



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**O ensino da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior  
à luz da Sociolinguística Educacional.**

MARIA BERNADETE BONINI ALVES

MANAUS  
2016



MARIA BERNADETE BONINI ALVES

**O ensino da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior  
à luz da Sociolinguística Educacional.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Sandra Campos

MANAUS  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida , pelas conquistas profissionais e, principalmente, pela minha família.

À minha orientadora pela confiança depositada em meu trabalho

Aos meus amigos mais próximos que não me deixaram abater em momentos de insegurança.

Aos colegas de Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

A Angélica por estar sempre pronta a nos atender com um sorriso no rosto

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu marido Renel por ser o meu incentivador, sem a insistência dele não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos Renelzinho, Raphael e Ana Clara por acreditarem sempre em meu potencial para ser mãe e me admirarem como profissional.

Ao meu pai Geraldo Antônio Bonini por ter escrito um livro aos 77 anos demonstrando o amor às letras

À minha mãe por ter lutado contra as adversidades para que eu fizesse o curso de Letras, o meu sonho.

Aos meus queridos irmãos, suas esposas e filhos que me fazem sentir participante de uma bela família.

“Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma...” (Marcos Bagno)

## RESUMO

Nesta pesquisa temos por objetivo refletir quais as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da Língua Portuguesa nos cursos de ensino superior. O enfoque dado à pesquisa está na valorização das informações, dadas por docentes e discentes por meio de entrevistas, em busca de entender o papel da disciplina Língua Portuguesa nos cursos superiores, especificamente, nos cursos de Engenharia, Pedagogia e Contabilidade para que possa ocorrer uma mudança de comportamento na relação da sala de aula orientada pelo desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos discentes. Para tanto apresentamos os debates propostos por Bagno, 2002; Bortoni-Ricardo, 2005; Mollica 2007; Matos e Silva 2004; Possenti, 2006; Soares 2002, 2012, Geraldi, 2006, Street, 2014 e outros. Após as considerações teóricas procedemos à análise dos planos de ensino dos cursos, análise das entrevistas individuais realizadas com quinze discentes dos cursos e com três docentes, um em cada curso, e da entrevista em grupo realizada com seis discentes. Os resultados apontam que docentes e discentes estão distantes da realização de um ensino que se pautar na reflexão e na análise crítica da língua, especialmente, nas ações da sala de aula e, que, por consequência, estão despreparados para a apropriação do repertório linguístico que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, exigidos no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Superior. Docentes e Discentes.

## ABSTRACT

In this research we have the objective to reflect which are the contributions of Education Sociolinguistics to the teaching of Portuguese Language in college. The focus is the appreciation of information given by teachers and students through interviews, searching to understand the role of the Portuguese Language course in college, specifically, on Engineering, Pedagogy and Accounting majors, so that can be a change of behavior in regard to the classroom oriented by the development of a pedagogy culturally sensitive to the sociolinguistics and cultural differences of the students. For that, we present the debate proposed by Bagno, 2002; Bortoni-Ricardo, 2005; Mollica 2007; Matos e Silva 2004; Possenti, 2006; Soares 2002, 2012, Geraldi, 2006, Street, 2014 and others. After the theoretical considerations, we proceed to the analysis of the syllabi of courses, analysis of individual interviews performed with fifteen students of the courses and three teachers, one at which major, and the group interview performed with six students. The results points that teachers and students are distant of achieving an education that are guided with a reflected and critic analyses of the language, especially, on the actions in the classroom and, which, by consequence, are unprepared to the appropriation of the linguistic repertoire that allows them to use, with safety, the monitored styles of language, required in the job market.

**Keywords:** Education Sociolinguistics. Portuguese Language teaching, University Education. Professor and students

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | 11 |
| <b>CAPÍTULO 1: PRINCIPAIS CONCEITOS DA SOCIOLINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL COMO APORTES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.</b> | 18 |
| 1.1 Variação e norma   | 23 |
| 1.1.1 Diferentes conceitos de língua   | 23 |
| 1.1.2 Variação e mudança linguística   | 31 |
| 1.1.3 Norma padrão X norma culta   | 33 |
| 1.1.4 Língua e identidade social   | 38 |
| 1.2 Letramento Acadêmico   | 42 |
| 1.2.1 Atividade de Oralidade e Letramento  | 42 |
| 1.2.2 Letramento acadêmico   | 45 |
| 1.3 COMPETENCIA LINGUISTICA X COMPETENCIA COMUNICATIVA   | 49 |
| 1.4 A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA   | 53 |
| 1.4.1 Disciplina Língua Portuguesa   | 53 |
| 1.4.2 A língua Portuguesa na sala de aula  | 68 |
| <b>2. CAPÍTULO 2- METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA</b>   | 78 |
| 2.1 A escolha da pesquisa  | 78 |
| 2.2 A escolha da metodologia   | 79 |
| 2.3 O contexto pesquisado  | 83 |
| 2.4 Participantes da pesquisa  | 83 |
| 2.5 Instrumentos de coleta de dados  | 85 |
| 2.5.1 A técnica da entrevista  | 87 |
| 2.5.2 A técnica de observação  | 88 |
| 2.5.3 A técnica de transcrição   | 89 |
| 2.5 Procedimentos de análise de dados  | 89 |
| <b>3. CAPÍTULO 3. ANÁLISE E RESULTADOS</b>   | 92 |
| 3.1 Planos de Ensino das disciplinas   | 93 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2 Entrevista com os discentes Individual                            | 99  |
| 3.2.1 concepção de Língua Portuguesa                                  | 100 |
| 3.2.2 O primeiro contato com a disciplina Língua Portuguesa           | 103 |
| 3.2.3 Conteúdos da língua   | 105 |
| 3.2.4 O ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio     | 108 |
| 3.2.5 Língua Portuguesa no ensino superior                            | 109 |
| 3.2.6 Expectativas em relação à aula e ao conteúdo no ensino superior | 116 |
| 3.2.7 Variedades da língua  | 127 |
| 3.2.8 A língua do brasileiro  | 134 |
| 3.3 Entrevistas com os discentes em Grupo                             | 137 |
| 3.4 Entrevistas com os docentes                                       | 144 |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | 162 |
| <b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                  | 167 |
| <b>6. ANEXOS</b>  | 176 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está centrado na Sociolinguística Educacional, nos princípios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005) nos quais apresenta um conjunto de pesquisas e propostas sociolinguísticas que tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional na área do ensino da Língua Materna, neste caso, especificamente, adaptado ao ensino da língua no ensino superior.

O objetivo do estudo é propor uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da disciplina Língua Portuguesa (LP) nos cursos de graduação selecionados buscando traçar o perfil atual da disciplina no ensino superior na percepção dos docentes e discentes após estes participarem das aulas de Língua Portuguesa no 1º semestre do curso pelo qual optaram. Optamos pela Sociolinguística Educacional como referencial teórico porque as pesquisas nessa área demonstraram uma grande preocupação com as questões do aprendizado da língua materna, enfocando não apenas os elementos estruturais da língua, mas também as relações que são por ela explicadas no espaço da sala de aula no âmbito do ensino superior, contribuindo, assim, para os avanços no desenvolvimento da língua como forma de interação, em que a linguagem circula entre os interlocutores dando um sentido à língua que usam.

Dessa forma, justifica-se o trabalho com o instrumental teórico de referência à Sociolinguística Educacional, em que o estudo “deve estar centrado nos padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional para os atores ali envolvidos” (Bortoni-Ricardo (2005, p.132). É necessária a conscientização crítica de discentes e de docentes para que sejam parceiros e sujeitos no desenvolvimento das atividades em sala que facilitarão a aquisição de amplos recursos comunicativos que a língua oferece para a comunicação oral e escrita. Entre os princípios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005, p. 132) um dos aspectos que chama a atenção é a necessidade de empoderamento, Freire (1970) em que empoderar-se é o

avanço, a superação e a conquista por parte daquele que se empodera, sujeito ativo no processo ou *EMPOWERMENT* conceito inglês que os dicionários definem como habilitar, permitir, autorizar, que traduzimos para o papel de mediador do docente, aquele que media, que é capaz de oferecer ao discente, por meio de pesquisas, material didático específico, possibilidades de empoderar-se. Só há autonomia com informação e informação escolar só se desenvolve com a parceria em sala de aula, na parceria docente e discente.

O enfoque dado às respostas dos docentes e discentes e ao plano de ensino das disciplinas é a busca de entender o real papel da disciplina Língua Portuguesa nos cursos superiores, especificamente, nos cursos de Engenharia, Pedagogia e Contabilidade, para que se possa como propõe os estudos da Sociolinguística Educacional, sustentar uma mudança de postura na relação dos agentes de transformação em sala, os docente, e os discente,, orientados pelo desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociais e culturais, para que transformem a aula de Língua Portuguesa em espaço de experimentação e reflexão da Língua, da cultura e da sociedade.

Língua, cultura e sociedade se inter-relacionam e fazem o movimento da interação entre os indivíduos de uma comunidade formando a história de cada um para juntos formar a identidade social de um povo. Ao aprender a língua, aprendemos outras questões por meio dela. Na linguagem, o indivíduo se faz homem cidadão, constrói a si mesmo e ao mundo. O ensino da língua surge então da necessidade de oferecer ao discente a oportunidade de refletir acerca das variedades linguísticas presentes na sala de aula, especialmente, o desenvolvimento de atividades que facilitem a aquisição dos recursos comunicativos que a língua oferece para a comunicação oral e escrita nos aspectos pessoal e profissional.

Nessa abordagem percebemos que não há mudança de postura sem o profundo conhecimento do seu objeto de estudo. Docentes e discentes estão à volta da Língua Portuguesa como língua materna ora como comunicação diária e ora como disciplina escolar. E talvez seja essa dicotomia, hoje tão debatida em trabalhos acerca do assunto,

que afasta o discente de sua própria língua e faz do professor de português um repassador de informações sobre a língua. Portanto, sem fechar a proposta da reflexão do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior apenas nessa revisita a Sociolinguística proposta por Bortoni-Ricardo (2005), acreditamos ser interessante analisar a fala de docentes e discentes na perspectiva em que a relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos instauram os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento e de forma comprometida e responsável (BRAIT, 2014).

Nesta perspectiva social, é importante que reflitamos, também, acerca do termo Letramento (Kleiman, 1995, p. 17), especificamente do Letramento Acadêmico com o objetivo de compreender os sentidos que são construídos pelos docentes e discentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas salas de graduação, entendendo aqui a relação desses agentes do letramento com a leitura, a escrita, “com a ampliação de uma consciência acerca do que é ler, do que leem e dos objetivos que os levam a ler” (HARTMAN, 2009, P.10)

Para refletir acerca de uma disciplina que faz parte da vida escolar do discente por 11 anos, no mínimo, o principal problema a ser investigado, entende-se que 1. Seja, como o ensino de Língua Portuguesa é visto pelos docentes e discentes entrevistados? 2. O que eles esperam da disciplina? 3. Como eles se colocam como falantes dessa língua? 4. Que expectativa eles têm de mais uma vez estarem diante da disciplina Língua Portuguesa agora no Ensino Superior? Discutir o ensino da Língua é, apesar de vasta literatura no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio, expor o quanto esse assunto ainda é pouco debatido no âmbito do Ensino Superior a partir da Sociolinguística Educacional.

Partindo dessas reflexões, estudaremos de forma efetiva por meio de entrevistas semiestruturadas em que docentes e discentes falam acerca de como descobrem a Língua Portuguesa e como se relacionam com ela como uma disciplina, especificamente no Ensino Superior e as expectativas de sua influência no mundo do trabalho. As perguntas não dão ao docente ou discente uma resposta fechada como sim ou não, elas fazem com que ambos reflitam sobre aspectos do ensino da Língua. É nessas respostas

analisadas que buscamos interpretar a necessidade ou importância ou não necessidade e não importância da disciplina em cursos de graduação. Análises pautadas na essência de que a Língua não é só estrutura ou uso, uma vez que, inserida na formação da subjetividade e da sociedade, está sempre além das teorias. Ela requer teorias cada vez mais amplas que, sem relativizar, coloque o docente e o discente em processo de autorreflexão de seu discurso e de sua língua em sala de aula em termos sociolinguísticos estabelecendo a significação no sistema e sentido em contexto.

O elemento motivador é essa dicotomia (ou não) entre os saberes legítimos do discente próprios de sua língua materna, ou seja, o dialeto vernáculo dos falantes Bortoni- Ricardo, (2005) e os saberes advindos de conhecimentos, ou seja, o estilo monitorado, que poderão contribuir para que ele pense na disciplina Língua Portuguesa como um elemento que marcará não só sua identidade pessoal, mas deverá, principalmente, marcar sua identidade profissional. Assim, torna-se importante conhecer as identidades construídas pelos discentes da disciplina Língua Portuguesa em 11 anos de escolaridade e como se dará a reconstrução dessa identidade para o seguimento do curso que fazem ou profissão que escolheram.

O foco desta pesquisa, então, é parte do nosso trabalho com a Língua, por 15anos, nos primeiros períodos dos cursos de graduação, que não Letras, em que percebemos por parte dos discentes um descaso com a disciplina Língua Portuguesa, valorizando, de forma mais contundente, outras disciplinas da grade curricular. E não porque eles reconhecem a Língua Portuguesa como a sua língua e, por isso, desnecessária no currículo do curso, mas sim pela dificuldade que creditam a ela, em razão, possivelmente, dos 11 anos de contato no Ensino Fundamental e Ensino Médio. É necessário lembrar que os discentes passaram por todo o processo da leitura e da escrita, conteúdos propostos nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

O mais importante para a proposta deste trabalho é, justamente, o questionamento que faço acerca do que ensino e da nossa postura frente aos novos acadêmicos e da postura dos acadêmicos frente a uma língua que lhes pertença de “fato e de direito”, pois cada vez mais recebo alunos com problema de alfabetização. Diante

disso, tenho questionado a política de educação que obriga o ensino da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior, mesmo após os anos dessa mesma disciplina no ensino fundamental e médio e, especificamente, os conteúdos que parecem mais um resgate de todo o ensino anterior, como vamos perceber no currículo universitário.

Entendemos que o processo de reflexão e autorreflexão das diferenças estabelecidas entre a língua diária, aquela que nos torna falante de uma língua com a qual interage com a sua comunidade e a língua da escola, necessariamente trabalhada por esse ambiente, é o primeiro passo para a reconstrução da identidade do discente no que tange o aprendizado da Língua Portuguesa, pois a tarefa da instituição escolar é exatamente incorporar ao discente um repertório linguístico capaz de fazê-lo transitar com segurança os “estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento” Bortoni-Ricardo, (2005, p.131), ou seja, o uso no discurso profissional. Precisamos entender o discurso profissional como um gênero em que se vinculam outros gêneros (BRAIT, 2014)

Esse aprendizado não ocorre de forma isolada. Ele acontece dentro de um contexto que é constituído de muitos valores e de muitas significações referentes a determinado local e momento histórico. A aprendizagem só tem sentido quando é construída por quem a faz e por quem a constitui efetivamente. Quando o docente concebe o discente como mero receptor de conteúdo, enquanto ele é o detentor de todas as informações, a relação ocorre de forma equivocada, uma vez que o aprendizado só se dá quando há sentido de pertencimento. Assim, também, a visão do ambiente institucional, que deve ser visto como um espaço de negociação de significados, em que os discentes reúnem seus conhecimentos e necessidades com a sensibilidade do professor, que encontrará uma forma de ratificar esse conhecimento e desenvolver o potencial intelectual de cada indivíduo.

Uma pergunta insistente é: Por que um estudante cursou 11 anos, com certeza, exposto a Língua Portuguesa padrão, com exercícios de fixação, com produção textual, com provas e trabalhos acerca da língua não tem o domínio buscado pelos objetivos traçados pelos órgãos governamentais por meio de currículos e propostas de conteúdo e

práticas como os PCNs? Há muitas respostas a estes questionamentos, alguns até consolidados, como o nível social, a deficiência linguística e cultural do estudante, a falta de apoio familiar etc... A maioria voltado aos discentes, (Soares, 2002). Aos docentes, muitas vezes, os problemas estão vinculados à carga horária, ao baixo salário e a falta de formação linguística (Uchoa, 2008). É necessário estimular o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa no meio acadêmico e entre os atuais e futuros professores dessa disciplina no Ensino Superior.

Esta pesquisa procurou caminhos na Sociolinguística Educacional para refletirmos acerca da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior na percepção dos docentes e discentes e ao mesmo tempo para podermos criar um corpus de análise que após analisado nos desse uma visão clara das necessidades da mudança de comportamento de todos em prol do estudo de uma língua com a qual interagimos e nos forme como partícipes dela.

Postas essas considerações, apresentamos a divisão do trabalho em três capítulos. Trabalharemos com a teoria a análise da interação discente – docente na busca da ressignificação dos conteúdos e da importância da disciplina Língua Portuguesa na perspectiva de ambos os agentes do processo de educação, conforme características da Sociolinguística Educacional.

No capítulo 1, trataremos dos principais conceitos da Sociolinguística e da Sociolinguística educacional como aportes para o ensino da Língua Portuguesa. Abordaremos, portanto, as concepções de Variação e Norma (Bagno, 2103), (Bagno, 2009), Letramento acadêmico como prática social (Fisher, 2008), (Soares, 2003), evidenciaremos os aspectos da Competência Linguística (Chomsky, 1965) e da Competência comunicativa (Hymes, 1966) e da Gramática (Possenti, 2006). E, por fim, exporemos a disciplina Língua Portuguesa na sala de aula, a maneira como é trabalhada especialmente nos primeiros períodos da disciplina no Ensino Superior (Barzoto, 2006) ou como deveria ser e o que ensinar na disciplina Língua Portuguesa, assim como as suas mudanças LDB - Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1998 e PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – volume2.

No capítulo 2, apresentamos a metodologia adotada e a descrição dos sujeitos parceiros na constituição do corpus para o desenvolvimento da pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa deu-se pela forma como trata o informante, ele é um portador de histórias que merecem ser contadas e cabe ao pesquisador apreendê-las para que a reflexão ocorra e todos ouçam suas vozes na perspectiva da mudança de postura. Os sujeitos são quinze discentes, cinco do curso de Engenharia Civil; cinco do curso de Contabilidade e cinco do curso de Pedagogia e três docentes de Língua Portuguesa desses cursos. Em um primeiro momento cada discente e cada docente foi submetido a um questionário áudio-gravado de dezesseis perguntas em um ambiente de descontração e sem monitoramento expresso e, posteriormente, foram selecionados seis discentes para uma conversa mais informal em que a pergunta lançada era discutida por todos do grupo. Os textos produzidos pelas gravações serão transcritos para que as respostas sejam analisadas, na perspectiva da Sociolinguística Educacional.

No terceiro e último capítulo finalizamos a pesquisa com a análise do corpus obtido a partir da fala do docente e do discente em uma perspectiva da Sociolinguística Educacional, ou seja, análise da disciplina Língua Portuguesa como instrumento de relações na sociedade por meio da linguagem humana e não mais como reprodutora. Entendemos que há uma complexidade de valores envolvidos na compreensão do que seja a língua e especificamente a complexidade de se ensinar essa língua a sujeitos que já falam, pensam, agem e experimentam essa língua diariamente.

Nas considerações finais, há uma retomada de todos os aspectos detalhados nos capítulos anteriores, mas, principalmente, há um enfrentamento em questionar o ensino da língua portuguesa no Ensino Superior como uma revisão maior dos 11 anos de escolaridade do discente, com programas ainda voltados para o ensino da norma-padrão sem entender a língua como uma experiência da própria vida e, portanto, heterogênea, mistificada em ambientes escolares, e também, no ensino superior, como uma língua homogênea e esterilizada.

## **CAPÍTULO 1 – PRINCIPAIS CONCEITOS DA SOCIOLINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL COMO APORTES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo tem por principal objetivo apresentar a Sociolinguística e a Sociolinguística Educacional como aportes para o ensino da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Superior. A exposição dos conceitos é necessária, mas claramente não a principal questão, pois a reflexão acerca da Sociolinguística aqui proposta vai além dos conceitos, fixa-se, principalmente, na relação de cultura e sociedade ou ainda na história da Língua Portuguesa, na construção da identidade de cada um dos agentes da sala de aula – docente e discente e na construção de que concepção de língua eles carregam para o seu curso de graduação. Essa proposta constitui a base para a análise das entrevistas áudio-gravadas com docentes e discentes e, também, para embasar a proposta de reflexão acerca da validade da disciplina Língua Portuguesa nos cursos de graduação.

A Sociolinguística contribui muito para o ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis de escolaridade. No campo da pesquisa verifica-se uma farta literatura do tema envolvendo análises de como, por meio do estudo sociolinguístico, a escola pode contribuir para o desenvolvimento no ensino fundamental e no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Podemos ver em Bortoni-Ricardo (2005); Mollica (2007); Calvet (2002); Possenti (2006); Bagno (2002), entre outros autores que analisam a língua em uma perspectiva de variação e divulgação dos resultados obtidos ou em uma variação que se concentra nas investigações sobre a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto e ainda ao estudo de todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas na área da educação.

Para a Sociolinguística Variacionista a língua não é homogênea, portanto, concebe a existência de uma diversidade de variedades de um mesmo idioma. O elemento a ser analisado é a variação linguística que ocorre conforme o meio social em que o indivíduo está inserido. Um dos primeiros estudiosos a desenvolver um trabalho dentro dessa linha de pesquisa foi o americano William Labov (2008). Ele

apresentou uma metodologia, tendo como objeto de estudo a fala, observando seu contexto e indicando ser possível sistematizar o aparente caos linguístico. (*apud* MARTELOTA, 2013, p.141)

Os estudos sociointeracionistas têm interesse em investigar o ponto de vista dos participantes, a forma como constroem e como manipulam a situação, como enxergam as ações constitutivas das atividades da qual fazem parte. Por isso, na Sociolinguística interacionista, contexto é “conhecimento” e “situação”. Na Sociologia interacional o método heurístico é interpretativo e seu objeto, o estudo do papel que as estratégias comunicativas desempenham no processo de produção e reprodução da identidade social na interação humana (Bortoni-Ricardo, 2005). Não possui visão idealizada do processo comunicativo, mas o vê como uma construção que os participantes, durante a interação, promovem. (Schiffrin, 1990 *apud* Caetano. M., 2011). A Sociolinguística Educacional tem como referentes os antropólogos e linguistas John Gumperz (2002) e Dell Hymes (1976 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005) e seus precursores.

O termo Sociolinguística Educacional nos remete a estudo de todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente no ensino da língua materna, (Bortoni-Ricardo, 2005), denominada Língua Portuguesa como disciplina em âmbito escolar. Observada dessa forma, entendemos que a Sociolinguística aqui buscada não se fecha apenas no âmbito variacionista ou dialetal, mas traduz-se na relação estabelecida pelo sujeito e seu contato com a sua língua, o que faz com ela, como depende dela e como não consegue distingui-la entre o individual e o coletivo.

Quando refletimos o termo Sociolinguística, principalmente, com a adjetivação Educacional, há uma necessidade de reconhecer que ela extrapola a descrição da variação por ela mesma, tratando do significado que os docentes e discentes dão ao ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação. (Bakhtin, 2014, p.113) e extrapola o ponto de vista do enunciador, sem excluí-los, portanto, a variação está diretamente relacionada como o contato entre os indivíduos na sociedade e o que a língua agrega para a formação de um indivíduo em relação ao outro.

Na realidade o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas). Para ele o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. (BAKHTIN, 2014, p.113)

Cabe também aos estudos sociolinguísticos, especificamente à Sociolinguística Educacional, a análise da formação do professor para o trabalho efetivo com a língua em uso e, também, a preparação do material de apoio ao professor, como, por exemplo, o livro didático.

A tarefa do professor então é permitir o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita – as formas letradas dominantes, os gêneros da prosa a expositiva e do texto argumentativo-dissertativo, as convenções da escrita de cartas a organizações comerciais a fim de empoderar seus alunos. Somente esses alunos podem passar a questionar se tais formas são enviesadas contra seus backgrounds pessoais - em termos de gênero (masculino e feminino) ou étnicos, por exemplo, e agir para mudá-las. (STREET, 2014, p. 152)

Os livros didáticos propostos para o ensino fundamental e médio que passam pelo programa nacional do Livro Didático parecem ter como característica uma preocupação com os estudos da língua em uso, ou seja, o estudo das variações, mudanças, respeito à diversidade da língua, mas não se vê essa preocupação na prática da sala de aula.

Para trazer para a discussão a Sociolinguística com esse viés, necessário, o Educacional, propusemos aqui uma leitura dos princípios estabelecidos pela professora Stela Maris Bortoni Ricardo, em seu livro “*Nós chegemu na escola e agora?*” (2005) para que a Sociolinguística possa ter papel de protagonista na significação da língua

como instrumento de interação. Para a professora, a Sociolinguística tem um papel relevante a desempenhar no processo educacional, mas é preciso rever sua forma de contribuição. Apresentamos os princípios norteadores a docentes e discentes propostos em BORTONI-RICARDO (2005, p.130).

1ª PRINCÍPIO: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos mais formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

2º princípio: relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

3º princípio: refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e a dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

4º princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade podemos nos valer de estudos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português “culto” e português “ruim” institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade. (BORTONI-RICARDO, 1995 apud BORTONI-RICARDO, 2005 p.131)

5º princípio: postulamos a descrição da variação sociolinguística educacional não poder ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística

educacional não é a descrição da variação per se, mas sim a análise minuciosa do processo interacional na qual se avalia o significado que a variação assume.

6º princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete, nesse processo é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas que são produtos da pesquisa acadêmica é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

A prática destes princípios no seio de uma pesquisa permanente e séria sobre a influência da variação linguística na aquisição de estilos monitorados da língua poderá apresentar respostas ao aparente impasse da Sociolinguística Educacional na atualidade. Conhecer os princípios, conhecer os PCNs do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conhecer o material de apoio não contribuirá para a mudança de postura do professor em sala de aula, se não houver um reconhecimento da necessidade de reflexão do papel da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Superior. Questionamentos como: O que ensinar? Como? Por quê? Qual a contribuição real da disciplina na formação de um indivíduo capaz de se movimentar em seus contextos de vida? E, principalmente, como esse docente se sente em relação a sua própria língua? São necessários.

Assim, neste capítulo, discute-se o aporte teórico que fundamentará esta pesquisa. Todos os temas variação e norma, letramento, competência linguística e competência comunicativa e o ensino de língua portuguesa são todas as reflexões que subjazem a Sociolinguística Educacional como questões necessárias para a Ressignificação da Língua Portuguesa no Ensino Superior.

Trataremos então dos conceitos estabelecidos na pesquisa da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional.

## VARIAÇÃO E NORMA

Não há como traçar uma reflexão acerca da disciplina Língua Portuguesa sem a reflexão dos conceitos de língua, estabelecidos por Saussure (1999); Chomsky, (1978), Labov (2008), Bakhtin (2000 e 2014) e Bagno (2002), observando as diferenças necessárias para que se estabeleça a prática escolar, pois se entende que a “concepção de linguagem define a postura do docente na relação de ensino-aprendizagem” (Silva, 1996 p.67). A definição de uma clara concepção de linguagem orienta a forma como se conduz a relação entre os conceitos de variação e norma no contexto escolar à luz da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional.

### 1.1.1 Diferentes conceitos de língua

As diferentes concepções de Língua são importantes para o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, por isso há que se conhecer e assimilar o conceito da Língua nos estudos linguísticos, pois a relação que o docente tem com a língua está diretamente relacionada com o seu trabalho em sala de aula e com a sua postura frente ao conteúdo, à avaliação e aos discentes.

A língua vista como um código ou uma estrutura feita de categorias, portanto fixada no signo linguístico é a concepção definida na obra de Ferdinand de Saussure, fundador do Estruturalismo, no início do século XX. Saussure (p. 17, 1999,) afirma que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Para a distinção desses dois lados da Linguagem e para o estabelecimento de um único e verdadeiro objeto de estudo para a linguística, ele nos apresenta a dicotomia *langue*\|*parole*. A Língua, de natureza social, passa a ser o único objeto da linguística. Saussure (1999, p. 22, 23, 24) identifica a língua em três concepções, que mesmo não sendo a necessária para este estudo, é importante que as reconheçamos. Acervo linguístico, instituição social e realidade sistemática funcional. A primeira é descrita como uma realidade psíquica que está depositada no cérebro do conjunto de indivíduos de uma mesma comunidade (p. 22), a segunda descreve-se como um

contrato estabelecido entre esses indivíduos para que signos sejam reconhecidos e por último (Saussure, 1999, p. 22), a terceira a noção de que língua é um sistema de signos organizados que exprimem ideias, servindo, assim, a um estudo sistemático. O linguista reconhecia as mudanças que ocorriam na língua, mas, segundo seus estudos não havia como analisá-las, uma vez que quando podia apreendê-las já haviam ocorrido e assim, não havia como estudá-las.

A fala é um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir pensamentos pessoais; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 1999, p 22)

Ainda dentro de uma perspectiva teórica estruturalista aparece o linguista americano Noam Chomsky. Para ele, língua é um conjunto de regras totalmente explícito para governar a construção das sentenças da linguagem humana. Em seu livro clássico, lançado em 1986, intitulado “O Conhecimento da Língua: sua natureza, origem e uso”, ao conceituar o termo língua, Chomsky propôs o uso do termo “Língua-I” para fazermos referência à língua em sua acepção cognitiva. Para nos referirmos à língua como fenômeno sociocultural, Chomsky propôs o termo Língua –E. (KENEDY, p.28, 2013).

Para você entender melhor a distinção entre língua-E e língua I, pense no seguinte. A língua do ambiente nos oferece fonemas, morfemas, palavras etc. Mas é a nossa Língua –I que põe toda maquinaria em uso da linguagem. Por exemplo, usando os códigos da Língua Portuguesa (seu léxico, sua morfossintaxe etc.), você é capaz de compreender o texto que está lendo neste exato momento. Os códigos que você manipulou para chegar a compreensão do texto são elementos de sua língua-E, porém a habilidade dinâmica de relacionar os itens desse código em frases e extrair deles informações de significado é sua língua –I (KENEDY, P.34, 2013)

Para CHOMSKY (p.73, 1980), há a tese do falante-ouvinte-ideal, aquele que realiza a língua de maneira perfeita. Para ele o falante – ouvinte não tem lapsos de memória e nenhum tipo de agente consegue mudar sua postura diante da língua. Aqui

está em questão o “falante ideal” e não os locutores reais de uso concreto da linguagem. Assim estabelece a Gramática Gerativa em que Chomsky formula hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da linguagem. Ele pretende mostrar como se dá a competência linguística do falante, a partir da gramática interiorizada. Para ele é como se houvesse um manual mental das formas da língua e de um sistema de princípios e de regras e o falante de forma mecânica tivesse a competência de relacioná-los baseado em uma gramática que determinaria o modo como os elementos se articulam com os outros elementos na mente humana ou com o sistema neuromuscular (determinante da pronúncia das expressões).

Já em BAKHTIN (2000, p.96) não se trata da análise da língua, mas da linguagem. O estudo não está proposto na unidade básica denominada signo linguístico, mas sim na unidade denominada “enunciado”. O enunciado é produzido em um determinado tempo e lugar e é realizado por um sujeito, portanto demanda uma situação histórica e cultural. Estabelece-se o diálogo e a importância do outro para a resposta do que foi enunciado. Não existe enunciado sem resposta.

O pensador russo BAKHTIN (2000, p.98) questiona as correntes teóricas da Linguística, pois entende que há uma redução da linguagem ou a um sistema de normas fixas objetivas e incontestáveis (objetivismo abstrato) ou a existência da língua para a consciência subjetiva dos locutores (subjetivismo idealista). Para ele “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”. “Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível”.

Ele prioriza que: [...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2000, p.127)

A concepção de língua na Sociolinguística começa a ser traçada em um Simpósio denominado *Directions for Historical linguistics*, ocorrido na Universidade do Texas, em 1966. Uriel Weinreich foi um dos primeiros linguistas a se referir à língua, observando as mudanças realizadas a partir do contato entre indivíduos. No Brasil, Marcos Bagno, em 2006, fez a tradução dando o nome de *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Após a morte de Weinreich, um de seus discípulos, Willian Labov (2008), assume suas pesquisas e aprofundando seu conhecimento sobre o tema revoluciona a concepção de como os falantes utilizam a língua. Entende-se aqui o surgimento de uma ciência denominada Sociolinguística, que tem como objeto de análise a língua falada, observada, descrita e analisada tomando como ponto de partida as comunidades linguísticas.

Willian Labov (2008) em seu trabalho denominado *Padrões Sociolinguísticos* propõe um modelo teórico-metodológico para a variação linguística, o qual é visto como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo de Chomsky. O linguista insiste na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada, mas refuta o termo “Sociolinguística”.

Este tipo de pesquisa tem sido às vezes rotulado de “sociolinguística”, embora este seja um uso um tanto enganoso de um termo estranhamente redundante. A língua é uma forma de comportamento social: declarações neste sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. [...] É questionável se frases que nada comunicam a ninguém façam parte da Língua. De que maneira, então, a “sociolinguística” pode ser considerada algo separado da “linguística”? (LABOV, p 215, 2008)

## Para LABOV

O objeto da linguística tem de ser, ao fim e ao cabo, o instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala; e se não estivermos falando desta língua, há qualquer coisa de trivial em nosso procedimento. Por diversas razões, este tipo de língua tem sido o objeto de interesse mais difícil para a linguística. (LABOV, 2008, p 216)

A teoria laboviana, assim como outros autores da época, mesmo tratando língua em uma visão contrária ao estruturalismo de Saussure e o gerativismo de Chomsky, sofre também muitas críticas por não oferecer uma boa visão da dinâmica sociocultural da linguagem. Isso ocorre devido à falta de uma teoria social consistente. “O social é constitutivo do linguístico, assim como o linguístico é constitutivo do social” (BAGNO, 2013, p. 52). A relação entre esses dois termos é ampla, íntima e mais complexa do que uma mera influência ou um mero reflexo da sociedade.

