

Análise sociolinguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará: política linguística e planejamento linguístico

**Betânia Maria Gomes Raquel¹
Márluce Coan²**

Resumo

Este artigo enfoca a inter-relação entre política linguística e política educacional e, por meio dela, delineamos as contribuições da Sociolinguística à Educação, sobretudo no que concerne ao Estado do Ceará.

Palavras-chave: política linguística, política educacional, sociolinguística.

Sociolinguistic analysis of the National Curricular Standards and the Basic Curricular Standards of Ceará: linguistic politics and linguistic planning

Abstract

This article focuses on the interrelationship between language policy and education policy and we outline the contributions of sociolinguistics to education, especially with regard to the State of Ceará.

Keywords: language policy, educational policy, sociolinguistics.

APRESENTAÇÃO

Considerando-se a necessidade de diálogo permanente entre política linguística e política educacional, neste artigo, delineamos contribuições da Sociolinguística à Educação. Embora sejam numerosas as aplicações dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, destaca-se o viés

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

educacional. Calvet (2002, p. 145) assevera que “o interesse de uma ciência não se mede apenas por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, em outras palavras, por suas possíveis aplicações”, e acrescenta que um dos campos em que essa ciência [a Sociolinguística] mais tem atuado é nas relações entre as línguas no quadro dos Estados.

Nesse contexto, dois conceitos vêm à tona: política linguística e planejamento linguístico. Segundo Calvet (*op. cit.*), “a política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento linguístico é a implementação prática de uma política linguística, em suma, é “a passagem ao ato” (p.145). Como é prerrogativa do Estado desenhar e implementar uma política, é necessário influenciar nessas escolhas, por isso tem a comunidade científico-acadêmica levado para universidades, congressos e publicações especializadas a discussão sobre o caráter multilíngue e multidialetal da sociedade, de modo a contribuir com as escolhas políticas do Estado.

Neste artigo, observamos como a variação linguística é tematizada no contexto da política educacional brasileira para o Ensino Fundamental II, através de um dos principais documentos de orientação educacional em âmbito Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs). Em seguida, de igual modo, procedemos em relação à política educacional do Estado do Ceará, buscando verificar o tratamento dado à variação nos Referenciais Curriculares Básicos (doravante RCBs)³ cuja função, no Estado, se iguala à função dos PCNs em termos nacionais, qual seja a de nortear o trabalho escolar.

DA SOCIOLINGUÍSTICA À EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS

Influências internacionais e acordos dos quais o Brasil é signatário, como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção Americana de Direitos Humanos vêm influenciando de forma processual mudanças no que se refere à necessidade ampla de respeito ao educando. Essa discussão proporciona reflexão que pode ser fomentada no ambiente escolar, especificamente sobre a diversidade linguística, sobre o respeito à fala do

³ Os RCBs estão sendo, paulatinamente, substituídos por propostas curriculares contendo pressupostos, habilidades e orientações didáticas (Língua Portuguesa – 1º ao 5º Ano, Volume I, 2013) e eixos, gêneros e habilidades por Ano (Língua Portuguesa – 1º ao 5º Ano, Volume II, 2014) .

outro e sobre o direito dos alunos falantes de variedades estigmatizadas terem acesso à norma socialmente prestigiada, como elemento que lhes possibilitará uma maior mobilidade social.

Matos e Silva (2004), ao traçar um esboço da sócio-história brasileira mostra que, ainda hoje, em termos linguísticos, há predominância da ideologia da uniformização, homogeneização da língua. Segundo a autora, entretanto, o plurilinguismo e o pluridialealismo, parte do pluriculturalismo, começam a tomar forma na consciência das minorias dominadas bem como nos estratos sociais que as estudam. É isto atua para “que a consciência do Brasil pluricultural e pluriétnico, o seu reconhecimento e o seu conhecimento possam um dia ser base de uma mudança ideológica...” (2004b, p.48).

