

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ROSANA MARIA PANSANI MINTO DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE LÍNGUA E O IMAGINÁRIO DA
UNIDADE LINGUÍSTICA**

CÁCERES - MT

2013

ROSANA MARIA PANSANI MINTO DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE LÍNGUA E O IMAGINÁRIO DA
UNIDADE LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob orientação da Professora Dr.^a Leila Salomão Jacob Bisinoto.

CÁCERES – MT

2013

Santos, Rosana Maria Pasani Minto dos.

Políticas de língua e o imaginário da unidade linguística./Rosana Maria Pasani Minto dos Santos. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

70f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

Orientadora: Leila Salomão Jacob Bisinoto

1. Unidade linguística. 2. Variedade linguística. 3. Políticas de língua. 4. Língua – políticas. I. Título.

CDU: 811.134.3(81)

ROSANA MARIA PANSANI MINTO DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE LÍNGUA E O IMAGINÁRIO DA
UNIDADE LINGUÍSTICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Salomão Jacob Bisinoto
UNEMAT – PRESIDENTE

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
UNEMAT – CONVIDADA

Prof. Dr. Emilio Gozze Pagotto
UNICAMP – CONVIDADO

Prof. Dr. José Leonildo Lima
UNEMAT – SUPLENTE

APROVADA EM: 20/03/2014

*Á memória da querida Iñez
Vicentini Fazolo*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu esposo Ricardo Henrique Rodriguês dos Santos pela ajuda durante minha formação, pelo cuidado e atenção ao cuidar de nossa filha para que eu pudesse me dedicar aos estudos, pela paciência nos momentos de tensão e dificuldades e pelo amor e carinho dedicado a nossa família.

A minha filha Carolina Minto dos Santos que se sacrificou esperando horas pela mamãe, com apenas cinco meses de vida e, mesmo que inconsciente, deu-me forças para continuar minha caminhada em busca de conhecimento científico.

A Leila Salomão Jacob Bisinoto, pela criteriosa orientação e, sobretudo, pela confiança depositada na produção do meu texto.

Aos professores Ana Di Renzo e Emilio Gozze Pagotto pelas significativas sugestões no exame de qualificação.

A todos os professores do programa de mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso por contribuírem com minha formação, em especial aos professores: Ana Di Renzo, José Lima, Judite Albuquerque e Valdir Silva, por contribuírem diretamente com meu trabalho.

A minha mãe Rosemary que sempre confiou na minha capacidade. A meu pai José Adalto e meus irmãos José Renato e Maria Suzana.

A Joelma Bressanim por ter instigado em mim o gosto pelas letras e pelo conhecimento linguístico.

A minhas amigas Andréia, Francielle, Marcinete e Selma sempre presentes em minha vida.

A Cristhiane Santanna pelo profissionalismo exemplar.

Aos colegas de turma pelos momentos compartilhados.

Aos órgãos financiadores: Unemat, Capes.

RESUMO

Partindo dos estudos realizados sobre a História das Ideias Linguísticas no Brasil e pensando no funcionamento da linguagem, refletimos sobre a constituição da língua portuguesa no Brasil para entender os efeitos de sentido produzidos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos dias atuais, destacando o ideal de língua exigido socialmente e o entendimento dos alunos sobre a relevância do domínio da língua padrão na sua preparação para o mercado de trabalho e a universidade. Para tanto, observamos os documentos que regulam o ensino de língua no país, atentando para alguns conceitos como: *norma linguística*, *variedade linguística*, *erro*, *correção*, *adequação e valor*. Procuramos identificar e descrever os efeitos das políticas de línguas na inserção social acadêmica e/ou ocupacional dos sujeitos/alunos, considerando o potencial linguístico que os constitui e o imaginário da unidade linguística a que são submetidos durante sua formação escolar. Assim sendo, tomamos como aporte teórico, entre outros, trabalhos produzidos no âmbito da HIL e documentos que regem a educação brasileira na história recente – LDB e PCNs – no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa. Também constituem o *corpora* deste trabalho Editais de processos avaliativos e entrevistas realizadas com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas de Cáceres – MT.

Palavras-chave: Língua. Unidade linguística. Variedade linguística. Políticas de Língua.

ABSTRACT

Starting from the studies on the Linguistic History of Ideas in Brazil and thinking in language functioning, we reflect on the constitution of the Portuguese language in Brazil to understand the effects of meaning that determine the teaching of the Portuguese language in the present day, highlighting the ideal language required socially and understanding of students about the relevance of the domain of the standard language in its preparation for the market and the university. To do so, we noted the documents governing the teaching of language in the country, focusing on some concepts as: linguistic norm, linguistic variety, error correction, adaptation and value. We seek to identify and describe the effects of policy language in academic occupational social inclusion and / or the subjects / students considering the linguistic potential that is the imagery and linguistic unit to which they are subjected during their education. Therefore, we take as input, among other, works produced under the HIL and documents governing the Brazilian education in recent history - and LDB PCNs - with regard to the teaching of the Portuguese language. Also constitute the corpus of this work Edicts of evaluation processes and interviews with students of the third year of high school of schools Cáceres - MT.

Keywords: Language . Linguistic unity. Linguistic variety. Language policies.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	12
1.1 - Breve contexto histórico das políticas de línguas no Brasil (séculos XVIII, XIX, XX)	12
1.2 - O Processo de Gramatização no Brasil	15
1.3 - A distribuição das línguas para seus falantes	18
1.4 - Sobre a língua normatizada	20
1.5 - Sobre variedades linguísticas	21
1.6 - O Confronto entre a Normatização e a Variedade Linguística	22
CAPÍTULO II - UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS QUE REGULAM O ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	25
2.1 - Conceitos de Língua para a Lei De Diretrizes e Bases (1971-1996) e para Os Parâmetros Curriculares Nacionais	25
2.2 – Os Editais de concursos e seletivos e a expectativa da unidade linguística	32
2.2.1 - Constituição e Estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio	32
2.2.2 - Cáceres como ponto de referência: o Vestibular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).....	38
2.2.3 - Concursos Públicos e a avaliação da Língua Portuguesa dos candidatos de Nível Médio	41
2.2.4 - O concurso do Branco do Brasil	43
CAPÍTULO III - OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO DO CAPITAL LINGUÍSTICO	46
3.1 - Breve contextualização	46
3.2 - Apresentação e análise de dados: os alunos/sujeitos e a compreensão sobre o domínio da língua portuguesa	46

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que focaliza as pretensões do Estado Nacional para a garantia da unidade da língua padrão e o conhecimento linguístico dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto institucional escolar da cidade de Cáceres.

Refletir sobre o ensino de língua no Brasil requer pensar na constituição da língua enquanto Língua Nacional instituída por processos de gramatização e normatização que criam o imaginário da unidade linguística a fim de garantir a representatividade identitária aos sujeitos e de nacionalidade ao Estado Brasileiro.

Ao afirmar a unidade de uma língua põem-se de lado as variedades que concorrem no seu efetivo funcionamento. Atentando para isso, voltamos os olhos para os conceitos construídos em torno da relação/contraposição “norma linguística X variedade linguística”. Tais conceitos, que serão observados nos documentos selecionados para este trabalho, instigam a investigar como a prática escolar os mobiliza e como se refletem no conhecimento linguístico dos alunos. A compreensão dessas relações constitui o objetivo central deste trabalho.

Dada sua característica de polo regional no sudoeste de Mato Grosso, a cidade de Cáceres torna-se um *lócus* representativo de uma área territorial relativamente ampla, motivo pelo qual a escolhemos para realizar esta pesquisa.

Dividimos nosso trabalho em três capítulos. O primeiro descreve brevemente o processo de normatização da língua portuguesa, observando as políticas de língua no país pelo processo de gramatização, produção do conhecimento linguístico e hierarquização da língua para seus falantes. Discutimos os conceitos de “normatização” e “variedade linguística” a fim de compreender melhor como são mobilizados nos documentos que regulam a educação brasileira e a prática escolar.

No segundo capítulo revisitamos os documentos LDB e PCN, destacando os conceitos de língua e as questões normativas a fim de verificar como os documentos tratam os conceitos de “variedade” e “unidade”. Neste capítulo também analisamos Editais de processos avaliativos que submetem os candidatos que buscam inserção profissional e/ou universitária a testes de conhecimento linguístico atribuindo valor ao conhecimento de língua que apresentam. Aqui apresentamos os conteúdos

programáticos de língua portuguesa exigidos pelos Editais e focamos os contrapontos concernentes aos temas “norma padrão e variedade linguística”.

O terceiro e último capítulo do trabalho contém a análise da autoavaliação dos sujeitos/alunos sobre a prática escolar do ensino de língua nas escolas de Cáceres por meio da sistematização de questionários aplicados aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de Escolas públicas e privada. Tais questionários visam a examinar o pensamento dos alunos sobre questões relacionadas à “norma padrão”, “variedade linguística”, “domínio de língua” e “prática educativa”.

Assim, temos a descrição do corpora de pesquisa, constituído de três partes:

1ª – Lei de Diretrizes e Bases de 1971 a 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (trechos referentes ao ensino de Língua Portuguesa);

2ª – Editais para: Exame Nacional do Ensino Médio (2012); concurso vestibular da Universidade do Estado de Mato Grosso (2012); processo seletivo para a Câmara Municipal de Cáceres (2008); processo seletivo para o Banco do Brasil (2012) (recortes atinentes aos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa);

3ª – Questionário aplicado a 114 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de Escolas Públicas e de Escola Privada da cidade de Cáceres – MT.

Nossa pretensão é que o exame desse material venha a esclarecer questões de interesse da pesquisa, permitindo-nos observar se, ao final do ensino médio, o sujeito/aluno, que tem o desafio de pensar na inserção social e profissional, acredita ter o domínio suficiente das formas linguísticas exigidas pelo mercado e pela universidade. Para tanto, procuramos identificar e descrever os efeitos das políticas de línguas na inserção social (acadêmica e/ou ocupacional) dos sujeitos/alunos, considerando o nível de domínio de língua que declaram ter alcançado e o imaginário da unidade linguística a que são submetidos durante sua formação escolar. Sabemos que nossa pesquisa é apenas uma pequena exibição das relações existentes entre o funcionamento da linguagem e o ideário estatal de língua, reconhecendo que tais questões não cessam aqui, pois fazem parte da realidade educacional muito mais ampla e complexa no país.

Para finalizar elaboramos considerações sobre os resultados obtidos por meio das análises buscando relacionar as questões linguísticas que afetam o ensino de língua à configuração social e política desta região do país.

CAPÍTULO I

PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

1.1 - Breve contexto histórico das políticas de línguas no Brasil (séculos XVIII, XIX, XX)

Julgamos oportuno observar o percurso da formação da língua portuguesa como língua nacional brasileira e o processo de implantação das políticas de língua no Brasil, com destaque para algumas dicotomias que afetam o processo educacional brasileiro, como correção/erro e variedade/unidade.

Neste sentido, é importante considerar a “articulação da história das ideias linguísticas com a história da constituição da língua nacional” que trabalha a “ligação necessária entre a unidade (formal) e a diversidade (concreta) no campo dos estudos da linguagem” (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p. 21).

No século XVIII a língua portuguesa tornou-se obrigatória no território brasileiro. Até então a comunicação entre os povos na colônia portuguesa era possibilitada pela *língua geral* ou *nheengatu*¹. Nesse período o cenário linguístico brasileiro comportava, além das línguas gerais e de línguas africanas, mais de mil línguas indígenas “o que não impediu o projeto do Estado português de consolidar a língua portuguesa nas Américas” (DORNELLES, 2011, p. 27).

As iniciativas institucionais de consolidação da língua portuguesa no Brasil ocorreram, segundo Dornelles (2011), em diferentes momentos e com base em uma “política de homogeneização”. O primeiro momento acontece no século XVIII com o *Diretório dos Índios*.

As questões relativas às línguas utilizadas reforçavam o conflito existente entre nobres portugueses, nobres brasileiros, brasileiros pobres, índios e jesuítas, negros, mulheres e crianças. Conflito este que é acirrado quando o Marquês de Pombal institui o Diretório de 3 de maio de 1757, confirmado pelo Rei D. José I em 7 de agosto de 1758, determinando a obrigatoriedade do ensino e do uso do português na Colônia. A partir de

¹ Língua de base tupi que possibilitava a comunicação entre os colonizadores, os jesuítas, os escravos e os povos indígenas. Ver BESSA FREIRE (2003)

então, discute-se a “raiz histórica” da formação linguístico discursiva da sociedade brasileira.

O Diretório foi um ato “político-jurídico” que serviu como “instrumento legal, responsável, entre outras diretrizes, pela formulação da política de línguas nas regiões de biligüismo” (BESSA FREIRE, 2003, p.107). O eixo principal do Diretório era oficializar a língua portuguesa para que esta fosse a única a ser falada, ensinada e escrita, silenciando a língua geral.

Mariani (2001, p.99) descreve esse período como marcado por confrontos entre “práticas discursivas distintas e antagônicas: a dos jesuítas, na sua relação com os índios, a dos brasileiros natos e a dos portugueses”. A língua geral e a língua portuguesa eram o ponto central destes confrontos.

Deste modo, o que se tem da memória linguística brasileira no século XVIII é uma tentativa de oficialização de uma língua que ignora a prática languageira e a “realidade” brasileiras no intento de alcançar um nivelamento com base no ideário da homogeneização da língua. Para Mariani (2007, p.100);

[...] o papel das Academias e do Diretório de Pombal, quando refletimos sobre normatização e sobre a homogeneização da língua, foi o de fixar A história, com O sentido, determinado através de A língua portuguesa e, desta forma, contribuir para a constituição de UMA memória histórica oficial sobre o Brasil.

Nota-se, no período em questão, o estabelecimento oficial de uma norma de conduta para o bilinguismo no Brasil deixando em aberto, ainda hoje, a oposição que dispõe, de um lado, a língua originária do colonizador, e de outro, as numerosas línguas nativas e as estrangeiras faladas em território nacional.

No início do século XIX, a chegada da família real ao Brasil e a vinda de aproximadamente 15.000 portugueses para o Rio de Janeiro, sede da colônia portuguesa, interferem significativamente nas relações entre línguas no país, conforme defendem Orlandi e Guimarães (2001). Neste período, o rei Dom João VI criou, no Brasil, a imprensa e a Biblioteca Nacional, “instituição cujo papel será fundamental na vida cultural e intelectual brasileira até hoje”. (Idem, p. 23). Naquele momento, segundo os autores, a língua do Rei se expande por boa parte do território nacional, principalmente no Rio de Janeiro, o que resultou um efeito da unidade do português no Brasil.

Em 1826, após quatro anos da proclamação da Independência do país, iniciam-se as discussões sobre o termo “língua brasileira” e sobre as questões de ensino com foco na gramática da “língua nacional” para ensinar os alunos a ler e escrever. Nesse período evitou-se nomear a língua nacional no Brasil oficialmente, seja como língua portuguesa, seja como língua brasileira. Segundo Dias (2007, p. 187), nesse ano o Deputado José Clemente Pereira apresentava uma ementa no Parlamento do Império Brasileiro, propondo que os diplomas dos médicos cirurgiões fossem regidos “em linguagem brasileira, que é a mais própria”. Tal fato gerou polêmicas no Parlamento em torno do ensino da língua e da gramática. O resultado dessas polêmicas foi uma lei, datada de 15 de outubro de 1827, que estabelecia que os “professores ensinarão a ler, escrever...a gramática da língua nacional”. Assim, a expressão “língua nacional” aparecia pela primeira vez num texto legal, e seria utilizada nos textos das Constituições Brasileiras até meados do século atual.