[...] pelo fato de ser a língua uma instituição social, resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da mudança linguística é a mudança social, da qual as variações da língua são apenas consequências... (MEILETT apud LABOV, 2008, p.304)

Se nos orientarmos pelo conceito de língua proposto pela terceira concepção de linguagem (GERALDI, 2006, p.41) focamos em uma postura educacional diferente, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos.

[...] é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família, adquire sua língua materna. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento linguístico que rege a vida dos diversos grupos sociais. (BAGNO, 2002, p.18).

Por isso, é preciso entender a língua como uma instituição social implicada nas relações sociais, nas relações de cultura e, claro, nas relações políticas para uma efetiva

contribuição para o trabalho com a Língua Portuguesa nos cursos do Ensino Superior. “A língua é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado de uso” (BAGNO, 2002 p. 26)

Segundo GERALDI (2006, p. 40), os conteúdos ensinados, o enfoque que se dão a eles, as estratégias de trabalho com o discente, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os discentes estão diretamente ligados à concepção de língua dos envolvidos no processo de aprendizagem. Saber o que se está ensinando e o porquê envolve a concepção de língua. Segundo o autor, fundamentalmente três concepções podem ser apontadas:

- A linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- A linguagem é instrumento de comunicação. Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação. Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2006, p. 41)

As diferentes concepções de Língua são importantes para o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, por isso há que se conhecer e assimilar o conceito da Língua nos estudos sociolinguísticos para que ocorra uma postura coerente com a proposta de ensino – professor – e aprendizado – aluno.

Se nos orientarmos pelo conceito de língua proposto pela terceira concepção de linguagem (GERALDI, 2006, p.41) focamos em uma postura educacional diferente, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos.

“Ocorre, porém, que a língua não é somente um sistema de regras que temos interiorizadas em nosso cérebro e que nos permitem ativar nossa capacidade de expressão e comunicação por meio da linguagem verbal. ” (BAGNO, 2013, p.51).

Segundo a Sociolinguística, a Língua não está fora do contexto, ela não pode ser vista como um objeto a ser alcançado, ela deve ser refletida como parte dos indivíduos que dela fazem uso. Bagno (2002, p.22) apresenta o trabalho tradicional da Língua em contraposição a Língua como atividade social. Ele exemplifica a concepção tradicional da Língua como abstrações. Expressões como “a Língua é difícil”, “Podemos classificar a Língua como...”; “... é preciso defender a Língua dão-nos a dimensão de como o falante usa e concebe a sua própria Língua”.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem 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. (PCN, 1997, p. 31)

Especificamente, no processo ensino-aprendizagem sob a perspectiva da Sociolinguística, a língua se mostra como aquela que vai propiciar uma constante interação entre o sujeito e a sociedade, pois a língua se modifica o tempo todo, e é, portanto, pelas modificações da própria sociedade pelo aspecto temporal e pelo aspecto espacial de sua essência que a língua se faz. A língua é capaz de desvendar os sentimentos, críticas e receios da sociedade, observando as diferenças, as histórias, as individualidades.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (PCN, 1997, p. 32)

É preciso que esses conceitos sejam internalizados pelos docentes e discentes na aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Superior. O que se percebe, e daí advêm muito da insignificância dada à Língua em salas de aula, é a falta de reconhecimento da variação, ou ainda, o reconhecimento momentâneo, mas não o tratamento didático efetivo, desvirtua a Sociolinguística. Muitas vezes o que ocorre é um “modismo” em relação às teorias que postulam a língua e, posteriormente, a falta de preparo das partes envolvidas. Nesse caso, o abandono das pesquisas é iminente. Para BAGNO (2013, p. 45)

[...] pode ocorrer que “os recursos à terminologia e os conceitos da Sociolinguística sirvam apenas como malabarismo retórico, para, no fim das contas, continuar a prescrever e a impor um modelo mitificado e mitificador de “língua certa”, distante de qualquer modalidade de uso real, incluindo aí a língua escrita monitorada contemporânea” BAGNO (2013, p. 45)

### **1.1.2 Variação e mudança linguística**

Começamos este item com uma fala de Willian Labov (2008) em Padrões Sociolinguísticos quando ele diz que

“existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem que ser encontrado na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos”. (LABOV, 2008)

Este trecho reflete que, para Labov, o falante articula frases, palavras da língua não apenas biologicamente como pronuncia Chomsky (1980, p.9), mas socialmente, em busca de comunicação. O que é dito não é monológico, apenas como expressão do pensamento, mas tem a função de processo de interação. Segundo Travaglia (1997, p.23) “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) ”.

Observa-se, também, na citação de Labov (2008) que o objeto de estudo do que ele denominou a Sociolinguística é a relação intrínseca entre a linguagem estrutural e a linguagem social. Não se pode separá-las. Ambas fazem parte da mesma análise. Para Labov, uma comunidade não deve ser concebida como um grupo de usuários das formas linguísticas, mas sim um grupo que compartilha as mesmas normas em relação à língua. Os estudos sociolinguísticos têm por objetivo analisar a heterogeneidade da língua nos seus aspectos variacionais, formas diferentes da comunidade dizer a mesma coisa (TARALO, 1997) nos seus aspectos interacionais relativos aos comportamentos linguísticos existentes entre os indivíduos.

A Sociolinguística vem contribuir para a compreensão da língua através de sua relação com a sociedade, de como a língua varia e muda de acordo com os contextos e os relacionamentos sociais. Através de pesquisas, os seguintes fatos linguísticos são desmontados:  
 As línguas servem para a comunicação.  
 As línguas estão estreitamente ligadas aos seus usuários.  
 As línguas variam.  
 As línguas mudam (GOMES, 2007. p.66).

Esses fatos linguísticos citados em Gomes (2007, p.66) nos revela o caminho da heterogeneidade linguística, o que significa afirmar que as línguas estão em constante mudança, sofrendo alterações lexicais, morfossintáticas, fonético-fonológicas pragmático-discursivas. Para LABOV (2008), a variação é a condição para que a mudança ocorra. Para estabelecer a enorme contribuição desse princípio para a criação de uma proposta Didático- Pedagógica capaz de ampliar o conhecimento do português brasileiro, especificamente o seu uso, por alunos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Superior, é preciso entender se a compreensão do fenômeno da variação

linguística por docentes e discentes pode realmente contribuir para a proposta de reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa.

O papel da mudança linguística é fundamental para os estudos sociolinguísticos. Em uma comunidade há falantes homens e mulheres de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um expressar-se. No trabalho de LABOV, percussor destes estudos, presencia-se a análise da Teoria da Variação Linguística na centralização dos ditongos em *Martha's Vineyard*, no litoral de Massachussets, e sobre a pronúncia do  $\text{\r}$  em Nova York (MOLLICA, 2013). São nesses trabalhos que LABOV destacou a importância dos fatores sociais na explicação da variação e da mudança linguística.

Segundo o BAGNO (2008),

“a explicação da mudança linguística parece envolver três problemas distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas. O modelo que subjaz a essa tripartição requer como ponto de partida a variação em uma ou mais palavras na fala de um ou mais indivíduos”. A mudança linguística é resultado da interação entre fatores internos e externos – os mecanismos cognitivos que processam a linguagem dentro do nosso cérebro são fatores externos à língua, ou seja, fatores sociais e culturais. (BAGNO, 2009, p. 42)

A Sociolinguística variacionista procura recolher um grande número de dados por meio de gravações a partir do reconhecimento de quais são as propriedades mais úteis para servir de foco para o estudo de uma comunidade de fala. LABOV (2008, p. 26) seleciona essas propriedades. Primeiro, um item que seja frequente, que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural, espontânea que seu comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não estruturados e de entrevistas curtas. Segundo, deve ser estrutural: quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse linguístico intrínseco do estudo. Terceiro, a distribuição do traço deve ser altamente estratificada: ou seja, as explorações

preliminares devem sugerir uma distribuição assimétrica num amplo espectro de faixas etárias ou outros estratos ordenados da sociedade.

Essa análise linguística trabalha com números, dados estatísticos, sendo apenas uma das partes do trabalho. Após a quantificação, o analista faz o cruzamento de formas de cada comunidade, observa a faixa etária, o gênero ou os aspectos socioeconômicos ou ainda os locais em que se situa a comunidade. Vale ratificar que o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras. Um dos grandes campos da análise variacionista tem sido a escolarização. A escola tem sido bastante testada para se verificar o seu grau de influência sobre os falantes quanto à apropriação da norma de prestígio.

### **1.1.3 Norma padrão X norma culta**

Está claro que para um trabalho efetivo com a diversidade da língua em sala de aula, na proposta do trabalho com o ensino – aprendizagem efetiva da disciplina Língua Portuguesa em sala de aula, conduzindo essa sala para um espaço não só de ensino, mas também de investigação sobre o ensino e a aprendizagem, é necessário fazer uma distinção entre o que o aluno traz como norma padrão e o que ele entende como norma culta. Geralmente esses dois itens são citados pelos discentes e até por docentes como sendo termos sinônimos. Em Bagno (2000, p.22) encontramos além do termo norma padrão, os termos norma não padrão; e, as menos usuais, mas também em voga, variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas e também o termo norma culta.

Em seu Dicionário de Linguística, DUBOIS afirma que (1998, p 435) “norma é um sistema de instruções que definem o que deve ser escolhido entre os usos de uma dada língua se se quiser conformar certo ideal estético ou sociocultural”.

Ele também chama norma tudo o que é uso comum e corrente numa comunidade linguística; “a norma corresponde, então, à instituição social que constitui a língua.

Norma, portanto, é a ideia de que há um “certo” nos enunciados da língua, um descompromisso com a heterogeneidade da língua”.

Segundo NEVES (2010, p. 43), Norma pode ser entendida como o uso regrado, como modalidade “sabida por alguns, mas não por outros”, ou seja, alguns fazem bom uso da língua, alguns fazem o uso previsto nos manuais de gramática. A autora (2010 p. 43) entende norma “como a modalidade linguística ‘normal’, ‘comum’, em princípio essa modalidade seria estabelecida pela frequência de uso”. Neves (2010, p. 43) divide a noção de norma em uso diastrático, diacrônico e diatópico. As três se referem à sociedade, o uso da língua em suas diversas linguagens, social, histórica e regional.

BAGNO (2013, p. 65) diz que “norma padrão é o modelo ideal de língua ‘correta’, inspirada na tradição literária e no falar da aristocracia e assumido (mais ou menos explicitamente) como objeto de trabalho pelos autores da gramática normativa.”. Assim, percebe-se que norma padrão é uma abstração, está fora do universo da variação, fora dos usos sociais, mas é, sem dúvida, um elemento de estudo quando se fala de relação entre linguagem e sociedade.

Já a norma culta representa o conjunto das práticas linguísticas e dos modelos de uso encontrados em textos formais, especialmente na modalidade escrita, e que, justamente por pertencerem à esfera do uso, variam de um autor para outro. A norma culta é a que resulta da prática da língua em um meio social considerado culto - tomando-se como base pessoas de nível superior completo e moradora de centros urbanos, por exemplo.

Segundo Faraco (2002, p.39), a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade. Faraco (2002, p. 40) esclarece que o termo norma culta, como foi dito, designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a “cultura escrita” e, por isso, tal vocábulo é utilizado.

Antunes (2007, p.88) afirma que a norma culta é requisitada mais pelo caráter de formalidade da comunicação do que pelo fato de ser ela falada ou escrita. Considera importante essa avaliação para que não se atribua apenas a língua escrita essa rigidez, deixando de lado a língua oral. Há língua oral culta e língua grafada não culta.

Segundo a autora, norma culta:

- não implica o uso efetivo em todas as situações da interação verbal – restringe-se a algumas delas, apenas;
- é uma exigência da comunicação que envolve certo grau de formalidade; não é exigida, por exemplo, nas situações informais da coloquialidade própria da vida privada;
- está vinculada àqueles grupos sociais que mais diretamente exercem atividades no âmbito da comunicação escrita, sobretudo àqueles grupos ligados à divulgação das informações e ao controle do poder político-administrativo. (ANTUNES, 2007, p.88)

Ainda em ANTUNES (2007, p.88), Norma Padrão é a neutralização da língua, pois ela tenciona facilitar a eficiência da interação pública pela proposta de que todos falem a mesma língua, não havendo distinção entre regiões ou grupos. Essa distinção, como todos os elementos da linguagem, também passa pela questão do contexto e do sujeito que a usa. “E aí todos aqueles velhos pecados voltam a ser cometidos: os que ficam fora do padrão não são apenas diferenciados; são também inferiorizados, desprestigiados, e as mudanças provocadas pelo próprio fluxo natural da Língua são tidas como sinais de decadência.”

A importância de se analisar a diferença entre norma padrão e língua culta está exatamente em quebrar paradigmas inerentes ao estudo da língua nas instituições escolares. A escola carrega um conceito de língua voltado à tradição escrita, a história literária de muitos séculos. Para ela, a língua só pode ser o “conjunto muito particular de pronúncias, de palavras e de regras gramaticais que foram cuidadosamente selecionadas para compor a norma padrão” (BAGNO, 2007, p.35). O que a escola chama de língua, portanto, é um produto social, artificial que não corresponde àquilo que a língua realmente é.

A adoção de gramáticas pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma Língua, mas, antes, em transmitir uma ideologia linguística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante da experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. (POSSENTI, p. 56, 2006)

Mesmo artificial a norma padrão existe e precisa ser analisada em qualquer análise linguística, pois faz parte da vida social. É a partir dela que podemos fazer a distinção entre norma padrão: variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas. Essa distinção é importante para entender qual é o real conteúdo da disciplina Língua Portuguesa. Citando Bagno (2007, p. 98) apresentamos o conceito de variedades prestigiadas e as variedades estigmatizadas.

**Variedades prestigiadas** – “conjunto de variedades linguísticas faladas (e também escritas) pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo; apresentam certa uniformidade, mas também, como não poderia deixar de ser num território tão amplo”. São as variantes diatópicas, diastráticas, diafásicas, profissionais. (BAGNO, 2007, p.98)

**Variedades estigmatizadas** – “conjunto de variedades linguísticas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização; incluem as variedades urbanas empregadas pelos milhões de brasileiros das periferias das grandes cidades brasileiras e também as variedades empregadas como se vê pela imensa maioria da nossa população.” Existem, também, diferenciações conforme a região, a classe social, a faixa etária, o grau de letramento etc. (BAGNO, 2007 p. 98)

A diferença entre norma- padrão e variedade prestigiada está exatamente na ideia de que a norma-padrão é abstrata, impossível de ser construída pelo falante de forma natural. Ela é um construto sociocultural, uma norma no sentido jurídico do termo, uma espécie de lei linguística que prevê a condenação e a punição dos infratores. “Por isso não é correto usar os termos língua-padrão, variedade padrão, dialeto- padrão porque não existe língua, variedade e dialeto sem falantes reais e ninguém fala a norma-padrão”. (BAGNO, 2007, p.98).

Por outro lado, o que a autor chamou de variedades prestigiadas é o que podemos ouvir em ambientes monitorados. Frases como “José assistiu ao jogo” ou “José assistiu o jogo”. A primeira é o que rege o verbo assistir quando está no sentido de ver, segundo a gramática prescreve; a segunda forma é o que podemos ouvir entre os falantes de Língua Portuguesa em ambientes considerados cultos. Outro exemplo, são as mesóclises que não há mais na fala diária, mas ainda aparece como regra nas gramáticas da língua portuguesa.

BAKHTIN (2014) quando aborda a prática viva da Língua afirma que

A consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, as palavras não se apresentam como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria linguística. (BAKHTIN, p.98, 2014).

Hoje, já se sabe que a fronteira entre as duas variantes a estigmatizada e a prestigiada é tênue. O que existe de fato são variedades linguísticas híbridas, o que se verifica é o maior ou menor grau de determinados traços (fonético, morfológicos, sintáticos, lexicais e prosódicos).

Assim estabelecendo as diferenças entre norma padrão x norma culta, concluímos que a norma-padrão é a norma da gramática e a norma culta é a variedade linguística do uso real dos falantes com escolarização superior completa, ou seja, aqueles que têm mais contato com a escrita.

Resumindo, como expressa Rodrigues (2002, p.13), a norma-padrão pode ser considerada o “padrão ideal” que se constitui no português que alguns escolheram arbitrariamente como “o melhor” que deve ser utilizado por quem realmente “preza o valor de sua língua”; enquanto a norma culta pode ser considerada o “padrão real”, ou seja, o padrão que realmente é utilizada pela sociedade.

O ensino da Língua Portuguesa em sala de aula à luz da Sociolinguística Educacional necessita estabelecer essa diferença para que como defende Bagno (2001, p.176) haja a incorporação da norma-padrão de usos linguísticos já comprovadamente consagrados na fala e na escrita da grande maioria dos falantes, “inclusive os chamados cultos e que esses usos sejam plenamente aceitos em todos os eventos de linguagem, em qualquer situação de interação, em todo o tipo de texto, do mais formal ao mais informal, nas atividades de oralidade e de letramento de todo e qualquer falante nativo da língua portuguesa no Brasil”.

#### **1.1.4 Língua e identidade social**

Neste tópico abordaremos a interdependência entre os conceitos de língua e identidade social, destacando que é por meio da língua que ocorre a identificação do sujeito. Os conceitos de língua estabelecidos no primeiro tópico deste capítulo tratam mais de suas concepções para se chegar ao ensino da língua em sala de aula como conteúdo de uma disciplina. Aqui, neste tópico, o interesse é traçar o perfil dessa língua no sentido de fazer entender como o indivíduo se coloca como ator, como partícipe, portanto não se busca o indivíduo na concepção de língua em Saussure ou em Chomsky, mas apenas nas concepções de língua em que o indivíduo está em processo de interação com o outro.

A língua é um instrumento de comunicação e interação social. O homem sempre necessitou expressar seus pensamentos e sentimentos e precisava de um código que o fizesse interagir com os seus pares e encontrou, portanto, a língua e a partir dela desenvolveu as relações sociais. A inserção de um falante, qualquer que seja, nestas relações sociais, é sempre muito pessoal, ou seja, o indivíduo se coloca sem a artificialidade da língua e se revela como falante daquela língua. Percebe-se, portanto que a identificação se dá pela vivência da língua em quaisquer circunstâncias.

Bakhtin (2014, p.117), por exemplo, apresenta-nos a linguagem que se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio histórico e ideológico, em que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais. Para ele o sujeito se constitui na presença do outro. O discurso do outro possui uma expressão dupla: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que acolhe. É o próprio Bakhtin (2000) quem diz: “Não há possibilidade de chegar ao homem e sua vida, senão através de textos sógnicos criados ou por criar”. Encontramos em Freitas (1994, p.17-18) “O homem, portanto, não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas tem que ser compreendido em suas ações” e quais são essas ações senão a sua própria expressão.

Essas ações, por sua vez, não podem ser objeto de compreensão fora de sua experiência sógnica. Dessa forma, é o texto que possibilita tal compreensão. Assim, onde não há texto, não há objeto de investigação, nem pensamento. (FREITAS, 1994, p.17-18)

O conceito de linguagem como ação é bastante conhecido no mundo da Pragmática como uma ação linguística que é realizada individualmente, uma noção idealizada. Já como prática discursiva corresponde ao que pode e deve ser visto. O discurso constitui socialmente objetos, identidades e conceito, ou seja, contribui para construir.

O conceito de língua e interação em Brait (2014, p. 169) nos mostra que a relação dialógica é uma relação que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer se justapostos no plano do sentido entabularão uma relação dialógica.

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos de trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 2014, p. 128)

À luz da Sociolinguística, nesse processo de interação, devemos levar em consideração as múltiplas influências dos diferentes aspectos da identidade social do indivíduo, tais como sexo, idade, antecedente regional, inserção no sistema de produção e pertencimento ao grupo étnico, ocupacional, religioso, de vizinhança etc (Le Page *apud* Bortoni-Ricardo, 2005) para entendermos como a língua caracteriza a identidade social do falante de determinada língua.

Os falantes de uma língua quando trocam experiências com seus pares selecionam pensamentos, expressões e repertório linguístico de acordo com as referências que já carregam. Há um reconhecimento entre os indivíduos. BORTONI-RICARDO (2005 p. 176) ratifica, citando LE PAGE, que todo ato de fala é um ato de identidade. A linguagem é o índice por excelência da identidade, mas o uso desse recurso fica limitado por quatro condições:

- a) A capacidade do falante de identificar o grupo modelo ou de referência;
- b) O acesso às regras sociolinguísticas desse grupo;
- c) O peso das motivações conflitantes;
- d) A habilidade de modificar o seu próprio comportamento.

Quando analisamos o indivíduo dentro de uma comunidade de fala, por exemplo, mais do que a língua ou as suas variações o que se destaca é a história, a ideologia, a vida dos indivíduos. Por exemplo,

“em qualquer situação de interação social em que praticamos a nossa língua materna, isto é, praticamos a língua que aprendemos em nosso lar, poderemos, sem preconceito algum, usar construções linguísticas que não são aceitas pela gramática normativa se em casa de nossos pais, familiares e amigos não dominarem a tal gramática tradicional da língua portuguesa”, (CUNHA, 2005 p. 48).

As escolhas linguísticas realizadas pelo falante dentro dessa comunidade de fala são inconscientes e provenientes dos papéis que ele assume na sociedade e das múltiplas

interferências sofridas no processo de interação. Uma ou outra escolha ocorrerá na concretude da comunicação e na busca de sua identidade dentro do coletivo.

Desse modo, falar em variação linguística é falar em enunciados linguísticos que estão relacionados aos diferentes graus de formalidade do contexto do uso da língua. Criamos e recriamos a nossa língua a cada interação social. Partindo desse pressuposto, não devemos pensar numa língua morta, em regras estanques, uma vez que a língua só existe se existirem pessoas que possam usá-la.

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que nos despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2014, p.99)

É interessante citar a concepção de Identidade social na teoria da conversação de Paul Grice (Paul Grice 1975 *apud* Bortoni – Ricardo, 2005, p.165). Nesta teoria é levada em consideração a distinção de relações sociais e posicionais. As posicionais são aquelas que pensamos nos participantes não como pessoas, mas como ocupantes de um status definido em termos de direitos e obrigações associado com normas de comportamento muito bem determinadas. Já as relações sociais, há menos rigidez no processo de conversação. A relação que se estabelece faz com que os indivíduos se esforcem para a comunicação e adaptem às relações. Qualquer intenção mal avaliada no momento da emissão e frases mal construídas podem causar ruídos na relação.

A variação linguística interindividual e intraindividual é o grande recurso do indivíduo no processo interação da sociedade. “Quando falamos, movemo-nos num espaço sociolinguístico multidimensional e usamos os recursos da variação linguística para expressar esta ampla e complexa gama de identidades distintas.” (MILROY *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 176). Falante e ouvinte vão influenciando-se mutuamente e vão construindo o contexto da comunicação e tornando-se partes não apenas o produtor da fala, mas, e, principalmente, construtores do significado entre o “eu” e o “tu”.

## LETRAMENTO

**1.1.5 Atividade de Oralidade e Letramento**

Neste item é essencial que apontemos algumas definições de Letramento para nortear os nossos questionamentos acerca do tema Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Essas definições nos ajudarão a propor uma reflexão acerca do tema proposto.

Definir o que é Letramento foi o enfoque do texto “Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola” proposto por KLEIMAN (2012, p. 15) no livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, organizado pela autora. Essa definição é importante para estabelecer de que Letramento estamos tratando e que relação estabelecer com o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior, para a ressignificação da disciplina na perspectiva do docente e do discente. O modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento são as duas concepções propostas na perspectiva da oralidade e da escrita.

A característica de autonomia, presente no primeiro modelo, refere-se ao fato de que a escrita nesse modelo não está presa ao contexto de produção, mas sim determinada pelo funcionamento lógico do texto, diferentemente da oralidade que está mais em função do interlocutor que é capaz de mudar os rumos, improvisar. Influenciar a forma da mensagem. O modelo autônomo de letramento pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido – com foco no progresso, na civilização, na mobilidade social; e, em apenas um local, na escola, que reproduz o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na própria escola. A concepção de um letramento autônomo prevê uma formalização da escrita mais contundente e uma proposta de texto que requer mais o estabelecimento de regras como o texto argumentativo, por exemplo, quase em oposição ao texto oral que são menos planejados ( STREET, *apud* KLEIMAN, 2012, p.27)

O modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo. ( KLEIMAN, 2012, p.44)

Essa concepção de Letramento prevê a escrita como um objeto. O objetivo do ensino nesse processo compreende o início, o avanço e o final definidos previamente em oposição a oralidade que prevê estratégias de modificação durante o processo, por isso mais complexo e isolado pelo agente de letramento, ou seja, a escola.

O Modelo ideológico de letramento contrapõe o modelo autônomo quando apresenta a ideia de práticas (no plural) de letramento como sociais e culturalmente determinadas.

[...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização e modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência , e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 2012, p.21)

O que era, então, essa nova proposta de analisar a dicotomia oral/escrito na escola, ou como em muitos estudos fora dela. Segundo SOARES (2003, p.47) “Letramento é 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”.

Street (2014, p. 146) divide Letramento em eventos de letramento e práticas de letramento. Os eventos de letramento são às atividades particulares nas quais a leitura e escrita cumprem um papel fundamental, enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana, por exemplo, uma palestra. E as práticas de letramento são os comportamentos assumidos e desempenhados pelos sujeitos em dado evento de letramento; são, na verdade, as concepções do processo de leitura e escrita

que as pessoas sustentam quando dentro do evento. Ambos os conceitos são propostos por Agências de Letramento, entre elas a escola.

As práticas de letramento envolvem eventos de letramento que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura, escrita ou fala. No evento de Letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no curso de mesmo evento, já as práticas de letramento são a face abstrata dos eventos de letramento. Pois veiculam pré- concepções dos participantes tais como atitudes, valores e ideologias. (RIOS, 2014, p 178)

Para SOARES (2003, p.47), Letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. A palavra literacy, etimologicamente, vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

É esse, pois, o sentido que tem letramento, traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra – do latim littera e o sufixo – mento que denota o resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2003, p.17-18)

Rios (2014, p.178) afirma que “as práticas de letramento envolvem eventos de letramento que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura, escrita ou fala”. Os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no curso mesmo do evento de letramento, já o letramento como prática social crítica exige que levemos em conta perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento sob pena de criar o que Street (2014, p.147) de lista reificada, ou seja, a ideia de que “aqui há uma cultura, aqui está seu letramento, aqui está outra cultura, aqui está se letramento” e gerar um problema para o trabalho com o letramento.

Em uma sala de aula, por exemplo, para interpretar um texto enunciativo é preciso que o estabeleça dentro de um processo de discurso, ou seja, questione a validade desse discurso com questionamentos como: “Em que esse texto faz sentido?”; “Quem é o interlocutor previsto?”; “Que valores culturais estão nele representados?”; “Qual é a relação social que o responsável pelo texto estabelece?”. O importante é que as identidades dos participantes se solidifiquem e a comunicação ocorra.

Em Bakhtin (2014, p 117), fazendo a contrapartida entre significação e tema, o autor demonstra a importância da palavra em função de um interlocutor. A palavra vem de alguém para chegar a alguém, ou melhor, ela se constitui como produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Essa interação apresenta um evento de letramento já que se busca o sentido do enunciado proposto. O significado, proposto pelo locutor, no ato da fala, é reiterável, idêntico e se adequa às situações em que se apresenta, já, quando essa enunciação chega ao interlocutor, é analisada a partir do uso da palavra, sua situação de produção e todos os seus elementos externos. Deve ficar claro que não existe um sem ou outro, é preciso que os elementos externos se apoiem em certa estabilidade dos elementos linguísticos. Se assim não for, o entendimento não se dará.

Estabelecendo o enunciado, ou o que nós chamaríamos de texto, como unidade real da comunicação discursiva. Bakhtin insiste na necessidade de focalizar o linguístico como denominador comum dos mais diversos tipos de textos, apesar de suas grandes diferenças formais e da complexidade intrínseca dos gêneros a que eles possam pertencer. (KLEIMAN, 2012, p. 29)

As definições de Letramento voltadas, principalmente, para o modelo autônomo ou o modelo ideológico são importantes na consecução deste trabalho para buscar entender como se dá a relação dos docentes e discentes com a Língua Portuguesa para refletir acerca da disciplina no Ensino Superior.

### **1.1.6 Letramento acadêmico**

O letramento acadêmico refere-se às práticas de leitura e escrita que fazem parte da Educação Superior, isto é, corresponde ao processo de construção de conhecimentos

em relação à compreensão e uso das modalidades de textos próprios da academia. Os estudos das habilidades correspondem às aptidões individuais e cognitivas que o acadêmico precisa desenvolver para responder adequadamente as atividades do âmbito universitário.

O letramento acadêmico possui uma perspectiva em que atenta para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso (FEITOZA, 2010 p. 63)

A Academia é, sem dúvida, um espaço de produção e organização do conhecimento. É aqui que se espera ler ou produzir textos diferentes dos propostos no ensino fundamental e médio e também em espaços em que prevalece uma linguagem mais “relaxada”. O discente que ingressa na Academia não se percebe em uma proposta de produção textual de participação baseada em um modelo ideológico de Letramento no qual se dispõe a expressar seu conhecimento em parceria com os demais agentes do Letramento, porque nos anos anteriores de escolaridade foi submetido ao que Street (2014, p. 149) chamou de modelo autônomo em que o ato de ler é uma mera atividade de decodificação de palavras.

A escrita no Ensino Superior perpassa três aspectos: Modelo dos estudos das habilidades, o modelo de socialização acadêmica e o modelo de letramento acadêmico. Os três aspectos são importantes para que haja o aprendizado da língua. O modelo dos estudos das habilidades é, na verdade, o conjunto de habilidades individuais e cognitivas que o discente necessita para a retenção de conhecimentos transmitidos pelo docente em um ambiente de aprendizado e com textos que pela característica homogênea dão ao discente a condição de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da Universidade. O trabalho com esses textos promove no sujeito a reflexão das mudanças necessárias para o preparo do uso das práticas de letramento que investigará a identidade e a história do sujeito na sua relação com a Língua Portuguesa.

Segundo Feitoza (2009)

Acreditamos que valorizar os significados que os alunos atribuem à escrita no domínio acadêmico e enxergá-los como sujeitos da linguagem, com valores e marcas identitárias, construídas em níveis anteriores de letramento, são práticas que podem colaborar para que passem de reprodutores de Discursos legitimados na academia a produtores de seus próprios Discursos. (OLIVEIRA, 2009 <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan.2016)

Esses três aspectos não são estanques. Eles se misturam uma vez que o discente necessita das convenções estabelecidas pela língua e das habilidades da leitura para tornar-se atuante nas modalidades que se instauram nos diversos textos propostos na academia nas mais diferentes áreas de atuação, sem perder sua relação com a sua identidade e com seus valores sociais.

Na academia, portanto, é onde o discente constrói seus saberes paulatinamente em busca de empoderamento, ou seja, o discente se conscientiza de suas necessidades em relação à língua, ele se consolida como indivíduo que realiza suas escolhas de eventos letrados para a construção de suas próprias práticas de forma crítica, consciente e reflexiva (Fisher, 2011 p. 63). Por isso, também, a necessidade de que a Instituição Escolar não se prenda a apenas um modelo de Letramento.

O discente, ao tentar se adequar a apenas ao modelo de letramento autônomo Street (2014, p.146), pode se colocar em discursos de subordinação e que o aprisiona em uma língua de regras e mecânica. O autor aborda para o entendimento de como se dá a produção do letramento acadêmico, por isso quando traz para esse estudo a reflexão acerca do hibridismo do Letramento Acadêmico e do Letramento Ideológico busca ver o discente como sujeito da linguagem, com suas histórias, com suas práticas de leitor competente e escritor competente, ou seja, uma ressignificação do ensino da língua.

As práticas sociais a que os sujeitos ficam expostos na escola ou fora dela são as mais variadas. A leitura e a escrita é uma atividade que tem maior sentido quando estão atreladas às práticas de letramento. O importante é destacarmos que letramento não é

uma metodologia de ensino, porque não se ensinam letramentos, ensinam-se práticas de leitura e de escrita que se realizam nas diversas esferas sociais, pelos gêneros do discurso.

Na perspectiva do letramento acadêmico entendemos que a universidade seja uma Agência de Letramento importante para a socialização de gêneros do discurso. Bakhtin (2000, p.279) afirma que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. O indivíduo faz uso da Língua em todas as suas instâncias de comunicação. Como há uma diversidade de formas de chegar ao outro, comunicar-se com surgem também diferentes manifestações dessa língua, por isso a junção de três importantes elementos forma a enunciação. A recorrência desses três elementos forma o gênero discursivo: o conteúdo (tema), estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) e a construção composicional.

Aqui é importante falarmos da heterogeneidade dos discursos no Ensino Superior e da dificuldade de conceituá-los e aplicá-los. Essa heterogeneidade se apresenta na academia no momento de trabalhar a produção em gêneros primários e gêneros secundários. Os primários estão diretamente ligados ao cotidiano (diálogos, cartas familiares) ou quaisquer discursos prontos em que não há necessidade de estudo e de análise no seu tema, no seu estilo e na sua composição. Em contrapartida os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – são mais complexos e, por isso, necessitam de mais elementos para análise. (BAKHTIN 2000, p.282). Portanto é papel da universidade inserir o discente em um contexto interativo culturalmente definido, agenciando-o com recursos que lhes sejam disponíveis para desenvolver o trabalho acadêmico. (HARTMAN. S, 2009, p.14)

Outra importante situação acerca do letramento acadêmico é a sua função de formar os discentes para o letramento nos lugares de trabalho. Uma prática de leitura e de escrita específica e historicamente transformada, por isso é preciso que haja um

compasso entre a academia e o mundo do trabalho. E esse é um dos aspectos a ser buscado nesse estudo.