Para atenuar a tensão entre a unificação normatizadora e a variação dialetal, o Estado deve reduzir as desigualdades sociais com vistas a diminuir as discriminações ocasionadas pelo uso legítimo da língua (BARBAUD, 2001). Para tanto, é necessário que o Estado considere o resultado da vasta pesquisa sobre variação linguística desenvolvida no país, pois o desconhecimento desse fenômeno por parte da escola tem gerado práticas pedagógicas equivocadas, pautadas em uso da língua descontextualizado de suas condições de produção histórica e social. A não compreensão da utilidade das variedades socialmente tidas como cultas⁴ é uma consequência imediata dessas práticas.

Bortoni-Ricardo (2005) sugere a prática de seis princípios que considera fundamentais para ampliar a gama de recursos comunicativos do aluno, “para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (p.75). Primeiramente, deve-se considerar que a

Influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influencia. O vernáculo – o estilo mais

⁴ Bagno (2001) sugere o termo variedades cultas, com base na noção de falante culto, em substituição ao termo norma-culta, para desfazer a ambiguidade que comporta esse termo. Segundo o autor, o termo norma-culta carrega pelo menos duas noções distintas: a primeira é a tradicional, do senso comum ou ideológica, que permite uma grade de critérios avaliativos para o estabelecimento de juízos de valor acerca do uso da língua; a segunda é a noção que se refere à linguagem que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos.

espontâneo – é infenso à ação da escola, excetuando, naturalmente, a possibilidade permanente de interferências de um dialeto em outro (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Acredita a autora que, no processo comunicativo, o aluno poderá alternar seu dialeto com os dialetos que são selecionados nos momentos de monitoração e eis que surge a influência da escolarização. Assim sendo, o papel da escola é o de facilitar a incorporação ao repertório dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos mais monitorados da língua, uma vez que estes exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

O segundo princípio destacado por Bortoni-Ricardo “relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis” (p.131). As regras que não estão ligadas a uma avaliação negativa da sociedade acabam não sendo objeto de correção na escola e, dessa forma, não vão influir de forma consistente nos estilos monitorados. E cita o caso da anáfora zero e do pronome lexical que, em ambientes pouco salientes, não sofrem a pressão da norma de prestígio na escola: “Recebi ontem *meu contracheque*. Ao receber \emptyset fiquei surpresa.” “Recebi ontem meu contracheque. Ao receber *ele* fiquei surpresa.”

O terceiro princípio, elencado pela autora, “refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social” (p.131). Neste caso, a escola deve levar o aluno a aprender alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, especialmente quando está realizando um evento de letramento.

Os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento⁵ enquanto, para a realização de eventos de oralidade, são usados os estilos mais casuais. Para Bortoni-Ricardo, a partir daí, institui-se uma dicotomia entre letramento e oralidade em lugar da dicotomia Português culto *versus* Português *ruim*. Essa nova dicotomia levará o aluno a fazer a distinção entre a língua que usa para falar com pessoas de quem gosta e em quem confia e a língua que usa para ler, escrever e falar de maneira similar. Esse é o quarto princípio.

No quinto princípio, a autora postula que “a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula” (p.132). E destaca que o

⁵ Práticas sociais de escrita que envolvem o uso das variedades cultas, nas modalidades escrita ou oral.

ponto de partida dessa perspectiva não é a descrição da variação em si mesma, mas a análise minuciosa do processo interacional, com vistas à avaliação do significado que a variação assume, tanto por alunos quanto por professores. Defende Bortoni-Ricardo (2004) que, em uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia utilizada pelo docente deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

O sexto princípio, por fim, “refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.” (p.133). A autora defende que, para que esse princípio seja observado na prática, o linguista precisa estabelecer um diálogo com o professor, “por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações” (p.133).

A Sociolinguística tem, portanto, muito a contribuir para que a escola, não só de direito, mas, sobretudo de fato, possa ser o espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos⁶ que lhes permitam desempenhar de forma competente práticas sociais especializadas, tais como “as práticas de leitura e escrita que colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena” (MOLLICA, 2007).