DIAS (1996), ao trabalhar com os sentidos do idioma nacional pela perspectiva da semântica enunciativa, diz acreditar que ao atribuir à língua a denominação de *brasileira* nós a restringimos a partir de uma posição enunciativa que põe a “nu” as dependências internas do corpo social focalizando a “naturalização” da fala do brasileiro e desviando a “nacionalização” dessa fala, o que configura o “homem do Brasil” como “homem da terra” e não como “cidadão de uma nação”. Para o autor a ideia de língua brasileira se vê instabilizada pelo espaço da idiomaticidade, que nesse caso envolve a própria identidade do sujeito em relação à língua nacional que põe em causa a discussão sobre a denominação da língua observando dois lados:

[...] de um lado, o espaço da adequação entre a língua e o modo de ser da língua (a modalidade escrita), em relação ao qual o grupo social encontra sua própria referência; de outro lado, o espaço em que se configura uma imagem romântica, ornamental do País. (p.79)

Portanto, na perspectiva dos que se opõem à denominação de língua brasileira, o brasileiro, enquanto sujeito que se utiliza da língua falada, somente é entendido como cidadão tendo como referência o percurso de escrita; e os que não dominam a escrita são excluídos do direito à cidadania. Pela perspectiva dos que apoiam a denominação de língua brasileira, a identidade do brasileiro é deslocada para uma região que desconsidera o social e constrói uma imagem de brasileiro fora do real.

Compreende-se, assim, que os sentidos do idioma nacional carregam consigo determinações próprias sobre a constituição da nacionalidade que influi diretamente no real-social dos sujeitos que, como cidadãos de direito, cumprem com deveres que condizem com as ações do Estado Nacional como, por exemplo, a obrigatoriedade da escrita padronizada da Língua Portuguesa.

É nesta abstração histórico-ideológica que se constrói o “ser brasileiro” que busca sempre sua nacionalidade naquilo que não lhe é próprio, naquilo que lhe é imposto e que parte de um “Discurso Escrito” produzido a partir da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. (GALLO, 1996, p. 102)

Na esteira das grandes revoluções do mundo - Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos, etc. - o Brasil conquista sua independência política de Portugal. Em Guimarães (2004) e Orlandi (2002), consta que um grande sentimento **nacionalista** passa a inspirar mudanças no país, no sentido de se afirmar uma identidade **nacional**. Nesse cenário, explicam os autores, a questão da linguagem se põe fortemente em pauta, destacando um nó difícil de desatar: como instituir uma língua nacional independente da língua dos ex-colonizadores? O ufanismo e a afirmação de valores como a liberdade estão visivelmente presentes nas obras dos literatos brasileiros do século XIX – José de Alencar, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, entre outros –, que, ora na prática de uma linguagem local, sem amarras formais, ora cantando as maravilhas da terra e o heroísmo dos nativos, buscam reforçar a independência política do país e inauguram um movimento de independência cultural e intelectual que iria se estender em divergências históricas entre brasileiros e portugueses sobre o uso da língua, como os debates entre Alencar e Pinheiro Chagas ou entre Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco.

A par dos embates entre brasileiros e portugueses no campo da literatura, destaca-se, na segunda metade do século XIX, o esforço dos brasileiros para a construção de instrumentos linguísticos (sobretudo gramáticas e dicionários) que legitimassem a instituição de uma língua nacional. A esse movimento, Orlandi e Guimarães denominam “processo de gramatização no Brasil”.

Vejamos um pouco desse processo.

1. 2 - O Processo de Gramatização no Brasil

Segundo Orlandi e Guimarães (2001), o processo de gramatização brasileiro no século XIX é fortemente marcado, de um lado, pela relação que o Brasil teve com as ideias filosóficas e científicas de outros países diferentes de Portugal e, de outro, pela instituição escolar representada naquele momento pelo Colégio Dom Pedro II.

Em 1887, Fausto Barreto, diretor do Colégio Dom Pedro II, organiza o “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, que dá abertura para o surgimento de uma série de gramáticas que se empenham em romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica. Para alguns gramáticos, como Júlio Ribeiro e Maximino Maciel, o programa apresentava o argumento do “novo” no processo de gramatização brasileiro provocando um “renascimento” dos estudos da língua vernácula: na imprensa, no ensino privado, esclareciam-se fatos da língua à luz das novas doutrinas.

O argumento do “novo” coloca no plano da língua a questão da diferença entre a língua falada no Brasil e em Portugal. O argumento do “novo” contra a tradição assim como a afirmação da unidade linguística com Portugal são, pois, os dois pontos fortes da gramatização brasileira no final do século XIX. (ORLANDI e GUIMARÃES, 2001, p.27)

Neste momento a questão da autoria das gramáticas torna-se fundamental para a gramatização brasileira. “O novo e a afirmação de unidade não são contraditórios. São meios de referir à existência de uma *função-autor-brasileiro da gramática* que distingue a gramatização brasileira da praticada em Portugal.”, segundo Orlandi e Guimarães (2001, p.28), lembrando que autores das gramáticas neste período ocupavam posições sociais distintas – professores, historiadores, escritores ou jornalistas –, o que fazia com que a língua, a história e a literatura desempenhassem um papel na formação do Brasil dando ao autor da gramática a responsabilidade como “homem de ciência” e a “posição de autoridade em relação à singularidade do português do Brasil”.

Observando as primeiras gramáticas brasileiras vemos que elas seguem duas filiações gramaticais: a da *gramática filosófica*² nas gramáticas produzidas em São

² A gramática filosófica, segue o pensamento de que “a linguagem é a expressão do pensamento por meio de sons articulados” em consonância com os pensamentos de Port-Royal.

Paulo, como a gramática de Júlio Ribeiro; e a da *gramática histórica*³ nas gramáticas produzidas no Rio de Janeiro, como a gramática de João Ribeiro.

No prefácio de sua Gramática Portuguesa (1881), Júlio Ribeiro explicita seu zelo pelo apuro formal da língua:

“Ouvindo bons oradores, falando com pessoas instruídas, lendo textos de livros bem escritos, muitas pessoas chegam a falar bem e a escrever corretamente sem ter seguido curso de gramática. Não se pode negar, no entanto, que as regras do bom uso da língua expostas como elas o são nas gramáticas tornam mais fácil a aprendizagem.”(ORLANDI e GUIMARÃES).

Vale lembrar aqui também de Maximino Maciel (1887) que introduz de forma explícita a noção de “norma” na definição da gramática no Brasil: “a gramática é a sistematização lógica dos fatos e das normas de uma língua qualquer” (ORLANDI, 2002, p. 134).

Pagotto (2009) analisa as relações entre gramática e sociedade no período em que no Brasil sistematiza a norma culta e o discurso normativista. O autor destaca a importância da “afirmação do autor” nas gramáticas desse período. Para tanto, lança mão dos conceitos sobre “autoria” desenvolvidos por Orlandi e Guimarães (2001), em que a afirmação da função autor seria a manifestação da inscrição do trabalho gramatical na história e, por conseguinte, a afirmação da tradição gramatical brasileira.

O autor analisa a gramática de Maximino Maciel para observar como os movimentos em torno da constituição da nação, a historicidade da língua e a autoria se colocam produzindo um discurso gramatical que constituiria a tônica do século XX. Afirma o autor que:

Maximino Maciel e sua geração não se encontram em condições de promover a ruptura com o português normatizado moderno. A acomodação do português brasileiro no quadro geral do português se faz pela própria razão de existir a gramática: a de levar as luzes da norma, a fim de que a vinculação com o português não se perca. (p.13)

Destaca-se então, uma geração de gramáticos que buscam a afirmação de um Brasil nacionalmente independente, mas que partem de uma tradição gramatical que não lhes pertence. “É a interpelação do sujeito por uma língua que não é sua”. (PAGOTTO, 2009, p.14)

³ A gramática histórica volta-se para “a coordenação e a exposição das regras gramaticais” (ORLANDI E GUIMARÃES, 2001,p. 29)

Observamos, assim, que as ideias de “regras do bom uso”, “o bem falar” e o “bem escrever”, são constitutivas da gramática, uma gramática idealizada, de onde se pode enxergar a unidade não observável no funcionamento, mas sim na estrutura.

Para Orlandi (2002) “a gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político e social.” Não se esgotam, nas produções do século XIX, o interesse e o esforço dos estudiosos para o estabelecimento de uma língua padrão no Brasil. Seguem pelo século XX produções e debates históricos, como o travado entre Rui Barbosa (professor e filólogo brasileiro) e Ernesto Carneiro Ribeiro (aluno de Rui Barbosa e Senador) “em torno da escrita do Código Civil”.

Todos esses movimentos históricos redundam, enfim, na busca de uma estabilização de formas linguísticas que garanta certa unidade de uso da língua. Sobre a questão, afirma Pagotto (2001, p. 39) que quanto mais se mergulha no universo do saber linguístico brasileiro, maior é a distância dos resultados desse trabalho com o conjunto de formas da norma culta escrita, e quanto mais se identificam as diferenças, mais se recorre ao discurso pela unidade da norma culta. Ao falar sobre o estatuto da norma escrita (ou estatuto de estabilidade) explica que a norma culta escrita está associada a dois *gestos inter-relacionados*:

1) A escolha de um certo dialeto de prestígio que é tomado como modelo a ser adotado na escrita (e na boa fala); 2) o trabalho de codificação gramatical deste dialeto com a posterior produção de manuais descritivos voltados para o ensino deste dialeto. (Idem. p.40)

Desta forma dá-se a constituição de “uma norma a ser seguida, pelo gesto básico de significação das formas linguísticas, já identificado pela sociolinguística e descrito como a inscrição do sujeito no jogo social” (Idem, p. 40).

1.3 – A distribuição das línguas para seus falantes

Não obstante o empenho da Escola, em função dos interesses do Estado e do mercado, em ensinar o dialeto de prestígio, o uso real e espontâneo da língua na sociedade se faz de maneira irrelevante aos manuais normativos. A variedade linguística

que resulta do uso e que se observa intuitivamente na sociedade é objeto de hierarquia de valores sociais que se determinam por fatores de toda ordem: histórica, política, econômica, entre outros. Guimarães (2006) explica, sob a teoria da Enunciação, como os sujeitos são afetados pela língua por meio do que ele chama de “distribuição das línguas para seus falantes”.

A distribuição das línguas, aqui entendidas como variedades de uma mesma língua, constitui uma hierarquia entre elas e atribui um sentido para esta hierarquia. Dessa forma, é possível reconhecer os julgamentos de valores que agem sobre estas línguas e fazem com que o funcionamento destas esteja exposto sócio-politicamente e os seus falantes submissos à divisão entre o “correto” e o “errado”.

Ao discutir esta questão o autor afirma que a distribuição desigual da língua para seus falantes produz duas ordens de divisão social no seu funcionamento: uma divisão vertical, que se sustenta pela formalidade, e outra horizontal, que reconhece as variedades entre os falares.

Nessa classificação que o autor faz, observa-se que o registro formal é considerado normativamente “*a língua*” e significado como *correto* enquanto o registro coloquial e as variedades da língua que se encontram na divisão horizontal são sempre interpretados como “erros” ou “*não língua*”, e todos os falantes que se incluem nestas práticas de linguagem são tomados como praticantes de uma variedade da língua hierarquicamente inferior, são desapropriados da língua formal e, portanto, falam “errado”.

Para o autor, não há nada de “natural” na classificação e na hierarquização das línguas. Também naturalizar as avaliações e julgamentos que se fazem sobre as variedades linguísticas é um equívoco, pois tudo isso constitui-se em jogo político e relação de forças. Neste sentido, as políticas institucionais, sobretudo aquelas que regulam o processo ensino-aprendizagem da língua nas escolas formais, têm papel de destaque.

As noções de “erro” e “correção” que orientam o ensino nos permitem compreender o porquê de a maioria dos brasileiros assegurar que ao sair da Escola não conhece a língua portuguesa de forma suficiente que lhe garanta segurança nas diversas situações a que se expõe.

Para compreender os efeitos dos critérios comumente usados na avaliação da língua/linguagem em seu funcionamento, voltamo-nos agora para a instituição responsável pelo ensino da língua formal para todos os cidadãos brasileiros, a Escola, regida por um arcabouço legal que define conceitos de língua e linguagem, estabelece procedimentos didático-pedagógicos para o ensino da língua, sugere e aplica instrumentos de avaliação da competência linguística dos alunos, enfim, intervém de forma contundente e definitiva na prática escolar.

É nas políticas linguísticas que observamos a relação entre o político, o sujeito, a língua e o saber sobre a língua. É, também, nessa relação que notamos a existência dos discursos da normatização e da variedade.

1.4 – Sobre a língua normatizada

Em nosso trabalho tomamos “normatização” em seu sentido estrito de “norma”⁴ regida por um Estado, cujo discurso político garante a todos os seus cidadãos os mesmos direitos, seguindo sempre um efeito normatizador.

Pagotto (2007) explora a contradição existente entre as políticas linguísticas que visam à democratização de usos e o efeito normatizador imposto pelo Estado. O autor diz ser este efeito normatizador uma busca pela universalização de direitos que produz o efeito de “exclusão social” por ser NORMA e, por isso, propõe-se a incluir e excluir. Afirma ainda que:

A universalização do acesso à escrita corresponde, obviamente, a um “desejo bom” do Estado. E aqui podemos encontrar o mecanismo de contradição: ao universalizar a língua, submetem-se todos os falantes ao processo normativo. Todos passam, então, a ter que responder pela língua que falam e pela língua que escrevem. (p.36)

A trajetória do processo de normatização do português parte do discurso iluminista pela universalização dos direitos, no caso, o direito à escrita, recaindo sobre uma uniformização ortográfica rodeada de polêmica por corresponder à implementação de uma mesma norma a dois territórios distintos (Brasil e Portugal).

O século XIX teria assistido assim a uma mudança no que toca à relação entre a língua e seus falantes. Se antes havia uma grande parcela de falantes para os quais a questão normativa simplesmente não se punha – eles estavam de saída fora do jogo – à medida que cresce a circulação do texto escrito, de um lado – e de outro a intervenção do Estado nos processos de ensino, universaliza-se a

⁴ Para nos referirmos a língua normatizada utilizaremos os termos “norma padrão”, “língua oficial”, “norma culta” enquanto sinônimos.

relação entre a língua – classicamente concebida – e a massa de falantes. (PAGOTTO, 2007, p. 38)

Desta forma, a obrigatoriedade da norma abarca todos os sujeitos, fazendo-os responder pelas formas que usam. Esse “jogo normativo” levanta algumas discussões como o fato de se tomar a língua no processo de ensino com base apenas nos conceitos ortográficos e regras gramaticais.

Pagotto (idem, p. 43) afirma que tais proposições contêm as concepções de “erro” e de “acerto” que trazem consigo discussões intermináveis direcionadas à representação escrita e falada da língua. Para o autor, Portugal e Brasil compartilham das mesmas discussões polêmicas sobre a adoção de uma ortografia oficial e as “Políticas Linguísticas são sempre implementadas de uma maneira ou de outra, em função da maneira como se constitui a relação entre as pessoas e o Estado no mundo moderno” (p.50), havendo sempre um “preço” a ser pago pela implementação destas políticas, sendo esse preço o da normatização/exclusão.

Ao falar sobre a normatização como promotora direta de formas de exclusão, vemos a necessidade de identificar o que está sendo excluído pelo discurso normatizador.

1.5- Sobre variedades linguísticas

Tomamos o conceito de variedades linguísticas como “conjuntos de formas diferentes de se falar uma mesma língua, ou seja, conjuntos de caracteres linguísticos de natureza social, estilística e regional.” (BISINOTO, 2009, p.53). Segundo a autora, a noção de “variedade linguística quase sempre está vinculada ao conceito antropológico de cultura, compreendendo padrões de comportamento linguístico condicionadores e distintivos, calcados na tradição e no costume de grupos sociais” (p. 55).

