

## UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA PRÁTICA

Silvia Aparecida Medeiros RODRIGUES<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
silviamedeiros1404@gmail.com

**Resumo:** O objetivo a que se pretende com este trabalho em fase inicial de desenvolvimento, consiste em estudar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores do Ensino Fundamental em duas escolas do Município de Ponta Grossa (PR), no que se refere ao ensino da escrita, ampliando as reflexões sobre o ensino da língua portuguesa em Ponta Grossa e sua realização na prática escolar. Busca-se evidenciar a concepção de linguagem que permeia a prática do professor, devendo oportunizar momentos para os professores repensarem tanto a prática quanto o trabalho com a linguagem e, mais especificamente, com as práticas linguísticas em contextos diversificados. A metodologia adotada à investigação é pautada pelo estudo qualitativo, na tentativa de discutir questões pertinentes e propiciar reflexões sobre a realização do trabalho com a escrita. Os resultados apontam, por ora, para a necessidade de reconsiderar aspectos cruciais tanto do trabalho da pesquisadora como dos professores das escolas participantes, os quais balizam para a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa do ponto de vista metodológico, social, político e histórico, também, de modo a buscar por políticas que discutam e reconheçam a configuração da heterogeneidade e a imaginária homogeneidade instaurada na sociedade.

**Palavras-chave:** Práticas Linguísticas; Ensino da Língua Portuguesa; Papel do docente

### 1 Introdução

Um dos objetivos fundamentais da escola é formar leitores e escritores capazes de responder as exigências sociais com autonomia, no entanto a instituição escolar ainda não desenvolve esse propósito com plenitude, pois ao analisarmos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>2</sup> verificamos, que o Município de Ponta Grossa, no que se refere ao Ensino Fundamental nos anos iniciais, apresenta os seguintes dados: em 2005 aparece com 4.7, em 2007 com 5.0 e em 2009 com 5.4, os anos finais aparecem em 2005 com 3.7, em 2007 4.0 e em 2009 com 4.2.

Ao olharmos apenas para os dados quantitativos, vemos comprovadamente que há resultados razoáveis, porém ao nos aproximarmos um pouco mais dos dados podemos perceber que os alunos que em 2005 concluíram os anos iniciais com média 4.7 são os mesmos alunos que aparecem concluindo os anos finais em 2009 com média 4.2, ou seja, a média é inferior.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em “Linguagem, Subjetividade e Identidade” (UEPG). Licenciada em Pedagogia e Letras (UEPG). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ponta Grossa.

<sup>2</sup> Os dados apresentados estão disponíveis no site <http://portalideb.inep.gov.br/>

Nessa direção, os indicadores apontados podem confirmar que não houve um avanço significativo, embora os critérios de avaliação sejam diferentes e o índice de desempenho desses alunos em Língua Portuguesa na Prova Brasil em 2005 tenha sido 183.80 e nos anos finais em 2009 foi 249.01, aparentemente superior, os problemas com a linguagem continuam existindo, principalmente quando analisamos o número de alunos que são matriculados anualmente pelo Censo Escolar nos anos finais do ensino fundamental e o número de alunos que são matriculados no ensino médio<sup>3</sup>.

Diante desses dados, surgem alguns questionamentos que merecem ser discutidos:<sup>4</sup> primeiramente como o professor, utilizando-se da língua definida apenas por critérios linguísticos, ensina a escrita da língua portuguesa, tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental, frente aos diversificados contextos de práticas linguísticas? Depois, como pensar em uma “pedagogia da variação linguística” Faraco (2007, 2008) para a escola, diante de políticas linguísticas que não consideram a pluralidade e a diversidade? E ainda, como pensar em pluralidade se o Estado Brasileiro estabeleceu o português como língua oficial durante toda a história?

Por isso a preocupação em realizar a pesquisa no contexto escolar, para tanto escolhemos duas escolas, uma escola da Rede Municipal que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outra escola da Rede Estadual que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, assim vamos nos deter nas turmas finais dos anos iniciais e nas turmas iniciais dos anos finais, cujo processo intermediário de ensino da escrita é motivo de inquietação entre os professores de língua portuguesa.

Dessa perspectiva, as reais causas dos problemas enfrentados pela escola, no que se refere ao ensino da escrita, não são trazidas para serem discutidas com os professores no contexto escolar, que distantes de tais reflexões cultuam práticas pedagógicas centradas em concepções de linguagem que giram em torno de reprodução de estruturas. Com essa prática desconsideram a linguagem como comunicação, indiferente a realidade social e a pluralidade linguística.