Nessa perspectiva, há muito a ser considerado pelo ensino institucionalizado no que concerne às contribuições dessa ciência. Dentre algumas das questões que merecem reflexão, Castilho (2002 [1977]) destaca o conceito de norma⁷, a variação linguística e o tratamento que a escola tem dado a esse fenômeno, muitas vezes desconhecendo que toda língua “quer sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, quer pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas dezenas de indivíduos, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes” (2002, p.11).

⁶ Bortoni-Ricardo 2004 lembra que três parâmetros estão associados à ampliação desses recursos: grau de dependência contextual, grau de complexidade do tema abordado e familiaridade com a tarefa comunicativa.

⁷ Segundo o autor, há um conceito amplo e um estrito de norma. No primeiro caso, norma é entendida como um fator de coesão social. No segundo caso, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio. É preciso que a escola tenha clareza quando fala de norma.

Se o exposto acima for observado no âmbito educacional, muitas mudanças de rumo conceitual e pedagógico ocorrerão no ensino da língua. E nos parece ser com esse propósito que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: serem portadores de novas concepções que devem nortear o currículo brasileiro, de modo a promover mudanças.

A SOCIOLINGÜÍSTICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao visar ao reconhecimento e valorização de uma sociedade diversificada em seus múltiplos aspectos, dentre estes, os linguísticos, a legislação brasileira atual corrobora a necessidade de situar-se a língua no contexto da sociedade, ou melhor, reportando Calvet (2002), estudar a sociedade em seus aspectos linguísticos, para dar ênfase à relação estreita que se estabelece entre língua e sociedade, observando que não se pode prescindir da compreensão da variedade dialetal e, por conseguinte, da variação linguística. Assim, é importante observar como a variação linguística é tratada no âmbito da documentação oficial que serve de diretriz para o ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo Ministério da Educação – MEC.

Araújo (2002), ao examinar como os PCNs propõem a organização dos conteúdos que integram o ensino de língua materna, diz que o documento se pauta na sequência ‘atividades de leitura, atividades de produção textual e atividades de análise linguística’, mas não elucida o porquê dessa ordem. Segundo a autora, a repetição desse ciclo de atividades reafirma o paradigma tradicional em que a leitura é vista como desencadeadora das atividades de escrita, que, por sua vez, levam à atividade de análise linguística.

As restrições de Araújo (*op.cit.*) ao documento não se esgotam nessa crítica. Além de alegar que a extrema flexibilização do documento não deixa claro aos professores o que de fato deve ser ensinado, ainda faz algumas considerações em relação às orientações metodológicas. Para tanto, chama a atenção para dois pontos: o primeiro é o tratamento dado aos fatos gramaticais, que se alinha a um paradigma tradicional, por sugerir o isolamento dos diversos componentes da expressão oral e escrita, sem nenhuma referência ao contexto da enunciação, levando a uma reflexão dos fatos da língua baseada em fragmentação dos dados. O segundo ponto diz respeito à sugestão de que o professor faça uso de uma metalinguagem, após manipulação e exploração dos fatos da língua, quando o documento, ao longo de todo o texto, não sugere

nenhuma, o que a autora interpreta como uma argumentação para a manutenção da metalinguagem da gramática tradicional.

Para Cereja (2002), entretanto, a publicação dos PCNs reforçou uma tendência que já se verificava no ensino de Língua Portuguesa: um ensino contextualizado de gramática, em que o texto é tomado como objeto básico de ensino e como unidade de sentido ou como discurso. O problema estaria nas práticas escolares. Em muitas escolas, o uso do texto não passa de mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Equivocadamente, apresentam-se textos dos quais são extraídos fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase. A proposta dos PCNs acaba, então, esquecida.