É importante, porém, investigar a relação do letramento não apenas com a empregabilidade, mas também como o exercício de diversas profissões, a fim de melhor conhecer os variados usos sociais da escrita e diminuir a hegemonia do modelo autônomo de letramento imposto a toda sociedade pelas instituições de prestígio, (KLEIMAN & SILVA, 2008)

E então é preciso que se estabeleça o contato entre o texto e o aluno

Para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, precisam familiarizar-se com a diversidade de textos existente na sociedade. Precisam reconhecer as várias funções que a escrita pode ter (informar, entreter, convencer, definir, seduzir, Os diferentes suportes materiais em que os textos podem aparecer (jornais, livros, cartazes etc.) as diferentes apresentações visuais que pode adquirir e suas características estruturais (organização sintática e vocabulário, por exemplo) (GERHARDT, 2013, p. 148)

## COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A formação de usuários competentes de língua vem despertando grande interesse dos estudos da linguagem no âmbito da linguística. A Língua Portuguesa é a disciplina responsável, nas escolas, em atender a essa formação, ou seja, formar um indivíduo competente quanto ao uso de sua própria língua, a isso chamamos Competência Comunicativa. (PCN, 1997, p. 65)

Para começar a traçar as características da competência comunicativa, DUBOIS (1998, p. 121) afirma sobre o termo competência na Gramática Gerativa.

A competência é o sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber linguístico, graças ao qual são capazes de pronunciar ou de compreender um número infinito de frases inéditas. A tarefa da linguística é de definir essa competência comum aos membros de uma mesma comunidade linguística. (DUBOIS (1998, p. 121)

DUBOIS (1998, p. 121) buscou essa definição nos estudos de Chomsky, que ao revisar os conceitos dicotômicos de Saussure acerca da coletividade da língua e a individualidade da fala, propôs a dicotomia competência X desempenho. Definindo a competência como o conhecimento que o falante tem da língua, a sua capacidade de gerar novas frases a partir das que possui, mesmo sem ter tido acesso a elas, e desempenho como a forma como o falante utiliza a língua.

Para Chomsky, a teoria linguística deve descrever os procedimentos mentais que geram as estruturas da linguagem, como as palavras, as frases, os discursos. Ele levantou a hipótese segundo a qual as frases são criadas na mente das pessoas por meio das aplicações de regras inconscientes, as quais se aplicam sobre certas palavras de modo a gerar as frases que pronunciamos e compreendemos. (KENEDY, 2013, p17)

Quanto à competência comunicativa proposta por Hymes em 1966 (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p.62), entende-se que ele incorporou as regras de formação de sentenças propostas por Chomsky com as normas e regras sociais definidas para a criação do conceito. Portanto, competência comunicativa, para Hymes, é a capacidade que o falante tem de adequar sua linguagem ao seu interlocutor, ao seu espaço de atuação e ao assunto tratado. É a capacidade de discernir o código de sua forma de usá-lo e juntar os dois para a interlocução.

Uma teoria da competência comunicativa que se proponha a explicar a produção e interpretação do comportamento cultural tem de dar conta do que é formalmente possível, do que é viável, considerando-se os meios de implementação disponíveis, do que é apropriado em relação ao contexto, e do que é fato realizado. (HYMES, 1974 *apud*. BORTONI-RICARDO, 2005, p.62),

Uma definição coesa de competência comunicativa, elaborada por Travaglia, encontramos no *glossarioceale*, disponível, no site da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. (<http://ceale.fae.ufmg.br/>.)

A competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de

comunicação. A competência comunicativa envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. (TRAVAGLIA, (<http://ceale.fae.ufmg.br/> disponível em 16 jan. de 2016).

A competência comunicativa, ainda segundo Travaglia (1997, p 18) implica duas outras competências: a gramatical e a textual. A primeira surge da capacidade que o indivíduo tem de construir as sequências lógicas na língua que está usando. A língua é analisada como um conjunto de estruturas gramaticais, em que tudo o que importa é o conhecimento gramatical do falante.

Como vimos o desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado à capacidade do usuário da língua saber interpretar e empregar o maior número de recursos da língua seja na modalidade oral quanto na escrita. “A escola é o principal espaço de interlocução e experimentação do uso da língua” (BAGNO, 2002, p.77)

Ao refletirmos quanto aos componentes da competência comunicativa, constatamos que o trabalho em sala de aula, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, ignorava a competência sociolinguística, pois o objetivo era apenas dar um enfoque estruturalista à língua, em outras palavras, via a língua “como um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir certa mensagem ao receptor” (SAUSSURE, 1999). A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada.

A Língua enquanto produto acabado, enquanto sistema estável (léxico, gramatical e fonético) apresenta-se como um depósito inerte. Tal como a criação linguística, arbitrariamente construída pelos linguistas com vistas a sua aquisição prática com tudo pronto para ser usado. (BAKHTIN, 2000 p.73)

A Competência Sociolinguística é um dos componentes da competência comunicativa, ela faz referência à capacidade de uma pessoa produzir e entender adequadamente as expressões linguísticas em diferentes contextos de uso, em diferentes situações, participantes e eventos de comunicação, observando as regras de interação.

(CANALE, *apud* OLIVEIRA 2007). A Competência Sociolinguística tem como finalidade trabalhar os conteúdos culturais somente com o enfoque comunicativo. Há a preocupação com os conteúdos de natureza sociocultural, ou seja, o interesse é abordar o conteúdo a partir da competência comunicativa.

A noção de competência comunicativa é abstrata, não se traduz concretamente em sala, mas carrega em si a ideia de equilíbrio entre as quatro habilidades da língua: ouvir e falar; ler e escrever. Essas são habilidades que se busca internalizar no discente. Por isso, quando se fala em trabalho com competência comunicativa, está também mudando a postura do aluno e do professor, pois nas abordagens comunicativas o aluno não é passivo, ao contrário, ele utiliza as suas estratégias comunicativas para aprender. Nesse processo de aprendizagem, no processo de interação com os colegas e com o professor, o aluno se impõe como protagonista de sua ação, pois a comunicação sempre se dá a partir da interação social.

Quando se enfatiza a competência comunicativa no Ensino Superior, busca-se também dar o protagonismo aos discentes, tornando-os preocupados com a competência linguística, usando-a em favor de sua interação com a sociedade. A pesquisa realizada na área de Sociolinguística interacional, propõe, também, observar essa construção do conhecimento de cada um. Na interação supõem-se regras de contato entre os indivíduos, o falante e o ouvinte, que se modificam à medida que modifica as vontades, as incertezas, os silêncios entre ambos. Na Sociolinguística Interacional (GUMPERZ,1992 *apud* BORTONI-RICARDO,2005), essa preocupação com a competência linguística dá-se na proporção da necessidade de que um falante ou os dois, na verdade, estejam em situação de uso da língua. Para que se estabeleça essa comunicação é preciso que cada um dos participantes do processo de interação acesse a elementos culturais e sociais para ajustá-los e adaptá-los a sua compreensão. Esse processo recebe o nome de inferência conversacional em que estão envolvidos prosódia, tempo, pausa, hesitação, uso do código e o uso de ferramentas lexicais.

## A DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

### 1.1.7 A disciplina Língua Portuguesa

Nesta parte do estudo, objetivamos contextualizar o ensino da Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira. Muitos são os trabalhos na área do ensino da língua, interessa-nos a Língua Portuguesa na sala de aula e a relação professor e aluno nas aulas na perspectiva da Sociolinguística e, especialmente, a Sociolinguística Educacional (BORTONI- RICARDO, 2005), que se entende ser todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente no ensino da Língua Materna. Para chegarmos aos nossos objetivos, abordaremos aspectos importantes da História da Língua que nos faz compreender como ocorre o discurso ainda hoje em nossas salas de aula, independentemente do nível de escolaridade.

Para o percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, faremos uso do texto “Disciplinas Curriculares: a escolarização do saber” de Soares (2012). Neste artigo, a autora relata que, apesar de a escola instalar-se já no século XVI, a Língua Portuguesa passou a fazer parte da Instituição apenas no final do século XIX, já no fim do Império, no momento em que essa Língua não era prevalente. A Língua do colonizador, a Língua Geral e o Latim eram as línguas de intercurso social, sendo o Latim a Língua ensinada no ensino secundário e no ensino superior. Aprendia-se a gramática da Língua Latina e a retórica baseada em autores clássicos, constituído pelo programa de estudos da Companhia de Jesus denominada *Ratio Studiorum*.

É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalecente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua-geral* que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de línguas diferentes, entre si – e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas (particularmente por José de Anchieta, em sua

*Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*). (SOARES, 2012, p.158)

A Língua Portuguesa, na escola, não aparece como um componente curricular, mas, apenas, como um processo de alfabetização para crianças socialmente prestigiadas. Elas iam à escola para aprender ler e escrever. Soares (2012) citando Carvalho (1996 p.158):

“Em meados do século XVII, o padre Antônio Vieira [...] afirmava, com relação à população de São Paulo: ‘as famílias dos portugueses e índios de São Paulo estão tão ligadas hoje umas às outras que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala he a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender à escola’”. CARVALHO, 1996, p.158)

Essa situação imposta à Língua Portuguesa, mesmo quando ela já se tornara oficial, modifica-se em 1750, por questões políticas, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, e o Marquês de Pombal impôs o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibiu o uso de quaisquer outros idiomas, passando a língua portuguesa a ser obrigatória, obviamente ainda como uma necessidade para o estudo do Latim que vai prevalecer no ensino secundário até a década de 60, como disciplina obrigatória, e na década de 70, como disciplina optativa.

Apesar das controvérsias em relação à posição assumida pelo Marques de Pombal, não se pode negar que houve a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e ainda mais a sua inclusão e valorização na escola. Uma parte dos estudiosos acreditava que a expulsão dos Jesuítas fez com que uma instituição fosse extinta sem que nada de concreto se colocasse no lugar; já outros acreditavam que a valorização da língua trouxe leitores para as publicações locais e a entrada do país no cenário europeu.

Na segunda metade do Século XVIII, com a proibição do uso da língua geral, com a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no ensino das demais “disciplinas” e com a expansão do domínio português aparelhando paulatinamente o sistema estatal, o português vai-se tornando a língua predominante na Colônia, de modo que a vinda da Família Real no início do século seguinte vai consolidar a reafirmação da língua portuguesa e a implantação da cultura europeia entre nós. (GERALDI, 2015)

Ainda em Soares (2012, p. 170) lemos que latim e o Português são concomitantemente estudados como apoio um do outro até o século XX, quando paulatinamente o latim esvaziou-se e deu força à gramática do Português. Essa força adveio, com certeza, do número de gramáticas em Português. A consolidação dessa modalidade se concretiza por duas razões: 1º) a instalação da imprensa Régia, em 1808, no Rio de Janeiro que abriu oportunidades para vários escritores falarem aos professores, aos alunos, à escola (demonstração da importância que se dava ao ensino da gramática na escola) e 2º) a valorização da língua como um sistema, como, portanto, uma área do conhecimento com possível análise e única. Discussão acerca de uma língua estritamente brasileira já ocorria no país, mas foram deixados de lado, em nome de uma língua de unidade nacional. O estudo da Retórica prevaleceu na Língua Portuguesa, não fazendo parte mais, apenas, de estudos eclesiásticos, mas sendo utilizados também para a prática social. (SOARES, 2012, P.170)

Um importante momento para o entendimento da escolarização da Língua Portuguesa é a fundação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, tornando-se a referência do ensino da Língua no ensino secundário. O ensino das disciplinas Retórica e Poética foi o marco. Só em 1838, surge o ensino da gramática nacional. As referências gramaticais da época estão associadas aos professores que trabalhavam no citado colégio. SOARES (2012, p 163-164) destaca a *Gramática portuguesa*, publicada em 1881, por Júlio Ribeiro; a *Gramática portuguesa*, em três volumes, publicada por João Ribeiro; as *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Fernandes Pinheiro, publicada em 1877; a *Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II*, publicada em 1878, por Franklin Dória.

Gramática, Retórica e Poética se fundem no final do Império tornando-se Língua Portuguesa. O questionamento feito era: São três disciplinas em uma, ou é uma disciplina com características próprias? A resposta que tiveram para seus questionamentos era de que ainda tínhamos as três disciplinas bem estanques no ensino, pois se as pessoas - filhos de famílias prestigiadas - eram as mesmas, então, também

eram as mesmas as necessidades e aprendizagens, não havendo motivações para nenhum tipo de mudança de concepção e uso. (SOARES, 2012, p. 175).

Quanto á força do ensino da Gramática, podemos verificar pelo grande número de gramáticas publicadas, especificamente até a década de 50. [Em 1907, as *Gramáticas Expositivas*, de Eduardo Carlos Pereira, uma para o curso elementar (duas primeiras séries do ensino médio) e outra para o ensino superior (últimas séries desse mesmo nível.) É importante citar as Gramáticas mais bem-sucedidas da década de 40 a 60: *O Idioma Nacional, Gramática para o Ginásio, Idioma Nacional e Gramática para o Colégio* de Antenor Nascentes; *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Francisco da Silveira Bueno; *Português Prático* de José Marques da Cruz (166.000 exemplares consumidos em 1955); *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* de Napoleão Mendes de Almeida.

Nessa época, como se percebe há uma grande dominância do estudo da Gramática nas escolas. Para o estudo de textos e literatura, cabia ao professor, muitas vezes apenas um estudioso da língua, sem nenhuma formação específica, propor textos e os exercícios aos alunos. Textos que ele mesmo lia, comentava e tirava conclusões, não havendo muitas outras formas de estudo ao aluno. Às vezes, algumas seleções de textos eram oferecidas aos professores. A mais famosa e que durou 70 anos em nossas escolas foi *Antologia Nacional*, publicada em 1895, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e que chegou a 43ª edição.

A partir da década de 60, o Brasil passa por transformações sociais e culturais que chegam à escola. Percebe-se, então, um acesso maior da população ao ambiente escolar. A escola recebe o aluno, não mais apenas de famílias prestigiadas na sociedade, mas advindo também das reivindicações e necessidades das camadas mais populares e então, aumenta a necessidade de professores. Essa urgência em contratação de profissionais para assumir as salas faz com que haja professores menos preparados para a função, mesmo muitos deles serem formados pelas então fundadas faculdades de Filosofia, formados em Língua, Pedagogia e Didática. Nessa época, o número de alunos

do ensino médio quase triplicou e duplicou o ensino primário. Quanto ao uso da gramática, ela prevalece:

É então que a gramática e o texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado. Ora é na gramática que vão buscar elementos para a compreensão e interpretação de texto; ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2012, p 167)

A década de 60 traz ainda a dificuldade na seleção de professores capacitados, já que aumenta o número de alunos em sala, e aumenta o trabalho do professor, pois, agora cabe a ele, a responsabilidade de criar um material didático com gramática, textos e exercícios para seus alunos. É uma época de desvalorização desse profissional, rebaixamento de salário e incapacidade de se manter em apenas um emprego. A realização do material didático é substituída pelo uso de livros didáticos que já vem pronto. Guedes (2006, p.12) fala sobre a crise de identidade do professor de Português e cita Geraldi (1991, p 86)

Nos primórdios do mercantilismo, vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite [...] Há uma urgência de instrução e, conseqüentemente, de “instrutores”. Emerge a História do professor. (GERALDI -1991, p 86)

Quanto ao material didático proposto, ocorreu que , na década de 50, não havia autonomia da gramática e da seleção de textos, os dois, gramática e texto, passaram a constituir apenas um livro, dividido ao meio. Uma parte gramática e a outra, textos, por exemplo, o mais famoso material da época – *Português no Ginásio* de Raul Moreira Lelis. Em 60, a própria Magda Soares cita o seu livro *Português através de Textos* como exemplo de um material que trazia textos, interpretação do texto e tópicos gramaticais.

A autora reconhece que não foi uma fusão o que ocorreu em seu material, uma vez que a gramática ainda prevalecia sobre o estudo do texto, algo, bastante comum e ainda hoje observado em livros chamados didáticos. Essa prevalência da gramática ainda são resquícios da educação jesuítica e da retirada da retórica e da poética dos primeiros livros produzidos.

O texto *Disciplina Curriculares: a escolarização do saber* de Magda Soares (2012) reforça ainda que nas décadas de 70 e 80 trazem mudanças radicais ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil. As Leis de Diretrizes e Bases nº. 692/71, uma imposição de o governo militar, propõe o uso da língua como instrumento de veiculação dos objetivos e ideologia do regime. O nome Português associado à disciplina também é modificado. Recebe o nome de *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do então criado 1º grau; *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais do 1º grau e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, para o 2º grau. Muda-se também a concepção de Língua, antes vista como *Sistema* (gramática) ou *Expressão Estética* (retórica e na poética) para a ideia da Língua para Comunicação, ou seja, não há mais o estudo sobre a Língua ou o estudo da Língua, mas sim o estudo do uso da Língua e do comportamento do falante ao usar essa Língua. Obviamente, percebe-se a mudança nos materiais didáticos propostos para o ensino em sala de aula.

GUEDES (2006, p. 20) quando cita o regime militar e as mudanças ocorridas analisa:

Depreciado o professor, a Ditadura fez a reforma do ensino básico, com seus oito anos ficticiamente obrigatórios, o que na prática, só eliminou o antigo exame de admissão ao ginásio, que se constituía em um momento de avaliação do ensino no curso primário; fez a reforma profissionalizante no 2º grau, que se constituiu num mecanismo de bloqueio ao ingresso do aluno do ensino público na Universidade Pública ( as disciplinas profissionalizantes ocuparam a carga horária das disciplinas de formação geral, que tiveram seu número de horas mantidas nas escolas particulares) (GUEDES 2006, p. 20)

E reforça quanto ao ensino superior

Promoveu a expansão do ensino superior facilitando a criação de instituições privadas, que, via de regra, contrataram professores por aulas dadas, sem investir em sua capacitação docente: a velha bandeira do movimento estudantil – Universidade para todos – foi esvaziada pela expansão de um ensino superior de baixa qualidade que estava sendo forjado por essa escola secundária reformada. (GUEDES 2006, p. 20)

Há, também, a partir dessa concepção de Língua, debates e dissertações acerca da necessidade de se ensinar ou não gramática na escola. A seleção dos textos se dá pela diversidade de práticas sociais propostas; a leitura é vista não apenas como processo de decodificação, mas sim como processo de significação do texto ao indivíduo, o leitor amplia a leitura para textos não verbais e busca a oralidade em textos do cotidiano. Uma proposta que atenda essas expectativas são a produção de livros didáticos que condensam todas essas ideias, pela facilidade das novas gráficas são coloridos e vibrantes.

Essa nova forma de trabalho com a Língua recebeu duras críticas, inclusive de que não estava havendo aprendizagem e que o fracasso do ensino da Língua se depositava nessas novas concepções atribuídas à Língua. Por isso o Conselho Federal de Educação, na 2ª metade da década de 80, retomou a denominação Português, retirando os nomes Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa do ensino fundamental e Médio respectivamente. Essas mudanças ocorrem não apenas pelas críticas recebidas, mas sim pelas novas teorias da linguagem que, apesar de já fazerem parte das disciplinas de cursos universitários, desde a década de 60, só agora chegavam ao ensino fundamental e médio. A linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual e mais recentemente a Análise do Discurso.

SOARES (2012, p 171) reforça os conceitos trazidos por essas teorias: primeiro - a Sociolinguística alerta à escola para a diversidade de variações linguísticas faladas pelos alunos e a língua que a escola pretende “ensinar”. Esse estudo prevê as dificuldades de que haja homogeneidade entre essas duas formas e busca soluções para que o aprendizado aconteça, entre elas, e, talvez mais importante (grifo nosso) é a postura do professor e do aluno e a relação que eles estabelecem com a Língua. Segundo – as descrições da língua, o trabalho com a fonética, a morfologia dentro de uma perspectiva de ensino da oralidade e da escrita. Terceiro a Linguística Textual que propõe ver o texto além de suas estruturas gramaticais, além de suas palavras.

Essas mudanças linguísticas avançam cada vez mais na relação do indivíduo com o texto, com a posição de cada um no contexto do texto. Assim conceituamos a

Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso. Além dessas novas análises da Língua, há três estudos importantes para conceituar a língua e fazê-la refletir esse processo de comunicação com o outro, História da leitura e da Escrita, Sociologia da Leitura e da Escrita e Antropologia da Leitura e da Escrita. O estudo da história, da sociedade e do uso da Língua respectivamente dão a dimensão do outro, do texto, do gênero e do estilo necessário para o efetivo ensino da Língua.

Conforme aponta Soares (2002, p.16), a década de 80 foi marcada por uma série de discussões sobre apontamentos metodológicos, a fim de modificarem as práticas de ensino-aprendizagem da Língua, que pareciam não atender ao público que garantia seu acesso à escola. Essa necessidade surgiu em decorrência de se justificar/ ou explicar o fracasso de alunos perante a relação ensino-aprendizagem da língua materna, observando o papel que a linguagem desempenha, especificamente quando relacionada à cultura, pois é a relação de cultura e de linguagem a questão central para a análise tanto da ideologia da deficiência cultural quanto da ideologia das diferenças culturais. (SOARES, 2002, p.16a)

A autora ainda propõe (2002, p.20) discussões acerca da ideologia da deficiência cultural, em que se atribui o fracasso escolar à teoria do *déficit linguístico*. O déficit linguístico foi apontado como aspecto crucial do déficit cultural, pois se atribuíam às crianças uma deficiência, quase patológica, no grau do aprendizado. Para esses estudiosos, a relação das crianças com sua comunidade não oferecia a elas oportunidade de aprendizado já que não eram motivadas com vocabulário rico, leituras e escrita. Essa deficiência não as permitia pensar e expressar-se, ou seja, apresentavam também um déficit cognitivo, diferentemente das crianças de classes mais prestigiadas que incentivadas em seu ambiente não apresentam déficit. (SOARES, 2002, p.20a)

Outra discussão pertinente em Soares (2002, p.21a) que nos interessa para dar referendar esta pesquisa acerca do ensino da Língua Portuguesa no Ensino superior é a ideologia das diferenças culturais que tem o seu principal suporte nos Estudos da Sociolinguística sobre a linguagem das camadas populares que a pesquisa aponta ser

diferente da linguagem socialmente prestigiada. O que precisamos trazer para a análise é de que são diferentes, mas não inferior e nem deficiente.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina e buscavam descrever, como se aprende. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial “A Psicogênese da Língua Escrita”. (Ferreiro, E. e Teberosky, A.1985). Essas análises do papel da linguagem e da escola para desvendar o fracasso escolar tão debatido nas décadas de 80 e 90 são importantes para entender o percurso do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental, médio e, para nós, quem são esses alunos que chegam ao ensino superior e com que necessidades e expectativas chegam.

Diante deste contexto houve por parte de profissionais ligados à educação grandes conferências, congressos sobre o ensino da Língua assim como houve dos órgãos públicos, incluídos, secretarias de Educação, a intenção de desenvolver reorientação curricular à formação de professores em serviço, a fim de revisar as práticas tradicionais de alfabetização e ensino de língua.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional; a Resolução CNE\CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 são elementos orientadores da melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

A LDB, no seu artigo 32, do Ensino fundamental, apresenta como objetivos desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Para o Ensino Médio, o objetivo é o aprimoramento para o educando como pessoa humana em seus aspectos éticos e intelectuais. Para o nível superior, o objetivo está voltado para o desenvolvimento pessoal para que o aluno possa desenvolver a coletividade a sua volta.

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

*Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

**Art. 32.** *O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)*

**I** - *o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;*

**II** - *a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;*

**III** - *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;*

**IV** - *o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.*

**§ 1º** *É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.*

**§ 2º** *Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.*

**§ 3º** *O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

**§ 4º** *O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.*

**§ 5º** *O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).*

**§ 6º** *O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).*

#### **SEÇÃO IV - Do Ensino Médio**

*Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:*

*I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*

*II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

*III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

*IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

*Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:*

*I - destacará educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;*

*II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;*

*III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.*

*§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:*

*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*

*III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessárias ao exercício da cidadania.*

*§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

*§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.*

*§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.*

Para o nível superior, o objetivo está voltado para o desenvolvimento pessoal para que o aluno possa desenvolver a coletividade a sua volta. Segundo Art. 43. LDDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

*LDDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*

*Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

**Art. 43.** *A educação superior tem por finalidade:*

**I** - *estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*

**II** - *formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*

**III** - *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*

**IV** - *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*

**V** - *suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa*

*estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;*

*VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*

*VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.*

*VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)*

Em 1996, surge um documento, em nível nacional, que trazia o resultado de pesquisas, seminários, encontros de profissionais na área de linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 1996, surgem os Parâmetros curriculares nacionais – PCNs- com a mesma tentativa em âmbito nacional. Percebe-se já na introdução do documento a preocupação em redirecionar as práticas pedagógicas, apontando a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa com os objetivos de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (ZUIN, 2010)

Na abertura do volume 2 - Língua Portuguesa - dos Parâmetros *Curriculares Nacionais* (PCNs). O então Ministro da Educação Paulo Renato traça os objetivos do PCN . Coloca como um material de auxílio ao professor na execução de seu trabalho e oferece aos discentes o conhecimento necessário para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ainda na abertura do PCNs – volume 2, quando se caracteriza a área da Língua verifica-se as evidências de que o fracasso escolar apontava a necessidade da

reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita — e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação —, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intraescolares. ( PCN, 1997)

Além dos PCNs do ensino fundamental, há também o PCN do ensino Médio. (2000). Neste, Ruy Leite Berger Filho, Secretário de educação Média e Tecnológica, na gestão do Ministro Paulo Renato, expressou em seu texto de apresentação, que a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (ZUIN, 2010). O Ensino médio pretende desenvolver nos alunos competências e habilidades voltadas para a representação e comunicação; investigação e compreensão (analisar, recuperar, articular); contextualização sociocultural. O aluno deve ser visto como um produtor.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000).

E no Ensino Superior? Não há um parâmetro a ser seguido. Faltam reflexões sobre o tema, deixando professores fora de um contexto, pois não estão inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e, e, em muitos casos, não

pertencem ao Departamento do curso em que atuam. A disciplina acabou relegada a uma categoria menor em comparação à importância dada àquelas consideradas.

Há, sem dúvida, uma grande literatura a respeito da formação do professor nas áreas de ensino fundamental e médio. Autores como Rojo (2000); Kleiman (2006); Geraldi (2006), Soares (2004) são alguns dos mais importantes quando se trata de debater o papel do professor e sua relação com o ensino da leitura e da escrita em sala de aula. Já, quando se trata do professor do Ensino Superior, ainda há pouco debate. O que há são materiais acerca da Metodologia do Ensino Superior envolvendo todos os profissionais do ensino superior, não especificamente do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior.

Como constatamos, no tópico que trata da História da Língua, os professores que trabalhavam com a Língua eram apenas estudiosos da linguagem ou posteriormente formados em Filosofia e Didática. Hoje, já há obrigatoriedade de formação no Ensino Superior para os profissionais da educação fundamental e média. Para o professor do Ensino Superior cada vez mais as faculdades ou universidades exigem um professor com Pós-Graduação, Mestrado ou Doutorado e, algumas, exigem até que o professor passe pelo curso de Metodologia do Ensino Superior. A proposta é que estejam preparados para a relação entre professor e aluno.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre como a língua portuguesa se desenvolve e quais as expectativas dos alunos e dos professores universitários em relação à Língua. Primeiramente, observamos quais são os objetivos do ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Ghirardelo, C. (2006, 16) apresenta os objetivos das disciplinas na área de Língua Portuguesa para o Ensino Superior. São os seguintes:

1. Propiciar a reflexão sobre a linguagem por meio de uma perspectiva científica, o que significa considerar, para isso publicações no

campo dos estudos das linguagens;

2. Levar o aluno à reflexão de questões atuais, tais como os meios de comunicação de massa, a diversidade cultural, dentre outras;

3. Criar espaços para o aperfeiçoamento das capacidades de leitura e escrita de textos acadêmicos.

Estes e outros objetivos mais específicos falam acerca da necessidade de produção do aluno, partindo do pressuposto de que ele chega ao ensino superior com um bom domínio de competências no âmbito da leitura, escrita e oralidade. No entanto não é o que se percebe. (GHIRALDELO, 2006, p.16).

A disciplina Língua Portuguesa tem sido dissociada de seu uso em todos os níveis de ensino Fundamental, Médio e Superior. É necessário que a reconheçamos como um dos aspectos da identidade do indivíduo para que haja a vivência e o uso.

### **1.1.8 A língua Portuguesa na sala de aula**

A noção do que é ensinar Língua Portuguesa mudou muito nas últimas décadas, especialmente, na década de 90, com a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 (1997) pelo Ministério da Educação e Cultura. Considera-se a língua, a partir dessa referência, como uma forma de interação. Segundo Geraldi (2006, p.41), “a linguagem é vista como um lugar de interação humana, a linguagem se situa como o lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.”.

Essa perspectiva direciona o ensino da Língua Portuguesa aos níveis fundamental e/ou médio, não havendo muitos estudos acerca de como se comporta essa Língua no Ensino Superior. Acreditamos que a postura que docentes e discentes assumem em uma sala de aula no Ensino Superior está muito próxima do trabalho realizado, ainda, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, trazendo o ensino da

língua em que o aspecto da forma linguística é o que importa. Os aspectos linguísticos são valorizados em detrimento de uma reflexão acerca da língua como instrumento de interação, postura que não oferece aos discentes a visão da importância da Língua em seus cursos de graduação, apesar do discurso, muitas vezes contrário, como veremos. Segundo BARZOTO (2006, p.13), a disciplina acaba relegada a uma categoria menor em comparação à importância dada àquelas consideradas componentes dos conhecimentos básicos para a carreira do acadêmico.

Um dos documentos possíveis para refletirmos, como já foi apontada, a forma como se mostra o ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa– PCNs – volume 2 e os de Ensino Médio. Apesar de não haver nenhuma indicação do uso desses documentos no Ensino Superior, possivelmente, os planos de ensino e as propostas das aulas partam das indicações ali propostas até mesmo pela formação do docente da área. Um dos pontos importantes dos questionamentos do PCN – volume 2 é que tipo de fala cabe à escola ensinar? Que tipo de escrita? A primeira pergunta é respondida caracterizando as variedades dialetais da Língua Portuguesa, as diferenças regionais e o preconceito disseminado por se acreditar que as variedades linguísticas de menor prestígio são inferiores ou erradas e encerra afirmando que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: Planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido “de fato”, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto da fala como de escrita, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, 1997 p. 32)

A segunda pergunta realizada pelo PCN – volume dois (1997, p. 33) é respondida usando uma metáfora para dizer que o ensino da escrita tem se dado em dois estágios. Um corresponde “as primeiras letras, ou seja, a alfabetização em que se ensina a criança a ler e a escrever e, posteriormente, em um segundo estágio, trabalha-se a Língua.” Esta dualidade demonstra uma crença de que primeiro a criança precisa

aprender as letras o alfabeto, precisa aprender a ler e a escrever. Há uma crença de que a criança ainda não está inserida na língua da sociedade. É importante ressaltar que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa árdua fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores verdadeiros e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (MEC, 1998, p. 34)

Os PCNs surgem exatamente da necessidade da população discutir a valorização da diversidade da língua, de enfrentar os desafios relacionados ao cotidiano, especialmente, de escolas públicas.

A escola tem o papel de formar cidadãos competentes na leitura, na produção textual e nas relações sociais, mas necessita da interação da família, da escola e dos agentes de integração comunitária, a integração desses três agentes de formação no entorno dos processos educacionais resulta na base com que se edifica a educação. (SENA, 2007, p 29)

Muitas são as críticas aos PCNs, alguns autores alegam a falta de uma orientação didática mais clara do que se é para fazer, quais são as práticas possíveis, outros, como CEREJA (2002) acreditam que o documento trouxe à tona o que já se discutia entre os estudiosos da Língua, uma contextualização da gramática em que o texto é o objeto de estudo. Tanto para os que criticam quanto para os que defendem os PCNs, o que ocorre é a falta de práticas adequadas de ensino da Língua.

Uma das opções dos docentes da área de linguagem tem sido levar para a sala os aspectos linguísticos da língua. O trabalho com a fonologia, observando a divisão silábica, a classificação dos encontros consonantais; na morfologia, a classificação das classes gramaticais e, ainda, a classificação das orações subordinadas e coordenadas, na sintaxe, como se o conhecimento desses aspectos pudesse realmente formar leitores e escritores competentes como propõe os PCNs.

Segundo os PCNs (1997, p. 23),

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Obviamente que o papel da escola é ensinar a língua culta, é dar condições ao discente de ter acesso à norma padrão da língua, mas também é papel da escola ensinar a pensar, criticar, comprometer-se com as questões sociais de sua comunidade, pois são essas informações que darão a ele condições de selecionar as expressões da língua para ser o leitor e o escritor competente.

Segundo os PCNs (1997, p. 35)

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem ( como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão. (PCN, 1997, p.35)

Cabe também trazer a definição de competência quanto ao leitor e ao escritor. Leitor e escritor definidos como pessoas capazes de ler e de redigir sucessivamente. “Leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (PCNs, 1997, p. 54). ” Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual o discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstancia enunciativa em questão. (PCN, 1997, p. 65)

Concordamos com Possenti (2006 p. 37) quando diz que:

O passar do tempo é um fator importante de aprendizado linguístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa. Se houver um projeto de leitura, pressupõe que ele terá mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda. (POSSENTI, 2006, p37)

A finalidade da Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem. É importante que o professor, baseado nos PCNs tenha entendimento que a língua tem formas e usos e, quanto aos alunos, mais do que ensiná-la a eles, deve-se deixá-los aprendê-la. O ensino da gramática descontextualizada e o foco no “erro” devem ser substituídos pela análise e reflexão da língua de como a língua funciona e do que é adequado no padrão.