Diante desse aspecto, discutimos neste trabalho a necessidade de ampliar a discussão referente às práticas linguísticas necessariamente no contexto escolar, pois consideramos a escola um espaço privilegiado, em que a heterogeneidade está presente em todos os seus aspectos.

## **2 Algumas considerações sobre o ensino da escrita**

Muitos pesquisadores têm-se preocupado com questões relativas à língua, no entanto, muito pouco tem se questionado sobre uma problemática que desde sempre causa inquietação: o ensino da escrita e sua estreita relação com as práticas linguísticas.

Inicialmente, pela “consagrada concepção Saussureana de linguagem, com o binômio língua e fala, dá prioridade ao estudo da língua” (CORREA, 2009, p.106), que influencia o ensino da(s) língua(s) até os dias atuais, pois a visão estruturalista que subsidia o ensino em muitas escolas centra-se na ideia de estudo da língua, deixando fora da escola a discussão sobre a pluralidade linguística que reside na fala e até mesmo em algumas práticas de escrita.

Por isso, ao observarmos as práticas de leitura, escrita, oralidade e a própria abordagem gramatical desenvolvidas, ainda hoje, na sala de aula muito próximas daquelas apontadas pelas ciências linguísticas, que valorizam a língua do ponto de vista do “sujeito

---

<sup>3</sup> Os dados do Censo Escolar estão disponíveis no site <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula/>

<sup>4</sup> As informações apresentadas neste trabalho fazem parte de uma pesquisa maior em andamento.

cartesiano”, que de acordo com Hall (2011, p.27) é o “sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento”. Assim aponta Faraco:

[...] numa cultura com um viés arraigado normativista como a nossa, o senso de adequação se vê, constantemente, perturbado (em especial entre os segmentos altamente escolarizados) por um senso de correção exacerbado purista. Inverte-se, portanto, a equação empírica: a correção (tomada ilusoriamente em sentido absoluto) seculariza a adequação, quando não a condena. (FARACO, 2008, p.167).

Com essa fala Faraco nos alerta para o excesso de zelo ao centro do conhecimento linguístico, que aponta as regras gramaticais como a única verdade absoluta, para uma língua tida como homogênea, que valoriza demasiadamente a norma pura, perpetuando a ideia de que na escola, principalmente, não se pode errar. O fato levantado pelo autor ajuda a afastar o aluno da instituição escolar. Dessa forma, a língua ao afastar o aluno do contexto escolar, por um trabalho pedagógico, eminentemente, voltado para práticas isoladas a partir de uma língua homogênea, nega a singularidade deste aluno. Ao negar a sua singularidade, a escola é levada, pelos mesmos fatores que afasta o aluno dela, a recusar-se a ver a heterogeneidade linguística como parte do espaço escolar, reconhecendo a diferença.

A partir dessa constatação, pode-se dizer que segundo Rajagopalan (2003, p.26) “o que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidade que marcam todas as comunidades de fala”. De modo geral, os contextos plurais são atrelados à fala, mas não necessariamente são expressos por meio dela, pode ser expresso por meio da escrita, por exemplo.

O não reconhecer as comunidades de fala é um fator que esteve presente no Brasil desde a vinda dos jesuítas, assim confirma Oliveira (2009) “[...] calcula-se que se falavam no que é hoje o território brasileiro, no ano de 1500, cerca de 1.080 línguas, das quais restaram hoje 15% [...] 85% das quais desapareceram sem deixar vestígios, já que se tratava de línguas ágrafas[...].”

Ainda temos que considerar, a importância que a língua escrita tem para a sociedade “mostrando que nossas crenças a respeito da escrita misturam fatos com suposições [...] uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (OLSON, 1997, p.19), na sociedade ocidental o valor que a escrita representa favorece os interesses de alguns e mantém outros distantes desse domínio, tanto que acreditam não fazer parte do grupo de pessoas que sabe escrever e por isso podem determinar alguns valores sociais.

Os questionamentos provocados por tal verificação nos levaram a reflexão sobre a necessidade de o professor repensar sua prática, considerando a sala de aula como espaço de construção de linguagem entre os alunos, espaço de discussões sobre, principalmente, o conceito de língua(gem), pois aquilo que o professor fala no contexto educacional tem efeito sobre o discurso do discente. Por isso, a importância de se observar e discutir a prática desenvolvida por professores dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, no tocante ao trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula.