Beremblum (2003) também chama a atenção para a concepção de língua que é veiculada pelos PCNs: concebida, principalmente, como um meio de comunicação humana. Reconhece, entretanto, que, embora apenas mencionada, a dimensão histórica e social da língua é contemplada ao ser a língua definida como sistema de signos histórico e social que possibilita significar o mundo e a realidade. E salienta, ademais, que

Aprender uma língua, de acordo com essa concepção, implica aprender, ao mesmo tempo, um código linguístico e formas particulares de entender e interpretar a realidade. Isso é importante na medida em que nos permite refletir a respeito dos processos de aprendizagem das línguas e o que eles envolvem e significam, levando em consideração que dominar uma língua particular implica algo mais do que dominar um determinado código, implica a apropriação e construção de formas peculiares de entender e conceber o mundo. A consideração desse aspecto da língua se relaciona com uma particular concepção acerca da variação linguística. Nesse sentido, cada variedade linguística se constrói historicamente, e essa construção supõe, ao mesmo tempo, a elaboração de formas particulares de entender a realidade (2003, p.179).

A autora assevera, contudo, que não obstante os PCNs veiculem essa concepção de língua, que aborda a variação linguística, a escola, ao trabalhar os saberes linguísticos, o faz de forma “linear e perigosa” (idem, p.179): a variação nos usos da linguagem compreende processos complexos, que requerem uma profunda discussão acerca do significado historicamente atribuído às falas consideradas “corretas”, e não poderia ser reduzida à orientação de que a “escola deveria ensinar as falas “adequadas” ao contexto, partindo do “uso possível” para conquistar o uso “desejável e eficaz” (idem, p.

179), conforme orientam os PCNs. Essa abordagem pode conduzir a uma interpretação de que o texto propõe mudanças apenas terminológicas em que se trocaria a “fala correta” pela “fala adequada”.

Outro aspecto, considerado por Beremblum o mais “marcante” na área de Língua Portuguesa dos PCNs é o fato de a variação se apresentar despojada das relações entre linguagem e poder e não fazer “referência alguma aos conflitos de poder, inerentes aos processos a partir dos quais uma variedade linguística particular adquire o status de “variedade de prestígio” ”(p.181). Enfatiza a autora que o documento considera a sociedade brasileira como marcada profundamente por preconceitos linguísticos os quais conduzem a conceber as variedades de menor prestígio social como inferiores ou erradas, mas não examina as condições histórico-políticas que as colocaram nessa situação. E assevera:

É como se a existência da variedade padrão fosse independente da produção desses processos, omitindo-se a reflexão acerca das razões que permitiram a sua consagração como “variedade de prestígio”, omissão esta que contribui para a manutenção do preconceito que o texto se propõe a atacar, ou seja, a valorização negativa das outras variedades. A falta de referências acerca da origem da variedade socialmente considerada prestigiosa pode levar a confundir prestígio com “superioridade” ou “correção” (2003, p.181).

Sem negar a propriedade das observações feitas por Araújo e Beremblum, observamos, entretanto, que os PCNs absorveram aspectos relevantes da Sociolinguística, necessários ao desenho de um novo paradigma de ensino da língua materna. A concepção da língua como dotada de heterogeneidade sistemática, com função social e comunicativa e como fator de identidade dos grupos e de demarcação das diferenças sociais que ocorrem na comunidade de fala, é um ponto dos PCNs que merece destaque. Essa concepção desencadeou revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem (...). (Brasil, 1998, p. 18)

A revisão sugerida pelos PCNs enfatiza a necessidade de o professor de língua não prescindir da percepção do fenômeno da variação linguística no Português do Brasil:

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

Essa concepção implica uma rediscussão acerca das práticas de ensino da leitura bem como da necessidade de abordagem da análise sociolinguística. A mudança suscita: a) uma chamada à valorização da pluralidade sociocultural; b) a identificação de condicionamentos geográficos, de nível de formalidade, de faixa etária, e de tempo; c) a identificação de mitos, como por exemplo, o de que existe somente uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outra e o de que a fala correta é a que se aproxima da escrita. Ademais, como destaque, dá ênfase à análise de significados para compreensão do texto, bem como à identificação de norma padrão/social/não padrão.