Entretanto, alerta a autora, esta visão é limitativa, pois as variedades da língua vão muito além de simples herança cultural. Para explicitar a complexidade do fenômeno, a autora elabora algumas considerações:

1. uma forma diferenciada de se usar a língua (isto é, uma variedade linguística) é diferente mesmo no seu interior, ou seja, há variações e mudanças nela própria;
2. é falsa a ideia de fixação social da linguagem; seu movimento é fluido e altamente vulnerável quando confrontado com outros falares;
3. o falar diferenciado é resultado de um processo histórico e social, não se trata de algo pronto e acabado, conservado desde sempre pelos antepassados;
4. o que caracteriza a variedade é o desconhecimento ou o não-uso dos fatos linguísticos por outros falantes da língua, portanto as qualificações de língua

“estranha”, “exótica”, “original” e outras de semelhante sentido são avaliações puramente subjetivas; 5. o simbólico da variedade linguística não se reduz à sua alegoria e aos seus elementos metafóricos, ele se constitui no político, é representativo, e ocupa um lugar estratégico nas relações de força que se travam na sociedade”.(p.55).

Tais considerações nos fazem refletir sobre o movimento que perpassa a constituição da variedade como uso da língua de forma diferenciada, progressiva, sujeita a avaliações e constituída no jogo político e social.

A realidade linguística brasileira é composta pela variedade do português, pela diversidade das línguas nativas e de imigrantes e por uma forma linguística considerada padrão, oficializada e baseada na escrita. Destacam-se, assim, dois discursos relevantes a serem confrontados: o da normatização e o da variedade. É do que trataremos a seguir.

1.6- O Confronto entre a Normatização e a Variedade Linguística

Vimos que a “normatização” implica em submissão a regras, em padronização, unificação, significa uma modalidade de língua que garante a nacionalidade e, por conseguinte, assegura o direito à cidadania⁵. No âmbito da linguagem, observamos que normatizar é universalizar uma única forma/direito para a “inclusão”, forma/direito que é pretendida/oferecida pela instituição escolar, ocasionando, em contraponto, a “exclusão” dos que não atingem o “ideal” exigido socialmente.

Justamente em virtude da função social da Escola, a de ensinar a língua formal, é nesse ambiente que se instala primeiramente o conflito entre a língua denominada padrão e as linguagens de uso popular.

A Escola e o Estado articulam-se na manutenção de um imaginário linguístico ao tomar a “língua popular” como “errada” em oposição à língua padrão, tida como modelo a ser seguido. Para tanto, tomam-se a gramática e o dicionário como principais instrumentos linguísticos da “boa fala” e da “boa escrita”.

O aumento pela demanda escolar na segunda metade do século XX fez com que crianças e jovens de camadas populares, de diferentes estratos da sociedade e com “linguagens diversas e variadas” passassem a conviver em um mesmo ambiente. Como se não bastasse a eclosão das variedades linguísticas, aquela conjuntura apresentava outro agravante: a falta de professores. Segundo Bisinoto (2012, p. 295), a saída foi

⁵ O termo “cidadania” é compreendido, aqui, sob as perspectivas desenvolvidas por Guimarães (1996.p.11) em que a constituição da cidadania brasileira se dá na “tensão entre o civilizado e o ignorante”.

reestruturar os antigos cursos normais, formadores de professores, tornando-os menos complexos e mais “dinâmicos”, de modo a receber e habilitar um grande contingente de professores advindos, como a maioria dos alunos, de camadas populares da sociedade.

A busca pela complementação da formação dos professores esbarra ainda em problemas financeiros e na ausência de um planejamento que garantisse a eficácia das medidas tomadas. Tudo isso ocasionou a “pauperização das unidades escolares”, “a má formação profissional dos professores”, e a “decadência da qualidade de ensino”.

O grande projeto nacional tomou a educação como fim imediatista, não como meio estratégico de construção da nação. Instalou-se a decantada “crise”, em que o fracasso no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática tornou-se o lugar mais visível da “degradação”. (BISINOTO, 2012, p. 295)

Olhando para aquele momento, compreende-se que o “inchaço” escolar clamava por medidas que solucionassem os problemas de linguagem; para tanto, a Escola passou a recorrer aos estudos linguísticos considerados, na época, como revolucionários. Fez-se, assim, o uso de conceitos linguísticos, dentro do ambiente escolar, por professores sem nenhuma ou com pouca formação linguística, o que resultou num emaranhado de discursos linguísticos mal compreendidos e mal utilizados pelos profissionais que buscavam cumprir com as determinações do Estado. O que importava era destacar o reconhecimento das “diferenças”, não apenas linguísticas. Cria-se, assim, uma das contradições que envolvem o ensino de língua. Como administrar as “diferenças linguísticas” sem pôr em risco a “unidade da língua nacional”?

Diante de tal contradição, reforça-se o discurso valorativo da linguagem que vai determinar os níveis de prestígio e desprestígio social da língua. E em sociedades tão heterogêneas como a brasileira, as relações linguísticas concentram fortemente em si os focos de conflito e contradição, conforme afirma Bisinoto (2009).

[...]essas relações tudo têm a ver com os espaços políticos e identitários dos cidadãos, assim como as oportunidades de inserção social. O prestígio ou o desprestígio social da língua que se fala, as marcas fonéticas que denunciam a origem do falante, o monolinguismo ou o multilinguismo, tudo pesa na balança das avaliações e no imaginário social, tudo conta pontos para o jogo do poder. As questões linguísticas e as sociais são efetivamente indissociáveis. (BISINOTO, 2009, p.42)

Sempre que observamos as relações de conflito e contradições ou as relações de prestígio ou de desprestígio social da língua chegamos a um lugar especial: a Escola. É na Escola que os sujeitos enquanto alunos são apresentados às normas, é na Escola que eles adquirem as noções do que é “certo”, “errado” e “adequado”.

A aprendizagem da língua em sua variedade formal representa um dos meios de se participar do processo de constituição da cidadania. Ser cidadão nacional é ter direito aos bens nacionais e um desses bens é a Língua Portuguesa. Ao lado dos direitos dos cidadãos, estão os deveres na sua relação positivista que, neste caso, corresponde a “fazer o bom uso da língua culta portuguesa”. Reside aqui uma das principais atribuições dadas à Escola e ao ensino: proporcionar a todos as mesmas condições linguísticas para que façam uso da “boa linguagem” em todas as situações em que isso lhes for requerido

É pensando neste papel político da Escola que olhamos para as questões que envolvem o ensino da língua e as exigências sociais de uma “boa linguagem”. Tais questões são determinantes para a inserção social dos sujeitos/alunos que buscam atuação profissional ou universitária.

CAPÍTULO II

UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS QUE REGULAM O ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Silva (2005, p.2) identifica nos discursos que legislam e regulam a educação brasileira uma interessante dicotomia aplicada ao domínio da língua: essa faculdade é, ao mesmo tempo, direito e dever de todo cidadão. Enquanto direito, a língua se reveste de instrumento de *garantia* da cidadania, é um privilégio, portanto, uma prerrogativa que promove a inserção social; enquanto dever, é condição para o *reconhecimento* da cidadania, uma imposição para que se alcance a mesma inserção social. Assim sendo, a língua recobre plenamente o ideal positivista próprio de sociedades capitalistas que, ao tomar a língua como um direito de todos (oficialmente garantido pela Escola), cobra a contrapartida do dever perante a sociedade.

2.1 - Conceitos de Língua para a Lei De Diretrizes e Bases (1971-1996) e para Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Tomamos a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, nº. 5.692/71 para destacar que a preocupação principal em relação ao ensino-aprendizagem da língua se voltava para questões normativas com o fim de oferecer aos educandos as condições para o exercício da cidadania. Vale lembrar que a educação formal ainda era restrita a uma parte da população socialmente mais abastada e a língua era considerada instrumento de comunicação e símbolo cultural do Brasil⁶.

A última LDB, Lei 9.394, busca não apenas a institucionalização da “norma”, mas o reconhecimento da multiplicidade dos saberes e pensa a língua não mais como instrumento de comunicação, mas como meio de interação entre cidadãos. A linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguirá praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1982).

Para regulamentar a nova Lei foram elaborados documentos que buscam promover o ensino de forma mais democrática e eficiente, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

⁶Para esta concepção a língua é homogênea, imanente e, no entanto, negligência o conhecimento das variedades linguísticas, em conformidade com os diferentes manejos sociais. (SILVA, L.R. 2010)

Segundo Silva (2010), os PCNs foram elaborados por ser a LDB uma Lei genérica para questões de ensino de língua materna, e os PCNs tendem a “despertar” no profissional de educação uma postura mais “crítica” que o faça desapegar da “norma” e atentar para a “diversidade de saberes” existente em seu meio, de tal maneira que possa colaborar com eficiência para preparar o educando para o exercício da cidadania.

Os PCNs propõem um desenvolvimento de competências linguísticas do educando para atuação no mundo letrado. Para que isso seja alcançado, propõe-se que o ensino de língua portuguesa seja organizado de forma que os alunos possam:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, p.33).

Ao analisar os dizeres dos PCNs pode-se atestar que há nos documentos, “não só uma ênfase numa língua viva, já que congrega variedades distintas e implica um número indefinido de usos, mas, sobretudo, uma preocupação na ação do usuário com e na linguagem.” (SILVA, Idem, p. 8). Assim, os PCNs dão relevância a uma abordagem de “língua viva”, “língua dinâmica”, que está a serviço de seu usuário destacando ideias como: “a) a ideia de que o aluno já domina um conhecimento linguístico ao chegar à Escola, competindo ao professor a apresentação de outras variedades linguísticas, em particular, a norma culta; b) o papel do professor e, por extensão, da Escola, na busca do desenvolvimento da competência comunicativa desse aluno”. (p. 9)

Vê-se com tais proposições que a língua é vista em seu funcionamento nos mais diversos contextos fazendo parte da prática social. O que se busca nos documentos é um

professor que saiba trabalhar com diferentes leituras (oral e escrita) na tentativa de dar conta de trabalhar a língua padrão e as variedades linguísticas representativas do contexto escolar de forma a permitir a circulação das diferentes formas de linguagem em variados contextos sociais e, desta forma, proporcionar aos alunos o conhecimento e a capacidade de fazer uso da linguagem, desde a mais informal até a mais formal/padrão.

A materialidade linguística que produz esse efeito de possibilitar a observação e a circulação das diferentes formas de linguagem pode ser notada nas propostas para o ensino de língua dos PCNs. Passa-se assim a definir novas concepções de *linguagem*, que abarcam os principais aspectos sociais e educacionais. Vejamos algumas dessas concepções destacadas nos PCNs.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”[...]A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e as formas de comunicar, a ação e os modos de agir[...] Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística.

As concepções de língua e linguagem citadas acima abarcam as três concepções de linguagem⁷ mobilizadas no processo de ensino de língua no Brasil: “a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.” (GERALDI, 1982)

Mas o que é considerado e referido sobre as variedades linguísticas nos documentos que discutimos até aqui?

Observamos um leque aberto ao referirmo-nos à variedade linguística e à norma padrão nos documentos reguladores da educação brasileira. Antes esta dicotomia não se colocava como central nas discussões pedagógicas e, por esse motivo, não havia maiores preocupações em ressaltar a necessidade de os alunos aprenderem a norma

⁷ Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos; a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a linguística da enunciação. Sobre as concepções de linguagem trabalhadas no processo de ensino de língua no Brasil ver Geraldi, 1982.

padrão da língua portuguesa. Com as mudanças nas concepções de linguagem e com os olhares cada vez mais atentos para as relações socioeducativas as “diferenças” (sociais, culturais, econômicas), entre elas a linguística, passam a ser observadas com mais cautela e buscam-se, então, novas propostas para o ensino da língua portuguesa.

Essas propostas passam a comportar questões que discutam o uso da norma culta e das variações linguísticas no ensino da língua portuguesa, tendo a realidade sociocultural dos alunos como foco para a Escola trabalhar tais questões. Assim, segundo Barreto:

O Estado Brasileiro passa a se preocupar com temas que apresentem real complexidade, a educação tende a ser entendida como condição básica de superação de desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social ascendente no plano individual. (2000, p.18)

No entanto, segundo a mesma autora, a diversidade nas concepções de língua e de linguagem não garante o devido esclarecimento sobre elas, pois se tende a optar por uma ou outra teoria linguística sem considerar o todo das teorias, ocasionando uma ruptura entre o “tradicional” e o “novo”, resultando nas contradições que observamos hoje sobre o tema. Mesmo que ainda se observem dificuldades relacionadas ao tema pode-se perceber o avanço na tentativa de “compreensão do objeto de ensino/aprendizagem da língua como a integração das várias facetas que envolvem o conhecimento linguístico: seu caráter sociopolítico, discursivo, sociolinguístico e psicolinguístico.” (Idem, p.60)

Nota-se, entretanto, que apesar dessa visão abrangente de língua/linguagem, proposta principalmente pelos PCN, o processo ensino-aprendizagem sempre privilegia a forma padrão por ser o ensino da língua formal seu principal objeto/objetivo. Podemos observar esse fato através da forma como os processos avaliativos trabalham as questões de língua e linguagem, como veremos no Exame do Enem. Assim, a forma padrão prevalece tanto na modalidade escrita (textos, avaliações) quanto na modalidade oral (nas entrevistas, nas práticas de linguagem de modo geral). Entretanto, segundo Barreto, o ensino da variedade culta na linguagem oral só ocorre esporadicamente e em função da escrita:

[...] a modalidade oral só é lembrada quando interessa destacar um desvio saliente em relação à escrita, ou, o que é ainda mais tendencioso, quando interessa substituir seus traços característicos

pelos traços da escrita, na crença de se garantir o domínio da variante-padrão também na oralidade. (2000, p.63)

O que observamos aqui é uma prévia do discurso apresentado por grande parte dos alunos sobre a dificuldade em adquirir e praticar uma modalidade de língua que não lhe é familiar e não lhe é suficientemente ensinada na Escola.

Para Orlandi (2002, p.27) ocorre uma contradição que vai da perspectiva de se inscrever o sujeito na constituição de uma língua nacional/padrão ao domínio prático do ensino-aprendizagem. “O aluno não aprende porque não se inscreve, enquanto sujeito, no processo histórico de constituição dessa língua”. Assim, “aquilo que não faz sentido para ele, não faz sentido em sua história” não pertence ao seu discurso, está “excluído, apagado, silenciado”. Diz ainda a autora:

Não levar em conta, por exemplo, que temos duas formas de oralidade derivadas de duas histórias diferentes faz com que se queira fazer o aluno passar, com violência, de uma oralidade que faz parte da história de sua língua para uma escrita que tem uma oralidade que corresponde a uma “outra” história. Isso é impossível. E o resultado não é fracasso, mas inconsistência histórica, resistência ao que não faz sentido. Por outro lado, observar esses aspectos históricos pode não só fazer compreender melhor essas passagens, se elas são necessárias, como também nos ensinar como operar com elas. (ORLANDI, 2002, p.32)

Pensando nessas questões que relacionam língua e história podemos ver a tentativa dos documentos federais, sobretudo os PCNs, em conciliar a contradição entre ensinar a língua padrão e respeitar as diferenças linguísticas, principalmente quando tomam as variedades linguísticas como algo próprio que pode ser usado nas práticas de linguagem de forma a melhorar a interação social dos sujeitos sem que esse se esqueça da relevância da unidade linguística.

Na perspectiva de Silva (2007), a relação entre os conhecimentos disponibilizados pelas ciências da linguagem e o que dele fazem os legisladores e reguladores do ensino nem sempre é pacífica ou pertinente. Diz a autora:

Falar e refletir sobre a língua e o conhecimento na Escola é explicitar e compreender os impasses, conflitos e contradições que marcam a relação entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a diversidade e a unidade. É trazer para o debate a relação constitutiva entre a produção-transmissão do conhecimento linguístico e uma exterioridade histórico social datada que se materializa em políticas de língua, em metodologias e tecnologias de ensino. Falar dessas políticas, em uma sociedade como a capitalista, em que há estruturalmente uma divisão social e técnica do trabalho, que redund

na separação teórico-prática, é colocar em discussão diferentes abordagens das Ciências da Linguagem, para que possamos compreender as crises de uma língua e de seu ensino ou o fracasso escolar num país como o Brasil. (p.141)

Observamos aqui a diversidade sendo referida para a produção de um suposto ideal de igualdade que busca equiparar todos os sujeitos a uma mesma realidade linguística a um mesmo contexto social enfatizando o “discurso da inclusão social” e ao mesmo tempo determinando o “sujeito não-cidadão”.

