

Língua portuguesa: formação de professores, pluricentrismo linguístico e construção da cidadania

Portuguese language: teacher training, linguistic pluricentrism and the construction of citizenship

Neusa Barbosa Bastos*

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos**

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns conceitos relevantes acerca da atividade docente na formação de professores na área linguística, levando-se em conta a questão pedagógica atinente à caracterização do português como língua pluricêntrica, cujos falantes, embora irmanados pela mesma língua, inscrevem-se em ambientes culturais distintos. Cuida-se igualmente das tarefas atinentes ao exercício da cidadania nesses ambientes sociopolíticos distintos em que se fala o português como língua vernácula.

Palavras-chave: Formação de professores, pluricentrismo linguístico, construção da cidadania

ABSTRACT:

This paper presents some relevant concepts about the teaching activity in the training of teachers in the linguistic field, considering the pedagogical issue related to the characterization of Portuguese as a pluricentric language whose speakers,

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2023nEspecial.1352>

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie
Orcid 0000-0001-5529-4606

** Universidade Presbiteriana Mackenzie, Orcid 0000-0002-8775-9436

although related by the same language, belong to different cultural environments. It also addresses the tasks related to the exercise of citizenship in these different socio-political environments where Portuguese is spoken as a vernacular.

Keywords: teacher training, linguistic pluricentrism, citizenship construction

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Paulo Freire (2005)

A importância da Língua Portuguesa para nós brasileiros é observada pelos milhões de falantes espalhados pelo mundo, devendo-se considerar que somos 260 milhões de falantes de português, dado informado pelo Instituto Camões, no dia 05 de maio de 2022, Dia da Língua Portuguesa. Esse número indica a quarta posição entre as línguas mais faladas do mundo, estando, antes de nós, o mandarim, o inglês, o espanhol. A partir daí, traçamos nossos objetivos que visam a refletir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e seu ensino por meio do discurso, do texto, da linguística textual, como pontificou Leonor Lopes Fávero a quem dedicamos este texto, que agrega um enfoque no pluricentrismo linguístico e na construção da cidadania.

Lembremos acerca da Língua Portuguesa no Brasil que, isolados, significamos 220 milhões de falantes, no entanto, ao entendermos o pluricentrismo linguístico, percebemos que há mais 40 milhões de falantes em países que a utilizam como língua oficial, além de outras tantas comunidades

espalhadas pelo globo terrestre que também a usam como Língua Franca¹, Língua de Acolhimento², Língua de Herança³.

Assim sendo, quando falamos, estudamos, promovemos, difundimos a nossa língua pluricêntrica, cujos centros são vários entre os quais: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, devemos dar a ela o valor que merece.

Nos dizeres de Bastos (2022, p. 03):

Somos falantes dessa Língua Portuguesa pluricêntrica que atende às condições mencionadas. Língua heterogênea utilizada por partícipes de um passado sócio-histórico-cultural vivido desde o momento expansionista no século XVI, implantando-se em quatro continentes durante séculos e sendo falada em sua diversidade de usos em múltiplos espaços até o século XXI.

E é no século XXI que devemos lembrar que nossa mestiçagem é completa como afirma Antunes (2018, p. 98):

- 1 **Língua Franca ou Língua de contato** é aquela tomada como **língua** comum de grupos sociais multilíngues que falam, cada um, uma língua diferente dos outros e intencionalmente adotam ou desenvolvem uma língua para que todos consigam sistematicamente comunicar-se uns com os outros. Essa língua é geralmente diferente de todas as línguas naturais faladas pelos membros do grupo. Podemos citar como exemplo os países africanos de colonização Portuguesa, em que os diversos povos organizados num mesmo País, falam cada um uma **língua** africana e uma parte fala também o português.
- 2 **Língua de acolhimento** é uma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte dos que acolhem os imigrantes e direcionam-nos às práticas pedagógicas a fim de promover uma inclusão na sociedade.
- 3 **Língua de herança** é aquela que, em certo contexto sociocultural, é dominante e diferente da utilizada na comunidade em geral. É chamada Língua de Herança por remeter à ideia de tradição herdada. Também designada como língua étnica, língua de imigrantes, língua minoritária, é adquirida concomitantemente com a língua majoritária do país onde se vive, estando mais restrita ao uso em ambientes familiares e/ou em pequenos grupos sociais que convivem com outra(s) língua(s) dominante(s) nos diversos setores da sociedade.