A proposta de análise e reflexão da língua, no que tange, principalmente, aos aspectos gramaticais parece inovador, mas é preciso ter cuidado para que o ensino não se torne apenas atividades estratégicas para o melhor entendimento da regra. Usar o substantivo, por exemplo, em situações reais, mas, ao final, ter como única proposta do professor classificar os substantivos encontrados. É preciso, também, entender que falar “Framengo” é possível e fica claro para qual time torce o falante, mas ao dizer “Framengo” e não Flamengo, está se desconsiderando a realidade sociocultural em que está inserido o falante. A troca pode ser entendida como falta de educação básica e gerar preconceito, não só linguístico, mas, principalmente, preconceito social.

Por isso, acreditamos que nas aulas de Língua Portuguesa deve ocorrer entre docente e discente, uma relação de verdade. Trata-se de propor atividades de fala, leitura e escrita que tenham sentido de fato, pois, segundo os PCNs, (1997, p.32) é descabido “treinar” o uso formal da língua.

“Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escreve-se textos dirigidos a interlocutores de fato. [...] Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador.” ( PCNs , 1997, p. 34)

A relação com a língua de ambos os partícipes da sala de aula tem que ser de entender as variações, as mudanças linguísticas, mas, também, compreender a história, a ideologia da língua e do indivíduo, pois é por intermédio da língua que os indivíduos se identificam como falantes da Língua Portuguesa e cria-se um processo identitário. “Essa identidade é adquirida na dinâmica dos fenômenos linguísticos e psicossociais de atitudes, de motivações e, principalmente de afirmação da identidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 175)

A importância dos estudos linguísticos para um equilíbrio entre a descrição e a ideologia da língua, entre a norma- padrão e a língua culta, entre o indivíduo em sua comunidade e em busca de novas relações, especialmente no espaço (local, tempo e documentos) de trabalho é o objeto de estudo na área de linguagem. Neste estudo, pontuamos a Sociolinguística como ciência para ressignificar o ensino da língua, especialmente no Ensino Superior. A Sociolinguística é o aporte teórico, pois em seu objetivo traz os estudos quanto à variação e norma, as mudanças na língua, às variações estigmatizadas e, principalmente, o contexto em que essas variações ocorrem, exatamente para facilitar a compreensão da necessidade de ressignificar esse aprendizado da língua culta no Ensino Superior. Essa facilidade ajudará o docente a criar estratégias e material para as aulas e ajudará o discente a tornar as atividades da aula mais verdadeiras.

O fracasso dos alunos em provas que exigem escrita não é só o fracasso da escola, mas o de uma sociedade que valoriza o que tem pouco valor – escrever sempre as mesmas palavras e frases – e não valoriza o que tem muito valor – a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender ideias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita (...) somos uma sociedade que valoriza a ortografia e casuísticas medievais sobre correção gramatical. Mas que diz querer textos criativos e coerentes. Como já se disse, colhe-se o que se planta. (POSSENTI, 2005, p. 55)

Segundo ZEN (1998, p.7) a relação que o docente e o discente adotam em sala de aula deve nortear o ensino de língua. Ela aponta 4 atitudes importantes para o real aprendizado. 1. A ação pedagógica não se acomoda, incomoda-se; 2. A revisão das ações deve ser permanente, com base em estudos recentes; 3. A prática deve ser refletida suficientemente, para que não se adote o paradigma substituindo de tudo nas

salas de aula; 4. O bom senso e a disposição para as novidades do conhecimento geram atitudes pedagógicas competentes.

Ensinar Língua Portuguesa para falantes de Língua Portuguesa. O que é? É segundo ZEN (1998. p. 8), é promover situações que permitam a reflexão sobre a linguagem nos seus diferentes contextos de uso. Isto é ler, discutir, produzir e analisar textos; analisar a trama discursiva dos materiais lidos e elaborados.

Assim neste capítulo, discutiu-se o aporte teórico que fundamentará esta pesquisa. Os temas variação e norma, letramento, competência linguística, competência comunicativa e o ensino de língua portuguesa foram discutidas na perspectiva da Sociolinguística Educacional, norteamento considerado necessário para a Ressignificação do uso da Língua Portuguesa no Ensino Superior.

A Língua Portuguesa como disciplina nos cursos de graduação não fazem parte de todas as instituições de Ensino Superior, ou seja, ela é colocada na grade curricular de acordo com as necessidades, não é, portanto, uniforme em todos os cursos. Quando a faz parte da grade curricular como um dos componentes curriculares, recebe, por vezes, nomenclaturas distintas como Língua Portuguesa, Comunicação e Prosa Moderna, Leitura e Produção de texto, Redação escrita e oral etc. Cabe a própria instituição, baseada nos eixos interligados de formação nas Leis de Diretrizes da Educação Nacional, especificar quais as disciplinas farão parte do curso e o nome das disciplinas.

*LDBE/61 - Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961*

*pela Lei nº 9.131, de 1995. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

*Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica: (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e*

*oferecer sugestões para sua solução; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*a) (Revogada pela Lei nº 10.861, de 2004)*

*b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*d) deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para a autorização, o reconhecimento, a renovação e a suspensão do reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior; (Redação dada pela Medida Provisória nº 2.216 -37, de 2001)*

*e) deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para o credenciamento, o recredenciamento periódico e o desc credenciamento de instituições de ensino superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, bem assim a suspensão de prerrogativas de autonomia das instituições que dessas gozem, no caso de desempenho insuficiente de seus cursos no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação;*

*f) deliberar sobre o credenciamento e o recredenciamento periódico de universidades e centros universitários, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação, bem assim sobre seus respectivos estatutos;*

*g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior. (Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*j) deliberar sobre processos de reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias, por iniciativa do Ministério da Educação em caráter excepcional, na forma do regulamento a ser editado pelo Poder Executivo. (Incluída pela Medida Provisória nº 2.216 -37, de 2001)*

*§ 3º As atribuições constantes das alíneas d, e e f do parágrafo anterior poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal. (Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995)*

*§ 4º O recredenciamento a que se refere a alínea e do § 2º deste artigo poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações. (Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995)*

### **Reforma Universitária de 1968: Lei, nº 5.540/68**

*Devido ao crescimento econômico, o país necessitava cada vez mais de uma educação que gerasse uma mão-de-obra técnica e especializada para suprir a procura por trabalhadores, assim concretizado pelas universidades públicas e privadas a partir do que dizia a Lei 5.540/68.*

*Que dentre os seus artigos podem ser citados:*

*Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.*

*Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. [...]*

*Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados.*

*I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente; (BRASIL, 1968).*

Em leitura às Leis de Diretrizes e Bases e aos pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação observou-se nos cursos analisados que não há nenhum eixo que especifique a necessidade de uma disciplina voltada aos estudos da linguagem, não havendo, portanto uma forma como os conteúdos devem ser trabalhados em prol da formação linguística do discente e como deve proceder o docente na seleção do material didático a ser utilizado em sala de aula.

A diversidade de nomenclaturas traz também uma variedade de conteúdos, objetivos, avaliações dessa disciplina que neste trabalho estamos chamando de Língua Portuguesa e, muitas vezes, pautados na mesma postura adotada pelo docente nos ensino fundamental e médio. Uma postura calcada no ensino tradicional da língua, em que a preocupação está mais em conhecer as estruturas da língua do que em usá-la na sociedade em um processo de interação.

## **CAPÍTULO 2- METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Os tópicos que darão ordenamento ao capítulo são: a escolha da pesquisa, o contexto pesquisado, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos da análise dos dados.

### **2.1. A ESCOLHA DA PESQUISA**

A escolha desta pesquisa surge da necessidade de refletir acerca do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior para discentes que, mesmo após 11 anos de escolaridade, chegam à faculdade sem parâmetros para uma reflexão acerca da língua como processo de interação, ou seja, sem a percepção de que estudar a língua é tentar “detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante em uma determinada situação para que ocorra a interação” (GERALDI, 2006, p.42).

A visão dos anos de trabalho com discente dos primeiros períodos de instituições particulares do Ensino Superior nos faz questionar a validade da disciplina Língua Portuguesa trabalhada nos mesmos moldes do ensino fundamental e médio tradicional na qual a preocupação está mais em estabelecer classificações e nomenclaturas dos termos da oração do que estudar a língua como constituição de relações entre os sujeitos de uma comunidade.

Partimos dessa visão para mostrar que o discente chega ao Ensino Superior com o conceito de língua alicerçado ainda nas concepções de que a língua é a expressão do pensamento ou que é instrumento de comunicação, mas em busca de algo que ele sabe que existe e que deve fazer parte desse nível de ensino chamado por ele de interpretação de texto ou vivência ou aprofundar a prática ou não repetir o ensino médio e tem encontrado, ainda, em muitos casos, uma reprodução fiel do que foram os 11 anos de escolaridade acrescidos de textos próprios da área de seu curso.

Entende-se que se traçarmos o perfil do discente do primeiro período observando a sua relação com a língua nos aspectos gramaticais e textuais, especificamente, na relação com a leitura e com a escrita na sua vida pessoal e profissional à luz da Sociolinguística Educacional poderemos ressignificar essa disciplina como um componente curricular importante para quaisquer dos cursos das faculdades particulares, especialmente, dos cursos de Contabilidade, Engenharia e Pedagogia.

Traçar o perfil dos docentes que trabalham a disciplina Língua Portuguesa nos cursos de graduação é, também, a proposta da pesquisa, pois, entende-se que na sala de aula os dois, docentes e discentes, são atores principais do processo de ensino. Passa pelos docentes além da sua perspectiva do que é ensinar a disciplina Língua Portuguesa a sua responsabilidade em fazer os planos de ensino traçando os objetivos do curso, os conteúdos e a forma de avaliação.

Assim, surgiu a necessidade de uma pesquisa que respondesse aos anseios educacionais dos discentes e dos docentes e possa gerar um material de análise que abra várias possibilidades de reflexão do ensino da Língua Portuguesa, quanto as suas novas perspectivas de se alinhar ao novo paradigma esperado, de uma disciplina valorizada por docentes e discentes, e pela sociedade.

## **2.2 A ESCOLHA DE METODOLOGIA**

Conforme já citado anteriormente, optou-se neste trabalho pela pesquisa qualitativa que abre as possibilidades de traçar um perfil fidedigno dos informantes da pesquisa, pois temos a possibilidade de, na entrevista semiestruturada, no grupo focal e na avaliação dos planos das disciplinas, tentar entender ou interpretar as percepções reais dos informantes quanto à língua.

A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações...[...] Isso

significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIM E LINCOLN, 2006, p.3)

A pesquisa qualitativa, originária da Antropologia e da Sociologia tem sido muito utilizada. A escolha da pesquisa qualitativa ocorreu devido à necessidade da pesquisa é dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvirem suas próprias vozes. Este tipo de pesquisa, de acordo com Minayo (2015, p.21) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Segundo a autora,

O ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números. (MINAYO, 2015, p.21)

A pesquisa qualitativa tem forte receptividade por parte dos cientistas no Brasil e, já na década de 1980, vê-se a mudança dos métodos de mensuração na pesquisa educacional opondo-se à corrente positivista que pressupõe uma distância radical entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Minayo (2015, p.23) afirma que “A principal influência do positivismo nas ciências sociais consiste na utilização da filosofia e dos conceitos matemáticos para a explicação da realidade”. A autora reforça o caráter objetivo do positivismo

“No cerne do método quantitativo como sendo suficiente para explicar a realidade social está a discussão da objetividade. Para os positivistas, a análise social é objetiva quando é realizada sobre uma realidade concreta ou pela criação de modelos matemáticos por instrumentos padronizados e pretensamente “neutros”. (MINAYO, 2015, p.23)

Com o desenvolvimento de estudos no campo educacional, assim como em outros campos, constatou-se que os problemas não poderiam ser analisados apenas pela

pesquisa quantitativa, pois a educação deve ser vista como um processo e, como tal, deve ser entendido como um fenômeno dinâmico, complexo e histórico.

Obviamente que a pesquisa qualitativa não aparece como uma oposição à pesquisa quantitativa ou uma não está hierarquicamente inferior à outra. A diferença entre as duas está na natureza. “Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”. (MINAYO, 2015, p 22.)

Enquanto a pesquisa quantitativa utiliza os princípios clássicos da ciência da natureza, a pesquisa qualitativa, por sua vez, envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou “presença” dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam. (CRESWELL, 2014, p. 50). O autor divide a abordagem qualitativa em “pesquisa narrativa, pesquisa fenomenológica, pesquisa da teoria fundamentada, pesquisa de estudo de caso e pesquisa etnográfica” (CRESWELL, 2014, p.67). Segundo ele, a escolha de uma abordagem torna o estudo mais sofisticado e mais específico, oferece ao pesquisador uma clareza da relação entre sua pesquisa e a metodologia escolhida.

A abordagem qualitativa presume como tarefa mais importante das Ciências Sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente, assim a corrente denominada compreensivismo aparece como fundamental para um estudo qualitativo da linguagem humana. Afirma Minayo,

“Compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, crenças, hábitos e representações a partir de um conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. [...] a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partimos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2015, p. 24)

DIAS (2010, p.46) nos traz, também, como parte importante da forma de análise para o trabalho, a definição de interpretativismo. Para ele, os estudos interpretativos geralmente tentam compreender os fenômenos através dos significados que as pessoas lhes atribuem. Os métodos interpretativos da pesquisa visam produzir uma compreensão do contexto de determinado fenômeno em estudo. Eles buscam entender, também, o processo pelo qual o fenômeno influencia o seu contexto e como, por ele, é influenciado. (DIAS, 2010, p.46)

Após essas discussões, para esse trabalho de buscar a ressignificação da Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Superior, o trabalho de oportunizar a essa disciplina um espaço dentro das necessidades reais dos acadêmicos à luz da Sociolinguística Educacional adequada ao ensino universitário optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por seu grande potencial para estudar as questões relacionadas, sobretudo às salas de aula.

O termo “etnografia” foi usado por antropólogos no final do século XIX para se referirem às monografias escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.5). O registro escrito deve ser fundamentado, refletido e principalmente verdadeiro, ético, pois representa cada um dos participantes da pesquisa. A relação estabelecida entre eles aparece na escrita. O etnógrafo necessita de reflexão para analisar e registrar essa realidade escolar e a sala de aula.

A etnografia em Educação deve envolver uma preocupação em conceber o ensino e a aprendizagens em um contexto cultural amplo, compreendemos assim que as pesquisas sobre a escola não se devem restringir ao limite do espaço escolar, mas relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola. (CASTANHEIRA, 2007 *apud* LUDKE E ANDRÉ, 1906, p. 14). O pesquisador etnográfico compreende a partir dessas ideias que a escola é um espaço cultural, com papéis sociais bem definidos.

O pesquisador é o interlocutor, assim como os informantes da pesquisa ele tem suas subjetividades e analisa as respostas dadas a partir da relação estabelecida com os

informantes. Pesquisador e informante têm papéis ativos na dinâmica dialógica de construção de sentidos (MENDONÇA, 2014)

### **2.3 O CONTEXTO PESQUISADO**

A pesquisa foi realizada em duas Instituições Particulares de Ensino de Ensino Superior, localizadas em Manaus, Amazonas. Essas faculdades oferecem diversos cursos, incluindo os três pesquisados. Contabilidade, Pedagogia e Engenharia Civil. Também oferecem cursos de extensão e de pós-graduação em diversas áreas.

É necessário, para futuros trabalhos, expor a dificuldade de pesquisa educacional nas faculdades locais, pois não há abertura para que pesquisadores possam estabelecer contato com docentes e discentes, mesmo esclarecendo o anonimato das instituições e dos pesquisados. Isso dificulta o número de participantes de uma pesquisa.

### **2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Os informantes para a pesquisa são quinze discentes, cinco do curso de Engenharia Civil; cinco do curso de Contabilidade e cinco do curso de Pedagogia e três docentes de Língua Portuguesa responsáveis pelos cursos pesquisados. Cada discente ou docente foi submetido a um questionário áudio-gravado de dezesseis perguntas em um ambiente de descontração e sem monitoramento expresso e seis dos discentes entrevistados participaram de um grupo de conversa livre acerca dos temas propostos. A vantagem de se trabalhar com o grupo é dar liberdade aos discentes para darem opiniões, críticas e sugestões sem muita interferência do pesquisador. Em grupo, as pessoas tendem a querer mostrar um conhecimento maior que o outro e acabam expondo suas fortalezas ou fragilidades.

São discentes de três áreas distintas que buscaram os seus cursos por se sentirem mais próximos de suas habilidades cotidianas. O discente que escolhe o curso de Pedagogia ligado à área de humanas sente-se mais inclinado ao outro, ao ensino e a

aprendizagem; já o discente do curso de Ciências Contábeis sente-se mais preparado para trabalhar com pessoas, mas, principalmente a trabalhar com números; o discente de engenharia, escolhendo a área de exatas, coloca-se realmente em uma posição de que apenas os números fazem parte de sua profissão, fechando-se a qualquer tipo de disciplina que se propõe a construção de textos.

A escolha dos discentes do curso de Pedagogia para fazer parte deste trabalho se deve ao fato da diversidade de situações a que se expõe ou são expostos para atender as expectativas de sua formação e a necessidade do uso da Língua Portuguesa em seus campos de trabalho. Ao se traçar como perfil do Pedagogo o estabelecimento do diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento, por exemplo, demonstra a importância do discernimento do uso da língua em diferentes situações, um conhecimento das diferenças surgidas na oralidade e na escrita.

Os discentes do curso de Ciências contábeis foram selecionados como sujeitos desta pesquisa por, apesar de se sentirem ligados apenas aos números, necessitam de um uso bastante regular da Língua Portuguesa, principalmente, na leitura de dados, gráficos e planilhas para atender os seus clientes, pois hoje o profissional elabora textos para atender outras pessoas que não o próprio contador.

O discente do curso de Engenharia foi selecionado para o trabalho por fazer parte de um curso da área de exatas, supostamente avesso às questões da linguagem. Essa aversão não compatível com o mundo globalizado e desenvolvido científica e tecnologicamente, necessitando, portanto, de um profissional mais humano, capaz de ter uma melhor percepção da realidade em que atua.

Diante dessas características que envolvem os discentes dos três cursos apresentados, este trabalho propõe refletir sobre a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Superior e a real necessidade desta no que se refere às práticas de leitura e escrita influenciando a postura do discente na vida e no mercado de trabalho na perspectiva da Sociolinguística Educacional.

Não pretendemos reduzir o ensino da Língua Portuguesa a um treinamento de formas de comportamento a cada curso. Entendemos que há uma especificidade a cada um deles e, portanto, devem ser tratados diferentemente, mas, o importante nesta pesquisa é a consciência do indivíduo como usuário da língua e que essa consciência possa oferecer a ele oportunidades de usá-la com o discernimento necessário para cada contexto.

Vale lembrar que, no intuito de preservarmos a verdadeira identidade dos sujeitos dessa pesquisa, sempre que nos referimos a eles, utilizaremos os seguintes codinomes. Para nos referimos aos professores, usamos: P (maiúsculo) + um numeral arábico, ficando, portanto: P1, P2, P3, e para a referência aos discentes usamos a vogal A (maiúscula) e um numeral (1 a 15), ficando, portanto, A1, A2, A3 ... E assim até o número A15. Durante a transcrição foram utilizadas reticências para representar os momentos de hesitação do discente nas respostas dadas. Quando houve interferência do entrevistador ao questionamento representou-se entre parênteses, assim como a postura do entrevistado.

## **2.5. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Os instrumentos de coleta de dados foram os planos de curso da disciplina Língua Portuguesa oferecidos pelos discentes, uma entrevista semiestruturada com dezesseis perguntas que se transformavam em mais questões quando havia necessidade de complementar a resposta do informante, posteriormente um questionário com dez questões abertas para serem realizadas com um grupo de conversa. Ao discente, o instrumento de pesquisa foi apenas uma entrevista semiestruturada com dezesseis perguntas.

A escolha desses instrumentos de pesquisa se deu pela necessidade de uma maior interação entre o informante e o pesquisador. A entrevista com perguntas abertas

dá ao pesquisador a condição de explorar ao máximo as condições de resposta do informante e ao informante a condição de expressar, mesmo, às vezes, envergonhado à frente do pesquisador, contar sua história com a língua para refletir acerca do seu uso, especialmente, no sentido superior.

É grande a dificuldade de juntar os dados a partir de entrevistas semiestruturadas e com grupos focais para a análise das respostas em busca de atingir os objetivos dados, mas, justamente, pelos objetivos traçados, entende-se ser importante este tipo de instrumento para captar na fala de cada informante qual a verdadeira relação que ele estabelece com a língua e como entende que deva ser a mudança de postura dele e do professor.

Devido à sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-lo (MINAYO, 2015, p. 63).

É preciso, portanto, selecionar as técnicas adequadas para a pesquisa. O que são técnicas? “são conjuntos de normas usadas especificamente em cada área das ciências” ANDRADE (2004, p.29). As técnicas de pesquisa estão relacionadas com a coleta de dados, ou seja, é a parte prática da pesquisa. A técnica é a instrumentação específica da coleta de dados. Segundo ANDRADE (2004, p.29), a pesquisa pode ser direta ou indireta.

A respeito da pesquisa direta é necessário expor as características: (1) observação direta intensiva e (2) observação direta extensiva. A primeira compreende as técnicas de observação propriamente ditas e as entrevistas. A segunda, técnicas de pesquisa mais utilizadas nas pesquisas de campo.

### 2.5.1 A Técnica da entrevista

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Utilizar-se-ão: a) entrevista semiestruturada - que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; b) aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões. (MINAYO, 2015, p.64)

O objetivo das entrevistas é conseguir informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratar da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivenciam. Minayo, 2015, p.65, explica que “uma entrevista, como forma privilegiada de interação social está sujeita a mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade”.

A entrevista, embora não seja a técnica mais fácil de ser aplicada e exija preparação e muita habilidade do entrevistador, constitui instrumento eficaz na recolha de dados fidedignos para uma pesquisa, desde que bem planejada, bem executada e bem interpretada.

RUIZ (1991, p.51) assim define entrevista:

Entrevista – consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento. Portanto, não só os quesitos da pesquisa devem ser muito bem elaborados, mas também o informante deve ser criteriosamente selecionado.

Para Andrade (2004, p.37), o importante da entrevista é que tenha validade (comparação com fontes externas, observação de dúvidas), relevância (importância com relação aos objetivos da pesquisa), especificidade e clareza (com relação aos dados, datas, nomes, prazos, lugares, quantidade), profundidade (relação com pensamentos/sentimentos do entrevistado) e extensão (amplitude das respostas).

Para Minayo, 2015, p. 61

“O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”. (MINAYO, 2015, p.61)

A interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Essa interação é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas, pois apresenta a fala delas, revela suas crenças, vontades, valores e necessidade. Cabe ao pesquisador fazer informações (de pesquisador e pesquisado) chegar ao leitor para que este reflita sobre as necessidades desse grupo.

“A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2015, p.68)

### 2.5.2 A técnica da observação

A Observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A observação será realizada em sala de aula, nas entrevistas em grupo. Segundo Minayo, (2015, p. 71), “A observação permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes e não durante o processo da pesquisa”.

O objetivo da observação é entender a expectativa dos acadêmicos quanto à realidade da língua, o quanto consideram importantes a disciplina Língua Portuguesa, o quanto valorizam a gramática, a produção textual e todos os elementos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa.

Esse paralelo é importante, pois estamos tratando de um letramento acadêmico, ou seja, a leitura e a escrita de textos acadêmicos, ou seja, textos que fazem parte da

expectativa de produções dos estudantes que adentram uma faculdade, mesmo com todos os pré-conceitos existentes quanto a estes alunos.

### 2.5.3 A técnica da transcrição

A transcrição das entrevistas é muito importante para a análise de dados. Esse tipo de pesquisa requer situações de fala com gravações em áudio ou em vídeo e áudio. Optamos pela gravação apenas em áudio por entender que não havia necessidade de observar os gestos, os movimentos do informante. Como o pesquisador estava o tempo todo presente, caso seja necessária alguma informação a mais, ele terá condições de se lembrar como palavras, silêncios, mudanças de tom de voz.

Neste trabalho usamos o gravador do celular Samsung. O uso do gravador preserva o conteúdo original e facilita a apuração dos dados. Pontuamos as situações que achamos relevantes para a análise dos dados coletados. Transcrevemos os dados com correções ortográficas do informante, uma vez que o trabalho não é voltado à área de fonética ou fonologia.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após a transcrição das entrevistas e do grupo focal, passamos à análise dos dados. O interesse foi traçar um perfil dos discentes, por meio de uma entrevista semiestruturada, grupo de conversa e uma entrevista com os docentes, observando a relação que ambos têm com a língua portuguesa, especificamente, com a disciplina Língua Portuguesa.

O trabalho de campo foi realizado com a entrevista aos informantes. Primeiro individualmente, quinze discentes respondem a dezesseis perguntas referentes à sua relação com a Língua Portuguesa. Posteriormente, um grupo focal composto de seis discentes responde livremente acerca do que consideram serem os assuntos referentes à

língua e por fim a entrevista com os três discentes. Na pesquisa qualitativa, entende-se campo como o “recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2015).

A análise do conteúdo proposta por BARDIN (2006, p. 103) divide-se em três partes: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Em um primeiro momento, na pré- análise, as respostas dadas aos questionários pelos docentes e pelos discentes individualmente foram divididas em tópicos como, por exemplo, concepção de língua, importância da leitura e da escrita etc. As respostas do grupo de conversa foram transcritas em apenas um documento, mostrando dados que surgiram durante a conversa mais informal acerca dos temas sugeridos pelo pesquisador durante o evento. Os planos de ensino do curso foram, também, colocados em ordem de construção para a análise, por exemplo, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia.

Posteriormente buscamos a exploração dos dados encontrados. Por se tratar de perguntas semiabertas e conversas livres houve, por nossa parte, a necessidade de leituras mais pontuais acerca de cada um dos tópicos para fazermos uma relação entre eles e a Sociolinguística. Afinal a análise dos dados é que nos dará elementos para o processo de ressignificação da língua aos discentes e docentes do curso superior.

O terceiro momento deste capítulo foram os comentários realizados em cada um dos tópicos, as inferências em busca de captar as percepções dos informantes desta pesquisa, propondo e sugerindo razões e contrarrazões para que nos cursos de graduação do Ensino Superior se perceba a grande contribuição da Sociolinguística, especialmente, a Educacional, para o ensino da Língua Portuguesa como instrumento de interação entre os indivíduos.

Este trabalho, ao tratar da Língua Portuguesa no Ensino Superior, buscou nos informantes, docentes e discentes dos cursos de graduação de Pedagogia, Engenharia e Ciências Contábeis, a percepção que eles têm da disciplina na sua vida pessoal e,

principalmente, o uso profissional que farão dela. Ao utilizar a Sociolinguística Educacional (BORTON-RICARDO, 2005) como referência quer se contribuir para refletir a proposta de ensino de seu curso.

Para tratar da resignificação do ensino de língua portuguesa, nos apoiamos na Sociolinguística Educacional e no professor Pesquisador, pois só o valor dado à voz do discente e do docente nas contribuições dessa nossa língua para sua formação pessoal e profissional e o respeito e a valorização do uso real de sua língua na oralidade e na escrita poderão transformar as salas de aula de Língua Portuguesa.

Esse capítulo tratou da metodologia escolhida para a pesquisa. Justificar a escolha da pesquisa, apresentar os instrumentos, mostrar como se realizaram as análises é importante para entender a relevância do assunto proposto e as sugestões de mudança de paradigma para um ensino de língua que valorize os partícipes desse processo.

### **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo analisaremos o conteúdo das entrevistas coletadas junto aos informantes, docentes e discentes, e o que dizem sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior, tendo em vista suas percepções de como se dá o ensino dessa disciplina na graduação e qual a relação estabelecida por esses informantes com as práticas de linguagem vigentes em cada curso analisado.

Em um primeiro momento acreditamos ser interessante conhecer os planos de ensino da disciplina dos cursos analisados disponibilizados pelos discentes dos cursos haja vista que é nestes documentos que se registram o desenvolvimento da disciplina em aspectos como ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e bibliografia, que deveriam ser a prática do professor da disciplina. (Planos de ensino anexos)

Em um segundo momento, tomaremos, ainda, como objeto de análise, entrevistas realizadas com docentes e discentes das disciplinas. Os quinze discentes selecionados em três cursos de graduação: Engenharia, Pedagogia e Contabilidade e os três docentes, um de cada curso proposto.

Entendemos que esse olhar, tanto sobre os planos de ensino quanto sobre as entrevistas dos docentes e discentes nos permitirá, à luz da Sociolinguística Educacional, saber como as práticas de ensino constam no plano da disciplina, assim como também saber qual a percepção dos docentes e discentes da necessidade da disciplina Língua Portuguesa no ensino superior, especialmente, no curso em que trabalham ou que escolheram para sua formação

A análise dos documentos e das entrevistas tem o objetivo de fazer reflexões acerca do tema para que se possa iniciar um debate sobre o desenvolvimento da disciplina no curso superior, uma vez que os discentes já, segundo os PCNs do Ensino fundamental (1997, p. 41) e Ensino Médio (2000, p.5) deveriam chegar à Faculdade competente nas práticas de Letramento.

### 3.1 Planos de ensino das disciplinas

Neste tópico buscaremos analisar com base nas concepções de letramento acadêmico e nos princípios propostos para a revisão da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) o que constam do plano da disciplina Língua Portuguesa, voltado para os cursos de graduação e, posteriormente, confrontá-lo com a fala do professor e do aluno com o objetivo de observarmos as semelhanças entre os planos, mesmo que para cursos tão distintos. Um na área Engenharia (Engenharia); um na área de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Contábeis) e outro na área de Ciências Humanas (Pedagogia)

Com a apresentação dos três planos apresentados (anexos 3, 4 e, 5) pretendemos demonstrar quais são os conteúdos de Língua Portuguesa abordados nos cursos estudados em duas faculdades particulares da cidade de Manaus. Outros planos são encontrados em pesquisas por meio de sites das universidades ou solicitação dos alunos pesquisados em faculdades e universidades em todo o país. Estes planos foram disponibilizados no trabalho por entender que eles, mesmo em cursos diferentes, com linguagens diferentes e algumas variações apresentam os mesmos conteúdos. Em dois cursos a disciplina recebeu o nome de Língua Portuguesa e no outro de Português Instrumental. Não encontramos um debate acerca das diferenças nos nomes das disciplinas nos cursos.

Na análise dos tópicos dos planos de ensino podemos verificar, no item conteúdo, a divisão das unidades em comunicação, leitura, produção de texto e aspectos gramaticais, basicamente em todos os planos analisados. A presença de conceitos sociolinguísticos, descritos no primeiro capítulo da dissertação, como variação da linguagem, mudança da linguagem, competência comunicativa e linguística, preconceito linguístico aparecem no início do trabalho da disciplina. Na sequência, os discentes trabalham com práticas de letramento, a leitura e a escrita e, por fim, bastante pautado em uma visão mais normativa da língua, os aspectos gramaticais associados, ou seja, o trabalho ocorre obedecendo a um caráter normativo da língua

O curso de Contabilidade apresenta a disciplina Português Instrumental com conteúdo programático, unidade I – Comunicação, o item variedades linguísticas, subdividido em Língua: unidades e variedades; o preconceito linguístico; a língua falada e a língua escrita. Subtende-se com a unidade I um efetivo trabalho com os aspectos de da diversidade de línguas, a diversidade de normas (Matos e Silva, 2004, p.75), mas não é o que ocorre de fato se levarmos em consideração a fala dos docentes.

*A2: Não me lembro, mas...pela pergunta...variação da linguagem ( entrevistador: variação de língua, variação de forma de falar). Sim... Eu já ouvi comentário sobre isso...isso varia de região para região, de cidade...como as pessoas as que moram no sul, as que moram em São Paulo, as pessoas que moram no Nordeste.*

*A3: Quando a senhora fala de variação da linguagem é a variação linguística que muda de região para região? Sim, sei eu já estudei tanto é que estudei no nível superior também.*

As outras unidades constam de Leitura e Produção de texto, unidades II e III respectivamente. Em leitura, há uma ênfase na importância e nos fatores que interferem na qualidade da leitura e em produção textual, aspectos como coesão, coerência e concisão do texto. No curso de Contabilidade a produção textual também aborda os documentos oficiais como ata, memorando, ofício etc; Nas unidades citadas, percebe-se no docente a busca da construção do letramento acadêmico, ou seja, a busca de oferecer ao discente a consciência de que língua necessita para o seu uso como cidadão e como profissional.

A bibliografia utilizada traz MOYSÉS, Carlos Alberto. *Língua Portuguesa: atividades de leitura e produção de textos*. 3ed. São Paulo: Saraiva 2009. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação*. 3ed. São Paulo: Atual, 2009, MEDEIROS, J. B. *Português instrumental: para cursos de contabilidade, economia e administração*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

No curso de Pedagogia, a disciplina recebe o nome de Língua Portuguesa e também traz na unidade I o assunto comunicação e item variedades linguísticas, subdividido em Língua: unidades e variedades; o preconceito linguístico; a língua falada e a língua escrita, acrescido do item preconceito linguístico. A escolha da bibliografia básica e complementar apresenta o material didático voltado à produção textual e as gramáticas, mas não há um material específico para o trabalho com as variações da linguagem como, por exemplo, os autores Marcos Bagno e Magda Soares. São solicitadas as leituras de CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. ANDRADE, Maria Margarida; MEDEIROS, João Bosco. *Curso de língua portuguesa para a área de humanas*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. *Texto e interação – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000. CAMARGO, Thais Nicoleti de. *Redação linha a linha*. São Paulo: Pubifolha, 2004. NADÓLSKIS, Hêndricas. *Normas de Comunicação em Língua Portuguesa* - São Paulo: Saraiva 2010. CIPRO NETO, Pasquale, INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo, Scipione, 2008. SENA, Odenildo. *A Engenharia do Texto* – Manaus: Valer, 2008.