Outro ponto a ser considerado é o chamamento para a relevância de textos que trabalhem a modalidade oral da linguagem. Esta não deve ser vista apenas como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos, como comumente tem sido praticado na escola, mas para possibilitar a troca de informações e o exercício da própria fala como instrumento de cidadania, a partir do uso competente da linguagem, com vistas à adequação às diversas demandas em que esta se fizer necessária. Segundo os PCNs, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (p. 25).

Outra mudança de concepção veiculada pelos PCNs, e que entendemos reveladora de contribuições advindas da Sociolinguística, diz respeito à noção de gramática. Entendida como “relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (idem, p.27), deve estar voltada para a ampliação da competência discursiva do educando e não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical, desarticulada das práticas de linguagem. E, também, não deve se limitar a responder às imposições da

organização clássica de conteúdos escolares. É necessário, para tanto, um novo enfoque dos conteúdos gramaticais:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem (...) (idem, p. 29).

Apesar de tantas ressalvas feitas por especialistas aos PCNs de Língua Portuguesa, não podemos de deixar de reconhecer que algumas das concepções veiculadas representam inovações ao ensino até então notoriamente marcado por orientações advindas de uma concepção homogênea de língua e de uma prática acentuadamente marcada pelo prescritivismo gramatical. Segundo Freconez (1999), os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa nos PCNs estão articulados em eixos: compreensão e produção de textos relacionados ao eixo do uso da linguagem e análise linguística relacionada ao eixo da reflexão sobre a linguagem. Esses elementos teóricos, reconhecidamente, ultrapassam o nível da frase, pauta da gramática normativa, e ligam-se a uma gramática do texto e do discurso. Essa é, inegavelmente, uma das mudanças relevantes trazidas por esses parâmetros.

Bortoni-Ricardo (2005) destaca que, na formulação de uma política educacional, no que concerne ao ensino da língua, algumas condições devem ser observadas tais como: o respeito às peculiaridades culturais do aluno, de modo a poupá-lo do perverso conflito de valores e de insegurança linguística e a garantia do acesso à língua-padrão, permitindo-lhe mobilidade social. Entendemos que o que ora é destacado pela autora se faz presente no teor dos PCNs. A operacionalização desses postulados, na escola, entretanto, ainda consiste em grande desafio para a própria política educacional. Como observa Beremblum (op. cit.), isso acontece, muitas vezes, em virtude de uma política educacional contraditória e equivocada.

A SOCIOLINGÜÍSTICA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS DO ESTADO DO CEARÁ

No Ceará, a partir de 1996, em consonância com os PCNs, foram criados os Referenciais Curriculares Básicos – RCBs “com vistas a orientar o fazer pedagógico dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de

modo atualizado, na perspectiva de um redimensionamento curricular” (CEARÁ, 1998). O documento estrutura-se em três áreas: Linguagens e Códigos, Cultura e Sociedade e Ciências Naturais e Matemática⁸.

Nos fundamentos teóricos que norteiam o documento, há a defesa de que uma “proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de homem que se pretende formar através da escola” (RCB, p.8). O documento apresenta “homem como ser histórico e social que pensa, raciocina (...). Um ser que, em suas relações sociais, consigo, com os outros e com o mundo forme-se um homem integrado, participativo (...) livre de preconceitos (...). Na visão dos RCBs, a sociedade deve ser “humana, democrática, solidária e justa”.⁹

O documento acrescenta que os conteúdos a serem trabalhados devem ser conceituais¹⁰, procedimentais¹¹ e atitudinais¹², obedecendo a uma visão de conteúdo como conjunto de formas culturais e de saberes selecionados que integram as diversas áreas do currículo (SEDUC,1998). Em função dos objetivos buscados, um mesmo conteúdo poderá ser abordado nas três categorias supracitadas. O importante é que o “educando aprenderá simultaneamente conceitos, procedimentos e atitudes” (p. 11).