Se Freyre (1962) escrevia que a mestiçagem completa Cristo, também citado por Fernando Cristóvão, juntando raças, a língua dos falantes e dos escritores, na sua unidade e diversidade, também completa Deus, ultrapassando a babel, porque contém no espaço lusófono sempre a possibilidade do sopro do criador, depois de inspirar os odores e incorporar os sabores.

O que podem contribuir os países lusófonos para o multiculturalismo é com a sua ligação de liberdade com a língua, espaço de mundos, de criatividade e de pensamento nesse lugar global que é a palavra. Palavra que é “eu”, identidade viajante, fixa móvel, origem/origem e fim, única e múltipla, como o homem.

Compreendendo a necessidade de estarmos cientes de nosso lugar no espaço lusófono e conscientes de que nossa língua reverbera em inúmeras partes do mundo, devemos ter presentes as palavras de Soares, Brito e Bastos (2019, p. 05):

Além disso, o estudo da lusofonia (ou das lusofonias) preocupa-se com o reconhecimento das diferentes normas do português, com análises das políticas linguísticas desenvolvidas em cada espaço, com processos voltados para a difusão da língua portuguesa em contextos multilíngues e, ainda, com reflexões sobre a internacionalização do português no século XXI.

Sabemos que a língua portuguesa expressa nossos sentimentos e reflexões, permeados por uma mistura que nos fez como somos: múltiplos, mesclados, plurais o que revela nossa identidade cultural e aponta para o dever de ser a língua apreciada, ensinada com um olhar reflexivo e crítico que a mostre com toda a sua riqueza vocabular e seus padrões melódicos. Para esse ensino, devemos atender a várias dimensões que devem ser observadas em sua plenitude para todos os que ensinam a Língua Portuguesa: dimensões linguística, gramatical, discursiva, identitária e cultural, por meio das pedagogias: da leitura, da escrita, da oralidade e léxico-gramatical, as quais serão mencionadas a seguir.

Em se tratando da Pedagogia da Leitura, a orientação obedece aos seguintes objetivos: a formação do cidadão crítico e comunicativo que esteja habilitado a se apresentar em sociedade sentindo-se conhecedor de sua identidade; a ampliação do universo de conhecimento do sujeito por meio da leitura do mundo e da palavra, considerando a leitura como processo de interlocução. Oportuno, então, será retomar algumas questões que se voltam à formação de docentes – inicial e/ou continuada – para que estes professores em formação não se vejam apenas como responsáveis pelo ensino de conteúdos específicos, mas que igualmente se percebam como agentes de uma educação vista como um canal voltado à construção de sua própria autonomia. Afinal, como bem afirma (FREIRE, 1992, p. 69), educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

Na sequência, definir estratégias de leitura desenvolvidas por intermédio de textos que permitam a reflexão e a recriação, abordando vários tipos de texto e vários gêneros discursivos que são tipos relativamente estáveis de enunciados relacionados às atividades humanas, conforme postula Bakhtin (1979, p. 270):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Ao observarmos a Pedagogia da Escrita, lembremos que o sentido do texto é construído no curso de uma interação entre autor/texto, num processo em que se tenta satisfazer ou obter uma informação pertinente para os objetivos criados por ele para a sua produção. Nesse processo, o aluno, visto como sujeito de sua própria história, tem que ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que tem a dizer, saber a quem dizer o que tem a dizer, constituir-se como locutor, como sujeito que diz o que diz para quem diz. A partir daí, escolher estratégias para realizar a atividade interacional, observando

também o tipo de texto selecionado e o gênero discursivos adequados à situação comunicativa, pois toda forma de se comunicar exige um gênero discursivo, destinado a cada ocasião discursiva. Desenvolvendo a leitura, identificando gêneros em suas situações comunicativas, e tendo contato com os tipos de texto narrativo, descritivo, argumentativo, estará o aluno no caminho da produção textual: leitura e redação.

