

**O PAPEL DA LINGUÍSTICA
NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES**

Luciana da Silva Almeida (UENF)

lucy.salmeida@gmail.com

Rysian Lohse Monteiro (UENF)

rysian_lohse@hotmail.com

Géssica Pereira Monteiro Rangel (UENF)

gessica.gigi@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Sabemos que o docente deve estimular e desenvolver a capacidade leitora dos alunos desde a educação infantil, pois a criança já se encontra no universo letrado que continuará sendo ampliado na escola. Os professores precisam se constituir como leitores e incentivadores da leitura para desenvolver essas habilidades linguísticas. Nesse trabalho, valemo-nos de teóricos como Marcos Bagno (1999); Luiz Carlos Cagliari (1989) e Magda Soares (1989) entre outros. Posteriormente, realizamos entrevistas com os professores de duas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes, que oferecem o curso normal médio, com a intenção de reunir informações que possibilitassem diagnosticar as metodologias utilizadas no preparo docente. Os resultados apontaram que o espaço destinado à formação de leitores é muito pequeno, e principalmente, não há uma preocupação em formar professores leitores. A formação docente precisa se apropriar das contínuas inovações e estudos que garantam ao aluno uma interação funcional e prazerosa com as diversas formas de uso da linguagem.

Palavras-chave: Políticas de língua. Leitura. Prática docente.

1. Introdução

Uma importante prerrogativa ao tratarmos de ensino de língua materna e formação de professores dos anos iniciais é a de melhorar o desenvolvimento linguístico no contexto escolar. Outra questão diz respeito a como ampliar o conhecimento nessa área, promovendo assim uma reflexão acerca dos problemas relacionados ao uso da linguagem, a fim de que os educadores possam trabalhar de forma contextualizada com a realidade dos alunos e da escola.

Alias, quando analisamos o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), percebemos que as metodologias de ensino de língua e leitura são postas em xeque. De acordo com Eliana Crispim França Luquetti

(2013), o ensino de língua materna tem fracassado em seu objetivo de formar leitores e escritores competentes no uso de sua linguagem materna.

Essa realidade nos leva a questionar sobre a forma como a escola vem conduzindo o processo de letramento, e sobre o fracasso escolar, que se deve em grande parte pela discriminação das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos. A escola insiste em instituir uma linguagem padrão, estigmatiza e nega a cultura do aluno. O que gera, quando não uma evasão escolar, uma aprendizagem descontextualizada.

Nesse contexto, esse estudo objetiva avaliar as políticas de ensino de língua e leitura que são implementadas em escolas da rede pública do município de Campos dos Goytacazes, bem como as implicações da formação de professores nesse processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que compreendemos como uma Política de Língua a inserção de metodologias que permitam que os ‘falares’ dos diversos grupos sociais presentes numa sala de aula fluam, deixando de lado o normativismo, que impõe o falar culto como superior e único aceitável.

Ora, não queremos aqui defender que, não se deva ensinar gramática, e que a forma culta não seja apresentada aos alunos. Entretanto, sugerimos que haja uma revista no modo como esse trabalho vem sendo realizado. Sugerimos que haja uma atenção e respeito aos falares dos alunos, como defende Paulo Freire (2001) ao afirmar que o educador deve estar sensível aos falares dos alunos.

Paulo Freire (2001) defende que haja respeito pela cultura do aluno, pela linguagem que ele trás, que é diferente da norma considerada culta, mas, que é preciso mostrar para a classe que aprender essa norma culta, como defende também Magda Soares (1989) é uma forma de lutar contra processos de dominação, imposições das classes dominantes e exercer a cidadania.

Pela mesma via, acreditamos na importância de se investir em políticas de leitura mais eficazes. Em metodologias que atendam as exigências propostas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que sugere que a formação de um leitor competente, está além de simplesmente decodificar signos, mas, implica em fazer conexões entre o texto que se lê e outros textos já lidos, e outras experiências vividas.

Compreendemos dessa forma que uma política de leitura seja investir em metodologias que institua o texto na escola numa perspectiva

reflexiva, tornando a leitura uma atividade prazerosa e cotidiana. Para Élie Bajard (2002) o educador tem um papel fundamental nesse processo de mediação do texto e seus alunos.