O curso de Engenharia não apresenta o tema. No item comunicação tem apenas os conteúdos Elementos da comunicação e Funções da linguagem. A bibliografia selecionada pelo professor também não é de cunho sociolinguístico. BÁSICA: CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikan, 2008. GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2008. MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúcia Scliar. *Português Instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT*. São Paulo: Atlas, 2010.

Ressaltamos que os planos de ensino, incluindo suas biografias, são bem construídos, mostrando o engajamento do professor nas perspectivas atuais do ensino da língua. Mas, quando perguntamos aos discentes acerca das reflexões acerca variação da língua e se nas aulas de Língua Portuguesa haviam estudado o tema, obtivemos dos informantes respostas que revelam que, apesar dos planos com conteúdos bem

delineados, ocorre a ausência desse assunto tanto no ensino superior quanto nos níveis de ensino anteriores.

*A10: já esse semestre eu tenho ... conheci um pouco da variação linguística diacrônica, histórica , aí vem a de povos... conheci... já fez parte sim.*

*A5: eu já ouvi falar sabia, mas eu não me lembro direito*

*A8: sim quando a senhora fala de variação de linguagem é a variação linguística que muda de região para região? sim, sei eu já estudei tanto é que eu estudei no nível superior também.*

*A9: não me lembro assim, mas... pela pergunta...variação de varia de região para região, de cidades ... as pessoas que moram no Nordeste as pessoas dizem que eu sou do Nordeste, mas eu não sou... sim . Então sim...*

*A10: olha se fez... eu posso até saber mas não saberia dizer o que é variação da linguagem ( entrevistador: Variação linguística) diastópica ... ah! essa daí eu sei, no caso.*

*Eu me lembro vagamente ... , acho que é ...*Essa foi uma resposta padrão de todos os informantes/discentes da língua. O assunto variação da língua não foi tratado e quando houve uma tentativa de trabalho em relação às variações e mudanças linguísticas, para que se atingissem os objetivos propostos no plano, parece, pela fala descrita, não ter havido êxito.

É importante que se ressalte que não foi solicitado dos discentes suas produções textuais ou exercícios que desenvolveram em sala (esse precisa ser, necessariamente, o próximo passo da pesquisa), o que se objetiva neste trabalho é refletir acerca da

percepção que os discentes têm do ensino da Língua Portuguesa, especialmente, no curso que fazem. Quando, em suas respostas, dizem não saber “muita coisa” acerca do tema variedade linguística, supõe-se que, mesmo produzindo gêneros diferentes de texto, não são conscientes dessas produções. Percebemos, na verdade, a imposição de um padrão idealizado do isso é “correto” ou isso está “errado”.

É imprescindível que os discentes do ensino superior tenham um contato com os conceitos utilizados nos estudos linguísticos. A variação da língua é um dos primeiros pré-requisitos para a reflexão acerca das diferenças entre norma culta e norma padrão. Essa diferenciação realizada entre as normas ou variedades dará ao discente a real importância de que forma linguística utilizar no papel que ocupa na sociedade. Ele precisa perceber que as diferentes formas linguísticas são utilizadas dependendo dos domínios sociais, escola, igreja, trabalho, casa etc. em que se encontra e que papel assume em cada um deles.

Os papéis sociais que desempenhamos vão se alternando em conformidade com situações comunicativas (entre professor e aluno, patrão e empregado, pais e filhos, irmãos). Esses papéis são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais [...] e são construídos no próprio acesso da interação humana (BORTONI-RICARDO, 2004 p. 23)

As demais unidades dos planos de ensino das disciplinas pesquisadas trazem o ensino da leitura, seu conceito e importância e a produção do texto observadas as suas qualidades – coesão, coerência e unidade. A leitura e a escrita como práticas de letramento. A última unidade do plano de todos os cursos traz os aspectos gramaticais com os conteúdos em uma dimensão normativa - Casos práticos de regência nominal e verbal, Colocação de pronomes, Acentuação gráfica, Pontuação, Grafia. Casos práticos de gramática da Língua. Emprego da crase. Emprego de alguns verbos (haver, ter, fazer, existir). Pontuação. São conteúdos com uma ênfase normativa da língua cuja análise está pautada na classificação e não no uso, como se percebe no material didático adotado pelo professor.

A proposta dos planos de ensino no que tange ao atendimento da proposta à luz da Sociolinguística não ocorre adequadamente como se verifica nas respostas recebidas dos informantes quando se pergunta o que eles proporiam ao professor para uma aula de português que trouxesse um aprendizado mais próximo de sua expectativa, as respostas sugerem um descompasso entre o compromisso do professor de planejar uma conduta, uma sistematização para que os discentes usem a língua de forma adequada e a fala do discente que vivenciou esse planejamento. Entende-se a abstração, muitas vezes, apresentadas nos planos de curso.

*A6: eu sugeriria para mudar o método de ensino ...método de passar aquilo para gente de uma maneira que eu de eu não tivesse vendo aquela aula da faculdade o que já vi no meu ensino médio.*

*A1: além de relembrar o básico, além do básico um pouco mais das coisas avançadas, mas só relembrar mesmo acredito que focar na interpretação de texto. E é isso...*

*A2: diria que... trouxesse assim uma gramática dele mesmo assim ... é... para testar os alunos né uma aula assim trouxesse alguns textos e fizesse assim um grupo assim ... separasse assim os alunos trouxesse textos que estivessem de acordo correta com a forma gramática e textos que tivessem de uma forma assim básica errada para ver se os alunos conseguissem entender que basicamente a maior dificuldade do aluno é na gramática tanto a gente vê isso nos concursos né que a pessoa não consegue tirar nota boa na redação porque não sabe diversificar bem um texto de redação na gramática , acho que seja isso.*

É necessário explorar a fala de A2, especificamente, quando afirma que “basicamente a maior dificuldade do aluno é na gramática tanto a gente vê isso nos concursos né que a pessoa não consegue tirar nota boa na redação”. Ele associa a dificuldade do saber gramática a não conseguir produzir um bom texto. Essa parece ser a opinião emitida pela maioria dos discentes pesquisados, pois sempre citam aspectos linguísticos como acentuação, crase, regência, vírgula, mas sempre esperam que o docente os auxiliem na interpretação e produção de textos. Estabelecem uma relação

direta entre as regras gramaticais propostas pelas Gramáticas da Língua Portuguesa e a produção textual. Para eles, ao aprender as normas da língua, automaticamente os discentes saberão produzir, como em uma “mágica”. Apesar de estar a 11 anos trabalhando com as regras e sentindo as mesmas dificuldades de produção. Percebemos então a tão falada falta de consciência do que é e de qual é a função da língua.

### 3.2 Entrevista com os discentes individual

A entrevista semiestruturada revelou-nos aspectos pontuais acerca da necessidade da realização dos estudos sociolinguísticos no ensino superior com o objetivo de facilitar, em sala de aula, “a aquisição de amplos recursos comunicativos para a comunicação oral e escrita” (Bortoni- Ricardo, 2005 p. 131) do discente, ou seja, envolvê-lo na competência comunicativa fazendo-os conhecer a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância.

A percepção a partir dos informantes é de que estão falando de uma língua que ainda precisam aprender para que possam entrar no mercado de trabalho e assim usufruir do curso que estão fazendo. Falam de uma língua que, após 11 anos de escolaridade fundamental e média ainda buscam e “ainda têm esperanças” de aprender na faculdade.

*A12: professora agora eu aprendo português... esse negócio de crase , por exemplo, eu numa consegui entender ... mas agora PRECISO para passar em um concurso.*

*A8: o que eu gostaria de aprender mesmo que até hoje eu tento é mais a gramática assim porque a redação eu até faço até bem, mas me atrapalho um pouco com a escrita e na leitura.*

São duas percepções, A12 e A8, que retratam essa não legitimação da Língua Portuguesa como as línguas deles, a língua com a qual eles são cidadãos brasileiros. Colocam-se, opinam, trabalham, vivem, ou seja, são partícipes da sua construção diária. Em A12, quando o verbo preciso aparece com letras maiúsculas (A12, praticamente gritou a palavra), percebemos alguém que não acredita que saberia falar acerca da língua em uma experiência de uso como um concurso; ou ainda em A8 em que a gramática da língua está separada da redação, da leitura e da escrita dela. Parece-nos que A8 faz uma distinção, ainda, entre redigir textos (fazer a redação) e escrever textos (talvez, a grafia). O que nos fica claro, portanto, é que ou há um trabalho fragmentado na sala de aula ou o discente não tem conseguido pensar a língua como diversa em sua unidade.

A análise realizada a partir desse momento se apresenta com a seguinte dinâmica. Serão expostas as perguntas realizadas na entrevista semiestruturada com as devidas respostas dos informantes. O foco do trabalho é observar a relação que os informantes têm com a disciplina Língua Portuguesa especificando questões como concepções da língua, do ensino da língua, do respeito às variedades linguísticas e da postura de cada um quanto à leitura e a escrita para si e para a formação que almejam.

### **3.2.1 Concepção de Língua Portuguesa**

- **O que é Língua Portuguesa?**

A primeira pergunta realizada foi quanto ao conceito da disciplina Língua Portuguesa de uma maneira geral. Ao conceituar a Língua Portuguesa, os informantes exploraram os conteúdos da gramática como única referência possível para definir a Língua. Essa situação provavelmente está ligada a ideia de que para saber se expressar basta saber “gramática”, normalmente associada ao conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada norma como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo. (ANTUNES, 2007)

Como exemplo, citamos os discentes A1, A2, A3, A8

*A1: acredito que através da língua portuguesa, da disciplina língua portuguesa a gente pode chegar a um entendimento mais aprofundado sobre os conceitos da língua, aprender também os **básicos, frases, nomes e essas coisas**.*

*A2: língua portuguesa é uma forma de conhecer e se **aprofundar no...na gramática** que falamos no dia a dia tanto da história que vem evoluindo... e tanto evoluindo quanto modificando.*

*A3: a língua portuguesa é uma disciplina que **estuda a gramática** e estuda também... oralidade... da ... nossa Língua, da nossa Língua Materna.*

*A8: A língua é um local para lermos, escrevermos e também aprofundar a gramática.*

As palavras aprofundar, aprofundamento aparece também em algumas respostas dando a ciência de que a gramática é tratada como um conhecimento adquirido em todos os anos de escolaridade e que no ensino superior ela deve ser aprofundada, especificamente nas questões gramaticais que foram denominados **conceitos básicos** como em A1 que diz “aprender também **os básicos frases, nomes e essas coisas**”, ou “além de saber o **básico**”.

Em outras respostas percebe-se a falta de um conceito estabelecido, o informante entende a Língua como uma forma de comunicação, mas não consegue organizar um conceito que justifique seu entendimento, apesar de usar um termo normalmente usados nos estudos sociolinguísticos “Ouvinte e Falante”, dando – nos a entender que já teve contato com a teoria.

*A7: bom a disciplina Língua Portuguesa é fundamental né ...porque... através de , através da língua portuguesa que nós comunicação... que entra a comunicação ...o falante...o ouvinte né... é de extrema importância porque é o nosso meio de comunicação como né ...no dia a dia como ... comunicarmos mesmo com as pessoas, nos comunicarmos.*

Em A7 verificamos a busca por um conceito de Língua Portuguesa em pausas longas , demonstrando uma dificuldade em encontrar uma definição que representasse a sua concepção dessa disciplina. A informante repete o termo comunicação e não consegue concluir o conceito dado. Apesar de A7 falar que a Língua Portuguesa serve para a comunicação, ela não consegue fechar claramente a ideia. Perguntada posteriormente acerca de que conteúdos seriam necessários então para essa mesma comunicação, A7 retoma a aspectos gramaticais e como os demais cita “*acentuação*” .

“Resposta não muito distinta dos discentes que debateram o tema que conceituaram a disciplina Língua Portuguesa como A14: “*lugar para se estudar as estruturas da língua*”; A13:“*é na disciplina Língua Portuguesa que aprendemos os substantivos, adjetivos e outras partes da gramática*”; A9: “*ela é necessária para todas as pessoas que nascem no Brasil*”;” A6: *Ela é importante para sabermos as mudanças que acontecem na língua como a acentuação e o hífen... eu acho*” e também as mesmas questões de aprofundamento e básico. A3:“ *É a língua portuguesa que aprofunda os conhecimentos da língua*”. A15: *É na língua portuguesa que se aprende o básico da língua*”.

As concepções que os discentes trazem acerca da Língua Portuguesa estão diretamente ligadas ao trabalho realizado em sala de aula não só nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Superior, mas nos 11 anos de escolaridade a que se submeteram. Segundo GERALDI (2006, p.40) os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com o discente, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os discentes estão diretamente ligados à concepção de língua dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Em BAGNO (2002, p.41), há uma definição interessante e que pode explicar essa postura “trabalho tradicional da Língua em contraposição a Língua como atividade social”. Ele exemplifica a concepção tradicional da Língua como abstrações. Expressões como “a Língua é difícil”, “Podemos classificar a Língua como...”; “.. é preciso defender a Língua dá-nos a dimensão de como o falante usa e concebe a sua própria Língua.

### 3.2.2 O primeiro contato com a disciplina Língua Portuguesa

- Qual foi a sua primeira relação com a disciplina Língua Portuguesa?

É interessante observar as respostas dadas acerca do primeiro contato com a Língua. Percebemos, na voz da maioria dos informantes, sete de quinze informantes/discentes, a alegria que o contato causou. São histórias de leitura, de literatura infantil, música, principalmente na fala dos discentes do curso de Pedagogia.

*A7: meu primeiro contato... a senhora fala assim desde a alfabetização. Ah! Tá! ... foram através assim ...da , da, de música , DA MÚSICA ( entusiasmada) porque aquela música, “ numa folha qualquer eu desenho um sol” eu fiquei muito curiosa, porque eu queria ler a música , eu ouvia a letra se me desse no papel eu não saberia ler então eu fiquei muito curiosa ai que foi mais entusiasmo , um incentivo pra (para) eu mesmo aprende mesmo a ler ,essa música eu me emociono, essa música é a minha infância , eu gosto muito foi aí que despertou mesmo a vontade para eu ler, para aprender.*

*A4: foi na escola com a professora na Educação infantil na época. Ela já falava com a literatura, contos de fadas, as lendas, então meu primeiro contato foi através... foi na educação infantil.*

Os informantes do curso de Engenharia e Contabilidade são mais contidos ao falar desse contato, dizendo apenas que foi na 1ª série do ensino fundamental, mas cito aqui duas repostas, uma do curso de contabilidade e outra do curso de engenharia, respectivamente,

*A5: a primeira relação...a primeira relação foi complicada...quando eu comecei... se bem que eu aprendi rápido a falar, mas assim por isso eu tinha dificuldade por isso a minha nota sempre foi a mais baixa. ... e tem muita palavra que eu ainda não conheço, sabia? Às vezes eu pergunto das meninas aqui, mas acho que é por causa da minha língua.*

*A2: no primeiro ano do ensino fundamental quando eu conheci que não era simplesmente falar, mas...também ... é digamos assim, em diferenciar e aprende(r) a forma correta e não apenas aquele fala popular o fala(r) correto de acordo com a língua portuguesa .*

O informante A2, especialmente, tem uma concepção de que a língua falada na escola é diferente da língua falada pelo povo. Ele tem noção clara de que a “a tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua”, (Bortoni-Ricardo, 2005, p 131), mas ao mesmo tempo dá à escola uma responsabilidade de mostrar o que é o certo e o que é o errado. O falar popular é considerado como uma variante desprestigiada e que precisa ser, portanto, corrigida. A2 também cita que tinha uma professora particular e que por isso não tinha muita dificuldade.

A comparação entre os alunos que falaram de uma relação festiva com a Língua Portuguesa e os que não se colocaram tão abertos a esse conhecimento, mostra-nos uma diferença de características individuais. Não é por acaso que a maioria que relatou de

forma mais poética o seu primeiro contato com a língua são, hoje, discentes do curso de pedagogia, ou seja, mais voltados a trabalhar com a linguagem humana e os demais, com duas exceções, são ligados a ciências exatas ou preferem os números, apesar de engenheiros e contadores trabalharem também pela satisfação das pessoas.

O trabalho realizado em sala de aula com a Língua Portuguesa não reflete as necessidades do uso da língua. Segundo as falas dos discentes, as atividades têm visto a língua como um fato social, estático indiferente ao seu usuário. É preciso que a língua em sala seja vista como ferramenta, mas ao mesmo tempo o resultado. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando-a. A língua é uso e também resultado de uso. (BAGNO, 2013 p. 26). Só assim haverá verdadeira introspecção do que realmente é a língua.

### 3.2.3 Conteúdos da língua

- Quais são os conteúdos que você considera importantes no ensino de Língua Portuguesa?

Os conteúdos da língua são, de acordo com o PCNs (1997, p.43) do ensino fundamental, selecionados para desenvolver as quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever. Não há para o Ensino superior uma definição de conteúdos, mas, como se percebe nos conteúdos programáticos dos planos de ensino, aqui expostos (anexos 3, 4,5). As unidades dos planos são divididas, em sua maioria, em I- Comunicação, II - leitura, III- Produção Textual, Redação Técnica e IV - Aspectos Gramaticais, parecendo, portanto, atender às quatro habilidades. Já o que se percebe nas repostas dadas é a ênfase nos aspectos gramaticais, quando perguntado quais os conteúdos da Língua são mais importantes, quais achariam importante estudar. As questões gramaticais, especificamente o tema “acentuação” foi o mais citado. Durante as pesquisas, pareceu-nos o assunto mais lembrado, talvez por se ouvir falar tanto em mudança ortográfica, especialmente quanto aos acentos que deixaram de existir na língua.

*A6: conteúdo. Ah! Eu acho a Língua Portuguesa importante na nossa vida, a maneira de falar e um acento que a gente tira que muda tudo, é...é... diversas maneiras de tu é... falar uma palavra né... muda todo o sentido ... então falar bem, falar bonito.*

*A7: acho importante... ( silêncio) ... os conteúdos...assim de uma forma geral acentuação é... porque ... assim hoje em dia o que nós percebemos , principalmente através de what zapp que muita gente escreve muito errado né ... muito errado muito errado mesmo então acho assim **acentuação** ... é o que mais... é o que vem assim na cabeça... a princípio a acentuação , a escrita correta que entra nisso também , o que vem agora é isso ... o que percebe que se escreve muito errado nesse what zapp muito errado mesmo e são assim **palavras consideradas bobas**, mas assim tem pessoas que não... não escreve mesmo corretamente.*

Percebemos que A7 cita um modo de comunicação instantânea o Whats app questionando o quanto as pessoas escrevem errado. Mesmo em um ambiente considerado inicialmente como mais propício a coloquialidade da língua, a percepção de erros gráficos é ressaltada no trecho “ [...] *muito errado mesmo e são assim palavras consideradas bobas, mas assim tem pessoas que não ...não escreve corretamente*”.

ANTUNES ao falar acerca do trabalho com a escrita cita:

A prática de uma escrita mecânica e periférica centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia. ANTUNES ( 2003, p. 25-26)

Entre os conteúdos mais citados para a disciplina Língua Portuguesa estão: interpretação de texto , produção de texto. Ainda sem uma definição clara sobre os assuntos. Veja que a discente A5, por exemplo, precisou ser incentivada pelo

pesquisador a falar, e ainda questiona se interpretação está entre os conteúdos. Ela também cita a maioria, sem se colocar como partícipe desse grupo.

*A5: tudo tem a ver com a Língua Portuguesa? Conteúdos? ... (entrevistador: Quais os conteúdos assim você se lembra, você acha importante estudar?) os conteúdos? Interpretação é?... Interpretação é a mais importante, eu acho que é a dificuldade da maioria né interpretar texto .*

*A15: Interpretação de texto é o conteúdo mais importante porque sem saber interpretar um texto não dá nem para fazer concurso, por exemplo.*

Entendemos que o sentido da palavra gramática utilizada pelos informantes é a que designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. (POSSENTI, 2006, p. 47). Devemos lembrar que essa concepção de gramática parece não admitir que as línguas mudam ou quando admitem esse evento relacionam com a palavra aperfeiçoamento, tratado pelos discentes por aprofundamento como palavras sinônimas, ou seja, “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais”. (ANTUNES, 2007, p.33).

A interpretação de texto é um aprendizado bastante utilizado como conteúdo de Língua Portuguesa. A11: *Eu acho que interpretar texto é o assunto mais importante da disciplina, não é professora?* O questionamento, visto em algumas respostas ao tratarmos quais os conteúdos da língua eles consideram importantes, demonstra muitas vezes que o nome do conteúdo interpretação de texto é conhecido por todos. Os discentes sabem que há texto e sabem da necessidade de entender o que ele transmite, mas não têm ideia clara do que realmente é e para que serve esse trabalho de análise de texto. Essa é outra falha atribuída ao Ensino Médio. O que percebemos na fala de A3: *Acho que não se pode(m) repetir os conteúdos do ensino médio.*

O Ensino Médio, segundo os PCN (2000, p.17) “pode ser, na verdade, caracterizado aula de expressão, na qual os alunos não podem se expressar”. Assim se concebe, uma vez que o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa que deveria pressupor o aluno como um produtor de texto que se expressasse criticamente e que fosse ouvido e entendido, não passa de mera reprodução de modelos pré-existentes.

### 3.2.4 O ensino da língua portuguesa no ensino fundamental e médio

Para questioná-los acerca do quanto o ensino da língua os ajudou no ensino fundamental para que chegassem mais preparados para a faculdade e para a vida, perguntou-se

- Você acha que os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa que você aprendeu no ensino fundamental e médio ajudaram você na sua vida pessoal? E na profissional?

*A15: Vão. Só que é assim eu não tive tantos professores que explicaram de forma excelente então algumas coisas que eu deveria ter aprendido eu não aprendi , então eu tenho vontade de aprender agora né ... mas ficou bastante assim substantiv..., adjetivo essas coisas ficaram bem ,mas tantas outras não ficaram como a sintaxe , por exemplo, eu tenho dificuldade . sintaxe ( sintasse ou sintaxe) não sei...*

*A4: Sim ... ( silêncio) principalmente quando faço uma redação mesmo que ainda seja um pouco difícil ... elaborar uma redação , mas o conhecimento que eu tive nas outras fases do ensino me ajudam pelo menos a elaborar um texto simples.*

*A11: Sim ...Sim . Não me lembro muito de todos os conteúdos ... mas sei que agora uso algo, por exemplo, sei acentuar bem, acho que sei colocar as vírgulas.*

*A12: Sim de toda forma sim a língua Portuguesa me ajudou bastante tanto em provas como em apresentações que basicamente na faculdade também assim no ensino médio , eles exigem muito. Os professores do médio precisava pedir mais e mais.*

Os informantes quanto ao ensino fundamental e médio foram muito convictos em apontar esses 11 anos de escolaridade entre o fundamental e médio como importantes. Ao mesmo tempo atribuíram ao professor o problema que carregaram para o ensino superior no que tange à escrita. Para eles o professor tem a responsabilidade como se percebe em A14

*A14: O papel da escola é dar informações sobre os livros atuais, as melhores obras, indicar bons autores e praticar criando projetos para que pudesse escrever mais ... e com sentido.*

O que se percebe na fala dos informantes é a compreensão de que o que não aprenderam foi a gramática, ou pelo menos a nomenclatura como substantivo, adjetivo e assim por diante. Em sala de aula durante uma de minhas aulas , mesmo fora da entrevista, um discente do curso de engenharia me perguntou: professora, quando vamos ver substantivo, adjetivo , verbo ... acho importante. Fiquei muda no momento. Deveria tê-lo questionado acerca do por que ele sentia essa necessidade.

### **3.2.5 Língua Portuguesa no ensino superior**

A disciplina Língua Portuguesa no ensino superior é uma obrigatoriedade na maioria dos cursos de graduação. Os objetivos traçados para a disciplina não estão disponíveis como os de ensino fundamental e médio traçados nos PCNs. O que se percebe, portanto, é que cada IES tem a ementa no Projeto Político Pedagógico, ou PPP, de cada curso. Assim vemos disciplinas com nomes diferentes como Português

Instrumental, Língua Portuguesa, Comunicação Escrita e Empresarial, Redação Escrita e Oral, Redação Jurídica, Comunicação e Expressão e outros.

Os objetivos, portanto, são traçados no Plano de Curso de acordo com a Ementa proposta no PPP e dos conteúdos selecionados. Os conteúdos divididos em unidades tais como Comunicação, Leitura, Produção Textual, Aspectos Linguísticos. Ao unir esses conteúdos o que se espera do discente é que ele saiba ler e escrever dentro de padrões distintos dos que lia e escrevia nos níveis de ensino básico e nos ambientes menos formais. Neste caso, trabalharemos com o Letramento Acadêmico.

Há muitos debates acerca do ensino da Língua Portuguesa, mas queremos, aqui nos reportar a dois bastante correntes que é “a falta de domínio da língua pelos discentes” (Matos e Silva, 2004, p16) e o entendimento do ato de ler como mera atividade de decodificação das palavras sem considerar a leitura e a escrita como práticas sociais. Esses problemas são associados, infelizmente, a uma boa parte dos discentes que adentram as faculdades hoje, e, conseqüentemente, passa pelas aulas de Língua Portuguesa.

MATTOS e SILVA (2004 p.17) afirma que “Deve se ter um cuidado ao emitir essa informação” uma vez que esses mesmos discentes passaram por um exame de acesso à universidade, provavelmente leram questões e responderam alternativas ou ainda produziram um texto de 20 linhas, no mínimo. Estes alunos transmitiram ideias sobre temas que lhe foram solicitados. Esse mesmo discente domina perfeitamente a norma do seu grupo social. Então de que domínio está se falando aqui.

MATTOS E SILVA (2004 p.17) afirma não concordar com a expressão falta de domínio da língua

Quando dizem que “ não dominam a língua” deve isso querer dizer: Não dominam a norma idealizada arbitrariamente e imposta, além de não poderem estar em condições de se expressarem sobre assuntos que não conhecem ou mal conhecem. (MATTOS e SILVA, 2004, p,17)

Acerca do tema Língua Portuguesa no ensino superior, apresentaremos a análise dos discentes quanto à disciplina como necessidade ao curso, a expectativa em relação à disciplina para a formação profissional. As perguntas analisadas no tópico 3.2.4 são: A disciplina Língua Portuguesa é necessária na grade do seu curso? Como você espera que aulas de Língua Portuguesa no ensino superior sejam úteis a sua vida profissional?

- A disciplina Língua Portuguesa é necessária na grade de seu curso?

Ao ser questionado acerca da necessidade da Língua Portuguesa no curso superior, houve uma divisão entre as áreas. O discente do curso de Pedagogia respondeu quase de forma unânime que sim, a disciplina Língua Portuguesa é imprescindível, uma vez que a eles caberão à responsabilidade de reproduzi-la em escolas de ensino fundamental, ou seja, uma concepção de língua que pode ser apreendida em normas. Mesmo quando falam em interpretação de texto e redação, percebe-se a ideia de que conhecer o conteúdo é sistematizá-lo. Apenas uma discente, A6, não conseguiu definir sua importância e chamou de não essencial ao curso, apesar de falar em leitura com o aluno.

*A6: eu acho que Língua Portuguesa é importante, **porém não tão importante no curso. No meu curso ela tem um pouco de importância sim porque é Pedagogia...** então é... que a gente usa bastante... no caso de um professor leitura com um aluno, escrever, então ela é importante... não tão importante, não é essencial.*

*A7: **COMPLETAMENTE** (entusiasmada) porque Pedagogia... se um professor de Pedagogia não souber falar com concordância correta, escrever ... não escrever corretamente não é isso... é fundamental a Língua Portuguesa ... para você mesmo ter o que ensinar o seu aluno, como o aluno... você vai*

*falar errado não né, ah! A professora falou assim ... aí já não tá... então é fundamental , professora, essa disciplina.*

*A3: Sim totalmente necessária pelo fato do meu curso ser Pedagogia eu preciso lidar com muita gente, por isso preciso estudar bem, saber bem e na hora de redigir documentos também é importante.*

*A4: Com certeza, com certeza ... porque nós temos que fazer relatórios, planejamentos de aula, tudo isso... é fundamental .*

*A13: Sim, não é possível imaginar um profissional de nível superior que pretende uma posição de destaque em uma empresa ou instituição sem saber português direito.*

A língua é percebida pelos discentes de Pedagogia como essencial para o exercício da profissão. Não saber a língua é algo impensável para quem precisa reproduzir para as crianças e escrever relatórios para os gestores.

Os informantes pertencentes ao curso de Engenharia e Contabilidade responderam em sua maioria que sim, mas por motivos técnicos e mais práticos como, por exemplo, fazer concursos e administrar as obras. Como vemos em:

*A1: Sim acredito que sim porque no final das contas existem muitas pessoas que vão além de trabalhar em empresas podem tentar concursos e normalmente concursos a gente precisa saber um pouco da língua portuguesa .*

*A2: Com certeza, pois engenharia não é apenas o técnico como pra nós vai ser mais o administrar então tanto a fala quanto a escrita e o conhecimento em si da Língua Portuguesa será fundamental .*

*A3: Não... eu tive só no primeiro período bem básica. Não, não é necessário.*

Mas também a não necessidade dessa disciplina foi a resposta de 4 informantes e a justificativa dada, mesmo após a entrevista terminar foi que “quem não aprendeu , não aprende mais” ; ou que os alunos estudaram muito para fazer o vestibular e sabem muito de português”.

*A11: Não. por onze anos nós temos o estudo da língua portuguesa como matéria obrigatória, chegando a ver o mesmo conteúdo várias vezes. Então acho desnecessário de novo agora no ensino superior.*

A13: Não. Português é uma disciplina que vemos sempre, deve deixar os tempos para outras matérias ...do curso mesmo.

*A9: Não, cada profissão tem uma forma de falar ... acho que não precisa de um professor de português... os professores do curso é que vão ensinar fazer as coisas (entrevistador: coisas?) é os textos, a forma de escrever ... relatórios, por exemplo*

A Língua se sustenta nesses cursos para uma busca de rever aspectos da língua que constam em concursos públicos, por exemplo. Geralmente, em sala de aula, quando o professor de português se apresenta, sempre há um aluno que dirá “Agora eu aprendo esse português”, ou ainda “ professora, a senhora vai trabalhar conteúdos de concurso. É o que se percebe nos discentes acima, a língua, enquanto disciplina, não faz parte da sua vida, ela tem apenas um fim técnico.

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. (BAKHTIN, 2014, p.95)

O aluno A8, traduz o ensino da língua no Ensino Superior em:

*A8: A faculdade tem sido o ponto chave ( faz sinal de aspas) na minha vida como leitora, aqui tenho aprendido muito a me dedicar na leitura, a ler muito e bastante, é muito importante a disciplina.*

Apesar de apenas quatro discentes entre os quinze não considerarem a Língua Portuguesa essencial ao curso do qual fazem parte, não há uma justificativa sobre essa importância, visto que, novamente, o que se alega são questões gramaticais e técnicas, que claramente constam nos PCNs do ensino fundamental e médio, ou seja, o problema, talvez, esteja nesses níveis de ensino.

O Ensino Médio integra a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, p. 21.)

- Como você espera que aulas de Língua Portuguesa no ensino superior sejam úteis a sua vida profissional?

Ao ser perguntado acerca da utilidade da língua para a formação profissional a maioria dos informantes ainda entende a língua como para falar é preciso o conhecimento da gramática da língua como se percebe em A3 “ *tenham a ver com o seu profissional acabam escrevendo errado ou falando de forma errada e isto é até meio constrangedor, porque você está ali numa situação formal então a disciplina tem que trazer para os alunos o uso correto da gramática*” ou ainda a produção do texto A2 coloca como primordial “*que seja útil em relatório , em apresentações que futuramente eu quero fazer*”

A7: *como que eu espero... baseado na minha professora de Língua Portuguesa ( rindo muito alto)... é assim fundamental né que você tenha ... lógico na Academia eles não vão te dar ... você tem que buscar muito além disso ... por que porque tá tu tem aquelas horas, ela te apresenta o conteúdo, mas tu tem que buscar mais além porque se não tiveres interesse aí fica complicado porque tu vais assim ... não... é aquilo que tá na apostila que você tirou na reprografia um exemplo né se não pesquisar não ir além daquilo você não vai ter uma boa uma completa formação que vai muito do acadêmico também, o professor... lógico é fundamental ele te dá ,mas você tem que correr atrás também né... além disso.*

A3: *bem, existem muitas pessoas que chegam ao nível superior e não sabem usar corretamente a língua, a sua própria língua e quando vai falar em reunião ou em situações formais ...de... que tenham a ver com o seu profissional acabam escrevendo errado ou falando de forma errada e isto é até meio constrangedor, porque você está ali numa situação formal então a disciplina tem que trazer para os alunos o uso correto da gramática ... é... como se redigir um texto, um documento de forma adequada a diferença de uma carta a diferença de um memorando porque eu pelo menos vou trabalhar bastante com isso na coordenação pedagógica e , às vezes, eu sinto falta um pouco.*

A5: *( Silêncio... Entrevistador repete a pergunta com ênfase) Sim. É fundamental a Língua Portuguesa nessa etapa que nós estamos do ensino superior porque nós já passamos por outras etapas ... né... saímos do ensino médio e agora estamos no ensino superior e ainda não foram sanadas algumas*

*dificuldades , algumas dúvidas e estão tendo a oportunidade de... e'... sanar essas dificuldades agora.*

*A2: Pra mim no modo profissional quero que seja útil em relatório , em apresentações que futuramente eu quero fazer em apresentações de curso ou então de algum projeto na escrita também.*

As aulas de Língua Portuguesa no ensino superior ganha a conotação de “reparar” algo. Quando se repara é porque não estava ou não está bom. Ou, ainda, técnica, na produção de documentos e afins.