Para tanto, não é demais enfatizar que quando uma criança ingressa na escola, inevitavelmente, ela já tem uma linguagem que na maioria das vezes é desvalorizada e reprimida. A escola supostamente trabalha com a lógica de que só existe uma forma de falar e escrever, a norma-culta, que de acordo com Faraco (2008, p.47) “[...] ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas”. O fato de a escola não reconhecer as diversidade do português falado no país,

impondo a sua norma, independente da cultura, da situação socioeconômica ou do grau de escolaridade da família dos alunos, ignora a pluralidade linguística e as situações sociais vivida pela população brasileira. Reafirmando a ausência de uma reflexão com os professores em relação à linguagem e seu caráter indissociável do contexto social, que também é heterogêneo.

A escola na maioria das vezes salienta, determinadamente, a língua de maior prestígio como a única, pode contribuir não só para o afastamento de muitos alunos do contexto escolar, mas para fazê-los não encontrar nenhuma razão para compreender os efeitos da língua em muitas decisões tomadas nos diversos contextos em que estão inseridos. Nessa direção diz Faraco (2008, p.158): “[...] é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas”, pois quando o aluno se vê impossibilitado de se reconhecer como parte do grupo, dito “escolarizado” ou não sabe o que fazer com a língua ensinada, ele naturalmente se evade da escola ou permanece imobilizado pelos rituais que se estabelecem como “verdades”.

Dessa forma, como já citado, o número de alunos que conclui os anos finais do ensino fundamental é inferior ao número de alunos que concluiu os anos iniciais do ensino fundamental e, por consequência, o número de alunos diminui mais ainda na conclusão do ensino médio, para falar apenas da Educação Básica.

Todos esses dados são extremamente significativos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, aponta a educação como direito de todos, com o objetivo de dar oportunidades iguais para todos, no entanto a escola ao ressaltar a norma-culta, isolada das práticas sociais, constitui-se um processo que interfere profundamente na formação de todos os alunos que passam pela escola, tornando-os diferentes dos que conseguiram se apropriar, minimamente, da língua ensinada. Salientamos ainda, que enquanto a escola não contemplar a diversidade, a heterogeneidade que a língua reflete, estará marcada pelas relações sociais desiguais. Assim “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classes, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (FREIRE, 2000, p.40)

As práticas linguísticas que se manifestam na sala de aula, como práticas heterogêneas, muitas vezes se afastam do entendimento do professor, que as vê como homogênea, pois na maioria das vezes são formados para não considerarem as características de uma sociedade desigual, para não pensarem sobre as práticas culturais que também definem configurações heterogêneas e dessa forma, a linguagem vai se tornando instrumento de fracasso escolar. Assim, o aluno é impedido de ser sujeito no contexto social em que vive, sendo ele o tempo todo mantido afastado da possibilidade de compreender o mundo através da leitura e da escrita.

Em torno dessa discussão, o professor poderá postular a homogeneidade do grupo de alunos, que os afasta dos conflitos, que busca as aprendizagens idênticas e deixam de fora da sala de aula as marcas das diferenças individuais. Assim:

É nesse ponto que residem os estigmas linguísticos mais pesados de nossa sociedade. Poucos se aventuram a mexer nessa ferida. Talvez falte um estudo sistemático mais aprofundado da variação social e uma ampla divulgação dos fenômenos linguísticos brasileiros [...]. ( FARACO, 2007, p.44).

Nesse sentido, aos poucos o professor, através da linguagem, vai inconscientemente colaborando para que os alunos percam a identidade e a liberdade de expressão e posteriormente, a própria linguagem.

Ainda, não se pode deixar de citar as crianças que já falam uma língua “materna”, que ao saírem de casa para frequentar a escola, são consideradas inferiores para a linguagem escolar. Não sabem falar, não conseguem se expressar, mas sabem obedecer e aceitar os valores estabelecidos pelas pessoas que estão fora de sua comunidade cultural, passam a acreditar que a língua falada fora de sua comunidade é superior, nesse sentido, exemplos variados podemos encontrar na própria escola, que valoriza a língua portuguesa como única.

Dessa forma, entendemos que a escolha pelo estudo que considera a pluralidade, a identidade e o ensino, se justifica, por considerar a escola espaço de discussão e reflexão da diversidade linguística e também por acreditarmos que:

[...] de um lado, é preciso combater os estigmas, os preconceitos e a violência simbólica que se pratica com base no modo como se fala (e, em certa medida, como se escreve) a língua; e, de outro, é preciso desembaraçar os nós que têm inviabilizado a difusão social ampla das variedades cultas da língua. (FARACO, 2008, p.195).