Nessa perspectiva, a leitura é tratada como importante instrumento social, que precisa ser conduzida de forma significativa no processo de aprendizagem. E o educador precisa buscar meios de criar no aluno uma nova dinâmica de leitura, que não seja exclusivamente acadêmica, mas cotidiana e prazerosa, oferecendo ao mesmo tempo situações que o permitam refletir sobre variadas formas de uso da linguagem.

A pesquisa foi realizada com professores e futuros professores de duas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes que oferecem o curso normal médio de formação e professores. Visto que esses são os profissionais que atuam nas bases da educação do município.

Sabemos que o docente deve estimular e desenvolver a capacidade leitora dos alunos desde a educação infantil, pois a criança já se encontra no universo letrado que continuará sendo ampliado na escola. Dessa forma, os professores precisam se constituir como leitores e incentivadores da leitura no âmbito escolar a fim de que se desenvolvam essas competências e habilidades linguísticas.

Nesse sentido, este projeto tem como objetivo averiguar por meio de observações juntamente com entrevistas realizadas, as percepções dos professores em torno das políticas de ensino de língua e leitura, e a percepção dos alunos/futuros professores em relação à formação de leitores na escola.

Os professores precisam compreender a importância de uma política de língua que procure proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais dinâmica por meio de novas práticas de ensino e materiais adequados, que facilitem a aprendizagem e desenvolvimento linguístico do aluno, ampliando seu interesse pelo conhecimento apresentado. O reconhecimento da sua importância é a ponte para sua autonomia perante a sociedade.

Para Magda Soares (1989), uma escola que queira assumir seu papel social, deve levar o aluno a compreender o lugar que seu dialeto ocupa nas relações sociais, o porquê de ser estigmatizado, e dar a ele, assim, condições para participar de debates políticos e buscar uma estrutura social menos preconceituosa.

Sonia Kramer (1999) também destaca que precisamos formar leitores críticos, para assim consolidarmos a cidadania. De acordo com a autora, as políticas educacionais deveriam priorizar políticas públicas de investimento em leitura, escrita e cultura.

Os cursos de formação de professores, como por exemplo, o curso normal médio, precisa inserir essas novas possibilidades na mediação do conhecimento. Na busca pela melhoria da qualidade da educação, a formação docente tem sido tema central nos debates atuais, trazendo em destaque o papel do professor e, conseqüentemente, sua formação continuada. Dessa forma, novas responsabilidades são colocadas para o professor, não bastando apenas conhecer uma área específica do conhecimento, mas também saber dialogar com diversas áreas de saberes, a fim de promover uma mediação interdisciplinar através das novas tecnologias que estão presentes em todos (ou quase todos) os setores da vida em sociedade. Faz-se necessária uma compreensão ampla da educação com uma visão social, democrática e multicultural.

Nessa perspectiva, uma educação para a cidadania e democracia, como de fêndia Paulo Freire (2001), torna-se cada vez mais possível. As instituições de ensino promovem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que despertam o desejo de aprender dos alunos, construindo um ser crítico e reflexivo em relação ao conhecimento.

2. *Alfabetização ou letramento?*

Atualmente, fala-se muito sobre o letramento no sistema de ensino, mas, na verdade, existe pouco esclarecimento por parte dos profissionais da educação sobre o tema. De acordo com Magda Soares (2009), o uso do termo letramento, surgiu no vocabulário da educação e das ciências linguísticas, na década de 1980.

Magda Soares (2009) foi uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil e explica que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *litteracy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população, em grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas.

Como evidenciamos, o termo letramento surgiu como uma tradução da palavra inglesa *literacy* e Magda Soares (2009) esclarece a questão etimológica dessa palavra:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de *the condition of being literate*, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como *educated; especially able to read and write*, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17)

Nesse contexto, Magda Soares (2009) também diz que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

(...) altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; (...). O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado *literacy*. (*Ibidem*, p. 18)

Dessa forma, compreendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem. Letramento é, portanto, o estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado com base na cultura escrita. (SOARES, 2009)

Entretanto, no Brasil, parece não haver, em muitas ocasiões, a distinção entre alfabetização e letramento, devido à intensa busca de se verificar os índices de alfabetização, em primeira instância, para, a partir deles, tentar erradicar os índices de analfabetismo. Diante dessa busca e da necessidade de também caracterizar as competências de leitura e escrita da população, esses dois conceitos, por ora, sobrepõem-se, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se.