Na área de Linguagens e Códigos, percebe-se que os RCBs mantêm expressiva sintonia com os PCNs, sobretudo no que concerne a levar o aluno a bem desempenhar o seu papel como cidadão crítico e participativo. Os alunos, conforme o documento, devem ter “domínio das diversas linguagens responsáveis pela comunicação entre as pessoas nos mais diversos grupos e contextos sociais a que pertencem ou com que interagem” (CEARÁ, 1998, p. 20). E acrescenta que, como “as práticas sociais são mediadas pela linguagem,

⁸ A área de Linguagens e Códigos compreende os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte-Educação e Educação Física; a área de Cultura e Sociedade envolve História, Geografia e Ensino Religioso (cf. CEARÁ, 1998. Referenciais Curriculares Básicos – 3º e 4º ciclos)

⁹ Cf. Referenciais Curriculares Básicos – Terceiro e quarto ciclos. CEARÁ, 1998.

¹⁰ “Os conteúdos conceituais” referem-se aos que estão na esfera do saber. São constituídos pelos dados, conceitos e princípios que, uma vez apreendidos, formam uma rede (teias de aprendizagens) com a qual se atribui significado à realidade” (Idem, p.10)

¹¹ “Estão na esfera do saber fazer. Compreende-se por procedimentos um conjunto de ações ordenadas, cuja realização possibilita a consecução de uma meta. É o saber agir de forma eficaz”. Segundo o documento, o “saber fazer consiste em saber agir com objetos e com informação, possibilitando intervir com competência na realidade” (p.10).

¹² Englobam os conteúdos que estão na esfera do saber ser. “São constituídos por atitudes, valores e normas que favorecem a convivência humana, possibilitando, portanto, a harmonia nas relações intra e inter-pessoais” (p.11).

cabe à escola possibilitar ao aluno os conhecimentos linguísticos comunicativos necessários ao exercício da cidadania, não desvinculando a aprendizagem da língua materna do uso que dela se faz” (idem, p.21). Assim, o objetivo maior do ensino da língua materna é desenvolver “a competência linguístico-comunicativa e estilística¹³. Sobre variedades linguísticas, tematiza que

Necessário se faz que a escola esteja predisposta a aceitar a variedade linguística do aluno, considerando que há diversas formas de expressão dentro da língua materna, convivendo lado a lado, cumprindo seu papel, sem serem mutuamente excluídas. Há uma variedade utilizada para o cotidiano (em casa, nos clubes, na igreja, com os amigos etc.) e outra, a chamada “variedade padrão”, para situações que requerem formalidade, ferramenta exigida para o aluno ter acesso aos bens sociais da cultura letrada. Deve ficar claro que não há superioridade de uma variedade sobre a outra; todas são importantes de acordo com as características e condições do contexto comunicativo. Não há, portanto, uma forma correta de falar, o importante é saber utilizar adequadamente cada uma delas. (p.21-22).

Para o documento, o ensino gramatical deve ser abordado como “um meio e não como um fim em si mesmo, para melhorar a competência linguística” (p. 22) e a “prática pedagógica deverá transitar entre atividades de produção e interpretação de textos, utilizando a atividade metalinguística apenas como instrumento de apoio que conduz à reflexão sobre a língua (idem). Como o documento não evidencia que tipo de metalinguagem está sendo abordado, os RCBs incorrem na mesma lacuna deixada pelos PCNs, quando se referem ao uso da metalinguagem, lacuna já assinalada por Araújo (2002).

Embora a incumbência de ensinar Língua Portuguesa seja específica do professor da disciplina, os demais professores das outras áreas devem ter conhecimentos sobre a língua, uma vez que dela se utilizam “para trabalhar as categorias de suas disciplinas” (p.22). O documento, contudo, não apresenta sugestões de como estes outros professores podem se apropriar desses conhecimentos, visando ao ensino interdisciplinar.

¹³ Conforme o documento, entende-se por competência linguístico-comunicativa “a capacidade de o usuário produzir discursos coesos e coerentes, adaptados às mais diversas situações de interlocução” e por competência estilística “as habilidades de adaptar a forma de dizer à intenção comunicativa, considerando a audiência.”