A preocupação com o que se realiza na sala de aula sobre a leitura e a escrita e a influência desses discursos na identidade do aluno, cuja história de vida é esquecida quando está no interior da escola, sendo exposto a uma realidade diferente da que vive no cotidiano, faz uma aproximação com as relações de poder que se encontram nas discussões em torno da palavra linguagem, que carregada de significados pode influenciar a humanidade.

### **3 Questões de identidade e o ensino de línguas**

As comunidades linguísticas estão espalhadas em todo território brasileiro, embora estejam silenciadas pela ausência de políticas que considere suas especificidades culturais, sociais e linguísticas, elas existem. Oliveira afirma (2003, p.7) que no Brasil existem cerca de 210 idiomas sendo eles 180 línguas indígenas (autóctones) e 30 de comunidades de descendentes de imigrantes ( Alóctones) portanto o Brasil como a maioria dos países é plurilíngue e multicultural. O autor desmantela a imagem de um país que fala somente o português, que não possuem variedades, um país que preconiza a unidade linguística.

Outro aspecto que Oliveira (2003, p.9) ressalta, relacionamos com a política de integração, que somente com a Constituição de 1988, passou a reconhecer a cultura e a(s) língua (s) do índio, no entanto para os falantes de línguas alóctones “o Estado não agiu da mesma maneira; não lhes concedeu direitos culturais e linguísticos, e acena para a continuidade da política integracionista”. Essas línguas são ensinadas, quando são ensinadas, como língua estrangeira e não como línguas comunitárias e maternas, afastando as comunidades das línguas que de fato pertencem as suas relações pessoais e sociais. O afastamento dos imigrantes de seus valores pessoais e linguísticos poderão contribuir a não constituição do sujeito como parte da história nacional.

Diante desse fato, acreditamos ser de extrema relevância discutir e compreender melhor a construção das comunidades de imigração, que vivem no espaço nacional. Diante dessa fala apontamos o que Hall (2011) e Bauman (2005) enfatizaram sobre identidades, consideramos relevante refletir sobre como esses autores percebem a questão da “identidade nacional”. Para Bauman (2005, p.26): “A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar à semelhança da ideia”.

Na verdade, a ideia de nação e estado foi sempre apresentada como indissociável, por isso o indivíduo que não estivesse subordinado ao estado poderia ser excluído de pertencer a

sua nação, assim a “identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” (BAUMAN, 2005, p.28)

Conforme o que Bauman colocou fica evidente o poder que o Estado sempre exerceu tentando impor a nação a sua superioridade, através da construção do conceito de pertencimento como algo natural, que todas as pessoas deveriam estar subordinadas.

Da mesma forma, Hall (2011, p.49) aponta: “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação (...) a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural”.

Diante das questões colocadas pelos autores, podemos concluir que a formação da identidade nacional se caracteriza como uma forma de padronização, que contribui para a formação de uma cultura nacional, tal ação afasta do contexto social a presença do caráter singular, que constitui a multiplicidade do sujeito.

Sendo assim, ao trazer para discussão a ideia de “identidade nacional”, buscamos apresentar outra questão, também bastante pertinente que se relaciona ao ensino de línguas e a identidade, que a professora Honório (2008, p.82) faz quando discute a relação entre singular e universal. A autora ressalta com propriedade que no ensino de línguas “o Brasil é um país multilíngüe e heterogêneo, fato este que tem sido muitas vezes apagado nas práticas de ensino”.

Historicamente podemos afirmar que desde a chegada da família real no Brasil em meados de 1800, a língua portuguesa tornou-se língua oficial do país, que segundo Honório contribuiu para o “apagamento das outras línguas aqui faladas hoje, principalmente as indígenas” (HONÓRIO, 2009, p.83). Tal fato levou a construção de uma língua que se tornou nacional. A ideia de língua nacional pode estar relacionada com a questão da identidade nacional, trazida por Bauman (2005) e Hall (2011), pois a língua portuguesa representava a língua do colonizador, simulava o símbolo da civilização e apresentava a nação como unificada.

Desse ponto de vista, Honório (2009, p.83) chama a atenção para a língua imaginária, segundo ela “funciona como língua homogênea, instaurando, como efeito de sentidos, um sentimento (ilusório) de pertencimento identitário ao grupo dos designados cidadãos brasileiros”. A língua portuguesa, portanto, a mesma que é parte da nossa identidade nega outras línguas, principalmente a indígena, assim como os outros falares que marcam as identidades brasileiras.