### **3.2.6. Expectativa em relação à aula e ao conteúdo no ensino superior**

O conteúdo específico da Língua Portuguesa, envolvendo a leitura e a escrita são análises relevantes para a pesquisa, uma vez que aparecem como sendo os objetivos a serem atingidos na disciplina Língua Portuguesa e na formação pessoal e profissional. Os questionamentos relacionados a este tópico são: Quais são os conteúdos que você considera importantes no ensino da disciplina Língua Portuguesa? Qual a importância da leitura na sua vida? Na sua profissão vai precisar usar muito a leitura? Qual a importância da escrita na sua vida profissional? Na sua profissão vai precisar usar muito a escrita?

- Quais são os conteúdos que você considera importantes no ensino da disciplina Língua Portuguesa?

Quanto ao conteúdo, a situação não se modifica muito, ainda é o ensino da gramática ou a busca por essa gramática “virtual” que se percebe no discurso dos discentes. Também, percebe-se a busca da prática e do entendimento em relação ao que se lê e em relação ao que se depreende dessa leitura, processo a que os discentes chamam de Interpretação de texto.

*A2: o que eu gostaria de aprender mesmo que até hoje eu tento é mais é a gramática assim porque a redação eu até faço até bem mas me atrapalho um pouco com a gramática na escrita e na leitura tenho me aprofundar no assunto mais eu tenho certa dificuldade em concordância nominal verbal eu tenho um pouco de dificuldade .*

*A6: eu quero dominar a língua portuguesa né... falar bem , me expressar bem , estar por dentro das novas norma gráfica da Língua Portuguesa enfim*

*A4: bom... Elaboração de relatórios ainda tenho muito dúvida na coerência ... do texto , um texto que tenha sentido , que todas as partes tenham uma ligação ainda tenho muita duvida sobre isso e também .. é.. as redações... ainda pega...*

Nos discursos de A2 e de A6 percebemos como está arraigada no coletivo popular a necessidade de se apropriar de uma norma padrão, o que é segundo BAGNO (2000, p.22) é utópico, uma vez que “ norma padrão é o modelo ideal de língua correta” ou ainda “assim se percebe que norma padrão é uma abstração, está fora do universo da variação, fora dos usos sociais”. Percebemos, portanto, que mesmo com vários estudos acerca da democratização da língua, ou seja, estudos que comprovam a necessidade de entender que os indivíduos são distintos e não há como atingirem a mesma “língua”, não houve mudança na mentalidade de grande maioria das pessoas.

Os questionamentos analisados estão relacionados a dois pontos que se interlaçam, o primeiro é “se pudesse orientar o seu professor para uma aula, o que diria a ele?” E outro questionamento está relacionado o que ainda gostaria de aprender na língua?

- Se pudesse orientar o seu professor para uma aula de Língua Portuguesa o que diria a ele?

As orientações ao docente estão vinculadas à experimentação. Eles buscam uma forma de praticar os conhecimentos adquiridos, apesar de achar que ainda precisam de informações acerca do assunto.

*A3: [...] as palavras vão embora então eu acho que trazer mais experiência, porque as experiências ficam mais do que palavras.*

*A4: professora, vamos sair da sala. Fazer algo diferente...*

*A12: o professor tinha que fornecer recursos, indicando livros para nós lermos e também que a gente pudesse se apresentar.*

A figura do professor como aquele que é responsável pelo efetivo conhecimento adquirido é percebida na fala do discente, uma vez que cabe ao professor a seleção do material, a indicação de livros a serem lidos e a promoção de atividades em que a teoria e a prática estejam presentes. O *sair da sala e fazer algo diferente proposto* em A4 ou A3: *porque as experiências ficam mais do que palavras* ratifica a ideia de que os discentes sabem que existe algo a ser feito, mas esperam pela figura do docente a indicação do que seja. Mais uma vez ressaltamos a figura, nesse caso, do professor de Língua Portuguesa como o profissional polivalente ou aquele que precisa conhecer de todas as profissões um pouco, pois o que os discentes pedem, na verdade, é que apresentemos a prática da língua em suas áreas de escolha profissional. As expectativas dos discentes estão toda no conhecimento e na experiência do docente. **(Essa polivalência necessária ao professor de Língua Portuguesa no Ensino Superior é algo que precisa refletido, debatido com seriedade. Essa é uma pesquisa futura.)**

*A1: Para mudar o método de ensino de passar aquilo para a gente de uma maneira que eu não tivesse vendo aquela aula da faculdade o que já vi no ensino médio.*

*A10: Acho que diria a ele que é no caso dependendo da aula pra se fosse gramática para dar uma revisão do básico e se fosse de interpretação trazer textos para os alunos interpretarem...essas coisas.*

*A2: que trouxesse textos de uma forma errada e de uma forma certa para a comparação do certo e do errado.*

Percebe-se em A2 a dicotomia do certo e do errado como discurso de que ao saber fazer a distinção entre ambos poderá entrar em um mundo mais claro da escrita, o informante está ligado a gramática da língua. O que ele busca é uma orientação por meio de textos de eventos gramaticais.

A adoção de gramáticas pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma Língua, mas, antes, em transmitir uma ideologia linguística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante da experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. (POSSENTI, 2006 p. 56)

- Qual a importância da leitura na sua vida? E na sua vida profissional?

Entre as práticas de letramento há a leitura e a escrita. Quando se fala em leitura e escrita pressupõe-se um movimento de relações contínuas em que envolvem vários elementos. O próprio texto, o autor do texto, o contexto da leitura e da escrita e o tipo de relação que o leitor estabelece com o texto. (HARTMANN, 2009)

A leitura como um dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa tem como objetivo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação de leitores competentes (PCN, 1997, p.54) e, conseqüentemente, a formação de escritores, ou seja, formar pessoas que sejam capazes de escrever com eficácia.

[...] a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCN: 1997, p. 53)

A leitura está caracterizada na academia como uma das práticas de letramento acadêmico. A concepção de leitura como uma das quatro habilidades do ensino da Língua Portuguesa está vinculado ao Letramento Acadêmico. Dessa forma é vista como um processo de interação, diálogo, entre autor e leitor via texto. Assim de acordo com Marcuschi (2008, p. 23) o leitor não é dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar conteúdos socioculturais com os quais lida permanentemente.

Ao responderem as perguntas sobre a importância da leitura na vida e a sua necessidade para o trabalho profissional, os discentes divagaram sobre conceitos e funções da leitura, poucos tinham uma visão mais clara sobre como utilizá-la em seu cotidiano. Eles não interligam a leitura diária de revistas, de jornais e até de romances ou a leitura em seu trabalho na forma de desvendar gráficos, tabelas, relatórios a algo que já faz parte de sua formação até mesmo antes de chegar à faculdade, conforme propõe PCN do ensino médio (2000, p. 21, 22). O que denota o não vínculo da leitura às questões mais reais e concretas do ensino. Então fica a pergunta: Se não há preparo para a leitura de forma geral como introduzir de forma efetiva, o discente no letramento acadêmico.

Concretamente a pergunta realizada aos discentes foi: Qual a importância da leitura na sua vida? Na sua profissão vai precisar usar muito a leitura? Devemos lembrar que esse questionamento foi realizado aos discentes após o término da disciplina, ou seja, eles já haviam feito 11 anos entre o ensino fundamental e o médio e mais um semestre da disciplina língua portuguesa em nível universitário.

Resposta como a de A6:

*A6: Sim na minha profissão sim, mas na minha vida pessoal ela não tem tanta importância assim, mas na minha vida profissional sim.*

A6 não vincula leitura a sua vida pessoal, ou seja, parece perceber a leitura apenas como um instrumento de trabalho que deixará lá no final do expediente. É preocupante quando não há a lembrança de que jornais, revistas, por exemplo, também são leituras que podem auxiliar a profissão, pois trazem conhecimentos do dia a dia e o que a população espera como resposta de cada profissão. A visão de a Leitura apenas como texto técnico é como um modelo pré-fabricado, no qual basta encaixar as suas necessidades.

*A9: sim, porque leitura traz conhecimento né e assim quanto mais eu leio , mas meu vocabulário aumenta quanto mais eu leio, mas a minha oralidade fica boa e também eu absorvo muito conhecimento lendo, às vezes até mais do que assistindo vídeo eu prefiro primeiro ler o conteúdo e depois assisti vídeo e fora que é também uma forma de entretenimento pego literatura, um romance assim para ler e é importante no meu profissional porque tem muita literatura em relação a Pedagogia então eu preciso bastante ler essas coisas .*

*A12: Acho muito importante. Mas no semestre passado na minha aula de português não teve muita leitura, foi mais texto e interpretação que a professora trouxe ... ela tinha uma apostila com todos os textos.*

*A5: Pouco (entrevistador: você acha importante ler?). Eu não gosto muito de ler, mas acho importante.*

Em A5, a insistência para que respondesse a pergunta demonstra que o informante não consegue avaliar qual a aplicação da leitura em sua escolha profissional.

Não compreende a leitura como parte fundamental no processo de avaliar e aplicar o seu conhecimento. Apesar do evento de letramento, o leitor não tem consciência dessa prática de letramento.

*A1: antes... Com certeza a leitura é fundamental ... antes ela não tinha importância para mim ... a leitura... eu quase não lia, hoje eu já tô (estou) adquirindo esse hábito da leitura por conta da profissão e da necessidade né porque quem lê sabe argumentar e quem não lê é muito limitado você não sabe nem às vezes usar outras palavras corretas eu acho assim que é fundamental mesmo.*

A1 é um informante que veicula suas concepções tais como os valores e ideologias (Street, 2014). Percebe no ensino superior a necessidade de leitura para ter domínio das argumentações e da ortografia. O texto e os aspectos linguísticos caminham juntos

*A14: é muito importante para minha vida. Leio muito sobre histórias espíritas, é um assunto que me agrada e me envolve completamente tenho quase toda a coleção da Zilda Gaspareto leio para próprio exemplo de vida e tento seguir, infelizmente vim de origem humilde classe social D, ou seja, não tive muito a ser transmitido a respeito de leitura. No meu trabalho acho que sim também.*

O informante A14 já explora em sua história com a leitura o fato de ser classe D e por isso não ter acesso a livros. Quando, hoje, tem poder de buscar a leitura, utiliza-se de textos religiosos por ser um assunto que a faz feliz e que a deixa confortável. Isso não significa que ela não seja leitora de textos acadêmicos caso tenha oportunidade.

A fala do discente demonstra que há um potencial leitor, uma vontade e a certeza da necessidade de leitura para o exercício da graduação e da sua profissão, mas,

concretamente há um despreparo de docente e discente no trabalho com a leitura. O trabalho com a leitura realizada pelo discente em seus anos de escolaridade não o preparou para a leitura acadêmica e essas “deficiências” não são abordadas pelo docente no Ensino Superior, gerando, portanto, novas dificuldades. Segundo Severino,

Os maiores obstáculos do estudo e da aprendizagem, em ciências e em filosofia, estão diretamente relacionados com a correspondente dificuldade que o estudante encontra na exata compreensão dos textos teóricos. Habitados a abordagens de textos literários, os estudantes, ao se defrontarem com textos científicos ou filosóficos, encontram dificuldades logo julgadas insuperáveis e que reforçam uma atitude de desânimo e de desencanto, geralmente acompanhada de um juízo de valor depreciativo em relação ao pensamento teórico. (SEVERINO, 2002, p.45)

Outra questão em relação à leitura acadêmica está no que o discente espera da leitura na universidade. Ele tem expectativa de que seja algo mais profundo, algo que realmente o forme para a vida profissional, mas pela fala do discente, percebemos que há uma repetição do trabalho no ensino médio e a leitura na sua essência não é trabalhada. Não se percebe uma orientação para que a atividade leitura acadêmica seja de fato importante para a formação do discente.

- Qual a importância da escrita na sua vida profissional? Na sua profissão vai precisar usar a escrita?

O trabalho com a escrita, ou produção de textos, tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para os PCNs (1997, p.65), este escritor deve ser alguém que ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que lhe for apropriado aos seus objetivos e as circunstâncias em questão.

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir.[...]. (PCNs, 1997, p.65)

Para analisarmos as preocupações dos discentes informantes acerca da importância da escrita, no Ensino Superior, portanto para o seu futuro profissional, já que se trata de um curso de graduação, retomamos como Bortoni-Ricardo (2005) define letramento no sentido lato e no sentido estrito. Em sentido lato é entendido como acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela e no sentido estrito letramento refere-se ao conjunto de estratégias usadas na redação e leitura de variados gêneros textuais.

O letramento estrito é o chamado letramento acadêmico. No Ensino Superior exige-se do discente uma capacidade de elaborar os textos a partir da necessidade de atender as expectativas do leitor. Para isso o escritor diagnostica o seu contexto, seleciona o tema e produz o texto. É importante que o leitor tenha condição de perceber a estrutura do texto, os aspectos de coesão e coerência e a validade da informação passada.

*A3: Vou precisar muito usar a escrita pelo fato de poder ser professora então usar o pincel de quadro para escrever e pelo fato de precisar fazer parecer de criança eu também vou precisar da escrita quando for redigir algum documento para uma outra escola encaminhamento vou precisar bastante da escrita sim*

O informante A3 caracterizou a escrita apenas como instrumento de trabalho, ora ao escrever no quadro, ora para redigir tecnicamente os textos. O fato de se perguntar sobre o uso na profissão leva imediatamente ao contexto dos discursos das empresas como relatórios e outros documentos, ou seja, um Letramento Profissional.

*A6: não porque hoje em dia está tudo digital tem o computador né então a gente quase não escreve mais*

O informante A6 atribui todo o trabalho da escrita para o computador, desvinculando a necessidade de produzir textos mesmo que de seus compromissos profissionais. Há uma crença de que o computador retira do sujeito a necessidade de leitura e escrita, oferecendo-lhe textos prontos. Esse também parece ser o pensamento de A2 quando diz [...] *assim no ensino médio eles puxam assim um pouco da apresentação oral ... para ver se o aluno está sabendo não só na escrita, **na escrita é fácil é só a gente pode puxar na internet ...né...pode bater no computador que lá diz que está certo...agora oralmente já é outra coisa.***

Para que o discente tenha consciência de sua escrita, é preciso que se coloque, não apenas como alguém que escreve texto, mas como alguém que para escrever coloca-se como sujeito da linguagem com valores de uma identidade social construída nas relações estabelecidas, nas experiências e leituras prévias. (Street,2014) Essa escrita baseia-se na identidade social e não apenas no seu aprendizado concreto do texto enquanto estrutura e tema. Em A2, percebemos a diferença estabelecida entre oralidade X escrita. Até na contramão dos outros informantes, A2 considera mais complexo o uso da oralidade, algo que o professor precisa ensinar em detrimento da escrita, algo que ele tem acesso sozinho.

*A10: Não tenho o hábito de escrever, porém destaco a importância de aprender a escrever para o meu desenvolvimento profissional... desenvolvimento profissional do ser humano... possibilitando cada vez mais conhecimento.*

O informante A10 afirma não ter hábito de escrever, mas reconhece a escrita como uma forma de desenvolvimento profissional inicialmente, reconhecendo após uma pausa o desenvolvimento do ser humano. Reconhece-se na fala de A10 uma interlocução, existem os outros e a afirmação de que o conhecimento só pode vir da escrita e conseqüentemente da escola.

O letramento acadêmico inclui a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as ideias ali avançadas e reconhecendo o

processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. (Bortoni-Ricardo 2005). Essa percepção da necessidade de criar estratégias de leitura para que de fato ela ocorra e passe da decodificação aparece no A1 quando diz :

*A1: Sim, escrever é importante ...provavelmente acredito que seja importante porque vamos no futuro usar.*

Na perspectiva do letramento acadêmico entendemos que a universidade seja uma Agência de Letramento importante para a socialização de gêneros do discurso. Bakhtin (2000, p.279) afirma que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. O indivíduo faz uso da Língua em todas as suas instâncias de comunicação. Como há uma diversidade de formas de chegar ao outro, surgem também diferentes manifestações dessa língua.

*A12: Escrever também é o caso que precisemos escrever ou desenhar, mas resenhar o desenho e preencher planilhas. Ler e resenhar... aqui.*

*A3: Vou precisar muito usar a escrita pelo fato de poder ser professora então usar o pincel de quadro para escrever e pelo fato de precisar fazer parecer de criança eu também vou precisar da escrita quando for redigir algum documento para uma outra escola encaminhamento vou precisar bastante da escrita sim*

*A5: escrita? Quase não escrevo sabia. Não*

*A22: com certeza, professora tem que ter uma boa escrita se uma professora escrever mal de repente o pai vê ou a criança mesmo aprende então escrita para mim é fundamental*

Fazer dos discentes usuários competentes da língua, escritores competentes não significa fazê-los memorizar regras da gramática normativa, escolher entre o certo e o errado, mas permitir que eles escolham a escrita adequada à situação e ao espaço vigente. O trabalho de reflexão e uso de atividades voltadas à produção real de texto, atividades que enfatizem as diferenças e adequações.

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p.45)

Quando usamos termo escrita pretendemos mostrar que como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir funções comunicativas. O indivíduo a usa para atender as suas necessidades pessoais, familiares e, de trabalho. Nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Superior, é importante que o docente não trabalhe a escrita sem o leitor, sem o destinatário, sem referências (ANTUNES, 2003, p.47). É vital que o desenvolvimento do trabalho seja realizado na conscientização de que escrita não é uma junção de frases soltas, de que não há nenhuma proposta de trabalho em que as frases sejam nulas. O entendimento é de que não escrevemos nada que não tenha uma consequência.

### **3.2.7. Variedades da Língua**

Para entender o ensino da Língua Portuguesa pautado nas práticas de leitura e escrita e na reflexão da língua para o efetivo uso na sociedade, é importante nos determos em questões como a postura dos nossos informantes, discentes do ensino superior, frente à variedade linguística e suas implicações, após onze anos de escolaridade fundamental e média e mais cinco meses de Língua Portuguesa no Ensino

Superior. Os questionamentos a seguir foram todos pautados na percepção das variações da Língua. Segundo os PCNs, 1997

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem 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. (PCN, 1997, p. 31)

O que é variedade linguística? Essa pode ser a principal pergunta a ser analisada, no contexto desta pesquisa. Para isso os questionamentos propostos aos discentes são os que seguem. Você já se sentiu discriminado pela sua forma de falar a língua portuguesa? Você já sentiu que estava discriminando alguém pela forma de falar a língua portuguesa? Você sabe o que é variação de linguagem? Esse assunto já fez parte de suas aulas de língua Portuguesa? Quando você conversa com os falantes mais afetivos você se preocupa com a sua forma de falar a língua? Quando você conversa com os falantes mais formais, você se preocupa com a formalidade da língua?

Em Antunes (2007, p.88) a variedade da língua está associada à situação em que a comunicação vai ocorrer. Essa distinção passa também pela questão do contexto e do sujeito que a usa. Os estudos apontam que os que ficam fora do padrão não são apenas diferenciados; são também “inferiorizados, desprestigiados, e as mudanças provocadas pelo próprio fluxo natural da Língua são tidas como sinais de decadência.”.

Os estudos sociolinguísticos pretendem, portanto, rever conceitos tão arraigados à sociedade como se a formalidade estivesse diretamente ligada à norma culta e a informalidade a padrões desprestigiados.

- Você já se sentiu discriminado pela sua forma de falar a Língua Portuguesa?

*A3: olha eu acho que sim porque depois que a gente aprende um pouquinho a usar a língua corretamente aí nós vamos falar*

*com aquelas pessoas que não usam tão corretamente , você fica com vontade de corrigir a pessoa toda hora e isso causa um desconforto no outro mas eu já me políciei em relação a ficar corrigindo até porque eu erro quando eu falo né e quando eu erro as pessoas falam não era tu que (es)tava me corrigindo ai agora está errando*

*A6: não. O sotaque porque em diversas regiões são diferentes, mas o meu modo de falar assim não.*

*A5: Não, discriminada não. Às vezes é engraçado porque tenho sotaque*

*A3: Ah! eu fico muito preocupada porque eu já ... em algumas situações onde havia professores quando eu falei vive ... é vive... e lá minha região eles só falam “véve”, e as pessoas - Meu Deus , trabalhando numa escola e falando “ vève” . Eu sei que é vive, mas infelizmente, saiu , então, desde então eu fiquei mais preocupada ainda com as expressões que eu usava lá na minha cidade pra não utilizar aqui porque as vezes escandaliza as pessoas porque acham que é erro absurdo , principalmente quando você trabalha numa escola . Então isso preocupa bastante , porque as pessoas não perdoam.*

*A11: Espero que não ... será? Ninguém fala tudo direito, mas tem sempre gente que se acha melhor.*

- Você já sentiu que estava discriminando alguém pela forma de falar a língua portuguesa?

*A6: Já porque a gente acaba querendo corrigir né a pessoa está falando errado acaba corrigindo mas com um tom assim que não fica muito legal. Essa pessoa não sabe falar isso*

*nossa! Você acaba corrigindo e acaba sendo um a discriminação*

*A9: Já ... e quis corrigir mas eu não corriji porque é colega de trabalho tem essas situação eu fiquei com receio de falar tipo assim entretenimento tem que interter não é entretenimento é entretenimento são coisas assim do cotidiano que as vezes não assim amiga é entreter é entretenimento ... eu lembro disso nossa para mim essa palavra para mim foi cruel e céu com s, céu com s eu não acreditei quando vi ,mas... e também foi colega de trabalho . (rindo muito da situação)*

O preconceito linguístico é dos grandes temas a ser abordado pelo trabalho. Quanto mais cresce esse acesso ao ensino superior de pessoas com a variante estigmatizada mais complexa essa relação vai se tornando, por isso a necessidade de um estudo mais profundo do tema e, principalmente, a necessidade de dar voz a esse grupo de pessoas para que a língua não lhe seja imposta, mas sim, se torne motivo de reflexão para que o seu uso seja real e verdadeiro. Esse deveria ser, à luz das propostas discutidas neste trabalho, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior. Formar indivíduos mais conscientes de sua língua e da adequação dela em distintas situações.

Uma das tarefas do ensino da língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística oral ou escrita estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO, 2002, p.75)

A falta de uma pedagogia sensível em relação às necessidades de uma forma ou outra do uso da língua, muitas vezes, leva o docente a respostas evasivas e sem fundamentação. Dizer ao discente que é preciso aprender o padrão culto da língua para ser respeitado socialmente, não parece ser o melhor caminho. “Forçar o indivíduo a quere usar as regras padronizadas simplesmente porque nós acreditamos que assim ele se enquadrará melhor na sociedade” (Bagno, 2002, p77) não é o adequado ao trabalho

de reflexão acerca do tema. Mas, é preciso que o debate ocorra, observando “os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y” (Bagno, 2002, p77).

Uma discussão que leve em conta a vontade e as necessidades do discente, que os leve a perceber em seus textos a ausência do padrão e os faça “traduzir” para a norma padrão oferecerá a eles a oportunidade de escolher a melhor a opção de uso da língua em seus textos. O que não podemos, segundo Bagno (2002, p. 76) é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis. Para o autor, “a consciência gera responsabilidade” e poder de escolha.

- Quando você conversa com os falantes mais afetivos você se preocupa com a sua forma de falar a língua?
- Quando você conversa com os falantes mais formais, você se preocupa com a formalidade da língua?

Há, claramente, para o informante uma noção de que existem dois, ou duas formas de interagir, por meio da língua, em sociedade. Há uma forma “certa” e uma “errada”. A adequação da língua está diretamente ligada a palavras mais rebuscadas e ao saber gramatical como em A2: É... Para as pessoas mais próximas a gente dá uma relaxada acho que isso é humano ... espero que sim né... ( rindo) dá mais uma relaxada mas com pessoas tipo assim na faculdade tem que dar uma segurada memo para a gramática sair correta.

Ao mesmo tempo a fala de A14 revela uma dicotomia entre a sua fala e a fala da escola: o falar natural, o saber da norma vernácula, o falar muitas vezes compartilhado com a sua comunidade, o saber social da língua, ou seja, a sua língua de uso não precisa estudar, pois já se nasce sabendo, mas a formal deve ser bastante exercitada. *A14: a gente tem que exercitar também a formal , treinar em sala, porque a informal não precisa exercitar porque a pessoa já nasce sabendo.*

O termo treino já foi citado pelo PCNs – Língua Portuguesa, volume 2 como forma descabida de trabalho em sala para o ensino da língua

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido treinar o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto da fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, 1997 p.32)

Apesar dos PCNs serem idealizados refletindo as necessidades do ensino básico, fica claro que o tratamento da língua proposto cabe para todos os níveis de escolaridade, uma vez que o importante é mesmo propor situações de vivência, situações reais de uso da língua, tanto na oralidade quanto na escrita. Quando se pensa em fazer atividades de escrita, por exemplo:

*A3: Ah! Com a minha forma sim, aí eu já procuro usar as formas mais adequadas aí uso palavras que eu não uso muito no meu cotidiano palavras mais formal.*

*A15: Sim da forma coloquial sim até porque eu não vou falar de forma formal o tempo todo né, então, existem situações específicas pra cada variação de linguagem aí no meu cotidiano se eu falar muito formal, muito rebuscada já ficar um pouco constrangedor e sem necessidade, então eu acho que a forma coloquial é importante para aquelas situações cotidianas, bem corriqueiras, do dia a dia.*

*A12: Não muito, eu tento ser eu mesmo, só não quando estou no trabalho. Na verdade até no trabalho, eu sou informal mesmo assim mas sempre mantendo aquela linha.*

*A12 diz “eu tento ser eu mesmo... mas sempre mantendo a linha.”* É interessante como ser ele mesmo está diretamente ligado a uma padrão fora da escola. Em sua informação, percebemos que para ele a escola apaga os traços caracterizadores

da diferenças dialetais decorrentes de razões, sociais e culturais e uniformiza o indivíduo, ele deixa de ser ele mesmo para se tornar o outro. Quem é esse indivíduo, após uniformização. Está aí justamente a intenção da pesquisa, não há ninguém, há mesmo uma língua por ela mesma sem a necessidade do falante, como se vê nas primeiras e segundas concepções de língua (GERALDI, 2006)

*A8: Não principalmente porque acho que hoje em dia é depende muito pessoa, da situação e do local .*

A não preocupação com a forma de falar também é uma forma como qualquer outra de quebra de paradigmas, de regras, mas mesmo a rebeldia de A10 não lhe permite entender que na interação humana há uma necessidade de padronização. Sem ela, também não haveria língua.

*A10 : Não, não penso no que eu vou falar , mas assim às vezes tenho dificuldade de entender ,*

E dentre tantas respostas houve A8 negando qualquer possibilidade de mudar sua forma de linguagem como um NÃO grandioso, mas as mesmo tempo percebe que pessoas e lugares diferentes devem obrigar a mudanças.

- Você sabe o que é variação de linguagem? Esse assunto já fez parte de suas aulas de língua Portuguesa?

O assunto ou tema “variação linguística” é considerado como um dos principais pontos de reflexão postos à disposição do falante para cumprir duas finalidades cruciais. A) ampliar a eficácia da sua comunicação e b) marcar a sua identidade social;

Um dos problemas enfrentados para que o debate acerca do tema se estabeleça é que a maioria dos professores não está preparada para antecipá-los ou discuti-los quando eles emergem em sala de aula. Esses profissionais têm a consciência da necessidade do tema ser discutido, como se percebeu nas respostas dadas na entrevista,

mas não se percebe nas respostas dos discentes que essa consciência tenha se transformado em ação na sala de aula. O que se percebe é que entre a teoria e a prática há um espaço que pode ser entendido como a falta de uma formação variacionista do docente.

A adoção de uma pedagogia da variação linguística não pode prescindir da formação variacionista do professor. Cremos que pouco adianta um plano de ensino ou material didático que lhe ofereça um roteiro a ser seguido se ele não tiver convicção fundamentada cientificamente nos estudos linguísticos de modo a permitir-lhe transitar confortavelmente pela teoria e dela extrair as consequências em sua prática de sala de aula. São muitas as razões dessa condição necessária, entre elas, a dificuldade de vencer a fortíssima tradição de ensino, **muitas vezes cobrada pelos próprios discentes**, (grifo nosso) a partir da simples descrição da norma padrão da língua portuguesa. (MARTINS *et al*, p. 152)

### 3.2.8 A Língua do brasileiro.

As duas últimas questões propostas para o final da entrevista, quase de forma espontânea, já fechando o material para que o informante pudesse relaxar e responder sem o ranço da pesquisa e da pesquisadora. Brasileiro sabe português? E você sabe português?

- Brasileiro sabe português?

*A8: Não. Ele conhece a Língua Portuguesa, a disciplina a língua portuguesa na realidade mas ele não sabe o português, (entrevistador: não sabe falar português) É ele não sabe falar, não sabe ler direito.*

*A5 : não tão bem*

*A5: Não muitos não sabem, um exemplo é o wat zap que hoje você conversa, é notório que a pessoa não tem uma boa escrita isso é o reflexo do que ela...*

- Você sabe português

*A2: Eu conheço a disciplina e eu sei um pouco não vou dizer que não sei a gente acaba escrevendo uma palavra errada porque não sabe que mudou ou que era assim e talvez você não chegou a ver eu não sei não 100%.*

*A5: Eu acho que eu sei, é claro que tenho mais o que aprender mas da escrita eu gosto muito dessa parte eu escrevo bem, eu escrevo certo é difícil ter erros de gramática mesmo que hoje em dia é o que mais você vê. Assim até professores tendo então nesse ponto eu acho que sei, mas lógico tenho muito mais a aprender.*

*A12: Acredito que sim não todo, mas procuro tentar melhorar a cada dia porque é complicado.*

*A15: Logicamente a gente precisa saber um pouco do português certo né porque vamos precisar no dia a dia até mesmo quando for mesmo criança aprender disso no futuro é importante mas no dia a dia mesmo depende da pessoa e do lugar.*

É notável a rapidez da resposta NÃO. Esse não advém do que já está instaurado no ensino da língua, segundo algumas literaturas vigentes “há uma crise no ensino da Língua Portuguesa no país, de que os alunos, independente, do nível não sabem português, não leem, escrevem mal”. Fala-se de que a internet por meio de chats, redes sociais, *whats app* são as vilãs, afinal nesses ambientes virtuais escreve-se muito errado.

Os professores de outras disciplinas em ambientes escolares costumam comentar, apontar os chamados erros mais bizarros, programas de TV fazem piada.

Como não acreditar que somos todos ignorantes na língua? Quem nos faria acreditar que SIM, falamos a nossa língua.

Esse é o papel do ensino da língua. O papel do professor do ensino da língua. Essas noções apresentadas pelos informantes só nos comprova a afirmação de que há ainda muitos professores no Ensino Superior que concebem a língua equivocadamente como um fenômeno homogêneo e ignoram as variações linguísticas e a história de seus alunos. Na fala dos informantes o que eles não sabem, nem nós, é a “norma padrão como o modelo ideal de língua” (BAGNO, 2013, p.65)

A fala dos informantes\discidentes acerca do saber português revela o seu dissabor em relação à língua, uma vez que a vê como algo possível de ser “dominado” em sua plenitude, quando a “mágica” não ocorre a tendência é ignorá-la ou desprezá-la. Para ele o uso da língua, especialmente, em sua profissão, está atrelado a saber inicialmente todas as regras da língua, posteriormente, os textos técnicos e assim estaria pronto para exercer o seu trabalho.

Queremos chamar a atenção para a justificativa de A2 e sempre é necessário lembrar que os entrevistados fizeram a disciplina Língua Portuguesa no semestre anterior à pesquisa, ou seja, passaram por toda uma gama de conteúdos e exercícios.

*A2: Todo brasileiro com certeza não, (rindo) porque a língua brasileira eu aprendi que no Brasil a língua dele era o tupi guarani aí e com a mistura do português de Portugal virou esse nosso português que nem todo mundo sabe eu acredito que nem todo mundo sabe o português que é o português brasileiro*

Não queremos com isso apontar culpados em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior, não há, na verdade culpados, isso seria diminuir a

importância do ensino da Língua. Sabemos que há grandes problemas na formação do leitor e do produtor do texto, problemas advindos da má formação do profissional que adentra a sala de aula, da má formação do aluno do ensino fundamental e médio, problemas que envolvem a própria forma como a sociedade percebe o ensino da Língua, A ideia de que é preciso saber gramática para aprender a ler e a escrever, quando é oposto o que ocorre “é preciso falar, ler e escrever bem para se estudar a gramática”. (Bagno, 2002, p.48). A intenção, portanto, não é generalizar ou minimizar os problemas, mas, buscamos neste trabalho refletir para mudar essa “cultura” do ensino da Língua, especialmente, nesse nível de ensino, em que as preocupações envolvem também o Letramento Profissional.

### **3.3 Entrevista com os discentes em grupo**

O trabalho também apresenta um grupo de seis informantes, sendo dois informantes de cada curso para uma conversa mais informal. Eles discutiram os temas abordados acima. A diferença entre a entrevista semiestruturada e o grupo focal está na liberdade com que participantes do grupo focal falaram acerca do tema, muitas vezes um sobrepondo ou cortando a fala do outro. Houve uma redução do número de perguntas de 16 para 8 perguntas, com ênfase nos temas leitura e escrita.

As respostas dos informantes em grupo não se divergiram da entrevista estruturada, apenas há uma percepção de que o contato com outros informantes de cursos distintos do seu, acabam em tentativa de valorizar o ensino da língua como as discentes de pedagogia e desvalorizar, apesar de falar da importância, o ensino da língua pelos discentes de engenharia e contabilidade.