3. Da leitura do texto para a leitura de mundo

É no professor que se depositam as esperanças de ainda se ter uma sociedade de leitores. Porém, não se pode negar a importância da leitura

e da escrita na formação, tanto do educando quanto do educador, pois, através delas, acredita-se poder construir uma sociedade com pessoas mais críticas, participativas e questionadoras.

Para melhorar nossos cursos de formação de professores, é preciso investir na formação continuada, e os professores devem ser sujeitos reflexivos de sua própria prática.

Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 23) que diz que “desde os começos do processo de formação, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, refletimos acerca dos processos de formação de professores, tanto iniciais quanto contínuos. Estes são construídos e perduram por toda a vida do professor.

Diante disso, pensar a centralidade da escrita como ponto de convergência interdisciplinar e de diferente ponto de observação epistemológica, decorre do entendimento da escrita como direito social que deveria permitir a todos aprendê-la em seus diversos usos e práticas sociais. Mas não apenas como um sistema abstrato e descontextualizado. É preciso que as pessoas percebam que a escrita está a serviço delas, pode e deve ser usada como prática social para se alcançar um objetivo. Pois, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1994, p. 11). Esta assertiva tende a determinar que este processo precise estar inserido no contexto do educando.

Nessa mesma perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* direcionam que a formação do leitor deve se dar de forma crítica, de forma a garantir que

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (BRASIL, 1997, p. 36)

A questão sobre o que ensinar e de como ensinar diante dos padrões linguísticos instituídos nos remete às variedades linguísticas e ao português brasileiro muito discutido por Marcos Bagno (2006). Para ele, o ensino da gramática tradicional contribui para a legitimação de preconceitos sociais, revelando o tipo de sociedade em que ela surgiu, ou seja:

[...] preconceitos que vem sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos.

Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada. A gramática tradicional adotou como modelo de língua “exemplar” o uso característico de um grupo restrito de falantes: do sexo masculino, livres (não-escravos), membros da elite cultural (não letrados), cidadãos (eleitores e elegíveis), membros da aristocracia política e detentores da riqueza econômica. (BAGNO, 2006, p. 12)

Marcos Bagno (2006), nesta denúncia que ainda é legitimada em práticas atuais, reflete sobre um novo horizonte para o ensino da língua portuguesa ou como ele mesmo se refere para o ensino do português brasileiro:

O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras. (BAGNO, 2006, p. 04)

Segundo Marcos Bagno, considerar a língua portuguesa como uma língua coesa se constitui num (pre)conceito irreal. Apesar de o português ser a língua oficial do país, ser falada pela maioria das pessoas que aqui vivem, existe inúmeras variações que a compõem, desconsiderar essas variações não é legítimo. Ao acreditar no mito da língua única, estaremos automaticamente estigmatizando inúmeras pessoas como 'sem língua', já que as mesmas não se utilizam do vocabulário padrão. E essa é uma condição que a escola vem perpetuando ao longo do tempo.

Nesse contexto, Magda Soares (1989) ressalta que

as relações entre linguagem e classe social tem, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem. (SOARES, 1989, p. 73)

Nesse momento a reflexão feita pela autora é que fracasso escolar, em grande parte, se deve pela discriminação das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos de classes populares. A escola insiste numa linguagem padrão, que estigmatiza e nega a cultura dessa classe. O que gera no aluno uma 'aprendizagem' descontextualizada e sem significado.

Nessa mesma linha, a escrita também deve ser entendida como maneira e meio de reconhecimento social.

4. Resultados e discussão

Inicialmente fizemos uma avaliação das escolas que aderiram ao projeto, Colégio Estadual João Pessoa e ISEPAM. Em seguida, identificamos os alunos e professores através de dados levantados na escola.

Para nortear nosso trabalho, foram feitas leituras e levantamentos bibliográficos, objetivando confrontar a teoria com a realidade.