Silva (2007), ao analisar a tentativa de conciliação entre contrários⁸, através do apelo ao “direito de aprender” e ao “respeito” pela diversidade, destaca o discurso dos PCNs de 1ª a 4ª séries referente “à autonomia e à diversidade” concluindo que no Brasil a diferença aparece como “valor máximo” a que se deve respeito e constitui-se em “fator de enriquecimento”. Assim, ocorre o processo de “individualização do sujeito”/ “não sujeito” que tem como atenção suas “necessidades” e não os seus “direitos”. De tal forma, “excluídos do mundo do trabalho, dos direitos civis e políticos, mas incluídos culturalmente por suas peculiaridades” (p.153).

Para a autora a Escola é um lugar de integração e qualificação dos excluídos pela desqualificação da força de trabalho através da língua. O discurso pedagógico apaga o social e o político, excluindo o povo da política e a política da história, em um movimento de assepsia em que não há lugar para o econômico, o ideológico e para as relações de poder.

A posição de sujeito-aluno se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado, como a Escola, pelo apagamento do político que as determina. (SILVA, 2007, p.155)

A autora destaca a ação excludente da escola laica, gratuita e obrigatória que trabalha com conceitos e teorias que buscam “contornar indefinidamente aquilo que todo mundo sabe e que não se pode dizer” (p.156). No cerne da questão está o discurso sobre o falar certo ou errado, em que toda a significância da história é deixada à margem da proposta educacional e institui-se o discurso da “adequação”. A autora parte da análise da frase recortada dos PCNs de 5ª a 8ª séries (1998): “A questão é saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas”, para dizer que se exige “um sujeito do conhecimento adequado” na “utilização de uma língua sempre, e só, em

⁸ A autora trabalha contradições da Educação e das Ciências da Linguagem.

situação, tomada como unidade tornada discreta de registros e variedades que reduzem as relações sociais em relações comunicativas”. A autora segue dizendo que:

Teríamos, então, em um país como o Brasil, uma heterogeneidade empírica - registros e dialetos - , afetando individualmente seus habitantes, e produzindo um cidadão incapaz de um uso eficaz da linguagem em situações de comunicação, tomada como algo descritível, homogêneo e estável -, recobrando na verdade uma homogeneidade, uma unidade linguística, social e cultural, existente em toda a sociedade humana, enquanto uma generalidade abstrata.

A história assim apagada e denegada (logo, os conflitos e contradições da Educação e da Linguística), dilui-se em aspectos contingentes de uma teoria das relações sociais que se produzem entre indivíduos, tomados também de forma empírica, revelando os entraves estruturais de um Estado em conviver e gerir, democraticamente, a diferença e tudo de ambíguo e contraditório que possa daí advir. Ao falar da variedade linguística, recalca-se o político, dando visibilidade à diferença enquanto inadequação de um sujeito moral a uma situação empiricamente determinada. (p.157)

Vê-se, portanto, a passagem do discurso do “certo” e “errado” para o discurso do “adequado”. Discursos estes que são sustentados pela mesma constituição ideológica, que visa a manter uma impressão de realidade linguística democrática. A língua, mesmo que seja tomada como “social e heterogênea”, ganha, por meio do ensino, a garantia da unidade representativa da identidade nacional.

Pensando na constituição e na propagação dos discursos promulgados pelos documentos que enfocamos acima e nas discussões atinentes aos conceitos de “certo”, “errado” e “adequado”, passamos a observar as relações existentes entre as propostas da Educação Básica, correspondentes a estes discursos, e as exigências inscritas nos Editais de concursos e vestibulares, que especificaremos a seguir.

A análise de tais documentos visa a descrever o funcionamento das determinações sobre o uso linguístico padronizado *versus* funcionamento linguístico real, identificando os argumentos que demonstrem um possível apagamento do uso linguístico “variável” na busca insistente pela “unidade linguística”, imaginariamente existente na língua/linguagem nacional.

Para Guimarães (2007), certos setores da sociedade, e entre eles alguns linguistas, cobram dos linguistas o fato de que eles não tomam posições relativamente à diversidade linguística e às relações entre as línguas. O mesmo acontece em relação às variedades linguísticas nacionais, em que algumas variedades se sobrepõem a outras.

De um lado há os que os censuram por não defenderem o ensino da língua normatizada e, de outro, há os que os censuram por não defenderem as variedades linguísticas adequadamente. Há ainda aqueles que fazem “uma auto-crítica” da linguística por não se colocar diretamente diante destas questões. Para que este embate não se esgarce na trivialidade ou na incompreensão, é preciso compreender que a questão que se põe é política, não no sentido de partidos de qualquer espécie, mas no sentido em que a questão envolve um modo de pensar a distribuição das línguas para seus falantes, em outras palavras, uma distribuição de poderes micros e macros. (p. 63)

Vemos que a determinação que este jogo político tem sobre a língua merece maior compreensão, para que seja possível olhar além da superfície e da naturalização das relações. Passemos agora a observar como este jogo político está presente nos Editais que selecionamos para nossa análise.

2.2 – Os Editais de concursos e seletivos e a expectativa da unidade linguística

Selecionamos os editais que analisaremos a seguir por serem processos avaliativos de alcance nacional e regional e também por apresentarem conteúdos programáticos específicos para Nível Médio, que corresponde ao nível em que se enquadram os alunos/sujeitos de nossa pesquisa.

Iniciaremos nossa observação pelo Exame Nacional do Ensino Médio que nos apresenta uma visão da expectativa nacional de avaliação do domínio da língua/linguagem sobre os sujeitos que buscam, principalmente, inserção universitária.

2.2.1 - Constituição e Estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, apresentava como fim exclusivo a avaliação do desempenho do estudante no período de conclusão da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do nível de escolaridade. A partir de 2009 o Exame, de caráter individual e voluntário, foi totalmente reformulado pelo Ministério da Educação e passou a fazer parte do processo de seleção de alunos para o ingresso no Ensino Superior. Neste sentido, passa então a contemplar outros objetivos como:

- A democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES);

- A mobilidade acadêmica;
- A indução a reestruturação dos currículos do ensino médio;
- A utilização de programas oferecidos pelo Governo Federal como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni);

A prova, que até 2008 era composta por 63 perguntas interdisciplinares e uma redação, hoje tem 180 questões, divididas em quatro áreas do conhecimento: linguagens e códigos (português), ciências humanas (geografia e história), ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática, além da redação.

A primeira edição, em 1998, teve apenas 115,6 mil participantes. O exame se tornou popular em 2004, quando o MEC instituiu o ProUni e vinculou a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior (IES) ao desempenho no exame. Outro grande incentivo à intensificação da proposta para o ENEM foi a decisão de universidades públicas e particulares levarem em conta a pontuação da avaliação no processo seletivo.

O objetivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) é que o ENEM se torne uma forma única de seleção para as universidades, substituindo até o tradicional vestibular. As instituições puderam escolher entre a substituição total do vestibular pelo ENEM e outras três modalidades: utilizá-lo como primeira fase da seleção, usar a nota na prova para atribuir um percentual na avaliação final dos candidatos e usá-lo para preencher vagas remanescentes.

Em seu novo formato, o ENEM também serve como critério para a emissão de certificados de conclusão do ensino médio e para a participação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Veremos então, como é estruturado este processo avaliativo e como acontece sua aplicação. Não é nosso objetivo analisar todas as áreas de conhecimento contempladas no processo avaliativo, nosso objetivo é destacar apenas a área de conhecimento correspondente a Matriz de Referência sobre **Linguagens**.

A edição 2012 do ENEM, regulamentada através do Edital Nº 3, de 24 de maio de 2012⁹, é estruturada a partir da Matriz de Referência especificada abaixo:

⁹ Edital regulamentado pelo presidente do Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, Anísio Teixeira, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16 do

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, *as marcas linguísticas que singularizam* as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Temos neste recorte dois discursos contraditórios postos em concorrência: o “discurso da Norma” em “**Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa” e o “discurso da Variedade” em “**Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade**”. Note-se que o exame toma a variedade linguística como *marcas singulares* determinadas por fatores sociais, regionais e de registro. Nesta perspectiva vê-se muito do que está posto pelos PCNs no que diz respeito à identificação, uso e valorização da variedade linguística dentro do ambiente escolar viabilizando aos alunos o conhecimento dos usos variados da língua com a tarefa de respeitar os “valores humanos” e considerar “as diversidades socioculturais”.

O discurso da “diferença” é constitutivo da Matriz de Referência do ENEM de tal forma que nos possibilita dizer que para o Exame é tão relevante esclarecer sobre as “diferenças” quanto sobre a “norma”.

Soares (1997) comenta sobre a ineficácia das teorias linguísticas de buscarem propostas educacionais voltadas para as “deficiências” culturais e linguísticas das classes populares ou para as “diferenças” culturais e linguísticas dessas classes e as classes socialmente privilegiadas. Para a autora, a Escola é o local onde o problema ganha corpo, pois é “um mercado linguístico com características particulares”:

[...] a Escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. (p. 52)

[...] instância social a serviço do mercado cultural e linguístico dominante, ela usa e quer ver usada a linguagem “legítima”, única a que confere *aceitabilidade*; ao mesmo tempo, é a ela que é delegada a função de ensinar essa linguagem “legítima”. (p.60)

O conceito de linguagem “legítima” apontado pela autora está relacionado à linguagem das classes dominantes (alunos que chegam à Escola em condições de usar a norma padrão da língua com facilidade); já o conceito de linguagem “não-legítima” aplica-se às classes populares que adquiriram uma outra linguagem por “familiarização” (alunos que usam uma linguagem não reconhecida socialmente e, por isso, não dominam a linguagem da Escola).

Para a autora, essa contradição é apenas aparente, pois a Escola não oferece o “domínio prático da língua” aos alunos e supõe que eles tenham o conhecimento prévio da linguagem “legítima”; assim, os alunos que não têm esse domínio prático da língua “legítima” não atingem o domínio linguístico “consciente e reflexivo”.

A escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe a dar, e que só as classes dominantes podem trazer – o domínio prático da língua “legítima” [...] o que a escola dá, no ensino da língua, é o *reconhecimento* dessa linguagem “legítima” [...] a escola leva os alunos das camadas populares a *reconhecer* que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a *conhecer* essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la. (SOARES, 1997, p. 62-63)

Observe-se que, efetivamente, as matrizes de referência propõem o reconhecimento das formas “legítima” e “não-legítima” da língua para esclarecer aos alunos a existência das duas formas, destacando a importância da primeira como patrimônio linguístico e a singularidade da segunda.

O ENEM apresenta também objetivos específicos a serem analisados na produção dos alunos para cada área de conhecimento. Vejamos os “objetos de conhecimento” que se associam à Matriz de Referências de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

• **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística** – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou a construção da microestrutura do texto.

Os recortes apresentados acima destacam considerações feitas à diversidade linguística presente no contexto nacional, abrangendo as mais diversas modalidades de uso.

Há em “uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído” um apelo ao uso da norma padrão mesmo que se tenha o conhecimento sobre a variação linguística, pois o Exame exige o padrão escrito da língua portuguesa. Podemos dizer que as matrizes de referência buscam trabalhar com a memória discursiva desses sujeitos fazendo-os identificar e usar a língua da forma apropriada para a situação do Exame. Assim, entra em funcionamento o processo de apropriação da escrita descrito por Silva (2000) da seguinte forma:

No processo de apropriação da escrita, o sujeito deverá inscrever-se em uma memória discursiva, situar-se nessa nova rede de formulações, produzir uma síntese entre a memória da oralidade e a da escrita, reorganizar seu campo visual e espacial, reorganizar suas percepções, deslocar sua atenção, unir diferentemente sua experiência passada - da oralidade - com a presente - escrita. Deve, pois, assumir novo “comportamento”, novos “hábitos”, estabelecer novas relações intersubjetivas, falar de uma outra posição enunciativa.

É esse efeito de sentido que notamos ser produzido pelo ENEM: esclarecer as diversas situações de uso da linguagem para situar o sujeito da importância do uso da língua padrão em sua representação escrita.

Nas instruções para a redação do Exame são estabelecidas competências específicas enquanto critérios de avaliação do trabalho, conforme nos mostra detalhadamente o Guia do Participante para Redação. Essas competências são divididas em cinco partes que vão do conhecimento de língua e linguagem até a capacidade do aluno de estabelecer propostas para solucionar problemas de ordem social.

Dentre estas competências, destacamos a primeira que se refere diretamente ao domínio da língua: “Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”:

Competência 1 – “Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”

A primeira competência a ser avaliada no seu texto é o domínio do padrão escrito formal da língua.

Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são processos diferentes, cada qual com características próprias adequadas ao contexto de uso. Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal, para relacionar ideias.

Por isso, para atender a essa exigência, você precisa ter consciência da distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal.

Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa.

De acordo com Barbosa (2013, p.7), a “Competência 1” toma, do ponto de vista discursivo, os princípios: distinção entre escrita e a oralidade, em que esses “funcionam como um ritual normativo das práticas linguísticas na/para escola, presentificadas nas políticas de línguas do Estado, e que são regidos na ordem do imaginário de língua oficial”. “Imaginários de sujeito e língua nacional, e que o ensinar a ler e escrever significa trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional”(DI RENZO, 2008, p14).

O enunciado “Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são processos diferentes, cada qual com características próprias adequadas ao contexto de uso. Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal, para relacionar ideias.”, referente à “Competência 1”, deixa expressa a exigência de uma linguagem apurada, formal, “saneada” de conectivos populares da língua oral espontânea e cotidiana. A redação, como único exercício discursivo da prova, há de refletir o nível de competência escrita do aluno, neste particular, de maneira inquestionável.

No recorte “você precisa ter consciência da distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal” fica claro que o conhecimento sobre o registro informal é necessário para que o participante tenha conhecimento de que este precisa ser evitado. A primeira restrição proposta pelo guia do participante na elaboração da redação é manter a “ausência de marcas de oralidade e de registro informal”.

Para observar a concorrência entre os discursos da “diferença” e “da norma”, colocamos em destaque o que é referido sobre eles:

Discurso das diferenças	Discurso da norma
1-Respeitar os valores humanos e considerar a diversidade sociocultural.	1-Dominar a norma culta da Língua Portuguesa.
2-Identificar, em textos de diferentes gêneros, <i>as marcas linguísticas que singularizam</i> as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.	2-Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
3- Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.	3-Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

O quadro demonstra claramente uma contradição no ensino da língua, que amplia a responsabilidade da Escola e põe em evidência um conceito de língua de vasta extensão.

Sendo assim, vemos que e as restrições linguísticas impostas pelo Exame influem diretamente no processo de assujeitamento do aluno, determinado linguisticamente por uma realidade diversa e adversa.

2.2.2 - Cáceres como ponto de referência: o Vestibular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

A UNEMAT, instituição pública estadual, tem sede em Cáceres e se expande em 13 (doze) *campi* por todo o estado de Mato Grosso. Atualmente, atende a 16 mil alunos matriculados em 60 cursos de graduação e 13 cursos de pós-graduação stricto-sensu.

Isso significa que a Instituição forma profissionais em diversas áreas e em grande escala.

Atualmente o processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação da UNEMAT é híbrido. Há duas entradas anuais, sendo que no primeiro semestre do ano a Universidade adota o ENEM para seleção de candidatos e, no segundo semestre, a própria Universidade organiza e realiza o vestibular próprio.

Interessa-nos, neste momento, examinar as exigências da Instituição relativas ao domínio de língua, apresentadas ao candidato no vestibular.