E quanto aos conteúdos, os RCBs, visando à “competência comunicativa” do educando, apresentam a sequência de atividades em consonância com os PCNs: compreensão de textos (orais e escritos), produção de textos (orais e escritos) e reflexão sobre a língua. Para cada temática, apresenta-se a subdivisão das habilidades a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Um dos marcos ligados aos conteúdos conceituais que merece destaque é “o reconhecimento das regularidades das diferentes variedades do Português, observando os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares” (RCBs, p.34).

Quanto aos conteúdos atitudinais, elencamos os seguintes: a) “respeito à variedade linguística do interlocutor”; b) “posicionamento crítico, como usuário da língua, com relação a conceitos e normas estabelecidos pela gramática do dialeto dito padrão”; c) “valorização da língua materna como instituição da soberania nacional e elemento de unificação de nosso povo e de seus anseios”; d) “autonomia na utilização das regras gramaticais a partir de paradigmas linguísticos”; e) utilização e valorização do repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos orais; f) “reconhecimento da variação intrínseca do processo linguístico como decorrência de fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos, observando as modalidades oral e escrita, os níveis de registro (formal e informal; registros particulares ou de cerimônia; linguagem chula)”. (RCBs, p. 34)

Dos conteúdos procedimentais, destacamos: “investigação, reflexão e análise sobre a linguagem em uso, observando os indícios que permitem a identificação das modalidades (oral e escrita), dos registros (formal e informal) e de outros fatores responsáveis pela diversidade linguística e suas manifestações nos diversos componentes (fonético, léxico, morfológico, sintático)” (RCBs, p. 34).

Não obstante as lacunas e limitações de seu raio de alcance teórico, já observadas por Araújo (2002) e por Beremblun (2003), quando da análise dos PCNs, e que por extensão identificamos também nos RCBs, reconhecemos que ambos abordam variação linguística. O reconhecimento desse fenômeno por parte da escola é um imperativo para que esta, ao estabelecer a relação entre língua e sociedade, possa desenvolver junto aos alunos a reflexão e análise sobre a linguagem em uso e sobre os fatores responsáveis pela variação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que os documentos oficiais para o ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Básicos do Ceará já absorveram contribuições advindas da Sociolinguística, passando assim a suscitar mudanças relevantes no currículo de Língua Portuguesa como língua materna.

O grande desafio que ora se impõe é a correlação destes documentos com o projeto político-pedagógico da escola e, sobretudo, o alinhamento com o trabalho docente, de modo a assegurar a verdadeira vivência de uma práxis educacional, em que as discussões sobre variação linguística sejam verdadeiramente levadas em conta nas aulas de Língua Portuguesa, quando do ensino da leitura, da produção textual, da análise linguística e, enfim, das práticas especializadas de usos da língua. Se a relevância da correlação entre língua e sociedade chegou aos documentos oficiais, mesmo que paulatinamente, agora a tarefa é nossa: “a passagem ao ato”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. PCN de língua portuguesa: há mudança de paradigma no ensino de língua? **Revista de Letras**, Fortaleza: UFC, Nº 23 – Vol. 1 / 2 – jan/dez, p. 77-83, 2002.

BAGNO, Marcos. Introdução: Norma linguística & outras normas. In: BAGNO, Marcos (org). **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BARBAUD, Philippe. A língua do Estado – O Estado da língua. In: BAGNO, Marcos (org). **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 255-278.

BERENBLUM, Andréa. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CASTILHO, Ataliba. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa [1977] In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 27-36.

CEARÁ, Escola Viva. **Referenciais Curriculares Básicos – Terceiro e Quarto Ciclos**. Fortaleza: SEDUC, 1998, (mimeo).

CEREJA, William Roberto. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar, e PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (orgs.). **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002. p.153-160.

FRECONEZI, Durvali Emilio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? **Revista do GELNE**, Fortaleza: UFC, ano 1, Nº 2, p. 82 – 85, 1999.

MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. Diversidade linguística, língua de cultura e ensino de português. In: MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a. p. 27- 36.

_____. Língua portuguesa: novas fronteiras, velhos problemas. In: MATTOS e SILVA, Rosa Virginia **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. p. 47-62.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.