Para a Pedagogia da Oralidade, as variações na fala são nosso principal foco uma vez que em tempos da ampliação da discussão acerca do respeito às variedades sociais, cumpre-se salientar a identificação das variedades/variantes de uso da língua, do mais coloquial ao mais formal, lembrando que todas as variações linguísticas são as ramificações naturais de uma língua, as quais se diferenciam da norma-padrão em razão de inúmeros fatores como época histórica, convenções sociais, faixa etária, nível de escolaridade, contexto ou região em que um falante ou grupo social está inserido. E, ainda, deve-se atentar para o fato de que “[...] a comunicação eficiente supõe que os sujeitos concordem em ‘ad-mirar’ o mesmo objeto, usando símbolos linguísticos comuns a ambos. A relação ‘pensamento-linguagem-contexto’ não pode ser rompida, sob pena de atrapalhar a eficácia do processo comunicativo”. (VASCONCELOS e BRITO, p. 57) Os falantes proficientes devem respeitar as tradições culturais orais e sempre buscar adequação ao contexto situacional nas relações locutor versus interlocutor, além de observar as relações interculturais. As atividades, voltadas para a oralidade em sala de aula precisam ser estimuladas conforme mencionava Preti (2004, p. 182)

Um dos estudos que só recentemente adquiriram maior profundidade nos *currícula* universitários foi o das modalidades de língua, isto é, da oposição oralidade/escrita, hoje encarada, realmente, como um *continuum*, de vez que, dependendo dos gêneros de texto, essa oposição desaparece. Assim, alguns textos orais têm todas as características da escrita (uma conferência, por exemplo) e outros escritos guardam estrita ligação com a língua oral (por exemplo, os bate-papos da internet ou uma carta familiar), conforme os teóricos mais modernos têm acentuado. (Cf. Marcuschi, 2000:15-43)

Por fim, a Pedagogia Léxico-Gramatical referente aos pilares da sistematização da língua: o dicionário e a gramática, lembrando que acreditamos na gramática internalizada pelos falantes que utilizam sua linguagem como reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico-cultural. Importa estabelecer reflexões gramaticais – sem gramatiquice (exagero e pedantismo em questões de linguagem e de correção gramatical), promovendo um estudo da norma-padrão sem normativismo desmesurado e elaborando textos adequados às situações em que se encontram, aos seus objetivos comunicacionais e ao desenvolvimento do assunto e do tema.

Não poderíamos deixar de mencionar Neves (2006, p. 90) que recomenda uma vivência da língua em uso em todas as atividades principais de nossas vidas (falar, ler e escrever) tendo clareza da dicotomia entre língua falada e língua escrita, cada uma com seu registro, no entanto, baseada em Marcuschi (1997; 2000), Neves aconselha a substituição da dicotomia por um contínuo tipológico, a interação de um contínuo com o outro (NEVES, 2003, p. 90).

Entre dicotomias e contínuos, formar professores de Língua Portuguesa, sob esse enfoque discursivo, textual, cultural, linguístico pluricêntrico, visando à construção da cidadania, é muito mais do que oferecer aos universitários da área, exclusivamente, conteúdos relacionados à gramática da língua portuguesa, às literaturas brasileira, portuguesa, moçambicana etc; implica, sobretudo, abrir a esses futuros profissionais da educação a perspectiva do pluralismo linguístico e cultural, numa visão interlinguística e intercultural, possibilitada pela leitura crítica do mundo e dos livros.

Para formar o professor que ensinará a Língua Portuguesa, visando às pedagogias mencionadas, devemos nos basear em temas tratados teoricamente por autores como: **Bechara (2004), Travaglia (2003), Fávero e Koch (1983), Bakhtin (2003), Preti (2004), Neves (2003)** e aqueles que tratem da educação, como **Freire (1994), Vasconcelos (2022), Bastos e Vasconcelos (2020), Vasconcelos e Brito (2022)**. Ainda devemos mencionar autores que

abordam as questões culturais e identitárias: como **Antunes (2018), Martins (2019), Soares, Brito e Bastos (2019) e Bastos (2022)**.

Com esse apoio, iniciamos nossas reflexões acerca da formação do professor no ensino de Língua Portuguesa mencionando os princípios da Educação Linguística que, conhecendo a necessidade de um tratamento escolar cientificamente embasado, põe em relevo, segundo Bechara (2004), também o dever de se respeitar o saber linguístico próprio de cada um e garantir-lhe o curso na intercomunicação social, não lhe furtando o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio linguístico-cultural adquirido desde a sua formação como cidadão brasileiro lusófono.