O levantamento de dados e informações das escolas foram feitas em dois momentos, durante uma entrevista, considerando linguagem oral e escrita. O primeiro momento é o da gravação em áudio da fala dos informantes, educadores formadores de professores e professores em formação, e, suas respectivas produções escritas, sobre aquilo que se expressaram. Para isso, tanto na manifestação oral do entrevistado, quanto na produção escrita, serão concretizadas através cinco tipos discursivos, a saber: narrativa de experiência pessoal (NEP), no qual, o informante é levado a contar um fato curioso, engraçado ou constrangedor que ele tenha vivenciado durante sua docência/ou vida escolar; narrativa recontada (NR), nela informante é levado a contar um fato curioso, engraçado ou constrangedor que um aluno ou um amigo tenha contado para ele; descrição de local (DL), o informante é levado a descrever algum local, um lugar que ele goste de estar, de frequentar; relato de procedimento (RP), o informante é levado a explicar os procedimentos adequados para execução de alguma tarefa; e relato de opinião (RO), em que o informante é levado a exprimir sua opinião sobre o que ele pensa sobre a formação de leitores em sua escola, e o que ele, enquanto educador, ou futuro educador poderá fazer para mudar a realidade descrita.

Nessa perspectiva, pudemos observar, também, a relação que os educadores e alunos possuem com a escrita, e os professores se mostraram muito à vontade para falar e expor suas opiniões sobre o processo de formação de leitores. Entretanto, alguns professores, na hora de realizar o registro escrito, se mostraram bastante desconfortáveis em ter que expor suas produções escritas.

Nesse momento nos colocamos a refletir sobre as práticas formativas desses docentes, já que eles mesmos mostram não ter uma confiança no que diz respeito a linguagem escrita.

A questão que nos interessa analisa aqui, diz respeito à formação de leitores no ambiente escolar. Analisaremos, primeiramente, a fala de três professoras:

Professora 1:

Quanto à formação de leitores em minha escola, acho que falta interesse dos alunos, mas a biblioteca está bem equipada, com bons livros e aos poucos eles estão chegando. Leitores não se formam de repente, acho que desde cedo (crianças) têm que incentivar para que continue na adolescência.

Professora 2:

A formação de leitor na escola é importante para o futuro do aluno. O que acho que prejudica é a falta de tempo para se dedicar a leitura dentro da escola. Incentivo há. Na escola há uma boa biblioteca. Damos incentivo aos nossos alunos, mas isso é pouco.

Professora 3:

Formar um leitor tem sido cada vez mais difícil, por mais que as escolas tentem, trabalhem projetos, a criança não se interessa muito em ler. Estamos cercados pela tecnologia, e isso é mais atraente do que os livros. É necessário formar os leitores desde pequeninos, com as primeiras leituras de imagens para que a criança seja estimulada e, quem sabe, venha a ser um leitor ávido ou apenas um leitor...

Logo no primeiro contato com os docentes, explicitamos que nossa pesquisa tratava da importância de se formar leitores críticos, e de como esse processo se realiza na escola, que é o local favorável para isso.

Notamos também que há certa transferência de responsabilidades na fala das educadoras. “Formar leitores é importante, mas isso deve começar na educação infantil”. Dessa forma, deixam implícito que se exoneram dessa função, já que os formandos se encontram no ensino técnico e, a fase para se criar esses hábitos (supostamente) já passou.

Observamos nas falas das docentes, que consideram a formação de leitores muito importante, mas que, não há tempo nem espaço em suas aulas para trabalhar essa questão. Entretanto, notamos uma divergência na fala das professoras, mesmo dizendo que não se atêm as questões de formação de leitores, por motivos diversos, é unânime na fala das professoras que existe um incentivo para que os alunos se tornem frequentadores da biblioteca e, percebam a importância da leitura, mas que os alunos não demonstram interesse.

A partir desses relatos, passamos a entrevistar os alunos do curso normal médio, de formação de professores. E, da mesma forma, procuramos saber entre os professores em formação, o que eles pensam sobre a

formação de leitores no ambiente escolar, bem como, quais metodologias eles posteriormente, enquanto professores, pretendiam adotar para formar leitores. Seguem alguns relatos:

Aluno 1:

A escola ajuda, tem boas "condições" mas falta muita organização. Além de bons e muitos livros, deveriam nos dar direito, para lermos os livros da escola.