Para tanto recortamos do Edital (2012) os conteúdos programáticos para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que exigem dos alunos o conhecimento sobre:

Gêneros textuais; Coerência; Coesão; Argumentação; Gramática normativa (pontuação, regência, concordância, crase, acentuação); Linguagem verbal e não verbal; Linguagem oral e escrita; Linguagem e tecnologia; Norma padrão e variantes linguísticas; Tipologia textual – descrição, narração e dissertação.

Percebem-se afinidades entre os “conteúdos programáticos” cujo conhecimento se exige dos candidatos para o ingresso na UNEMAT, e os “objetos de conhecimento” para o ENEM. Ou seja, ambas as exigências abarcam um conceito amplo de língua, envolvendo questões sobre o uso Formal e informal da linguagem. Porém, quando se observa o enunciado que instrui a elaboração da prova de redação do vestibular da UNEMAT, assim como ocorre na redação do ENEM, está lá a obrigatoriedade da observância à norma padrão da língua portuguesa:

Os textos seguintes tratam de uma questão que ainda suscita polêmicas na sociedade: a condição de liberdade e autonomia conquistada pela mulher nas últimas décadas. Com base na leitura dos textos e na sua visão de mundo, redija um texto dissertativo argumentativo sobre o tema “O papel da mulher na sociedade contemporânea”. Defenda seu ponto de vista observando a norma culta da língua, bem como a coesão e a coerência de suas ideias. (Vestibular 2012/1 – Unemat)

Nas instruções gerais da prova, explicita-se essa exigência: “No texto discursivo, o candidato deverá revelar capacidade de expressão, domínio do léxico e da estrutura da língua (adequação vocabular, ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação)”. Vê-se que o discurso do respeito às diferenças não é produzido de forma a criar um conceito de diversidade/variedade constitutivo e representativo dos sujeitos, mas sim de

identificação de uma realidade social que se representa pela norma que está acima de qualquer tipo de questionamento e que deve ser assegurada através da produção escrita. Pode-se dizer que o discurso dominante nos textos do vestibular da UNEMAT e do ENEM é o discurso do “valor linguístico” que se ressalta a língua como “razões de Estado, das Instituições: o que coloca o princípio da unidade como valor”. (ORLANDI, 2002, p. 95).

A proposta pedagógica de se “valorizar e respeitar” as variedades linguísticas não se aplica aos processos seletivos para a vida acadêmica. Compreensivelmente, a universidade é o lugar por excelência do uso da língua chamada padrão. O que pretendemos realçar é que as demais variedades linguísticas, quando e se trabalhadas na educação formal, funcionam como um antimodelo para as oportunidades de acesso ao ensino superior.

Camacho (2004, p.60) diz que “os indivíduos de uma sociedade procuram falar de modos diferentes mudando sua variedade linguística para se ‘integrarem’ em uma comunidade”. Essa “integração” é o que propõem os documentos. Entretanto, no contexto social real, oscilar entre as variedades da língua não é algo simples em decorrência das pressões sociais que determinam como os sujeitos devem falar, o que os impede, muitas vezes, de ter acesso aos bens sociais e econômicos.

Vimos, ao falar sobre a linguagem “legítima” e a linguagem “não-legítima” (Soares, 1997), que a Escola é o local onde são apontadas as “contradições” quanto ao ensino da língua. Se, por um lado, a Escola institui-se para promover a inserção (desejável e produtiva) das crianças e jovens na sociedade, por outro, obriga-se a avaliar e selecionar a população estudantil de forma a excluir grande parcela desse contingente dos bens sociais e econômicos. As noções de “certo” e “errado” não são aplicadas somente no ambiente escolar, mas também na realidade social que as toma como forma de avaliação para incluir e excluir os sujeitos socialmente.

Gnerre (1998, p.4) afirma que “uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. O autor também afirma que as produções linguísticas adquirem valor dependendo do contexto social a que estão expostas, para tanto existem regras que governam a apropriação das produções dos atos de linguagem e levam em conta as relações sociais entre os falantes e os ouvintes.

De tal forma, os indivíduos são submetidos a tais regras e devem saber: “a) quando pode falar e quando não pode; b) que tipos de conteúdos referenciais lhe são consentidos e c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usada”. (GNERRE, 1998, p.4)

Nos documentos que analisamos vemos que é exigida dos alunos a flexibilidade de identificar as variedades da língua e saber fazer uso da variedade padrão a fim de ser considerado suficientemente preparado para participar da vida social que “segue uma padronização historicamente determinada tendo em vista a assegurar o ideal de homogeneidade em meio à realidade concreta da variação linguística”. (FISHMAN, 1970). É preciso reconhecer as variedades “populares” para saber onde usá-las, mas principalmente onde não usá-las.

Esta é, sem dúvida, uma tarefa difícil, e frequentemente inglória, atribuída ao professor de Língua Portuguesa. A adoção de livros didáticos, com manuais de instrução para os docentes, bem como a profusão de livros pedagógicos, repletos de sugestões de procedimentos didáticos, que abarrotam o mercado editorial parece não ser suficiente para minimizar a angústia dos professores confrontados com o desafio de lidar com essas contradições.

Veremos agora os editais de alguns concursos públicos buscando identificar o que é exigido dos participantes com relação à língua portuguesa.

2.2.3 - Concursos Públicos e a avaliação da Língua Portuguesa dos candidatos de Nível Médio

Selecionamos editais de alguns concursos, importantes no contexto regional, que nos possibilitam observar como é avaliado o conhecimento linguístico dos candidatos egressos do ensino médio que buscam um lugar no mercado de trabalho. Recortamos apenas o que compete ao requisito *Língua Portuguesa para nível médio*, que corresponde ao que será submetido o sujeito/aluno foco de nossa pesquisa.

Tomemos o **Concurso Municipal da Prefeitura de Cáceres – MT** realizado em 2008, que teve por finalidade preencher vagas de nível médio para cargos diversos como motorista, auxiliar de serviços gerais, agente de consumo, agente de trânsito, etc. O conhecimento de língua portuguesa exigido dos candidatos que participam do “Grupo II” (designado como grupo dos candidatos que possuem nível médio) é o seguinte:

LÍNGUA PORTUGUESA - Para todos os cargos deste Grupo - II

1. FONÉTICA E FONOLOGIA: 1.1 Letras, dígrafos, fonemas, sílabas, encontros vocálicos e consonantais; 1.2. Divisão silábica, 2. ORTOGRAFIA. Palavras com: e, i,o, u, ei, ou, j, g, c, ç, s, ss, x, sc, xc, z, ch; 3. ACENTUAÇÃO GRÁFICA e PONTUAÇÃO. 4. MORFOLOGIA: a) Estrutura e processo de formação das palavras; b) Uso da crase e do hífen; c) Uso de letras maiúsculas e minúsculas; d) Sinônimos, antônimos, para parônimos e homônimos; 5. CATEGORIAS GRAMATICAIS: a) Substantivos e Artigos: classificação, flexão e emprego; b) Adjetivos e Numerais: classificação, flexão e emprego; c) Pronomes: espécies, emprego, pronomes de tratamento, colocação pronominal; d) Verbo: I.classificação, flexão, conjugação, infinitivo pessoal e impessoal; II. morfo-sintaxe do verbo. E) Categorias gramaticais invariáveis: I. Advérbio: classificação, locução adverbial, grau, emprego; II. Preposição: classificação, locução prepositiva, emprego; III. Locução conjuntiva, classificação, emprego; IV. Interjeição: locução interjetiva e emprego 6. CONCORDÂNCIA E REGÊNCIA: a) Concordância Verbal e Nominal, b) Regência verbal e nominal 7. SINTAXE: a) Pontuação. 8. INTELECÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS a) a linguagem literária, b) Semântica: conotação e denotação; c) interpretação de textos jornalísticos, científicos e ensaístico-didáticos; d) intelecção e interpretação de textos descritivos, narrativos e dissertativos sobre atualidades da cultura e do desenvolvimento nacional e internacional.

Vê-se aqui uma súmula da gramática normativa, acrescida de produção e interpretação rigorosa de texto. Entre os recortes selecionados, os conteúdos programáticos exigidos pelo Edital do Concurso da Prefeitura Municipal de Cáceres apresentam uma forma de significar a língua anterior aos PCN. Vemos um excesso de descrição da norma linguística que destoa do discurso dos PCN de que a linguagem representa “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilha-los, em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”. Pensar no ensino de língua como metalinguagem normativa é pensar num modelo de escola que se põe em um lugar de “prisão”, pois anula as possibilidades criativas do aluno e limita drasticamente o caráter interativo da linguagem.

Considerando-se a natureza das atividades para as quais os candidatos se inscreveram, resta um questionamento: qual o objetivo dessa avaliação? De que serviria na prática, para os então futuros funcionários, o conhecimento de terminologia, normas e análises gramaticais? É interessante observar como ainda resiste a ideia de que saber a língua é saber descrever sua estrutura. O entendimento de que a norma padrão está descrita na normativa gramatical cria a ilusão de que o conhecimento do “mecanismo”

da língua garante sua “operacionalização” sem equívocos.

Essa modalidade de avaliação não leva em conta, por exemplo, a necessidade de um motorista ou agente de trânsito, cujo ofício exige contato direto com o público, em demonstrar habilidades de lidar com diferentes registros.

Alkmim (2004, p.43) afirma que “os usuários das “variedades não-padrões” precisam adotar a variedade socialmente aceitável nas situações de fala pública ou durante uma entrevista em uma agência de emprego e, mesmo que o uso das diferentes formas de falar não seja fácil, é necessário percorrer este caminho para atender aos padrões linguísticos e culturais legitimados”. O edital acresce a essa demanda o conhecimento da estrutura da língua.

Em Cáceres, segundo pesquisa realizada por Bisinoto (2007), uma parcela da população nativa conserva marcadamente os traços de um português arcaico e incomum no restante do país. Essas pessoas declaram dificuldades para se inserir no contexto social mais amplo, constituído, em grande parte, por imigrantes internos, e sentem-se discriminadas devido a sua linguagem peculiar. Sem poder se “desfazer” desses estigmas, o nativo enfrenta obstáculos também para conseguir um bom emprego. Ao demonstrar o resultado de sua pesquisa, analisando as atitudes dos sujeitos perante sua própria fala, a autora relata que os nativos cacerenses afirmam que para “se misturar” na sociedade não se podem permitir o uso de “uma linguagem estigmatizada”.

Não é o caso de conferir culpa a algo/alguém pelas atitudes de preconceito linguístico observadas em Cáceres, nem é nossa intenção fazê-lo. O que buscamos é descrever como acontece o processo de inserção/exclusão social dos sujeitos avaliados linguisticamente em um período determinado correspondente à saída do contexto escolar e a iniciação da vida social exterior aos muros da Escola.

Ainda em torno de tal discussão, passamos agora a observar um edital de concurso de uma empresa privada que oferece vagas para Nível Médio e que conta com ampla concorrência aos cargos que oferece: o concurso para o Banco do Brasil.

2.2.4 - O Concurso do Banco do Brasil

Não diferente do edital comentado anteriormente, o do **Concurso do Banco do Brasil** desconsidera as variedades linguísticas em seu conteúdo programático para

Língua Portuguesa. Vejamos o que consta:

CONHECIMENTOS BÁSICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

1 - Compreensão e interpretação de textos. **2** - Tipologia textual. **3** - Ortografia oficial. **4** - Acentuação gráfica. **5** - Emprego das classes de palavras. **6** - Emprego do sinal indicativo de crase. **7** - Sintaxe da oração e do período. **8** - Pontuação. **9** - Concordância nominal e verbal. **10** - Regência nominal e verbal. **11** - Significação das palavras. **12** - Redação de correspondências oficiais.

Da mesma forma, a instituição financeira pratica a política do “correto”, do “bom uso” da linguagem, pretendendo a adequação de todos à normatização linguística como condição para que os candidatos possam ter chances de participar da sociedade economicamente produtiva. Fazer bom uso da língua é saber a taxionomia gramatical.

O Concurso Municipal da Prefeitura de Cáceres e o Concurso do Banco do Brasil estabelecem uma mesma relação com a linguagem, tomando-a como instrumento de comunicação e submetendo os sujeitos a avaliações que não exploram sua capacidade linguístico-interativa. O conhecimento da língua fica limitado a questões estruturais.

Bourdieu (1983), quando fala de “mercado linguístico”, explica que a língua é tida como uma moeda de troca que tem seu valor determinado pelo mercado. Deste modo o autor afirma que:

O mercado linguístico é algo muito concreto e, ao mesmo tempo, muito abstrato. Concretamente, é uma certa situação social, mais ou menos oficial e ritualizada, um certo conjunto de interlocutores, situados abaixo ou acima na hierarquia social[...] Definido em termos abstratos, é um certo tipo de leis (variáveis) de formação dos preços das produções linguísticas. Lembrar que há leis de formação de preços é lembrar que o valor de uma competência particular depende do mercado particular onde ela é colocada em ação e, mais exatamente, o estado das relações que constituem o contexto onde se define o valor atribuído ao produto linguístico de diferentes produtores. (p.97)

Seguindo esta perspectiva, o autor constrói o conceito de “capital linguístico”, ou seja, o poder de fazer funcionar em seu proveito as leis de formação dos preços. É atendendo ao “capital linguístico” privilegiado socialmente que as pessoas podem participar de determinado “mercado linguístico”, pois as relações de força, que fazem com que nem todos os produtores de produtos linguísticos, de palavras, sejam iguais,

supõem uma relativa “unificação do mercado linguístico”. (BOURDIEU, 1983, p.97-98)

Esta unificação do mercado linguístico pode ser observada como pretensão dos editais que analisamos considerando que todos eles buscam atender as determinações do Estado Nacional e garantir a afirmação da língua oficial nos espaços oficiais e institucionais. Desta forma, garantir a afirmação da língua oficial é assegurar a unidade linguística exigindo dos candidatos/sujeitos o uso da norma padrão.

Resta, finalmente, verificar se os alunos concluintes do ensino médio consideram-se preparados para atender as determinações dos lugares sociais no quais buscam inserção, observando se acreditam que o conhecimento linguístico que lhes foi oferecido pela instituição escolar corresponde às exigências das universidades e do mercado de trabalho.

Passaremos a analisar o questionário aplicado a alunos do terceiro ano do Ensino Médio de Escolas Públicas e de Escola Privada da cidade de Cáceres – MT.

