicadas no ensino de LP como língua materna; e iii) Delinear o que se entende por ensino produtivo de LP no cenário normativo brasileiro. Na esfera pragmática, trataremos de: iv) Tecer um panorama do percurso formativo dos estudantes em conclusão de curso a partir de suas percepções sobre o ensino produtivo de LP no cenário normativo brasileiro. Na esfera epistemológica, trataremos de: v) Oferecer caminhos para uma formação docente que permita aos professores promover um ensino produtivo de LP nas escolas brasileiras. Desse modo, almejamos contribuir com as discussões sobre os impactos que o fenômeno da norma linguística tem no ensino de LP. Além disso, interessa-nos discutir a formação inicial dos estudantes de Letras em relação ao entendimento do cenário normativo brasileiro, sustentando que esse entendimento se dá alicerçado em práticas que possam desembocar, na atuação docente dos futuros professores de LP, em trabalho com língua materna que contemple a pesquisa linguística, o que é condição sine qua non para que se materializem, nas salas de aula das escolas brasileiras, os princípios do ensino produtivo de língua, de modo que se comece a construir a tão desejada e necessária transformação no ensino de LP no Brasil, a qual passa, necessariamente, por uma mudança de concepção quanto ao que significa e com que finalidade ensinar português a brasileiros, e de postura quanto à forma de conduzir as aulas de LP.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A problematização que nos propomos discutir no presente trabalho guiou o estabelecimento do seguinte objetivo geral: Investigar quais são as percepções dos concluintes do curso de Licenciatura em Letras do Campus Osório do IFRS sobre as relações entre ensino produtivo de Língua Portuguesa e norma linguística no cenário normativo brasileiro.

Objetivo Secundário:

A delimitação dos objetivos específicos que visam alcançar o objetivo geral deste estudo, dada a complexidade dos aspectos ontológicos, teóricoconceituais e didático-metodológicos circunscritos ao ensino de língua materna, ao fenômeno da norma linguística e à interface entre essas duas instâncias, demandou estabelecer níveis de discussão em três esferas distintas: pragmática, teórica e epistemológica.Na esfera pragmática, em seu sentido lato, trataremos de:i) Tecer um panorama do percurso formativo de um grupo de estudantes em conclusão de curso a partir de

suas percepções sobre o ensino produtivo de LP no cenário normativo brasileiro.Na esfera teórica, nos ocuparemos com: ii) Descrever o cenário normativo brasileiro; iii) Discutir questões implicadas no ensino de LP como língua materna; iv) Delinear o que se entende por cenário normativo brasileiro e por ensino produtivo de LP diante desse cenário.Na esfera epistemológica, buscaremos: v) Oferecer caminhos para uma formação docente que, levando em conta o entrecruzamento entre o cenário normativo brasileiro e as percepções dos estudantes sujeitos da presente pesquisa, permita aos professores promover um ensino produtivo de LP nas escolas brasileiras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos e se relacionam a eventual cansaço decorrente da participação das sessões de grupo focal. A pesquisadora se compromete a não revelar a identidade dos participantes e assegura que os dados produzidos terão seu uso restrito à geração de informações para a pesquisa aqui relatada e outras modalidades de divulgação dela decorrentes (revistas científicas, congressos e capítulos de livros, devolutiva à instituição e aos estudantes que constituíram o locus e os sujeitos da pesquisa).

Benefícios:

Espera-se, a partir do estudo realizado, tecer um panorama do percurso formativo dos estudantes concluintes do curso de licenciatura em Letras do Campus Osório do IFRS a partir de suas percepções sobre o ensino produtivo de LP no cenário normativo brasileiro com vistas a oferecer caminhos para uma formação docente que, levando em conta tal cenário, permita aos professores promover um ensino produtivo de LP nas escolas brasileiras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de doutorado vinculado ao PPG em Ensino da Univates;

Serão entrevistados 25 estudantes da turma concluinte do curso de licenciatura em Letras do Campus Osório IFRS;

Início da validação e aplicação dos instrumentos de produção de dados: 01/06/2022;

Defesa da tese: 13/12/2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentam redação adequada e contém as informações necessárias.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Continuação do Parecer: 5.570.001

Recomendações:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	instrumento_de_pesquisa_com_justificativa.pdf	04/08/2022 17:34:34	JAIR ROBERTO GALLINA	Aceito
Outros	PBPARECERCONSUBSTANCIADO_CEP_5563277.pdf	04/08/2022 17:33:34	JAIR ROBERTO GALLINA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/08/2022 17:32:40	JAIR ROBERTO GALLINA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	04/08/2022 17:31:51	JAIR ROBERTO GALLINA	Aceito
Outros	ata_qualificacao.pdf	22/07/2022 10:22:10	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Outros	formulario_resp_pend_parecer_5533527.pdf	22/07/2022 10:20:32	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Outros	instrumento_de_pesquisa.pdf	22/07/2022 10:16:35	FLAVIA ZANATTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo_de_consentimento.pdf	28/06/2022 10:49:57	FLAVIA ZANATTA	Aceito

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Continuação do Parecer: 5.570.001

Ausência	termo_de_consentimento.pdf	28/06/2022 10:49:57	FLAVIA ZANATTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_tese.pdf	28/06/2022 10:49:34	FLAVIA ZANATTA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BENTO GONCALVES, 08 de Agosto de 2022

Assinado por:
CINTIA MUSSI ALVIM STOCCHERO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09