Aluno 2:

Um relato de minha opinião é o fato da escola não proporcionar recursos para sermos escritores ou professores exemplares, pois como futuros professores devemos relacionar a sociedade e as metodologias de forma concomitante como vemos com nossa professora de português, pois ela estimula a sermos curiosos e pesquisadores.

Aluno 3:

Aqui na escola não temos nem um incentivo a leitura. O atendimento é péssimo e o acesso aos livros é restrito. Quando eu for professora talvez nada eu consiga fazer para mudar isso. Pois há muitos impedimentos.

Algumas alunas demonstraram em suas falas não compreender a importância de formar leitores críticos para o exercício da cidadania. O mais impressionante, foi ouvir dos educandos que eles não possuem acesso às obras da biblioteca.

Algumas alunas demonstraram compreender que formar leitores e escritores é importante, mas, que eles como futuros professores estavam sendo privados de desenvolver essas habilidades e, que se sentiam inseguros para desenvolver atividades dessa ordem em suas futuras classes. Um dos alunos mostra ainda conformação com a realidade que se tem ao declarar que no futuro "talvez nada possa fazer para mudar essa realidade" que é tão distante dos objetivos propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI).

A partir da fala dessas professoras e futuras professores, observamos que a quando se trata do incentivo a leitura, a formação de leitor na escola não tem um espaço bem estabelecido, ficando, muitas vezes, esquecido. As duas escolas possuem bibliotecas bem equipadas, com livros contextualizados, porém, não há um incentivo para que os alunos procurem a biblioteca.

Observamos também, que os professores, não são, na maioria das vezes, leitores, e por isso, não são incentivadores, ou simplesmente não se envolvem com a questão da leitura na escola.

No que tange aos professores em formação, algumas demonstraram não reconhecer a importância que a leitura tem na formação do indivíduo. Outras demonstraram reconhecer a importância que a leitura tem na formação, apesar de não receberem esse incentivo em sua formação.

5. Considerações finais

Questões relacionadas à formação de professores tem sido objeto de estudo de muitos estudiosos da educação. O que se nota é uma necessidade cada vez maior com relação à formação continuada do professor, já que, no campo educacional, as mudanças são cada vez mais intensas, de forma que só o curso normal médio e/ou graduação não consegue dar conta das necessidades que, na prática, vão surgindo.

A partir dessa vivência, identificamos pela fala dos entrevistados uma transferência de responsabilidades, uma vez que, as justificativas apresentadas sempre apontam para terceiros fatores. A forma como explicitam relatos de suas práticas docentes se apresentou de acordo com aquilo que consideram necessário para o alcance do conhecimento. As professoras apresentaram dificuldade em expressar suas ideias referentes à leitura, e no momento da escrita, demonstraram insatisfação e dificuldade, deixando perceptível a necessidade de uma capacitação continuada.

Os professores, de modo geral, em suas respostas, deixaram-se guiar pelo senso comum, no qual uma acomodação se estabelece, percebemos a necessidade de transgredir a estrutura estável e tornar a aquisição de conhecimento para os alunos, mais significativo para sua vida escolar e social.

Portanto, através desse trabalho de pesquisa, estamos contribuindo para uma discussão que é de extrema relevância para avançarmos no campo da formação docente e também da formação de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso. Ciência e senso comum na educação em língua materna. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 01-05.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries: português*. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p. 129-157, 1999.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CASTELANO, Karine Lôbo; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, Sérgio Arruda de; NASCIMENTO, Giovane. (Orgs.). (Orgs.). *Formação de professores: histórias, experiências e proposições*. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, Sérgio Arruda de. Técnica e linguagem. *Jornal Educação e Cultura*, jul./ago.1977, p. 13.

_____ et al. (Orgs.). *Políticas linguísticas na escola: extensão no ISE-PAM. 9ª Mostra de Iniciação Científica, 4ª Mostra de Pós-Graduação e 2ª Mostra de Extensão*. UENF, Campos dos Goytacazes, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. edição. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática. 1996.

SOUZA, Antônio Escandiel de; PAUTZ, Sílvia. A diversidade linguística no contexto escolar. *Linguagem & Cidadania*, vol. 9, n. 1, jan./jun. 2007, 12 p. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28299/15992>>.