CAPÍTULO III

OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO DO CAPITAL LINGUÍSTICO

3.1 - Breve contextualização

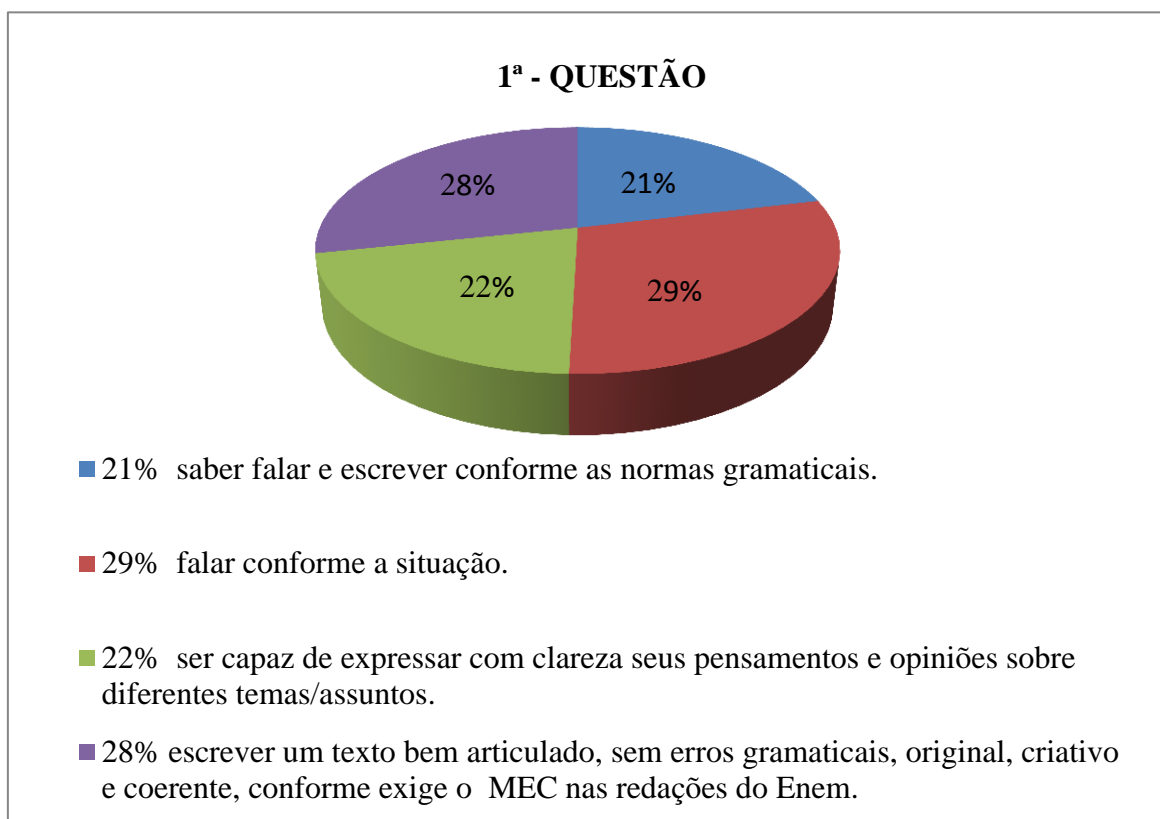
Sempre que nos reportamos ao contexto escolar para observar fenômenos de língua/linguagem somos surpreendidos por uma diversidade de fatores extralinguísticos que determinam a forma como a língua e a linguagem são postas nestas relações. Para alcançar minimamente a diversidade, buscamos os dados observando:

- A diferença local das escolas (central, periférica)
- A diferença jurídica (pública, privada)

Nosso trabalho de campo consistiu na aplicação de um questionário escrito no formato objetivo que foi respondido por 114 alunos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de cinco turmas de Escolas distintas – públicas e privada – da cidade de Cáceres – MT. O questionário foi aplicado aos alunos no mês de março de 2013. O material nos permitirá analisar, além da concepção de língua assimilada pelos alunos nas Escolas, uma autoavaliação dos alunos sobre seu nível de conhecimento linguístico e, ainda, relacionar essas essas informações com os parâmetros linguísticos exigidos nos meios de acesso ao trabalho e ao estudo de Nível Superior.

3.2 – Apresentação e análise de dados: os alunos/sujeitos e a compreensão sobre o domínio da língua portuguesa

A primeira questão disposta no questionário visava a saber o que os alunos compreendiam por *dominar a língua portuguesa*: **O que é mais importante para você quando se fala em “dominar a língua portuguesa”?** Foram apresentadas quatro alternativas das quais eles poderiam escolher apenas uma delas. Os resultados foram os seguintes:



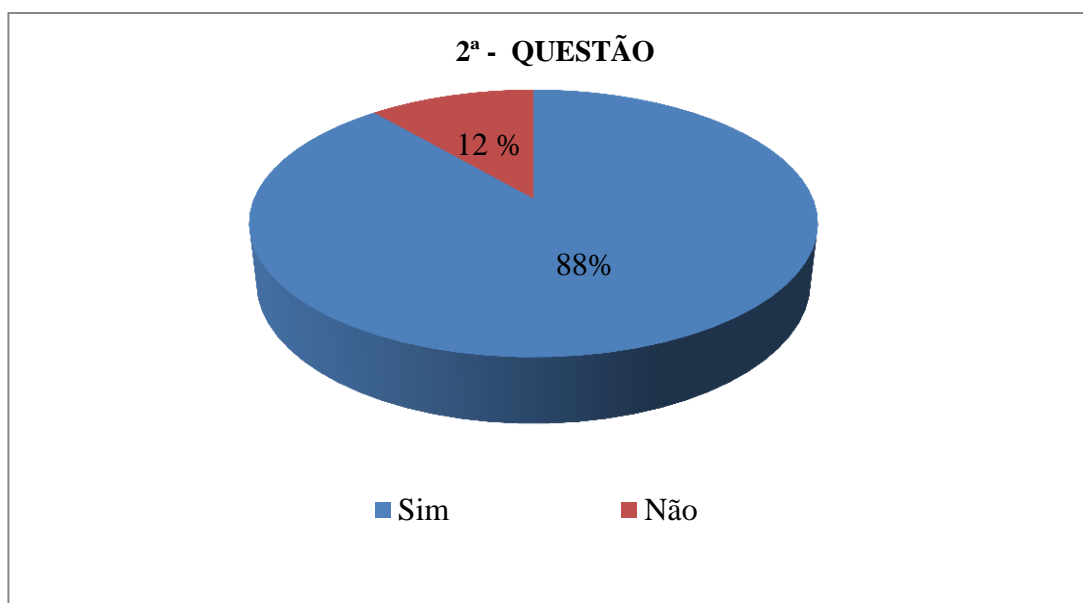
Observamos neste primeiro gráfico que as respostas apresentam percentual bastante próximo um do outro. A alternativa 02, mais pontuada, faz referência aos diferentes contextos de linguagem e demonstra que muitos alunos acreditam que dominar a língua significa adequar o uso das variedades às diversas situações.

A segunda e a terceira alternativas buscam identificar a necessidade dos alunos de ter a língua como algo que lhes possibilite a “integração” social. Somando-se que 51% dos alunos inscrevem-se no discurso dos PCN e demonstram reconhecer a importância dos usos linguísticos variáveis para o funcionamento da língua.

A alternativa 4 demonstra a preocupação dos alunos com o processo avaliativo a que serão submetidos. Sobre isso, muitos declararam, no momento da leitura conjunta do questionário, que têm conhecimento de que o ENEM está vinculado a padrões normativos da língua escrita e, mesmo reconhecendo o valor do uso real e variável da língua, o mais importante para eles é seguir a norma padrão da língua portuguesa. Temos aqui uma concepção dos alunos de que dominar a língua formal significa dominar a própria língua.

Pagotto (2001, p. 40), ao refletir sobre a constituição da norma linguística, aponta o “gesto básico de significação das formas linguísticas [...], que poderia ser descrito como o da inscrição do sujeito no jogo social, identificando-se a um conjunto de forma que funcionam no mercado linguístico de trocas simbólicas como um importante capital”. No campo da inserção social que destacamos neste trabalho, a forma padrão da língua representa uma importante moeda de troca.

A segunda questão do questionário visava a relacionar o sucesso profissional ao domínio da Língua Portuguesa: **Você acha que o sucesso profissional de uma pessoa depende do domínio da língua culta, ou seja, de saber falar e escrever “corretamente”?** Vejamos os resultados:



O gráfico não deixa dúvida quanto ao prestígio atribuído à língua culta e sua consideração como condição básica para a ascensão profissional. Esses adolescentes já internalizaram a importância atribuída à norma padrão da língua no mercado de trabalho.

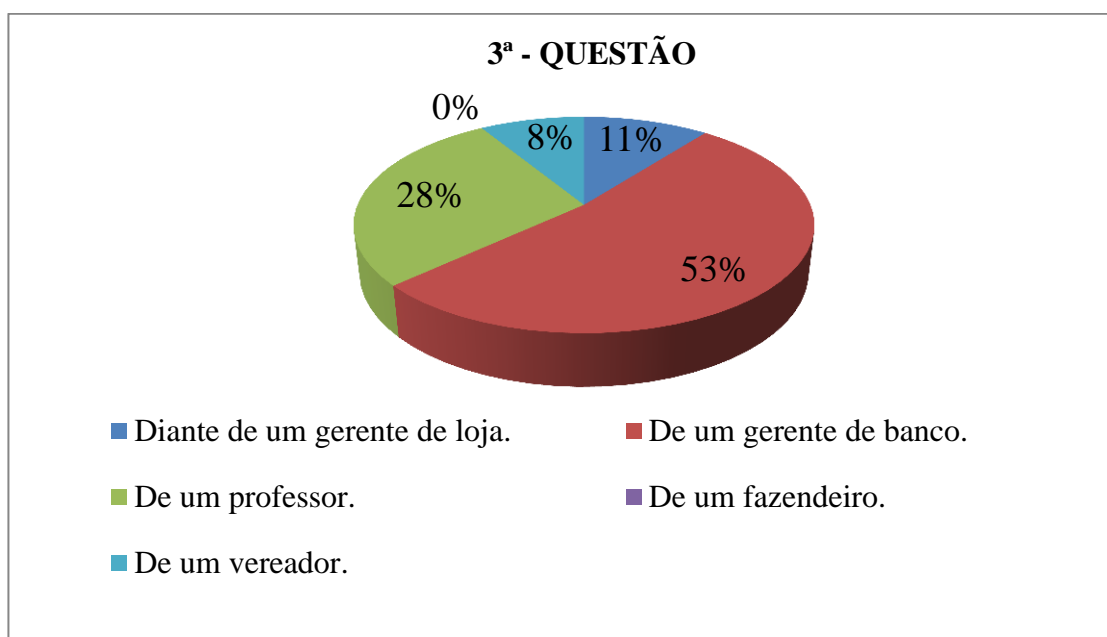
Os conceitos sobre “falar e escrever corretamente” são aqui retomados para oportunizar a reafirmação da função escolar na constituição dos sujeitos. A Escola é responsável pela garantia da unidade da língua e faz isso através da “correção normativa” que acaba por se tornar “inerente” ao ensino da língua. É a Escola, portanto, a serviço do mercado na ordem social capitalista.

O lugar da instituição interdita o que foge a suas regras, conforme analisa Bourdieu:

Todo ato de fala é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente moldadas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão para falar e para dizer coisas determinadas (interesse expressivo) e uma certa capacidade de falar definida inseparavelmente como capacidade linguística de geração infinita de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõe como um sistema de sanções e de censuras específicas. (1982, p. 14)

O mercado de trabalho exige que os sujeitos que buscam “boas” oportunidades de emprego se preocupem com o “bom” uso da língua e utilizem os “discursos gramaticalmente conformes” a determinadas situações sociais visualizando as “estruturas do mercado linguístico” que impõem o uso da norma padrão da língua como referência em todas as suas formas de utilização (oral ou escrita). Vejamos como os alunos consideram isso na próxima questão.

A terceira questão visava a observar se os alunos adotariam formas diversas de linguagem conforme o lugar social de seu interlocutor no momento de uma entrevista de emprego: **Numa entrevista de emprego, em qual situação você teria mais cuidado com sua linguagem, isto é, procuraria falar de acordo com a gramática?** Vejamos os resultados:



Os alunos demonstraram um fato já cristalizado na esfera social, o de existirem profissões e conjunturas que exigem maior “adequação gramatical”.

Para Di Renzo (2011, p.27) o sujeito na posição ‘aluno’, ao ingressar na Escola, está constituído por uma relação árdua com a linguagem. Nessa relação o sujeito vê a linguagem “nem só arbitrária, nem natural, mas necessária, resultado da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social.”

Os alunos/sujeitos constituem uma relação com a linguagem que retrata os efeitos de sentido constituídos na sociedade em que vivem, onde o prestígio linguístico funciona juntamente com o prestígio social.

Notamos, então, que as propostas dos PCNS estão atingindo estes sujeitos/alunos de maneira eficaz quando defendem a concepção de que:

“a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.”? (PCNEM, 2000, p.5)

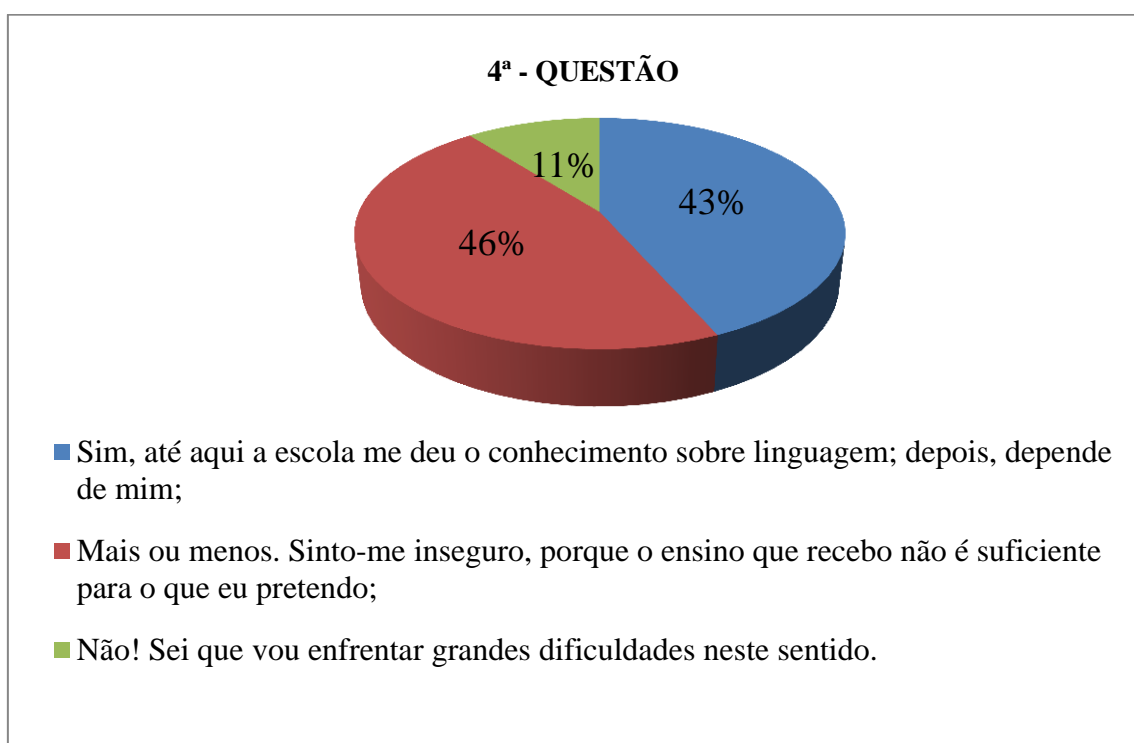
Considerando que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade” (GERALDI, 1982, p.3), os alunos entrevistados demonstram habilidade de participar desse jogo e o entendimento das relações sociais que determinam os usos variáveis da língua.

O gráfico retrata a relação direta entre o grau de formalidade da língua e o grau de formalidade da situação. Também é sintomático o fato de que o gerente bancário exerça uma coerção social sobre a linguagem mais expressiva que a exercida pelo professor. Intuitivamente se percebe que dos eventuais empregos à vista, sugeridos na pergunta, o trabalho no banco oferece uma perspectiva mais atraente, desde a remuneração ao prestígio social, refletindo o modelo de sociedade vigente.

Alkmim (2004) confirma as ideias de Fishman quando afirma que cada grupo social estabelece um contínuo de situações cujos polos extremos e opostos são representados pela “formalidade” e “informalidade” representativas das diferentes situações e seus espaços representativos. A autora considera que entrevistas para obtenção de emprego são vistas pela sociedade como situações formais. Do ponto de vista social, é realmente difícil imaginar uma interlocução descontraída nessas

situações. Porém, o grau de formalidade linguística varia conforme o status social do empregador e prestígio social do emprego.

A quarta questão do questionário visa a observar a percepção dos alunos acerca do conhecimento oferecido/desenvolvido pela Escola de modo a atender as pretensões (universitária/profissional) desses alunos/sujeitos: **Em termos de domínio da língua portuguesa, você se sente preparado pela escola para exercer a profissão que você quer seguir?** Vejamos os dados obtidos:



Para analisar este gráfico é necessário pensar primeiro que a grande maioria dos informantes anseia por cursos/profissões prestigiadas socialmente (como veremos adiante) e que exigem o domínio da norma padrão da língua.