Por esse fato, hoje compreender o Brasil como um país multilíngüe é um desafio e mais intenso quando se trata de ensinar a língua portuguesa, que é instável, inacabada e incompleta como toda língua. De acordo com Honório (2009, p.87) “a escola aparece como lugar de domesticação das singularidades”, pelo fato de que “essas línguas, no processo de construção de uma identidade nacional, foram de certa forma, também silenciadas ou passaram a ser faladas somente em espaços restritos”, dando à impressão de que a língua portuguesa era a única língua existente no território nacional e, portanto, a única língua a ser ensinada nas escolas.

Além dessas discussões, cabe lembrar que Honório (2009, p.94), ao falar da homogeneização dos saberes ensinados na escola, aponta um caminho. Ela diz que “o nosso papel, no ensino de línguas, seria o de, ao invés de simular a igualdade, fazer emergir, pela escuta, as diferenças como lugar de trabalho e não de suspensão e adequação”. Dessa maneira, “a língua imaginária ao ser encarada de frente, estará absolvida, entregue ao movimento de vozes dos sujeitos que falam e a tornam histórica”.

A observação feita pela autora nos direciona para o desafio de compreender a língua dentro de um processo heterogêneo, que não poderá nunca estar dissociado da sociedade, pelo

contrário o discurso se constitui socialmente, para tanto precisa fazer sentido para o aluno, por isso a importância da escuta da língua falada pelo outro.

#### 4 O ensino e as políticas linguísticas

Partindo do pressuposto de que o ensino da língua nas escolas está relacionado com as políticas linguísticas, faz-se necessário reconhecer que Calvet (2007) em um de seus trabalhos mostrou teoricamente o percurso que as políticas linguísticas e o planejamento linguístico fizeram em diferentes países, salientando questões relativas às relações de subordinação, de poder exercido pelo Estado. Mostra que o planejamento linguístico visava, “naquela época”, a resolver apenas as soluções ligadas à padronização das línguas e, pouco importava o vínculo existente entre a(s) língua(s) e a sociedade. Essas são algumas questões que precisam ser pensadas, pois quando tratamos de ensino inevitavelmente, aparece à padronização da língua muito distante da prática social.

Dessa forma, Calvet (2007, p.11), afirma que, “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Esse fato é evidenciado no Brasil, como já citado, desde a vinda da família real para o país e a imposição da Língua Portuguesa como língua oficial, apagando outras línguas, o que demonstra o poder exercido pelo Estado. Todo esse processo se realiza na escola, conseqüentemente no modo de como se ensina a leitura e a escrita, também como estão sendo trabalhados os alunos pertencentes a comunidades imigratórias e como os currículos escolares e os documentos oficiais tratam a questão das práticas linguísticas, diante de uma sociedade marcada pela diferença, por isso a importância de estarmos atentos as reflexões sobre políticas linguísticas.

A partir do informado, Oliveira (2005, p.87) cita Calvet (1999), “não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens” e Oliveira continua explicitando que o foco do trabalho linguístico deve ser os falantes das línguas e não a língua ou as línguas. Na mesma direção Correa com base em Calvet diz que :

Para proceder a ações planejadas sobre língua, há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que precede das práticas sociais ( gestão *in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas (gestão *in vitro*). A diferença entre norma culta e norma- padrão são modos de deferir essas gestões. Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto, como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a política linguística vê-se, então, diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático. (CALVET, 2009, p.74).

Face ao exposto, parece conveniente ressaltar que o planejamento linguístico exige conhecimento em relação a(s) língua(s), o que caracteriza um dado importante para a organização linguística, principalmente quando está relacionada a línguas minoritárias. Por isso Calvet (2007, p.64) relata que para se pensar nos instrumentos de planejamento linguístico, “passa primeiramente por uma descrição precisa da língua; em seguida, por uma reflexão sobre o que se espera de um sistema de escrita”. A partir disso, se pode passar a uma fase prática, na qual poderá, segundo Calvet (2007, p.64), “divulgar o sistema de escrita

selecionado, através de abecedários, manuais, da organização de campanhas de alfabetização, da introdução da língua recém-transcrita no sistema escolar, no meio gráfico etc.”

Talvez não fosse exagerado afirmar, após a reflexão de Calvet a respeito dos estágios que fazem parte do planejamento linguístico, que a linguagem continua sendo motivo de discussão entre os professores, causando inquietação sobre a língua, pois ainda os resultados apresentados por seus alunos em avaliações nacionais não são satisfatórios, além do domínio da língua escrita.