Ao conceituar a língua, os discentes se voltaram para a disciplina Língua Portuguesa e a colocaram como “*forma de comunicação ou como forma de aprender a gramática*” o que reforça o ensino da língua em concepções de língua desprovidas da figura do falante. (GERALDI,2006) As implicações desse ensino, principalmente, em sala de aula, faz com que o aprendizado esteja descontextualizado e não dê ao discente

condições de uso. Exemplificamos com a fala de A2 o quanto ela sabe da importância da língua, mas não sabe o que fazer com o que aprendeu dela.

*A2: é a língua ... né... porque toda pessoa nascida no Brasil tem que saber sobre ela ... só assim a pessoa aprende a lê , entende o que (es)tá escrito. Sem ela não dá para fazer isso... assim. Eu acho...*

No questionamento conteúdo necessário para a disciplina Língua Portuguesa não houve divergências, pois na totalidade os informantes falaram em algo gramatical e nada que realmente fizesse a diferença em uma produção de texto dentro das suas futuras áreas de atuação. É interessante como há uma preocupação com as redes sociais, com o que se escreve virtualmente, mas não nas questões filosóficas, humanas, mas sim em questões gramaticais como ortografia, acentuação *A3: Ortografia ... isso muito importante ... olha o whats app ... as pessoas escrevem muito mal no zap ... se o professor fosse corrigir as redes sociais só ia ficar fazendo isso...*

Outro questionamento levantado acerca dos conteúdos importantes é algo com que convivemos muito em sala de aula que é o aluno perguntando se vamos estudar crase, pois isso ele nunca aprendeu.

*A6: é verdade ... não sei mais o que acentua ou não acentua ... e a crase ...essa sim deveria ter perdido o acento.*

*A4: eu nunca sei em que lugar colocar a crase ... é tão difícil ... mas sempre se cobra em concurso, então deve ser importante.*

Ainda trouxemos para o debate se a disciplina Língua Portuguesa é necessária ao curso. Os informantes da área de exatas são mais taxativos em negar essa importância, pois a experiência vivenciada por eles na disciplina não favoreceu o ensino da língua como uso – reflexão e uso. *A5: “no meu curso eu tive 40 horas de aula ... a professora não conseguiu nem dar a apostila toda que ela preparou ...”*. *A2: Na minha faculdade ... a professora adotou um livro ... um autor chamado Moisés eu acho ... não era uma gramática ... era confuso... e eu não aprendi quase nada.*

Em pedagogia, os informantes consideram muito importantes, mas a justificativa é a necessidade de repassar a outros esse aprendizado.

*A3: Claro ... a professora tem que entender de tudo de regras, de texto, ela tem que ensinar e corrigir o texto do aluno ... é coerente ... é coeso... o que é ser coeso como vou saber ... então preciso aprender na faculdade para depois ensinar .*

*A2: mas em Contabilidade eu não tenho que ensinar ninguém ... no máximo tenho que escrever um relatório ... mas para isso não precisa de todas aquelas regras ... regra de acentuação, regra de ortografia , regra de não sei o que mais.*

Esse debate entre o informante A3 e A2 demonstra que realmente não há uma reflexão acerca da necessidade da língua no ensino superior. Há, parece, uma obrigatoriedade de ensino de língua e há o cumprimento dessa obrigatoriedade. Não se percebe, portanto, a presença de alguns elementos muito importantes para efetivo ensino da língua, a presença do discente no texto que ele fala e escreve, a presença do espaço e da situação em que essa fala e essa escrita está sendo realizada. Falta a interação ou a sociointeração.

Acreditamos ser importante neste encontro lembrarmos como foram as aulas de língua portuguesa no semestre anterior e obtivemos respostas muito próximas do item anterior A2: *Quase como no ensino médio, a professora chegava e falava, fazíamos exercício e ela corrigia. A6: Não teve muito debate ... o trabalho maior foi com o livro. O livro tinha textos para interpretar e vocabulário. Não ... não trabalhamos debates orais, não , ou talvez um vez. Não me recordo. A5: Fizemos a apostila toda. A Cada dúvida a professora ia para o quadro e explicava para toda a turma. A4: Lá no ensino fundamental a gente aprende ditongo, tritongo, ... hiato ... separação de sílabas , depois no médio voltamos tudo ... no 1ª ano é fonética, o 2º é*

*uma pouco mais voltado para classificação de termos da oração e depois orações subordinadas ... e depois o que vem? ... Acho que a professora tentou avançar mais no texto com aquele parágrafo padrão.*

Mas é importante ressaltar dois informantes que relataram:

*A12: Fizemos trabalhos de campo... saímos da sala, conversamos com as pessoas para ver a linguagem delas e aí fizemos relatório, gravação ... algumas pessoas da turma fizeram vídeo. A mina equipe foi até o mercadão ouvir umas pessoas... isso eu achei bem legal.*

*A3: a minha professora pedia para fazer e enviar pelo e mail. Achava bom, enviava a qualquer hora para ela e ela corrigia e apontava os erros, não se todo mundo aprofundou o assunto fazendo isso.*

Mesmo que embrionário ou sem muita teoria acerca do trabalho sociolinguístico, a professora promoveu uma reflexão acerca da língua e os diferentes falares.

Os eventos de letramento também importantes para nossa análise de língua no ensino superior, entender qual é a importância real dada pelos discentes para a leitura é parte do processo de ressignificação do ensino da língua.

*A1: Pode ajudar muito, mas o mais importante é o conhecimento... direito ou outra coisa, quando se vai trabalhar com crianças como na minha profissão a leitura é essencial , não é só ler ... no nosso caso de Pedagogia vamos ter que fazer o aluno entender o texto... e para isso precisamos ler muito também.*

*A6: Eu não ( enfático) gosto de ler romances ... essas coisas de modernismo, realismo no ensino médio eu nunca vi... mas gosto de revistas, jornais, aí eu leio.*

Muitas vezes a leitura é colocada ao discente apenas como ler despreocupadamente um material como jornal, revista ou como romance, a literatura do ensino médio. É a leitura por ela mesma sem a preocupação do ensino da leitura. Ainda hoje no ensino da língua acredita-se na leitura como se fosse algo espontâneo sem necessidade de uma metodologia. Isso não é uma realidade, e, então, os discentes têm chegado ao Ensino Superior sem nenhuma metodologia para ler os textos necessários ao seu curso.

Tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura. Muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto [...] Parece que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. (KLEIMAN, 2013, p.23)

Quanto à escrita se percebe na fala dos informantes um resquício de que escrita é a formalidade, só se usa a escrita para textos formais e longe das necessidades diárias do falante. Percebemos na fala desses informantes no momento do debate as vozes que ficaram nos 11 anos de escolaridade. A escrita como algo distante de sua realidade, mesmo quando se coloca como escritor em situações como

*A1: Eu não escrevo muito ... só mesmo no computador, nas redes sociais, no Whats app ... com pessoas mais próximas.*

*A5: Acho que todos nós escrevemos muito no computador ... mas para amigos, então não tem preocupação , escreve errado mesmo. Agora na profissão é diferente... se bem que na minha profissão acho que não vou escrever muito e mais números... explicar os balancetes para o cliente ...*

A escola tem dificuldade em prover nas suas atividades de língua escrita uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso linguístico (Neves, 2011, p 100) para que estabeleça a língua escrita como parte de um processo de realização da língua. O problema trazido do ensino fundamental e médio não dá ao discente no Ensino Superior a habilidade para transitar em todos os estilos de leitura e de escrita. O que segundo os PCN já deveriam estar fazendo.

O brasileiro sabe português? Essa outra importante questão colocada individualmente e agora na conversa entre os informantes. *A4: de jeito nenhum ... é só ouvir um pouco as pessoas falando pra saber ... todo mundo fala de um jeito simples ...* Essa resposta veio quase sobrepondo a minha pergunta.

*A3: Não. ele conhece a língua portuguesa, a disciplina língua portuguesa na realidade ... mas ele não sabe português na realidade ... ele fala ... mas não sabe escrever a língua .*

*A6: Não tão bem como deveria*

*A1: Sim da forma coloquial sim até porque ele não vai falar formal o tempo todo ... nem daria certo ... existem situações e situações, mas sim falo português*

Percebemos pelas repostas dadas, a noção de língua como norma padrão prevalece. É importante ressaltar que dos seis discentes presentes no grupo, apenas um A1, respondeu sim, mesmo com a ressalva que “de forma coloquial sim”; os demais discentes responderam não, muitas vezes, até enfaticamente. Falar português é dominar todas as regras gramaticais. A ideia de que conhecendo todas as estruturas da língua eu sou capaz de infinitamente de montar outras estruturas. Aqui se percebe que as aulas de Língua Portuguesa vigentes, ou pelo menos a desses informantes, só contribuíram para aumentar o mito de que há uma única forma correta de do português, reproduzindo o preconceito linguístico. (OLIVEIRA, 2010, p.34)

Ao se referir a esse tópico um dos questionamentos colocados por um deles foi A3: O que seria esse preconceito? Tendo como resposta de A6:

*A6: Acho que é preconceito de jeito de falar do outro ... por exemplo, às vezes a pessoa não consegue falar problema e só fala “plobrema”. O meu irmão não consegue falar*

*A5: eu me lembrei de um exemplo da minha professora sobre isso ela costumava dizer que nós vai, os peixe, as coisa fica aqui é tão português quanto a nós vamos, os peixes e as coisas ficam aqui. Se eu entendo ... então ele tá falando a minha língua.*

*A4: então pode falar tudo que é língua ...*

*A3: A gente sempre acaba achando engraçado como as pessoas falam ... acho engraçado quando as pessoas daqui de Manaus falam ... olha já ou maninha, mas não acho que seja preconceito. Eu não chego na pessoa e digo você fala esquisito.*

E mesmo sem a interferência do pesquisador, eles chegaram a uma conclusão de que é papel da escola e do professor orientar para que não ocorra, sintetizado na fala de A2.

*A2: sim ... tudo é língua... agora o que a escola precisa é partir do aluno e explicar essa variação que ocorre.*

O grupo focal tem como objetivo maior observar as interações entre os sujeitos no processo da conversa. Aqui não houve essa análise tão integral (integral aqui significando que não houve uma conversa fluida entre os integrantes do grupo, eles eram interrompidos pelo pesquisador para colocar um novo tema na conversa), pois as respostas eram quase pontuais. Mesmo assim foi interessante vê-los em algum momento

defendendo o ensino da língua em qualquer nível de ensino, especialmente, o superior como uma forma de interação social. Mesmo sem aulas em uma concepção interacionista, mesmo sem uma reflexão das diversidades da língua, eles compreendem que há a necessidade de que isso ocorra. Eles criam uma expectativa de uma língua diferente da que já conhecem e não sentem que a tem em seu pleno poder de uso.

O ensino de uma língua pressupõe o conhecimento da realidade linguística de seus usuários, portanto, só o debate acerca do tema poderá dar ao ensino da língua o valor possível e necessário para que haja aprendizado.

### **3.4 Entrevista realizada com os docentes**

Na fala dos docentes dos cursos de Pedagogia, Engenharia e Contabilidade pretende analisar a postura do professor frente às questões do ensino da Língua Portuguesa no ensino superior e vislumbrar em sua fala uma proposta de ressignificação do ensino à base da Sociolinguística Educacional.

Como é sabido o estudo pautado na Sociolinguística ainda caminha lentamente nos ensino fundamental e médio, por isso, talvez, a grande necessidade de abordá-lo também no Ensino Superior.

Antigamente (ou hoje ainda) para os professores o principal elemento da aula de Língua Portuguesa era a gramática normativa, ou seja, o papel principal do docente era “enquadrar” os discentes em língua de certo e errado, uma língua de erros e acertos, na qual se aprendia a nomenclatura dos termos da língua assim como a sua classificação. Outros, baseados na teoria de Labov acreditam não precisar intervir na fala do discente, pois há várias línguas em uma. A Sociolinguística Educacional, reconhecendo os valores sociossimbólicos das regras variáveis, vem para equilibrar estas posturas, pois acredita na intervenção da escola para a reflexão e mudança da língua. Os estudos sociolinguísticos sustentam a tese de que o discente deve, pela interferência do professor, compreender a língua não apenas como instrumento de comunicação, mas também de poder e constituição do indivíduo e do grupo a que pertence.

O relato dos docentes a partir de questões mais pessoal e, principalmente, focado na sua relação com o discente do ensino superior busca uma reflexão acerca de que concepção de língua ele se coloca para dar *empoderamento* ao discente. Os professores analisados aqui chamados de P1, P2, P3. P1 é professor há três anos apenas e sente-se motivado e valorizado pela sua profissão, acredita que a Língua Portuguesa é uma das mais difíceis do mundo . P2 é professor há dezenove anos também acredita no ensino da Língua, mas percebe uma desvalorização dos aspectos mais formais da língua. P3 tem 11 anos como professor em sala de aula e já trabalhou com todos os níveis de ensino e atende à necessidade de enfatizar também os aspetos linguísticos da língua.

É necessário para a abordagem os questionamentos feitos. Serão feitos recortes da fala de cada informante, pois se percebe no professor de Língua Portuguesa uma necessidade de expor suas ideias, tornando as entrevistas longas. Passemos a análise.

- O que é Língua Portuguesa?

O conceito de língua portuguesa dado pelos docentes é logo relacionado à disciplina Língua Portuguesa e à relação docente\discente no contato com a língua ora como necessidade básica de interação com o outro para que galgue o seu espaço na sociedade, P1 “[...] *ai vem outro que sabe usar a língua portuguesa melhor do que ele e pega a ideia dele e vai para frente eu vejo muito em sala de aula [...]*” ora como recurso de interação intensificando a ideia de defesa de uma língua correta e , portanto, adequada, P2 [...] *é um recurso que nós usamos e devemos fazer bom uso principalmente quem é o falante... o aluno e o professor [...]*” ou ainda a necessidade de ensinar as crianças e jovens a limitar a diversidade da língua para conduzir a educação linguística. [...] *adolescentes têm acesso a uma variedade muito grande de falares e incorporam esses falares esses diversos falares sem contudo precisar o espaço de utilização .[...]*”

Percebe-se na fala do professor uma tendência, apesar de falar em interação e diversidade na língua ainda como fato social saussuriano, a língua apenas como

instrumento de comunicação, exterior ao indivíduo que mesmo assim precisa preservá-la, não corrompê-la sob pena de a língua perder as suas características. O P3 fala em diferentes falares, mas não fala em multiplicidade de falares da língua e sim de formas distintas desses discentes produzirem sua fala, por exemplo, linguagem da internet ou gírias.

- O que é ensinar a disciplina Língua Portuguesa no ensino superior?

*P1: Um desafio gigante ... um desafio muito grande, por quê? Porque todo mundo sabe que a Língua Portuguesa é uma das mais difíceis do mundo e estamos vivendo uma época de transição de currículo hoje em dia sabemos que ensinar só gramática não dá hoje em dia estamos vivendo a época de habilidade e competências que é o que eu acredito que é menos informação e mais conhecimento são coisas diferentes e tem uma certa certa transição que os alunos estão vivendo porque os alunos eles chegam eles passaram a vida tentando passar no vestibular ... vestibular é gramática. [...]*

Durante a sua fala o P1 fala em a língua mais difícil do mundo. A dificuldade estaria associada à forma como a língua estrutura suas palavras, suas frases e organiza seus textos, pois quando visualizamos a língua como a forma ou processo de interação entendemos como a propriedade de realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) ou ao uso na sociedade? Não sinto que tenha ficado claro seu posicionamento. Nesse enfoque, a concepção interacionista da linguagem contrapõe-se a língua como estrutura e sem interferência social. O P1 continua sua fala colocando a dificuldade do trabalho com discentes que chegam do ensino médio tradicionalistas e não percebem o trabalho da língua como de dar autonomia ao falante de uma determinada língua. [...] *como eles estão acostumados com aula expositiva acabam chamando o professor de “enrolão” se o professor trazer uma metodologia diferente como apenas um estudo dirigido para eles irem atrás...[...]*

É interessante notar como há um círculo vicioso nessa relação professor/aluno. O professor permanece nas atividades tradicionais, não valorizando a língua como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais e o aluno pede as questões dos aspectos gramaticais, apesar de em sua fala pedir, como vimos, interpretação de texto, experiências na disciplina e vivência na língua.

Para o P2, a língua é vista como uma atividade independente. É preciso aprender primeiro a Língua Portuguesa e depois as outras disciplinas, como se não houvesse possibilidade de estarem juntas, ou seja, aprende-se, ou melhor, vivencia-se a língua exatamente pensando e falando sobre tudo o que nos cerca, ou seja, todos os assuntos pertencentes as outras disciplinas.

*P2: e Língua Portuguesa é uma atividade prazerosa que eu vejo desculpem as outras disciplinas mas eu vejo como a coisa mais importante a fazer em cada país é obrigação do professor de Língua Portuguesa no nosso caso ensinar de forma aprofundada o conhecimento da sua língua materna aos alunos porque senão vão só ouvir o português coloquial, o português informal e nunca vão ter realmente acesso ao português formal oficial de seu país então para mim é o carro chefe de tudo. Eu sei que existem outras disciplinas importantes, mas sem a língua materna não dá para aprender as outras.*

Em P2 o uso do termo língua materna dá-nos a dimensão de que ele tem conhecimento da teoria da Sociolinguística. A preocupação de P2 é aprofundar o conhecimento da língua em relação ao português formal oficial de seu país em detrimento do português coloquial e informal. É o que percebemos em Bortoni-Ricardo (2005, p. 131) ,quando em um trecho da análise do primeiro princípio, ratifica uma fala Labov e Harris (1986) em que eles afirmam que “a escola não interfere no sistema básico da língua, considerando que o sistema básico é o vernáculo, pois acredita que a

tarefa da escola está justamente na incorporação de repertórios linguísticos que exigem mais atenção e grau de planejamento”.

Para o P3 o ensino da língua portuguesa em sala de aula no ensino superior é o trabalho da multiplicidade. Ele afirma:

*P3: Eu acredito que seja efetivamente trabalhar com a multiplicidade e a partir dessa multiplicidade criar ou pelo menos orientar qual o momento mais ajustado ou mais adequado para a utilização dessas variedades seria mais ou menos isso seria uma forma mais inteligente de conduzir a educação linguística.*

A vertente pontua um profissional preparado para o trabalho a partir de estudos sociolinguísticos. Ele anuncia um trabalho com a multiplicidade da língua e a adequação do uso, ao ser questionado sobre a possibilidade real de um trabalho em que professor e aluno sejam “parceiros e sujeitos condutores da pesquisa e da ação em sala de aula” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.133) P3 afirma quanto a essa parceria:

*P3 desde que o professor tenha uma percepção do que está acontecendo no espaço social se desconsiderar que o espaço social é um lugar em que a multiplicidade de falares então ele precisa adotar aquilo que Bechara falou que é tornar-se um poliglota em sua própria língua. De outra forma ele vai continuar fechado na própria especificidade da língua que por ser formatada vai estar completamente descontextualizada.*

O ensino da disciplina Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional considera um ensino que trabalha a língua não como uma abstração, como algo que não existe e sim como algo concreto com a presença de seres humanos que falam e se servem dessa língua. Na prática da sala de aula, isso significa um olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se

encontram os seres humanos que a falam e escrevem (Bagno, 2002, p.23). Os três professores parecem conhecer e entender as atividades em que devem se pautar o seu trabalho, mas na prática não parece ser um trabalho efetivo, pois os discentes quando perguntados acerca da variação da linguagem não sabiam definir corretamente, tinham pequenos fragmentos do conteúdo e quando perguntados se sabiam português responderam que não ou um pouco, ou seja, não reconhecem o seu conhecimento acerca do tema.

- Qual a razão pelo qual se ensina português para os brasileiros?

É evidente que ao chegar à escola as crianças da educação infantil ou ensino fundamental já sabem a sua língua. Tem noção de masculino e feminino e de plural, reconhece o artigo o como masculino e o a como feminino, portanto jamais faria uma frase como “a menino chegou.”, também reconhece a desinência “s” como o plural, e assim a ouviríamos dizer simplesmente os pão entendendo que há mais de um pão. Então a pergunta na verdade é “Que português ensinar aos nativos?”.

*P3: ao chegar ao ensino superior espera-se que o discente traga informações a respeito da língua que o oriente para o letramento acadêmico. A minha expectativa é receber um aluno inscrito nas práticas letradas.*

P3 tem uma visão mais definida de sua expectativa em relação ao que busca no aluno recém chegado ao Ensino Superior, o letramento citado por ele trata-se de observar que o discente elabora e produz textos compreendendo a realidade de sua comunidade e da sua própria, mas ao questionar se percebeu isso ao final do semestre com o encerramento de sua disciplina, ele respondeu:

*P3: professora, fiquei contente com um aluno que no começo estava desmotivado, disse que não entendia nada e não sabia*

*pra que estudar isso, parágrafo-padrão, e no final ele me disse professor eu aprendi ... isso foi muito bom... é compensador.*

Em um diálogo mais profícuo com o P3 voltei a questionar se o aluno realmente havia aprendido e como ele avaliou isso.

*P3: Professora, a forma como ele articulava as palavras... outros alunos pareciam que realmente não davam valor.*

*P2 acreditava que se precisa ensinar porque eles não sabem, existe uma forma para a língua correta, é preciso que o aluno aprenda a usar a gramática, tal qual ela é... ela serve para isso.*

Nessa fala, a palavra gramática refere-se mais ao livro gramática do que propriamente a gramática da língua, mesmo assim entende que a prioridade é o ensino da língua por ela mesma, pois se percebe na fala de P2 um compromisso com o falar correto, com a gramática.

Sirio Possenti em seu livro Porque (não) ensinar gramática na escola faz uma reflexão acerca do tema (2000, p33) Ele divide em três perspectivas o ensino da língua.

1. Conjunto de regras que devem ser seguidas;
2. Conjunto de regras que são seguidas;
3. Conjunto de regras que o falante domina.

A primeira trata da gramática normativa disposta nos livros e gramáticas com o objetivo de ensinar a língua correta para o falante. A segunda é a gramática descritiva que tem o objetivo de classificar os termos da língua, explicar as estruturas e a terceira perspectiva trata-se da gramática internalizada. Essa gramática tem o objetivo máximo de fazer com que o indivíduo tenha a condição de refletir sobre a língua e sobre as suas estruturas. A ideia é de que não há objetivamente o vivenciar a língua sem o

conhecimento de suas estruturas fonéticas, lexicais e sintáticas. Mas, ao mesmo tempo, as estruturas fonéticas, lexicais e sintáticas nada significam sem a história e a cultura do falante. (POSSENTI, 2000, p. 33)

Partindo das reflexões de Possenti, percebemos nos docentes entrevistados o conhecimento das perspectivas da Sociolinguística Educacional. P1 acredita que existe uma língua formal, que é papel da escola ensinar para que o discente não sofra o preconceito linguístico e também para que entre no mercado de trabalho ciente de que língua necessitará usar.

*P1: preconceitos surgem daí porque as pessoas não estão seguindo e já está estipulado é externo é uma força externa maior do que a gente então precisa ensinar por causa disso e tem também a questão de que é cobrada em ...no mercado de trabalho.*

P1 considera, portanto o ensino coercitivo, ele traduz como:

*P1: Eu acho que mais por questões coercitivas mesmo... porque o brasileiro ... (Entrevistador: ele já não falante de língua portuguesa? Por que tem que se ensinar?) É ... eu não teria outra resposta ... é por questões coercitivas mesmo ,ou seja, se eles não seguirem o padrão eles vão sofrer o que nós chamamos de coercitividade, ou seja, aquela força contrária porque nós temos a exterioridade , a exterioridade é aquilo que é uma força externa a gente se nós não seguirmos nós vamos sofrer uma força contrário. Aqui o preconceito.*

Ao questionar P2 obtivemos a seguinte resposta:

*P2: principalmente porque eles não conhecem a língua eles são acostumados trazem o português coloquial de casa e ficam levando isso adiante, às vezes, até tem o péssimo hábito*

*de aprender na sala de aula a forma correta e ainda continua insistindo no português informal coloquial e muitas vezes até errado. O brasileiro em si ele tem essa ... esse descaso com a própria língua materna e ele só se dá conta quando vai estudar para um concurso quando ele precisa alcançar mais espaço mais na sociedade e quanto ele precisa estudar o quão ele deixou para trás uma porção regras que ele aprendeu muitas vezes e não aplicou então o brasileiro ele traz esse péssimo hábito de manter o português informal apesar de muitas vezes conhecer a regra, ele não usa.*

A percepção de língua em que P2 apoia parece-nos mais próxima do ensino tradicional da língua, quando P2 fala que *“ate tem o péssimo hábito de aprender na sala de aula a forma correta e ainda continua insistindo no português informal coloquial e muitas vezes até errado”* está claro que não há uma reflexão sobre as variedades da língua ou como aparece no PCNs (1997) um respeito por essas variedades. Houve, por parte do professor, a percepção de que o falar errado é um péssimo hábito. Ainda em P2 *quão ele deixou para trás uma porção regras que ele aprendeu muitas vezes e não aplicou então o brasileiro ele traz esse péssimo hábito de manter o português informal apesar de muitas vezes conhecer a regra. Ao pensar a língua como abstrata, ou seja, a norma culta.*

A língua aparece estável, homogênea, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para obter determinado resultado e devolvidas para a caixa no mesmo estado em que a encontramos. (BAGNO, 2002, p. 25)

Ao responder a mesma questão acerca de por que ensinar língua aos nativos, P3 disse:

*P3: Porque infelizmente o Brasil ainda tem um problema muito sério na educação básica e a língua portuguesa não é conduzida de uma forma apropriada, sobretudo em relação a abordagem não só das variedades mas também das*

*especificidades da presença do texto e como a questão do ensino superior ela é direcionada para a utilização da língua como um instrumento, como uma ferramenta de relacionamento profissional vai ficar faltando alguma coisa para o aluno então é interessante sim burilar cada vez mais a questão da Língua portuguesa se formos observar pelo aspecto do processo não só pedagógico mas também administrativo nos percebemos sempre que a tendência é o aperfeiçoamento ininterrupto então a língua também entra nesse processo de aperfeiçoamento constante.*

Em P3 percebemos o ensinar português para nativos como uma forma de aperfeiçoamento ininterrupto da do processo de aprendizado da língua, a vivência tão propalada pelo discente parece ser o trabalho de P3. Em outro momento de sua fala ele diz, quase que complementando a sua fala.

*P3: No ensino superior eu já tive oportunidade de em diversos cursos de ouvir esse comentário (o ensino superior é uma repetição, portanto para aprofundarmos o ensino da língua, nada de novo acontece) que é quase uma queixa, mas conversando com uma colega há algum tempo ela também me confidenciou que se apresenta os assuntos do conteúdo programático de forma direta “mandando bala” no conteúdo os próprios alunos se manifestam pela necessidade de efetivamente ver aquilo porque ele não conseguiu ver num outro momento se desconsidera como um todo vamos direto para o estudo do texto trabalho científico etc eles também reclamam que deveriam ser orientados para a questão do texto então o próprio professor se depara diante de uma incerteza*

- Qual a razão pelo qual se ensina português para os alunos no ensino superior no 1º período do curso? O aluno sai do ensino médio e chega à faculdade e se depara com a Língua Portuguesa de novo?

O professor P1 assusta-se com a pergunta P1: *Isso é verdade. Eu não tinha pensado dessa maneira. Porque ele poderia ir para o final também claro eu estou pensando ... talvez fosse até mais lógico porque estava perto dos trabalhos de conclusão ... eu acho que é aquela questão lá ... falta... (hesitante na resposta) é essa questão é meio tapa buraco.* O professor observa a sua própria disciplina, apesar de achá-la necessária, vê-a também como um tapa-buraco para as pessoas não ligadas a língua. P1 continua sua explanação dizendo “*então a língua portuguesa tem isso também é ... é mais lógico, você está me instigando nisso agora achei interessante, porque ser no primeiro se eles acabaram de sair né é bem interessante eu acharia mais lógico mesmo no final que é mais perto do trabalho de conclusão.*”

O interesse do questionamento é entender que língua vai ser ensinada para os discentes do 1º período dos cursos em questão. Ainda pautados no ensino tradicional, descrevendo e prescrevendo a língua ou no processo interacional previsto na Sociolinguística Educacional, conforme Bortoni-Ricardo (2005 p. 132)

No Quinto princípio, postulamos que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala. O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação per se, mas sim a análise minuciosa do processo interacional na qual se avalia o significado que a variação assume. (BORTONI-RICARDO, 2005, p 132)

- A disciplina Língua Portuguesa é necessária na grade dos cursos do ensino superior?

*P2: Sempre ... principalmente ... (ênfase) porque é ali que você vai defender teses é ali que você vai criar novas formas de visão dentro da sociedade aí você precisa sim porque senão você vai continuar levando ... Vícios de linguagem que trouxe ao longo da vida e vai continuar perpetuando isso é inaceitável uma pessoa se diz que está numa faculdade que concluiu seu ensino ou faculdade ou que concluísem curso*

*ainda escrevendo e falando errado se alguém diz que tem ensino superior e fala errado eu já desconfio fico com um pé atrás eu fico pensando onde que estudou como que conseguiu ? Pensando assim.*

A fala do informante P2 coloca o ensino da língua novamente dentro do caráter do certo e do errado. A língua como expressão do pensamento. Essa concepção trata especificamente da gramática tradicional, ou seja, P2 considera que a disciplina Língua Portuguesa é necessária para reforçar os aspectos linguísticos propostos na 1º concepção da linguagem.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar que não correspondem à forma eleita, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como errôneas, deselegantes, inadequadas para a ocasião. (GERALDI, 2006, p.43)

- Quais são os conteúdos que você considera importantes no ensino da disciplina Língua Portuguesa no curso em que você atua?

Quanto aos conteúdos propostos para o ensino superior, P2 está em acordo com os discentes. Conteúdos como Interpretação de texto e leitura como subsídio para o aprendizado da língua são importantes. Na sequência da fala, percebemos a importância dada aos aspectos gramaticais P2: *leitura e interpretação de texto ajuda depois o aluno a entender melhor gramática só que infelizmente o nosso sistema isolando isso então leitura e interpretação vai ampliar campo de visão e claro o quão é importante aplicar a gramática no mundo .*

*P2: Eu penso que é importante ... todos são muito importantes mas insistir na interpretação de texto, leitura e interpretação de texto ajuda depois o aluno a entender melhor gramática só que infelizmente o nosso sistema isolando isso então leitura e interpretação vai ampliar campo de visão e claro o quão é*

*importante aplicar a gramática no mundo o seu senso crítico, os sinais de pontuação a ortografia é importante enfatizar a leitura e produção*

- Como você espera que aulas de Língua Portuguesa no ensino superior sejam úteis à vida profissional do seu aluno?

Os docentes demonstram conhecimentos de suas disciplinas, mas não encontramos em suas respostas uma postura clara sobre como atuar junto aos alunos no Ensino Superior. Eles querem poder fazer parte desse momento em que, por meio da língua, os profissionais consigam galgar seu espaço como lemos em: P3 *se ele souber o quão é importante isso ele vai sair tão bem nas outras áreas porque ele sempre vai ser cobrado pelo domínio de sua língua materna*, mas não parece ser a mesma percepção dos discentes.

Percebemos na fala dos alunos uma dificuldade entre a vontade de acertar e o acerto. Essa parece ser o resumo das falas dos docentes.

*P3: Eu sempre tenho certeza de que esse aluno é muito importante primeiro que quando ele for entrar à faculdade ou entrar num lugar para trabalhar pode ser formado em qualquer outra área que não seja voltado para o campo da educação ele vai ser cobrado pelo domínio de sua língua materna básica então é ,principalmente qualquer outra área ele vai ser cobrado pelo menos o básico de ortografia a parte de fonologia, morfologia sintaxe , sem mesmo sem ter essa noção ele deve saber ler e escrever fluentemente porque tudo que se trabalha na língua portuguesa tudo absolutamente tudo não se perde exatamente tudo Há disciplinas que a gente vê estuda naquele período daqui a pouco não se vê mais , a língua portuguesa é uma bola girando o tempo inteiro e ela aprofunda e mesmo que eu tenha visto nas séries iniciais eu ainda vou*

*trabalhar isso mais aprofundado então tudo que se vê na Língua Portuguesa é muito importante e vai fazer a diferença.*

P1 sabe que o ensino da língua no ensino superior deve ser voltado para as habilidades leitoras e escritora dos discentes, tem consciência de que é uma língua para o uso e não para formar um estudioso da língua.

*P1: Acho que o português específico para o Ensino Superior é o português voltado para as habilidades leitoras e escritora, para mim seria isso. Ah! Vamos trabalhar regência, vamos trabalhar concordância é bom pegar os principais né, mas não vamos transformá-los em Pasquales (Pasquale Cipro Neto – gramático)*

O docente sabe da importância da leitura e da escrita no ensino da língua portuguesa no Ensino Superior, em sua fala percebemos a valorização dada. P2: *“é muito importante que ele leia e escreva, sem isso não poderá se formar ... ninguém acredita em um profissional que não sabe escrever ... eu não confio.* Mas ao mesmo tempo não acredita que a leitura trazida pelo discente possa de fato ser útil na graduação. P3: *Falta leitura de fato... é aqui que ele vai poder se desenvolver, criar uma mentalidade de Ensino Superior.*

Precisamos entender e conhecer os termos, a sintaxe da língua, a nomenclatura como fenômenos da língua para nos referir a eles. Assim, não é a aprendizagem da nomenclatura que nos faz aprender a língua.

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas da interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 1997, p46)

A língua precisa ser vista pelo professor como um instrumento de interação, um instrumento de vínculos entre os falantes e o seu compromisso em prol de uma língua

que se constitui como um lugar de relações sociais, na qual os falantes se tornam sujeitos de sua voz e, conseqüentemente, de seus atos.