É interessante observar que 43% dos alunos se sentem seguros para enfrentar a demanda pela profissão. Este é um índice bastante relevante quando pensamos que estes alunos se consideram linguisticamente prontos para garantir seu espaço (ou ao menos lutar por ele) num mercado competitivo como o brasileiro. Destaque-se ainda o mérito atribuído à Escola na autoavaliação positiva que apresentam.

Entretanto, é igualmente expressiva a soma dos que se sentem inseguros e os inaptos, que perfaz um total de 57%.

É interessante observar aqui outros dados que avaliam diretamente o conhecimento de língua desses alunos para entendermos a situação em nível Estadual e Nacional.

Dados do Sistema Nacional da Educação Básica - SAEB (2011) revelam que o desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio em língua portuguesa compreende as seguintes pontuações:

Brasil	Centro-Oeste	Mato Grosso
267,6	272,0	261,4

Fonte: Saeb (2011)

A média considerada satisfatória é de 330 pontos; sendo assim, tanto o país quanto particularmente o Estado de Mato Grosso encontra-se “abaixo da meta”. O Plano Estadual de Educação - PEE do Estado de Mato Grosso menciona o baixo índice de “adequação” dos alunos para a disciplina Língua Portuguesa com base nos resultados da Prova Brasil¹⁰ (2011). Os índices evidenciam que há dificuldade por parte dos alunos de fazer uso da língua portuguesa padrão, mas não se apontam os possíveis motivos dessa dificuldade.

Esses dados indicam uma distância considerável entre as expectativas das instituições e das leis e a perspectiva desenhada pelos sujeitos-alvo do processo de ensino. Enquanto o Estado, em seus documentos e provas de acesso a cargos públicos e universidades, reforça um imaginário de igualdade social e de unidade linguística; enquanto cobra um nivelamento linguístico nacional, baseado na formalidade da língua portuguesa, na prática essa demanda parece distante. Os índices mostram que os alunos não atendem ao ideal de língua traçado pelas políticas de Estado.

Isso nos possibilita ver a desconstrução do discurso oficial da “igualdade de oportunidade e acesso”, em virtude da discrepância que observamos entre o que prescrevem as políticas de Estado em termos de ensino de língua e o que oferece efetivamente aos alunos. Sobre o assunto, lembremos Orlandi:

¹⁰ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos alunos de escolas públicas brasileiras que objetiva oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Em 2001 as matrizes de referência da Prova Brasil foram atualizadas em razão da ampla disseminação dos PCNs. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p.7)

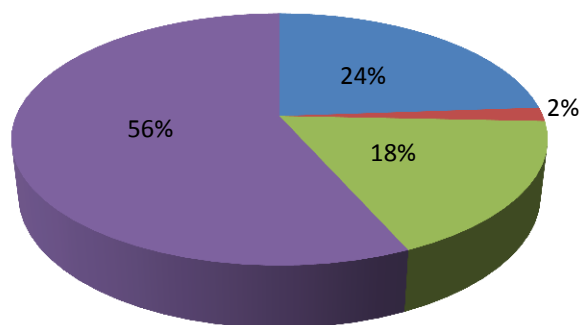
Se pensamos a língua nacional, seu ensino, sua circulação como um bem público, aí é que se praticam os mais diferentes e efetivos processos de exclusão, de inclusão, de valorização de sujeitos pelo modo mesmo como falam. Já que vivemos em uma sociedade capitalista, com seus valores, sua hierarquização, sua verticalização social entre os que possuem mais ou menos bens. O acesso a esses bens sendo desigualmente presente. (2008, p.198)

Pode-se assim pensar que os alunos que afirmaram não ter conhecimento suficiente da língua padrão (total de 57%) poderão ser alvos dos processos de exclusão. Pode-se supor serem apenas 43% dos alunos os sujeitos socialmente incluídos no contexto social capitalista. Tem-se, assim, a promoção da inclusão e da exclusão refletida no discurso oficial da “igualdade de oportunidades e acesso” em conjunto com o discurso da língua como um “bem social”. Se a língua está desigualmente presente na realidade linguística dos alunos, as oportunidades de acesso também são oferecidas de maneira desigual.

Vê-se, então, que a ordem social pede um produto de nivelamento linguístico, assujeitando o alunado ao projeto nacional de produção. Pode-se dizer que esta transformação ocorre pelo apagamento do processo histórico de constituição desses sujeitos fazendo-os acreditar que podem, a partir do processo escolar, adquirir uma “nova constituição”. A Escola, enquanto aparelho ideológico, vê a relação do sujeito com a língua segundo as determinações impostas pelas políticas de língua prescritas pelo Estado.

Observamos a quinta questão do questionário: **Você acha que uma pessoa que conserva traços regionais no seu modo de falar, como o cacerense que fala “petche”, em vez de peixe, pode enfrentar obstáculos quando for procurar um emprego?**

5ª - QUESTÃO



- Sim, porque esse tipo de fala demonstra falta de cultura e de domínio de língua do candidato.
- Não, hoje em dia ninguém liga para isso.
- Não, porque todos entendem que o regionalismo é uma manifestação cultural que não vai fazer diferença.
- Se for só na fala não haverá problema para o candidato; o que não pode é na escrita.

Tomando o questionário enquanto discurso e buscamos sintetizar, na formulação da questão, os discursos sobre língua e variedade linguística que circulam na Escola. Embora tenhamos abordado a relação língua e escrita, enfatizamos aquilo que é excluído por essa relação, as variedades. Destacamos os conceitos de língua explorados pela Sociolinguística sobre “variação linguística” e o discurso normativo. É importante destacar a sensibilidade sociolinguística que os alunos exibem quanto ao trabalho com a língua na escola e o fato de localizarem a escrita como “o lugar da norma”, discurso que circula sobreposto ao discurso da inclusão das variedades linguísticas.

É interessante dizer que no momento da aplicação do questionário nas Escolas a simples leitura da questão e da variante regional “petche” já causou algumas atitudes depreciativas por parte dos alunos. Alguns riram quando a palavra foi pronunciada; outros logo se adiantaram, dizendo: “eu não falo assim”; e outros foram logo dizendo: “é claro que não consegue emprego falando assim”. Fazemos esta ressalva com o intento de mostrar o imaginário que atribui à fala regional um demérito acentuado, efeito de pressões sociais que estigmatizam a variedade linguística local e prenunciam a possibilidade do desaparecimento desta variedade.

Guimarães (2006) diz ser o falar regional mato-grossense significado apenas como língua coloquial (língua coloquial de pessoas não-escolarizadas). “É como se

numa língua regional (um falar) não houvesse a distinção registro formal - registro coloquial.” (p. 34)

Estudos anteriores, realizados no âmbito da Sociolinguística (Bisinoto 2007), demonstram um painel de ampla variação do português em Cáceres, decorrente do intenso fluxo migratório na segunda metade do século passado. Nesse contexto, os traços do português falado pelos nativos são fortemente estigmatizados no meio social, ainda que não constituam “erros” do ponto de vista formal.

Lembramos que a variedade linguística é estigmatizada não só pela Escola, mas pela sociedade de modo geral. Percebe-se no gráfico a rejeição à linguagem nativa para 24% dos alunos. Para 56% deles a oralidade permite a variação linguística, no entanto, para estes alunos, o léxico e as construções sintáticas locais não têm valor na escrita.

Somados os dados fornecidos pelos alunos podemos identificar a importância da representação escrita da língua para atender as exigências sociais. Para esses alunos “ser sujeito escolarizado é inscrever-se numa escolaridade de sujeito nacional, que sabe ler e escrever, apropriando-se de um certo saber sobre a língua” (DI RENZO, 2011, p.162)

Retomando então a função escolar de ensinar a língua portuguesa, resta saber como os alunos declaram adquirir o domínio da língua padrão na escrita com mais eficiência, já que a modalidade escrita é essencial para os processos avaliativos dos quais participam. Perguntamos o seguinte: **Como você acha que uma pessoa adquire o domínio da língua culta/padrão, na escrita, com mais facilidade e eficiência?** Vejamos as respostas:

Alternativas	Quantidade de alunos
a) Lendo muito	32
b) Escrevendo muito	18
c) Lendo e escrevendo muito	102
d) Estudando a gramática	62
e) Consultando o dicionário sempre	66
f) Frequentando uma boa escola	13

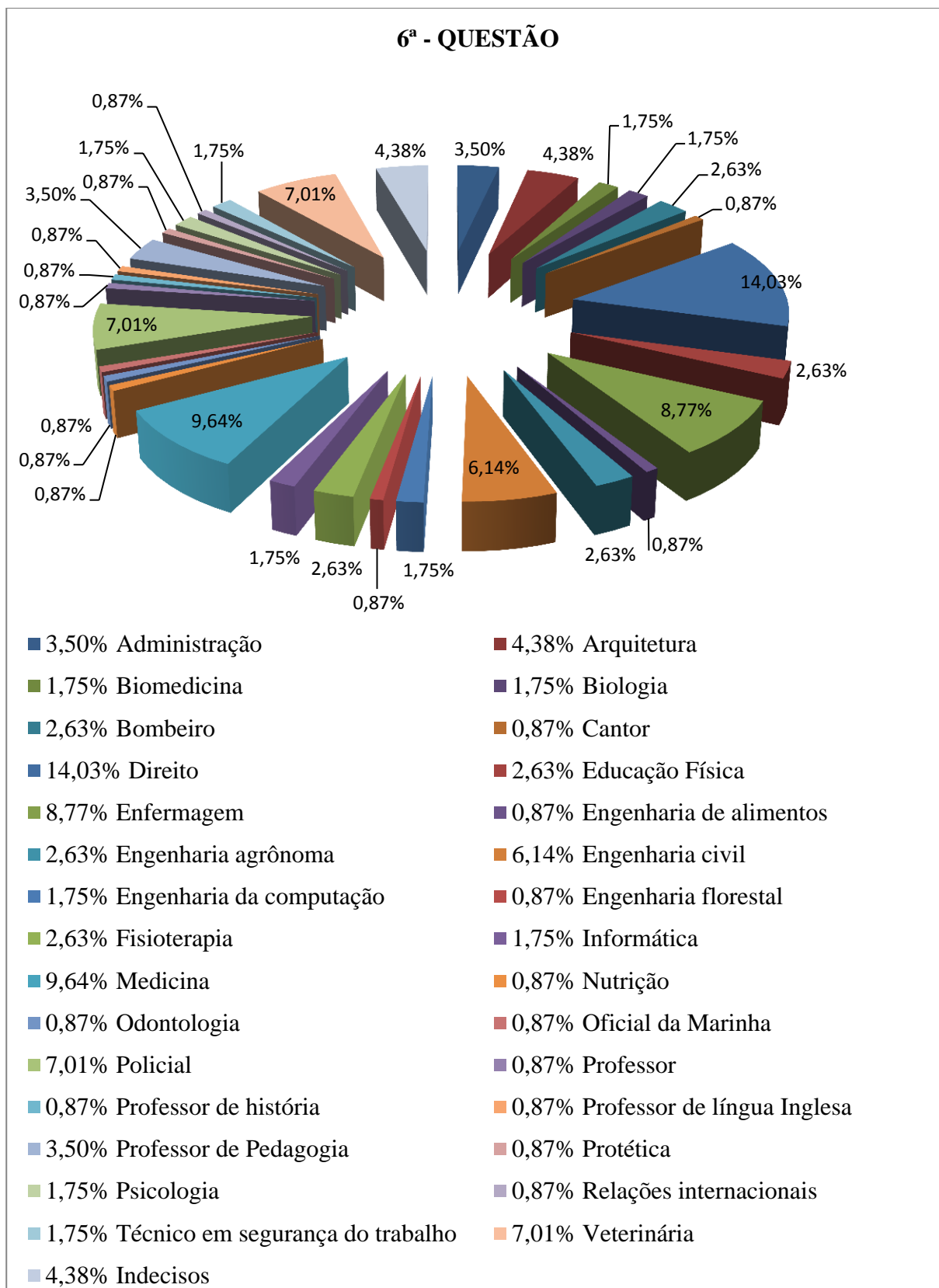
Vê-se que a alternativa mais assinalada foi a (c), que sugere ser a leitura e a escrita **em conjunto** o processo mais fácil e eficiente para a aquisição da língua padrão.

Os instrumentos linguísticos (gramática e dicionário) ocupam ainda uma posição relevante para os alunos.

Foi dada aos alunos a liberdade de marcar mais de uma opção. Isso torna ainda mais surpreendente o fato de que apenas 13 indicaram a Escola como meio para se adquirir o domínio da língua padrão. Podemos observar que os alunos entendem que ler e escrever não são apenas atividades escolares e que o processo de aprendizagem da língua padrão depende fundamentalmente da inserção do sujeito no mundo da escrita. Essa é desvinculada da prática escolar e reforçada através do apelo social pela leitura. Assim, esse gesto de quase apagamento da Escola vem corroborar o sentimento de insegurança manifestado pelos alunos na questão (04).

Silva (2004) diz que “uma prática escolar equilibrada terá de adequar seus instrumentos pedagógicos e sua metodologia para o ensino de português brasileiro como língua materna, e ajustá-lo a uma realidade linguística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada” (p.148). Vemos que a prática escolar não é considerada pelos alunos o meio mais fácil e eficiente de se adquirir o domínio da língua padrão, mesmo que a Escola dê destaque aos estudos linguísticos no ensino de língua e mantenha a tradição normativa e o ideário da unidade linguística que a constitui. O poder da linguagem não é só institucional, mas social, e os alunos sabem disso e pensam a Escola como seguidora dos manuais normativos e não como produtora de uma memória escrita que reflete a realidade linguística e social.

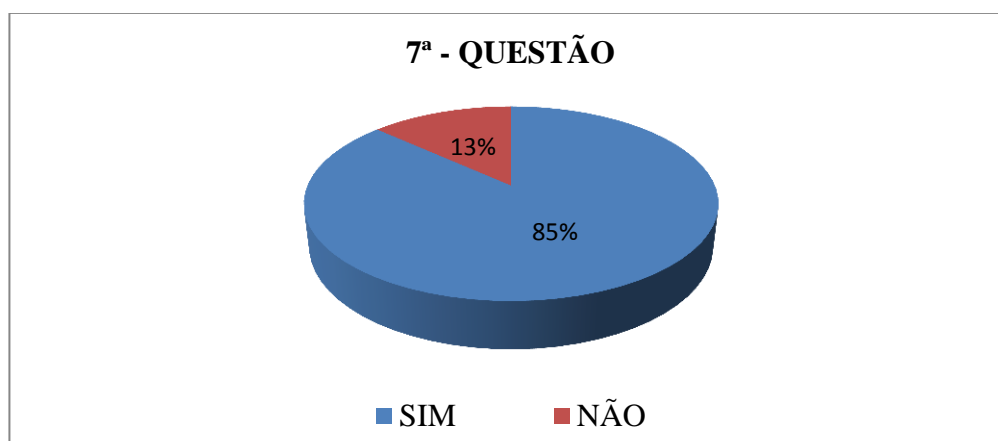
A sexta questão pergunta que profissões os alunos pretendem seguir, para se ter um painel de suas expectativas e tentar relacioná-las à linguagem: **Que profissão você pretende seguir?**



Verificamos que grande parte dos alunos almeja por profissões consideradas pela sociedade como de alto prestígio, que exigem um conhecimento linguístico mais amplo.

Destaca-se a preferência pelo curso de Direito, seguido de Medicina e Enfermagem, cuja formação demanda intenso exercício de leitura, escrita e interpretação textual e uma observância rigorosa da língua padrão.