É por essa razão que o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica. Mais uma vez, a ação *in vitro* utiliza os meios da ação *in vivo*, inspira-se nela, mesmo que dela se diferencie ligeiramente. (CALVET, 2007, p.73).

Todo esse processo descrito acima pode não ser do conhecimento da escola, tendo em vista que ela se preocupa exageradamente com questões relacionadas à gramática pura e simples e esquece de “ver a linguagem como fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem” (RAJAGOPALAN, 2004, p.35) . Até onde podemos perceber, discutir a prática do professor da perspectiva do olhar sobre a sua própria prática continua sendo um dos caminhos mais sinuosos, assim como o mais próximo da realidade educacional brasileira, por nos aproximar das situações cotidianas de linguagem, que via de regra não é considerada importante no processo escolar, nem tão pouco pela sociedade.

Como aponta Faraco:

O problema está na forma como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores que temos de nós como falantes. Aí reside a fonte das imensas dificuldades que temos para reconhecer nossa cara linguística. Por consequência, continuamos a ser uma sociedade atolada em pesados equívocos e estigmas linguísticos. E continuamos a ser uma sociedade com grandes dificuldades para oferecer uma educação linguística de qualidade para seus cidadãos. ( FARACO, 2007, p. 48).

Esse pensar nos leva a um possível, ainda ideal destino, que é discutir com os professores a realidade linguística do país, discutir a leitura e a escrita do ponto de vista da pluralidade, que está presente o tempo todo no contexto da sala de aula.

Entretanto, pensar a sala de aula ainda merece um último questionamento, que se refere ao caráter grafocêntrico da sociedade ocidental. De acordo com Britto (2008, p.18) “[...] a escrita permite um nível de controle da atividade intelectual que não se verifica em outras formas de registro”, diante dessa constatação, olhar para a leitura e para a escrita é não esquecer, o quanto a escrita interfere no processo de ensino e aprendizagem, pois a escola exclui também e principalmente, pelo domínio escrito da língua.

Por isso que a discussão sobre a língua(gem) deve fazer parte das decisões escolares. Para tanto, há que se pensar nas políticas linguísticas, não no sentido isolado de querer ou não, mas de forma que acrescentem elementos importantes ao conhecimento do professor, que inevitavelmente trabalha com a leitura e a escrita na prática escolar.

#### **4 Considerações finais**



A proposta deste trabalho em pesquisar, a partir da intervenção na prática pedagógica do professor, se apresenta como uma necessidade, pensando em todo processo de ensino e aprendizagem que discorre sobre a escrita.

Os resultados com essa discussão poderiam levar o professor a pensar a sala de aula como espaço de diferenças, que precisa se aproximar o máximo possível das práticas sociais. Com base em Faraco (2008) o desafio de pensar a linguagem na perspectiva da “pedagogia da variação linguística”, enfatizando toda a problemática que enfrentamos ao falar de língua, com todas as suas possibilidades de variação e ainda envolvendo as políticas linguísticas.

A ideia em propor a intervenção na sala de aula, busca aproximar os professores de uma pedagogia de variação linguística, na direção em dar sentido ao ensino da leitura e da escrita, que os alunos possam ter oportunidade de refletir o seu papel na sociedade e como agem enquanto sujeito da prática social.

Assim, discutir políticas linguísticas com os professores seria uma tentativa de rever a luta histórica das comunidades imigratórias, indígenas, que foram desqualificadas socialmente por causa de seus falares. Que isso não continue sendo motivo para se ensinar uma língua como única, desconsiderando os estudos linguísticos sobre língua(gem), que se preocupam com os dizeres que influenciam a leitura e a escrita no contexto escolar.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** : entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005.
- BRITTO, L.P.L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, D.A.; SALEH, P.B. de O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2008.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- CORREA, D. A. **Política linguística e ensino de língua**. Calidoscópio (UNISINOS), v. 07, p. 69-75, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007.
- FARACO, C. A. **Norma Culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D.A. (org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007. p.21-50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HONORIO, Ceci-Maria Aparecida. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, D.A.; SALEH, P.B. de O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2008.
- OLIVEIRA, G. M. de. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D.A. (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 79-93.

\_\_\_\_\_. (Org). **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

\_\_\_\_\_. **Línguas como Patrimônio Imaterial** (06/01/2009). Disponível em: <http://www.ipol.org.br/>, acessado em 26/03/2012

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade, e a questão ética. Volume 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, Fábio Lopes da Silva & RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs). **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.