*P3: Não a questão posta é essa a língua portuguesa é uma língua cercada de exceções é uma língua bastante caracterizada estruturas isso dito por falantes de outras línguas e essas estruturas é ... são muito carregadas e as pessoas não conseguem percebê-las sendo utilizada no dia a dia. Então quando se tem uma ferramenta que não se utiliza todos os dias então o uso dessa ferramenta fica anacrônico ou fica distanciado da própria utilização quanto mais a pessoa de aperceber como dona daquele instrumento mais facilidade ela vai ter na utilização dele, mas não é isso que a gente percebe a gente percebe a utilização de textos de simulacros de textos.  
[...]*

Uma vasta literatura crítica vem repercutindo o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Um tema que mereceu nossa atenção neste trabalho é o “domínio\ falta de domínio” da língua pelos discentes que chegam aos cursos universitários. Mattos e Silva (2004, p. 16) declara que se recusa a qualificar os estudantes brasileiros como carentes linguisticamente ou com falta de domínio, porque “se os estudantes não dominam a norma idealizada, dominam perfeitamente a norma de seu próprio grupo social transmitindo as mensagens que lhes interessam”.

Este trabalho concorda com a autora e se coloca exatamente na perspectiva de ouvir essas vozes se inter cruzando para que possam perceber as falhas e buscar a ressignificação e a formação do profissional de quem sai de um Ensino Superior preparado para si e para o mercado.

Para o desenvolvimento de um trabalho à luz da Sociolinguística, acredito que o papel do docente deve ser de pesquisador, um docente. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento

produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. Ele entende que essa prática de pesquisa deve fortalecer o seu trabalho com o seu aluno, uma vez que o entende como parceiro dessa pesquisa empreendida.

- **O aluno aprende português?**

Ao ser questionado como sabia que o discente havia aprendido a língua portuguesa, como avaliar? O que cobrar?

*P1: Trabalhando leitura, trabalhando escrita e trabalhando oralidade, por exemplo, se ele chegar no trabalho dele e se ele souber o que é um substantivo primitivo não vai ter muito efeito para ele mas se souber articular palavras e se ele souber escrever bem se ele souber principalmente transitar nos gêneros diferentes isso é uma coisa muito importante se ele souber diferença entre memorando para um relatório de memorando para um ofício isso é importante é saber que pra cada um para cada um existe uma relação estável para escrever acho que a língua portuguesa ajuda bastante nesta área .*

O discente quer como resposta o aprendizado. Mas que aprendizado, baseado em quê? Como se avalia o uso real da língua e a reflexão acerca das situações de uso? O P1 fala em trabalhar com produção textual e diversidade de gêneros, cita os textos técnicos. Em sua fala P1 diz também que se um apenas conseguir já se sentirá feliz. P2 fala em português padrão, diz que é necessário que os discentes produzam em *língua oral e escrita, mas dentro de uma formalidade, porque a linguagem coloquial ele já traz de casa*, portanto trabalha com exercícios de língua formal.

É complexo avaliar o aprendizado da língua uma vez que ela acontece exatamente no momento em que se realiza no indivíduo. Atividades apenas para

classificar, nomear, identificar já não são possíveis, mas também apenas atividades de produção desconectadas da realidade que cerca o discente, produção em que o discente não se coloca como usuário da língua e como alguém que realmente interage e promove mudanças no comportamento e na língua.

*P1: é muito importante para o professor não ficar dando tiro para todo lado ... eu acho interessantíssimo se o professor é mais normativo se ele tiver argumentos para segurar aquilo ou se o professor ele é mais de habilidades e competências ou se ele é mais de Saussure mesmo essa coisa mais estrutural se ele é Bakhtiniano ele tem que saber ... ele tem que saber a questão do enunciado se ele vai trabalhar enunciado ou não ... não que ele utilize essas palavras ... por exemplo eu não vou falar de Bakhtin para aluno de 1º ano mas a filosofia da coisa tem que saber o que vai ser se vai ser Saussure se vai ser Chomsky se vai ser Bakhtin e tem que seguir algo tem que ter algo delimitado tem que ser estudado, por exemplo, ele tem que produzir também eu acho que é importante produzir porque é através da produção de artigos científicos determinada linha é que vai delimitar o campo de ação dele.*

Quando ouvimos de P1: *é muito importante para o professor não ficar dando tiro para todo lado*. Percebemos a sua consciência da necessidade de se ter uma concepção em que se apoiar para que realmente possa se avaliar o ensino da língua.

Os docentes acabaram de trabalhar essa disciplina com os discentes do período anterior, prepararam-se para uma nova turma e uma nova forma de se relacionar com a língua em sala de aula. Precisam de uma atitude em relação ao que vão ensinar e ter bem claro o porquê vão ensinar. A Sociolinguística Educacional, interagindo com as linguísticas possíveis, produz formas e meios de se refletir acerca da língua em todos os seus aspectos. É preciso de uma língua mais monitorada? É papel do professor, da disciplina? São questionamentos trazidos para a reflexão. Na verdade, é preciso entender o porquê cada um dos discursos são propostos, é preciso ter motivo para

interagir, para ver o outro em uma comunidade e poder me enxergar nele; é preciso ter uma concepção de língua que ofereça a oportunidade de nos construirmos como usuários dessa língua, sentirmos a língua como parte de nós e não como algo externo que “teimo” em aprender e, poucas vezes, consigo. A língua é nossa identidade.

Devemos considerar nossas identidades como construídas em nossas práticas discursivas com o outro, pois as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com a maneira pela qual se vinculam a um discurso. Dessa forma, as identidades se formam, pois são atravessadas pelas posições de sujeitos que são construídas historicamente nos discursos e reflexivamente através de um processo de negociação. (OTONI, 2014, p39).

Um trabalho só poderá ser possível e honesto se, de fato, contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no processo de uma sala de aula. E para um verdadeiro desenvolvimento é necessário entender e vivenciar a diversidade da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as minhas reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Superior à luz da Sociolinguística Educacional retomo alguns pontos da justificativa proposta no início do trabalho para fecharmos as reflexões e expormos algumas possíveis sugestões.

Este trabalho foi proposto para se fazer uma reflexão das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da Língua Portuguesa, especificamente, se ela, também, poderia contribuir para o ensino da língua no Ensino Superior, levando em consideração as percepções de docentes e discentes da sua relação com língua nesse nível de ensino e nos 11 anos de escolaridade, antes de chegar a uma faculdade. É preciso lembrar que as faculdades escolhidas são particulares, o que de certa forma, ainda hoje, traz o perfil de um discente oriundo de escolas públicas de ensino médio e de professores sem o concurso solicitado de uma universidade, mas esse não foi o fator determinante do trabalho.

As faculdades particulares brasileiras justificam a inserção da disciplina Língua no currículo de seus cursos (não é uma obrigatoriedade) basicamente por dois motivos, o primeiro é a busca de resgatar as “deficiências” trazidas pelos alunos do ensino médio, é necessário, portanto, nivelá-los e o segundo é a ideia de que pode, por meio das atividades da disciplina, habilitá-los para o mercado de trabalho com a produção de textos técnicos, de acordo com a área. No meio dessas buscas está o professor de quem é cobrado o resgate das mazelas deixadas, e aí, acredita serem as questões gramaticais o grande vazio não preenchido nos 11 anos de escolaridade e de quem é cobrado o acréscimo de um conhecimento técnico. O que fazer?

O questionamento mostra que docentes e discentes ainda não entenderam o porquê dessa disciplina na grade curricular do seu curso. Ao serem questionados, na entrevista semiestruturada, qual a importância da disciplina no seu curso, a maioria dos

informantes disseram que eram importantes e poucos foram taxativamente contrários, mas, mesmo os que se colocaram favoráveis apontaram essa importância ligadas exatamente ao fato de virem com “deficiências” do ensino médio ou ao fato de precisarem aprender os textos técnicos da profissão, ou seja, não há uma justificativa que coloque o ensino da língua no mesmo nível de outras disciplinas do curso ou que o como uma proposta de refletir o uso da língua para aí sim saber adequá-lo ao uso individual.

Neste entremeio, entre o resgate e a técnica, a proposta de reflexão acerca do uso da língua no processo de interação dos indivíduos na sociedade escolhida para dar suporte a nossa reflexão foi Bortoni-Ricardo (2005). A pesquisa propõe questionar como a Sociolinguística Educacional poderia contribuir para uma reflexão mais profunda para que houvesse uma mudança de postura do professor em sala de aula para oferecer ao aluno mais do que revisão de gramática ou elaboração de texto técnico, mas que ele pudesse oferecer “um ambiente sensível onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes nas culturas dos alunos” (Bortoni-Ricardo 2005, p.128) para a transmissão de conhecimentos, não automatizados, mas sim ativando nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares para aproximá-los dos usos próprios da profissão.

A Sociolinguística Educacional, ainda que com todas as críticas advindas de sociólogos e analistas do discurso ou ainda de sociolinguistas que não entenderam o quanto as diferenças dialetais podem contribuir para o enriquecimento do ensino da língua no país, oferece aos protagonistas da sala de aula, docentes e discentes, condições de uma mudança de postura frente à língua. O ponto fulcral é entender a língua como processo de interação, como ao se dizer algo está se comprometendo com o que foi dito, é pensar a língua como real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.

Ao entender que a Sociolinguística Educacional poderia dar sentido ao ensino da Língua Portuguesa, propusemo-nos a ouvir docentes e discentes para que expusessem

seu contato com a língua tanto externa quanto externamente, especialmente, falassem da sua relação com a língua no Ensino Superior e a partir dessas respostas construímos esse trabalho. Alguns pontos merecem ser resgatados para o fechamento, mesmo parcial, de nossas considerações a respeito do objetivo do trabalho.

Entre as questões propostas na entrevista semiestruturada e no grupo focal ressaltamos primeiro a falta de uma concepção de língua, segundo a necessidade da disciplina Língua Portuguesa no curso, terceiro a falta de percepção do que são conteúdos da língua, quarto o conhecimento acerca do assunto variedades linguísticas e por fim as incertezas a respeito de saber ou não a língua.

Primeiro sempre que perguntados a respeito, imediatamente, docentes e discentes buscam conteúdos conhecidos ou falam da importância, mas sem realmente concluir as ideias. Apesar das respostas, vimos o docente em um trabalho “tradicional”, focado no ensino da gramática normativa e discentes conscientes de que poderiam aprender algo mais, mas ao não saber bem o que, volta-se para um ensino que o ajudará na técnica da produção de texto de seu curso ou a passar em concursos. A falta de uma teoria que solidifica uma concepção de língua, docentes e discentes, revivem as deficiências do ensino fundamental e médio e não avançam no ensino da língua.

Outra questão foi se a disciplina era importante ao curso. Podemos afirmar que noventa e nove por cento ratificam a importância, mas não têm argumentos sólidos para confirmá-la e, na sequência dos questionamentos, acabam, por vezes, contradizendo-se. Como não encontram o uso para a língua aprendida até mesmo para as produções técnicas, os discentes e docentes, questionam-se qual a utilidade disso com questionamentos como “Pra que estudar isso? Na minha profissão não sei onde usar isso?” Respostas a essa pergunta parecem ser o ponto de partida para o trabalho do docente de Língua Portuguesa, mas como vimos nas respostas dadas pelos professores o fato de saber a importância não garante a prática em sala de aula.

O terceiro ponto a ser revisto é a falta de percepção do que são conteúdos da língua. Entre as respostas dadas, o conteúdo acentuação gráfica foi o mais citado, a

palavra gramática também, observando que gramática é o estudo de tudo que, na verdade, não se sabe bem o que é. Os alunos levantam questionamentos como interpretação de texto e leitura, eles entendem que deve haver um momento da aula em que o docente traz um texto, os discentes leem e buscam a essência do texto. Essa atividade ocorre, o que fica provado, na bibliografia oferecida pelos professores no plano de curso, mas com que objetivo? Como esse momento se reflete no uso da língua? Como esse momento dará ao discente condições de em outros momentos aplicar o conhecimento adquirido no texto atual.

O quarto item a ser ressaltado está o questionamento acerca do que sejam Variedades linguísticas. Como falar em Sociolinguística, sem que haja, por parte do discente um mínimo de conhecimento sobre as múltiplas possibilidades do uso da língua, adequando a múltiplos contextos de uso. A maioria das respostas foi negativa, os discentes nunca tinham tido contato com o tema, não haviam refletido o tema. Os discentes que disseram sim usaram, como exemplos, eventos muito superficiais.

E, por fim, ao serem questionados se brasileiro sabe falar português, as respostas na sua totalidade foi “não”, não sabem e as justificativas para essa resposta dão a dimensão de que é necessária uma mudança de concepção de língua na proposta de ensino da Língua Portuguesa no ensino superior.

Este trabalho fez uma análise de dados a partir de respostas de docentes de discentes. Levantou, a partir da conversa com docentes e discentes, a necessidade de refletir para mudar, refletir para que o docente encontre na pedagogia culturalmente sensível o seu mote de mudança de concepção de língua e consiga, em sala, fazer com que o discente entenda a língua como um lugar de aprendizado para que este se sinta seguro quando empregando a diversidade da língua.

Essa reflexão deve servir para que outros trabalhos acerca de cada um dos princípios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005), sejam analisados dentro como *corpus* de pesquisa, atividade efetiva de docentes e discentes em sala de aula no Ensino

Superior, para que essa disciplina seja realmente ressignificada e entendida como necessária aos cursos de graduação.

Neste trabalho foram levantados importantes questões acerca da grande dificuldade da teoria que envolve a Sociolinguística Educacional transformar-se na prática que subjaz o estudo da Sociolinguística Educacional, especificamente, no Ensino Superior. Esperamos que a análise realizada com docentes e discentes tenha, de fato, contribuído para a ressignificação do que seja ensinar e do que seja aprender Língua Portuguesa no Ensino Superior. Ressignificar, neste contexto, significa vivenciar a língua e não apenas falar sobre a língua.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida; MEDEIROS, João Bosco. **Curso de língua portuguesa para a área de humanas**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2004.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_, **Muito além da gramática – por um ensino de Línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. & STUBBS, M. & GAGNÉ, G. **Língua Materna – letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo. Parábola Editorial, 2000

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Português na escola: História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3. Ed. São Paulo: 2012.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos empíricos - “O social e constitutivo do linguístico, assim como o linguístico é constitutivo do social”**. Ed. São Paulo: 2013

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARZOTO. **Língua Portuguesa no ensino superior – experiências e reflexões**. Ed. Clara Luz, 2006

BORTONI-RICARDO, S. M. **.Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave** 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2014

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília:MEC\SEF.

BRASIL. Secretaria e Educação (2000). Linguagens, Códigos e suas tecnologias. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília:MEC**

CALVET, L.J. **Sociolinguística – Uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002

CAMARGO, Thais Nicoleti de. **Redação linha a linha**. São Paulo: Pubifolha, 2004.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação**. 3ed. São Paulo: Atual, 2009.

CEZÁRIO, M.M.; VOTRE, S. Sociolinguística in MARTELOTTA M.E., **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto 2013. P. 141-155.

CHOMSKY N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980

CIPRO NETO, Pasquale, INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Scipione, 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa – escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA E. M.. **Curso Normal Superior**. Curitiba. IBPEX, 2005

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikan, 2008

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIAS, L. S., GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Estudos Linguísticos: dos Problemas Estruturais aos Novos Campos da pesquisa**. Curitiba: Ibepx, 2010.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap.3. p. 37-61.

FEITOZA, E.. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica** / Campinas, SP: [s.n.], 2011. 2009 2010

FISHER, A. **Perspectiva sobre letramento(s) no ensino superior: Objetos de estudo em pesquisas acadêmicas** Atos pesquisas em Educação – PPGE\ME, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Linguística – objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2012

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. London: Polity Press, 1992.

FERREIRO E. e TEBEROSKY A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M.T.A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6ª ed. Campinas. SP. Papyrus Editora, 1994

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagens**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. J. W. **O texto na sala de aula.** (Org.); Milton José de Almeida... [et al]. 4º ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, A. F. L. M. **Ensino- Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GHIRALDELO, C. M. (org.) **Língua Portuguesa no ensino superior. Experiências e reflexões.** São Carlos: Claraluz, 2006.

GOMES, M. L. **Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.** Curitiba. IBPEX, 2007.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de Português. Que Língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES. E.G & BARBOSA. D. A. **Letramento e Ensino Superior: O Professor Universitário como agente de letramento.** Acesso em 21-10-2015 às 16h SITE

HARTMAN, S.H. **Práticas de Leitura para o Letramento no ensino superior.** Curitiba: IPBEX, 2009

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa.** São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, A. B. (org) **Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional.** 2012.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTA, M.E. **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, M.A. & VIEIRA, S.R. & TAVARES, M.A. ( org). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014

MATOS SILVA, R.V **O português são dois... novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEDEIROS, J. B. *Português instrumental: para cursos de contabilidade, economia e administração*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEILLET, A. apud LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, F.D. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação**. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC, 2014.

MENDONÇA, M. & BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor** (org.), Angela B. Kleiman...[ et al], São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MINAYO, M.C.S **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro. Vozes, 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Lei de diretrizes e bases, n. 9131, de 1995

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução CNE\CP 01, de 18 de fevereiro de 2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Reforma Universitária de 1968: Lei, nº 5.540/68

MOLLICA, M. C., BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2013.

MOLLICA, M.C. **Linguagem em Contextos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013

MOYSÉS, Carlos Alberto. **Língua Portuguesa: atividades de leitura e produção de textos**. 3ed. São Paulo: Saraiva 2009.

NADÓLSKIS, Hêndricas. **Normas de Comunicação em Língua Portuguesa - São Paulo**: Saraiva 2010.

NEVES, M.H. **Ensino de língua e vivência de linguagem. Temas em confronto**. São Paulo: Contexto 2010.

OLIVEIRA, 2009 <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan.2016

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OTTONI, M.A.R & LIMA, M. C. **Discursos, Identidades e Letramentos – abordagens da Análise de Discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 2000.

POSSENTI, S. **Gramática e Política**. In O texto na sala de aula. p.56. Ed. Ática, 2006.

RIOS, G.V. Ensino da Língua Materna, letramento e identidade no campo da educação. In OTTONI, M.A.R & LIMA, M. C . **Discursos, identidades e Letramentos – Abordagens da Análise de Discurso e Crítica**.. São Paulo: Cortez, 2014.

RODRIGUES, A.D. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil**. In BAGNO, M (org) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, SP: Atlas, 1991

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SENA, Odenildo. **A Engenharia do Texto** – Manaus: Valer, 2008.

SILVA, R.C.P. **A Sociolinguística e a língua materna**. Curitiba. IBPEX,2009.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1996.

SENNA, L.A.G. (org.) **Letramento: Princípios e Processos**. Curitiba. IBPEX, 2007

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. (p.31-76)

SOARES. M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. Ed. Ática, 2002. a

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Ed. Contexto, 2004

SCHIFFRIN D. , 1990 apud CAETANO. M., 2011 (apostila).

STREET, B. **Letramentos sociais - abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**: tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARALLO, F. A **Pesquisa Sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007. 1997

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. (<http://ceale.fae.ufmg.br/>.) <http://ceale.fae.ufmg.br/> disponível em 16 jan. de 2016).

UCHOA, C.E. A **Linguagem: Teoria, Ensino e Historiografia**. São Paulo: Lucerna, 2008

ZEN, M.I. Ensino da Língua Materna: princípios orientadores. In **Ensino da Língua Materna: para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ZILLES, A.M.S. & FARACO, C.A. (org.) Carlos Alberto Faraco... [et al ]. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZUIN, P.B, REYS, C.R. **O ensino da Língua Materna – Dialogando com Vygotsky, Bakthin e Freire**. São Paulo: ideias e Letras, 2010.

## QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

### ANEXO 1

Caro(a) informante

Agradeço a sua disponibilidade em responder estas questões e permitir que sejam gravadas para posterior transcrição e análise que farão parte da dissertação de Mestrado.

1. O que é Língua Portuguesa?
2. O que é a disciplina Língua Portuguesa?
3. Qual foi a sua primeira relação com a disciplina Língua Portuguesa?
4. Quais são os conteúdos que você considera importantes no ensino de Língua Portuguesa?
5. Você sabe o que é variação de linguagem? Esse assunto já fez parte de suas aulas de língua Portuguesa?
6. Você acha que os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa que você deu no ensino fundamental e médio são os mesmos?
7. Quando você conversa com os falantes mais afetivos você se preocupa com a sua forma de falar a língua?
8. Quando você conversa com os falantes mais formais você se preocupa com a sua forma de falar a língua?
9. Você já se sentiu discriminado pela sua forma de falar? Você já sentiu que estava discriminando alguém pela sua forma de falar?

10. Você já sentiu dificuldade em preencher formulários ou outros documentos?
11. O que você quer aprender na disciplina Língua Portuguesa?
12. Qual a importância da leitura e da escrita na sua vida?
13. Como você espera que aulas de Língua Portuguesa no ensino superior sejam úteis a sua vida profissional?
14. Qual a função da disciplina na grade do curso? Como você acha que ela pode contribuir para sua formação específica?
15. Brasileiro sabe falar português?
16. Você sabe falar português?

## QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

### ANEXO 2

Caro(a) colega

Agradeço a sua disponibilidade em responder estas questões e permitir que sejam gravadas para posterior transcrição e análise que farão parte da dissertação de Mestrado.

1. Há quanto tempo é professor de Língua Portuguesa? Por que ser professor de Língua Portuguesa?
2. Sente-se respeitado como professor de Língua Portuguesa?
3. Conceitue a disciplina Língua Portuguesa
4. O que é ensinar a disciplina Língua Portuguesa no ensino superior?
5. O que significa saber português?
6. Qual a razão pelo qual se ensina português para os brasileiros?
7. Qual a razão pelo qual se ensina português para os alunos no ensino superior no 1º período do curso? O aluno sai do ensino médio e chega a faculdade e se depara com a Língua Portuguesa?
8. Como sabe que realmente o aluno aprendeu português?
9. A disciplina Língua Portuguesa é necessária na grade dos cursos do ensino superior?
10. Quais são os conteúdos que você considera importantes no ensino da disciplina Língua Portuguesa?
11. Como você espera que aulas de Língua Portuguesa no ensino superior sejam úteis à vida profissional do seu aluno?
12. Como foram suas aulas no semestre passado? Os seus alunos aprenderam?
13. O que é Letramento acadêmico?

## ANEXO 3

## 1. Quadro do Plano de Ensino do curso de Engenharia

|   |
|---|
| Disciplina /Carga Horária: Língua Portuguesa – 60 horas<br><b>Curso de engenharia</b>   |
| <b>EMENTA</b>   |
| Nesta disciplina, o aluno irá aprofundar o contato sistemático com as diversas modalidades de uso da Língua Portuguesa em diferentes situações de sua atividade profissional. O aluno terá a oportunidade de aprimorar e ampliar o seu vocabulário, bem como utilizar as ferramentas para desenvolver a compreensão e produção de textos técnicos inerentes ao seu exercício profissional. Além disso, o aluno irá desenvolver a técnica do discurso. Para isso, ele estudará a Língua Portuguesa com ênfase na linguagem e comunicação, técnicas de leitura, interpretação de textos como prática interdisciplinar e análise das questões de textualidade, lastreado nas normas gramaticais.   |
| <b>OBJETIVOS</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar os fundamentos básicos da estrutura da Língua Portuguesa a fim de habilitá-lo ao exercício da interpretação de textos e da escrita, no âmbito da sua atividade profissional e pessoal.</li> <li>- Estabelecer e discutir, criticamente, as relações dos textos e outros tipos de discurso no contexto em que são produzidos.</li> <li>- Elaborar textos coesos e coerentes, respeitando as regras gramaticais de concordância verbal e nominal, a fim de aprofundar seus conhecimentos teórico e prático, relacionados às temáticas da Língua Portuguesa.</li> <li>- Comunicar-se com clareza e objetividade, utilizando as técnicas gramaticais e os diversos mecanismos da Língua Portuguesa, visando a melhoria do discurso e da apresentação oral.</li> </ul>   |
| <b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>  |
| <p><b>UNIDADE I: COMUNICAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da comunicação</li> <li>- Funções da linguagem</li> </ul> <p><b>UNIDADE II: LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito e considerações de leitura</li> <li>- Conceito e a importância da leitura para o indivíduo e para a sociedade</li> <li>- Fatores que interferem no desenvolvimento da leitura</li> <li>- Técnicas de leitura;</li> <li>- Tipos de leitura</li> </ul> <p><b>UNIDADE III: PRODUÇÃO DE TEXTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O parágrafo como unidade de composição – Delimitação, objetivo, tópico frasal.</li> <li>- Desenvolvimento dos parágrafos pelo tipo de ordenação – enumeração e comparação</li> <li>- Desenvolvimento dos parágrafos pelo tipo de ordenação – contraste, exemplificação, citação.</li> <li>- Qualidade do texto: organização, coerência, unidade e concisão.</li> </ul> |

- O texto nas organizações – Texto técnico, correspondência comercial e oficial, procuração.
- O texto nas organizações – Ata requerimento, edital de convocação.
- Modelos e técnicas de resumo

#### **UNIDADE IV: ASPECTOS GRAMATICAIS**

- Casos práticos de concordância nominal e verbal
- Casos práticos de regência nominal e verbal
- Colocação de pronomes
- Acentuação gráfica
- Pontuação,
- Grafia.

#### **METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM**

Serão ministradas aulas expositivas com projeção via computador e apresentação de vídeos. Solução de listas de exercícios e apresentações de resumos, produção de textos orais e escritos acerca de temas atuais. Oficinas de redação. Atividades individuais e em grupo. Visita à biblioteca para pesquisa e apresentação em sala.

#### **METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO**

Serão realizadas três avaliações ( 1ª NPC, 2ª NPC e 3ª NPC). Serão realizados dois trabalhos avaliativos de apresentação oral e escrita – apresentação das características do texto e produção do texto escrito a partir de temas selecionados. Lista de exercícios.

#### **BIBLIOGRAFIA**

##### **BÁSICA:**

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikan, 2008.

GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúcia Scliar. Português Instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT. São Paulo: Atlas, 2010.

##### **COMPLEMENTAR:**

CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática da língua Portuguesa. São Paulo: IBEP, 2008.

FIORIN, José Luiz. Lições de Texto: Leitura e Redação. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. Comunicação e Linguagem. São Paulo: Pearson, 2012

KAUFMAN, Maria; RODRIGUEZ M. H. Escola, Leitura e Produção de textos. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

MEDEIROS, João Bosco. Correspondência: Técnicas de Comunicação Criativa. São Paulo: Atlas, 2010

## ANEXO 4

**1. Quadro do Plano de ensino do curso de Pedagogia**

|  |
|--|
| Disciplina /Carga Horária: Língua Portuguesa – 80 horas<br><b>PEDAGOGIA</b>  |
| <b>EMENTA</b>  |
| Língua. Linguagem. Língua e sociedade. Produção de textos: descrição, narração, dissertação, argumentação. Redação e estruturação de frases. Paragrafação. Noções Linguísticas sobre o Ensino da Gramática. Revisão gramatical aplicada ao texto.  |
| <b>OBJETIVOS</b>   |
| Ao final da disciplina, o aluno será capaz de ler, de interpretar e de produzir textos orais e escritos, na medida em que estes textos o auxiliem a ler o mundo em que vive, a analisar o que dele se diz e se pensa e a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação. Para atingir esses objetivos é necessário o aluno definir diferentes estágios ou níveis do desenvolvimento da leitura; desenvolver as habilidades de leitura, redigir textos dissertativos a partir de análises e interpretações de textos diversos; produzir com clareza, coesão, criatividade e riqueza de vocabulário, diferentes modalidades de textos, apresentando adequadamente as estruturas textuais; identificar as diferentes estruturas dos tipos textuais; analisar as relações textuais; identificar a unidade textual; produzir textos a partir da modalidade dissertativo-argumentativa. |
| <b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>   |
| <p><b>UNIDADE I: COMUNICAÇÃO</b></p> <p>1. Variedades Linguísticas</p> <p>1.1 Língua: unidade e variedade</p> <p>1.2 O preconceito linguístico</p> <p>1.3 Língua falada e Língua escrita</p> <p>2. LEITURA</p> <p>2.1 Conceito e considerações em torno da noção de texto. Diferentes níveis de leitura de um texto. Relações intertextuais.</p> <p>2.2 Conceito e a importância da leitura para o indivíduo e para a sociedade.</p> <p>2.3 Fatores que interferem no desenvolvimento da leitura</p> <p>3. PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p>3.1 Textos dissertativos- argumentativos</p> <p>3.2 Elaboração de artigos, resenhas e resumos.</p> <p>3.3 Textualidade: Coesão e Coerência</p> <p>4. Redação Técnica</p> <p>4.1 Correspondência comercial</p> <p>5. Aspectos Gramaticais</p>   |

## 6.1 Casos práticos de gramática da Língua

**METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM**

Serão ministradas aulas expositivas com projeção via computador e apresentação de vídeos. Solução de listas de exercícios e apresentações de resumos, produção de textos orais e escritos acerca de temas atuais. Oficinas de redação. Atividades individuais e em grupo. Visita à biblioteca para pesquisa e apresentação em sala.

**METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO**

Serão realizadas três avaliações ( 1ª NPC, 2ª NPC e 3ª NPC). Serão realizados dois trabalhos avaliativos de apresentação oral e escrita – apresentação das características do texto e produção do texto escrito a partir de temas selecionados. Lista de exercícios.

**BIBLIOGRAFIA****BÁSICA:**

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

ANDRADE, Maria Margarida; MEDEIROS, João Bosco. **Curso de língua portuguesa para a área de humanas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

**COMPLEMENTAR:**

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Texto e interação** – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

CAMARGO, Thais Nicoleti de. **Redação linha a linha**. São Paulo: Pubifolha, 2004.

NADÓLSKIS, Hêndricas. **Normas de Comunicação em Língua Portuguesa** - São Paulo: Saraiva, 2010.

CIPRO NETO, Pasquale ,INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa** .São Paulo, Scipione, 2008

SENA, Odenildo . **A Engenharia do Texto** – Manaus: Valer, 2008

## ANEXO 5

**1. Quadro do Plano de ensino do curso de Contabilidade**

|   |
|---|
| Disciplina /Carga Horária: Português Instrumental – 40 horas<br><b>CONTABILIDADE</b>  |
| <b>EMENTA</b>   |
| Fundamentos da Comunicação. Língua como processo de comunicação. Sintaxe de Concordância. Sintaxe de Regência. Colocação Pronominal. Análise de textos. Elementos da Argumentação. O texto Argumentativo. Gêneros Textuais. Redação Técnica. Coesão e Coerência Textual.  |
| <b>OBJETIVOS</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e interpretar textos.</li> <li>• Produzir e reescrever textos, adequando-os à situação/contexto.</li> <li>• Praticar a oralidade, considerando os critérios de oratória.</li> <li>• Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na vida acadêmica e no mundo do trabalho.</li> <li>• Analisar as possibilidades de articulação da língua</li> <li>• Ler diferentes gêneros textuais e contextualizá-los</li> <li>• Analisar, interpretar e aplicar os recursos básicos da linguagem relacionando textos com seus contextos mediante natureza, função, organização.</li> <li>• Ler e analisar e produzir textos atendendo o padrão culto da Língua bem como refletir sobre a importância da coerência como elemento da textualidade.</li> </ul> |
| <b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>  |
| <p><b>UNIDADE I: COMUNICAÇÃO</b></p> <p>1. Variedades Linguísticas</p> <p>1.1 Língua: unidade e variedade</p> <p>1.2 O preconceito linguístico</p> <p>1.3 Língua falada e Língua escrita</p> <p>2. PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p>2.1 A ambiguidade, coesão e coerência textual.</p> <p>2.2 Textos dissertativos- argumentativos</p> <p>2.3 Elaboração de artigos, resenhas e resumos.</p> <p>2.4 Análise de textos diversificados</p> <p>3. Redação Técnica</p> <p>3.1 Correspondência comercial</p> <p>4. Aspectos Gramaticais</p> <p>4.1 Casos práticos de gramática da Língua – Concordância. Regência. Colocação Pronominal. Emprego da crase. Emprego de alguns verbos ( haver, ter, fazer, existir) Pontuação.</p>   |

|   |
|---|
|   |
| <b>METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM</b>  |
| São adotadas diversas metodologias, conforme o conteúdo a ser desenvolvido. Abrange aulas expositivas, dialogadas, atividades em grupo, orientação individual. Os alunos são incentivados a buscar o autoaprendizado e a autoavaliação. A metodologia valoriza a pedagogia do sucesso que considera as mudanças como oportunidade para experimentação, crescimento pessoal e profissional.  |
| <b>METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO</b>   |
| Aulas expositivas em sala;<br>Aulas em campo;<br>Discussões em sala;<br>Estudos de caso;<br>Trabalhos individuais;<br>Palestras e debates;<br>Seminários interdisciplinares.<br>.   |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>   |
| <b>BÁSICA</b>   |
| MOYSÉS, Carlos Alberto. Língua Portuguesa: atividades de leitura e produção de textos. 3ed. São Paulo: Saraiva, 2009.<br>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Texto e interação. 3ed. São Paulo: Atual, 2009.<br>MEDEIROS, J. B. Português instrumental. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.  |
| <b>COMPLEMENTAR</b>   |
| ALMEIDA, Antônio Fernando de. Português Básico: gramática, redação, texto. 5 ed. São Paulo: atlas, 2008.<br><br>GIACOMOZZI, G. et al. Dicionário de gramática. São Paulo: FTD, 2009.<br><br>MARTINS, D. S; ZIBERKNOP, L. S. Português instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2009.<br><br>ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.<br><br>SENA, Odenildo.. A engenharia do texto-um caminho rumo à prática da boa redação. Valer, 2010. |