Relacionada a esta questão fizemos a seguinte pergunta: **Você vai precisar da língua culta padrão para exercer essa profissão? Por quê?**



Esta questão incluiu a solicitação de uma justificativa para a alternativa escolhida. Consideramos interessante destacar aqui algumas dessas justificativas:

Alunos que responderam não necessitar do domínio da Língua padrão para a inserção profissional/universitária	Alunos que responderam necessitar do domínio da Língua padrão para a inserção profissional/universitária
<i>Não trabalharei diretamente com pessoas.</i> (Engenharia Agrônômica)	<i>Em qualquer situação eu terei cuidado com a linguagem.</i> (Direito)
<i>Eu pretendo ser policial militar, do jeito que eu falar a pessoa vai ter que entender.</i> (Policial)	<i>Em qualquer profissão você deve manter a ética profissional e sempre utilizar a linguagem formal.</i> (Engenharia Agrônômica)
<i>Vou lidar com todo o tipo de pessoa, nem sempre será necessário o português “correto”.</i> (Medicina Veterinária)	<i>Essa profissão requer muito conhecimento, principalmente na gramática.</i> (Professor)
<i>Protético não precisa falar certo.</i>	<i>Preciso dialogar com os clientes e falar</i>

(Protética)	<i>da maneira certa.</i> (Engenharia Civil)
	<i>Na profissão tem que ter uma boa fala, uma boa escrita e um bom conhecimento.</i> (Direito)
	<i>Quando for trabalhar, principalmente na empresa vou precisar muito de uma boa pronúncia culta, não vou chegar falando de qualquer jeito.</i> (Engenharia Civil)
	<i>Em todas as profissões precisa-se de uma norma culta, até numa conversa entre amigos é recomendável o uso da norma culta, pois senão pode atrapalhar futuramente esta pessoa.</i> (Policia)l
	<i>Todas as profissões necessitam do domínio básico da língua culta. Mas também há a necessidade de existir a variabilidade linguística de acordo com a situação.</i> (Odontologia)

Tanto a Escola como a sociedade imprimem convicções de que o domínio da língua culta é fundamental para o exercício profissional. Também se destaca a relação direta entre a noção de correção e a concepção de “norma culta padrão”. Desta forma, explica-se o que os alunos entendem como *dominar a língua padrão = estar certo* em contradição a *fazer uso das variedades linguísticas = estar errado*.

As respostas que negam a necessidade do domínio da forma padrão da língua não justificam coerentemente a negativa ou a relativizam. A questão revela o determinismo linguístico que se sustenta pela tradição normativa mantida pela Escola, não obstante os discursos contrários.

Os sujeitos/alunos são avaliados linguisticamente, pelos exames e concursos, principalmente por meio da escrita. Assim, o mercado e a Escola legitimam a supremacia da língua padrão fazendo com que os sujeitos/alunos a valorizem e procurem dominá-la com o fim de alcançar “sucesso profissional” ou como “condição”

para serem aprovados nos processos avaliativos. É desta forma que acreditam conquistar a inserção social (universitária/profissional).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aporte dos estudos produzidos no âmbito da História das Ideias Linguísticas no Brasil pudemos olhar com mais apuro o *corpora* da pesquisa e analisar como as políticas de língua produzem sentidos na vida dos sujeitos/alunos da cidade de Cáceres – MT.

A história de formação e afirmação da Língua Portuguesa no Brasil é uma fonte importante para que se possa compreender como funcionam hoje as políticas de língua que estão em prática no processo de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de responder às questões que foram feitas neste trabalho abordamos o processo de normatização da língua considerando o contexto histórico das políticas de língua nos séculos XVIII, XIX e XX, a fim de entender como se estabeleceram os conceitos de “norma linguística” e sua função nas gramáticas produzidas para orientar o ensino da língua no país. É através do processo de gramatização brasileiro que se consolida a historicidade da língua e a constituição do sujeito nacional tomado enquanto “cidadão brasileiro”.

A constituição da norma e a elaboração dos instrumentos de ensino são fatores que reforçam o imaginário da unidade linguística, principalmente pela escrita, estabelecendo as “regras” para o “bom uso” da língua falada e/ou escrita.

A partir do momento em que se foca na unidade (ainda que imaginária) da língua, torna-se possível visualizar a diversidade e as variedades linguísticas em cena, compondo o jogo político que determina a formação do sujeito pela língua, desvelando os efeitos de sentido postos na relação sujeito-língua-nacionalidade.

O jogo normativo que supõe o nivelamento linguístico produzido, principalmente, pelo sistema normatizador ortográfico força a discriminação de outras formas de manifestação linguística. Os confrontos linguísticos presentes na Escola se materializam na linguagem técnica e pedagógica do “discurso da diferença” que põe em vigor os valores atribuídos às formas linguísticas, legitimando as designações de “prestigiadas” – em referência a língua padrão – e de “não prestigiadas” – em referência a outras modalidades da língua.

Nos documentos que regulam a educação brasileira (LDB, PCN) observamos a afirmação das propostas educativas como responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e pela qualificação profissional dos cidadãos que são regulados pela determinação dos valores sociais. Seguindo estas determinações valorativas impostas pela sociedade tem-

se a língua como *homogênea*, ideia absorvida pela Escola, que busca o nivelamento linguístico dos alunos pela institucionalização da “norma”.

As políticas de língua consideram as estruturas socioculturais que integram o meio escolar para promover mudanças no ensino de língua portuguesa na tentativa de unir as “fronteiras linguísticas” as “fronteiras econômicas” possibilitando a suficiência dos processos educativos na promoção da inserção social dos alunos. Para isso as políticas de língua utilizam o discurso da “adequação”.

A análise dos Editais dos processos avaliativos nos permitiu perceber a supremacia do conceito de “norma padrão”, exigida na escrita, e a noção de “variedade linguística” sendo usada para esclarecer que *não se deve permitir as manifestações dos usos linguísticos informais* que infrinjam a *norma padrão da língua escrita*. Isso demonstra a extensão social da demanda pela língua denominada “cultura”, com reflexos diretos na vida econômica e no mercado.

Considerando o conceito de *capital linguístico* (BOURDIEU, 1983), que toma a língua como moeda de troca para a garantia da inserção social dos sujeitos, notamos que os alunos conhecem bem o valor social da linguagem e reconhecem que a língua/moeda vale no *mercado linguístico* pelas formas com que se apresenta. Em conformidade com as políticas de língua, a Escola forma um sujeito constituído pelas variedades e consciente do valor da “unidade” da língua.

Para os alunos, alcançar o domínio da língua é condição necessária para atender a demanda social. Vemos que esse domínio de língua, representado pelo saber ler e escrever, não é tomado como próprio do ambiente escolar, mas do apelo social que divulga, principalmente por meio da mídia, a necessidade da formação de “bons leitores e escritores”.

Observamos que os discursos sobre variedade linguística e norma linguística, que circulam no ambiente escolar, são percebidos pelos alunos e, mesmo que esses não tenham consciência do que esses discursos representam politicamente, eles se apropriam ora do discurso da norma ora do discurso da variedade, demonstrando conhecer o valor desses para a sociedade e, principalmente, para os processos avaliativos. Há, mesmo que de forma não intencional, a inscrição dos sujeitos no discurso dos PCN quando tomam a linguagem como meio de interação social que pode lhes possibilitar “melhor qualidade das relações pessoais” e “compreensão de textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social”. (PCN, 1997).

Conclui-se que a homogeneidade linguística é um constructo imaginário que dá sustentação ao ideário de unidade da língua, de interesse do Estado. A formalidade linguística, regida por normas de bem falar e bem escrever, é exigida pelo mercado e pela universidade com o fim declarado de promover a “inserção social” dos sujeitos/alunos, que internalizam os discursos políticos institucionais e os reproduzem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. *Sociolinguística: parte I*. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística, domínios e fronteiras*. v.1. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, R.M.C. *O discurso sobre a língua no Enem: confronto e contradições*. In: Encontro Nacional de Linguagem História e Cultura, 11^a. (ENALHHC), 2013, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Centro de Estudo e Pesquisa em Linguagem / Mestrado em Linguística, 2013. Vol. 6 (2013). Cód. 11936. ISSN ONLINE 2236639-3.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas, SP, 2000.

BESSE FREIRE, J. R. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. Tese de Doutorado em Literatura Comparada apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. *Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2000.

_____. *Migrações internas, norma e ensino da língua portuguesa*. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. *O lugar do professor nas políticas de língua no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *O que falar quer dizer*. Portugal: DIFEL, 1998.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983. (p.95 – 107).

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística: parte II*. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística, domínios e fronteiras*. v.1. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1968.

DIAS, Luis Francisco. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DI RENZO, Ana. *Escola e a formulação de políticas linguísticas*. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2008. (Artigo apresentado na “III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem”).

_____. *O texto nas práticas linguísticas escolares*. In.: Linguagem, História & Memória, discursos em movimento. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DORNELLES, C. *Brasil, um país monolíngue de todos?* In.: SILVA, S.S. (org). *Língua em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

GERALDI, J.W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. (artigo publicado na revista ANDE, nº 4, 1982).

GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARÃES, Eduardo. *Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil*. In.: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalba Fabiana dos. *Mosaico de linguagens*. Campinas SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes; 2002. 96p.

_____. *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes; 2004. 142 p.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas SP: Pontes, 1996.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. *A língua portuguesa e unidade do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MELLO, Heliana Ribeiro de. *Português padrão, Português não-padrão e a hipótese do contato linguístico*. In.: ALKMIM, T. M. Para a história do português brasileiro. São Paulo: IEL, 2002.

ORLANDI, Eni. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e o ensino no Brasil*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela*. Labeurb – Universidade Estadual de Campinas. (Unicamp), em 13 de setembro de 2011.

PAGOTTO, Emilio Gozze. *Variação e (´) identidade*. Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. *Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico*. In. ORLANDI, Eni. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. *A nobreza da língua e da nação: o trabalho de Fernão de Oliveira e a constituição da gramática no Brasil*. In.: ABAURRE, M. B.; PFEIFFER, C.; AVELAR, J. (Orgs.). *Fernão de Oliveira um gramático na história*. Campinas SP: Pontes, 2009, p. 129-144.

SILVA, Leilane Ramos. *Política e Ensino de língua materna no Brasil: Transitando entre o ideal e o possível*. Artigo publicado pela revista interdisciplinar. v.12, 2010, p. 19 – 30.

SILVA, M. V. da. *A escolarização da língua nacional*. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, 141-162.

_____. *Alfabetização: sujeito e autoria*. São Paulo, 2000 (Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, de 12 a 15 de Julho).

_____. *A disciplinarização da linguística: Ciência e Estado*. Universidade de Brasília, 2005. (Comunicação apresentada no **IV Congresso Internacional da ABRALIN**, realizado no período de 17 a 19 de Fevereiro).

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Contradições no ensino de português; a língua que se fala X a língua que se ensina*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. ““O português são dois”... – Novas fronteiras, velhos problemas”. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 15ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SITES CONSULTADOS

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 25 de agosto de 2012.

<<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em 04 de junho de 2013.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

<<http://portal.inep.gov.br/enem>>. Acesso em 04 de junho de 2013.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2013.

<www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4035>. Acesso em 09 de novembro de 2013.

<www.unemat.br/vestibular>. Acesso em 04 de junho de 2013.

<www.acpi.com.br> Acesso em 20 de julho de 2013.

<www.cesgranrio.org.br>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

ANEXOS

01 - Questionário aplicado aos alunos.

1ª - O que é mais importante para você quando se fala em “dominar a língua portuguesa”?

Saber falar e escrever conforme as normas gramaticais

Falar conforme a situação. Por exemplo: saber usar a língua culta numa situação formal, como uma entrevista na televisão, e usar a linguagem popular na roda de amigos.

Ser capaz de expressar com clareza seus pensamentos e opiniões sobre diferentes temas/assuntos.

Escrever um texto bem articulado, sem erros gramaticais, original, criativo e coerente, conforme exige o MEC nas redações do Enem.

2ª - Você acha que o sucesso profissional de uma pessoa depende do domínio da língua culta, ou seja, de saber falar e escrever “corretamente” ?

Sim Não

3ª - Numa entrevista de emprego, em qual situação você teria mais cuidado com sua linguagem, isto é, procuraria falar de acordo com a gramática?

Diante de um gerente de loja

De um gerente de banco

De um professor

De um fazendeiro

De um vereador

4ª - Que profissão você pretende seguir?

(resposta pessoal)

5ª - Você vai precisar da língua culta padrão para exercer essa profissão?

Sim Não **Por quê?**

6ª - Em termos de domínio da língua portuguesa, você se sente preparado pela escola para exercer a profissão que você quer seguir?

Sim, até aqui a escola me deu o conhecimento suficiente sobre linguagem; depois, depende de mim.

Mais ou menos. Sinto-me inseguro, porque o ensino que recebo não é suficiente para o que eu pretendo.

Não! Sei que vou enfrentar grandes dificuldades neste sentido.

7ª - Você acha que uma pessoa que conserva traços regionais no seu modo de falar, como o cacerense que fala “petche”, em vez de peixe, pode enfrentar obstáculos quando for procurar um emprego?

Sim , porque esse tipo de fala demonstra falta de cultura e de domínio de língua do candidato.

Não, hoje em dia ninguém liga para isso.

Não, porque todos entendem que o regionalismo é uma manifestação cultural que não vai fazer diferença.

Se for só na fala não haverá problema para o candidato; o que não pode é na escrita.

8ª - Como você acha que uma pessoa adquire o domínio da língua culta/padrão, na escrita, com mais facilidade e eficiência:

Lendo muito

Consultando o dicionário sempre

Escrevendo muito

Frequentando uma boa escola

Lendo e escrevendo muito

(Pode assinalar mais de uma alternativa)

Estudando a gramática

02 – Resultado total dos dados (Número total de alunos: 114 – cinco turmas – três escolas)

QUESTÃO 01

Alt.1(24): 21,05% Alt.2 (33): 28,94% Alt.3 (24): 21,05% Alt.4 (32): 28,07%

QUESTÃO 02

Alt. Sim (110): 87,71% Alt. Não (14):12,28%

QUESTÃO 03

Alt.1 (12):10,52% Alt.2 (60): 52,63% Alt.3(32): 28,07% Alt.4(0):0% Alt.5(10): 8,77%

QUESTÃO 04

PROFISSÕES	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL %
Administração	4	3,50%
Arquitetura	5	4,38%

Biomedicina	2	1,75%
Biologia	2	1,75%
Bombeiro	3	2,63%
Cantor	1	0,87%
Direito	16	14,03%
Educação Física	3	2,63%
Enfermagem	10	8,77%
Engenharia de alimentos	1	0,87%
Engenharia agrônoma	3	2,63%
Engenharia civil	7	6,14%
Engenharia da computação	2	1,75%
Engenharia florestal	1	0,87%
Fisioterapia	3	2,63%
Informática	2	1,75%
Medicina	11	9,64%
Nutrição	1	0,87%
Odontologia	1	0,87%
Oficial da Marinha	1	0,87%
Policia	8	7,01%
Professor	1	0,87%
Professor de história	1	0,87%
Professor de língua Inglesa	1	0,87%
Professor de Pedagogia	4	3,50%
Protética	1	0,87%
Psicologia	2	1,75%
Relações internacionais	1	0,87%
Técnico em segurança do trabalho	2	1,75%
Veterinária	8	7,01%
Indecisos	6	5,25%

QUESTÃO 05

Alt. Sim (97): 85,08% Alt. Não (15): 13,15%

QUESTÃO 06

Alt.1 (49): 42,98% Alt.2 (52): 45,61% Alt. 3 (12): 10,52%

QUESTÃO 07

Alt.1 (27): 23,68% Alt.2 (2): 1,75% Alt.3 (20): 17,54% Alt.4 (64): 56,14%

QUESTÃO 08

Alt.1 (32): 28,07% Alt. 2 (18): 15,78% Alt. 3 (102): 89,47%

Alt. 4 (62): 54,38% Alt. 5 (66): 57,89% Alt. 6 (13): 11,40%