Ainda para o conceito de Educação Linguística, lançamos mão de Travaglia (2003) que assevera:

A Educação Linguística deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s)

E acrescentamos que essa postura levará o professor de língua portuguesa a apresentar uma variedade de recursos e seus efeitos de sentido, conseguindo mais eficácia em suas interações verbais, por atingir mais produtivamente o seu interlocutor, seja de que país, região, estado, grupo, faixa etária, condição socioeconômica, escolaridade for, ao respeitar a diversidade linguística, cultural, política e ideológica existente no mundo. Tais diferenças são registradas em todas as formas de ser, de vestir-se, de comportar-se e de expressar-se de acordo com a norma, considerada como um conjunto de imposições sociais e culturais que favorecem o uso de determinadas possibilidades do sistema em detrimento de outras, incluindo entre as normas existentes a norma padrão culto, pois consideramos que, em se tratando de língua materna, a sistematização da língua com as suas

descrições e estabelecimentos de normas atendem a uma pluralidade das variantes existentes na língua em uso.

Quanto às questões do ensino de língua portuguesa, surgem, em 1983, as autoras Fávero & Koch que nos apresentam uma perspectiva histórica do surgimento da linguística textual, como um ramo da ciência da linguagem e evidenciando a sua importância para a compreensão da linguagem humana. Inicia-se um período de abertura para o ensino da produção textual numa fase pragmática da linguística, que extrapola, pela semântica, pela sintaxe e pela observação do contexto extralinguístico em que estão inscritas, a significação dada unicamente às palavras. Ambas as autoras, iniciam a caminhada pela Linguística textual e Fávero, nossa homenageada, dedicou-se à pesquisa do texto em relação à leitura e à produção de textos em relação a todos os falantes de Língua Portuguesa:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados; é também capaz de parafrasear um texto, resumi-lo, atribuir-lhe um título e de produzir um texto a partir de um título.

Todas essas habilidades derivam da competência de leitura, isto é, da capacidade de interrogar o texto e aí encontrar a informação que se procura, da capacidade de se fazer uma leitura do sentido através de uma decodificação adequada por meio das marcas lingüísticas (por exemplo, o tema, os modalizadores, os tempos verbais, os conectores), pistas deixadas pelo autor que procura os meios para obter a adesão do leitor, conduzindo-nos às várias leituras autorizadas a que me referi, excluindo outras, não autorizadas. (Fávero, 1995, p.37)

Em seus estudos, tanto Koch, quanto Fávero, ligam-se à Luiz Antônio Marcuschi, um dos precursores da linguística textual no Brasil (2004, p. 272-273) que propõe:

O fato de se tomar o texto como a base do “ensino de língua”, e não o fonema, o morfema, a palavra ou a frase como unidades básicas, traduz uma idéia interessante, ou seja, que tanto a produção como a compreensão textual não se dão quando se entendeu a palavra, a frase ou mesmo o

parágrafo, pois é necessário um evento muito maior que exorbite a própria linguagem e se estenda ao contexto. Assim, a idéia de tomar o texto como ponto de partida expressa a visão de que o aprendizado da língua não se dá em unidades isoladas e sim nos eventos discursivos ou entidades enunciativas. Estudar a língua é avançar sobre os fenômenos sociais, culturais e políticos.

Neste ponto, recordemos a postura de Freire (1994, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

E pensando na formação de professores e alunos de língua portuguesa retomemos Freire nos dizeres de Bastos e Vasconcelos (2022, p. 21-22):

Como professor de português que se preocupava com o ato de ler, Freire (1981) sustenta que a diversidade de leituras, das mais simples às mais complexas, muito exige para ser feito, desde a inteligibilidade, passando pela interpretação e pela compreensão ao analisar não só o significado das palavras, mas também o estilo dos autores de diversos espaços lusófonos e o conteúdo do texto sob vários pontos de vista a partir de posições sociais diferentes:

Dentro ainda do momento bastante rico de minha experiência como professor de língua portuguesa, me lembro, tão vivamente quanto se ela fosse de agora e não de um ontem bem remoto, das vezes em que demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe estreitamente ligados ao bom gosto de sua linguagem. Àquelas análises juntava comentários

em torno de necessárias diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil. (FREIRE, 1981, p.17)

Desde a década de 80 do século passado, também há a preocupação com os múltiplos dizeres em português dos vários lugares, de diversas culturas e identidades em que a língua é utilizada. Hoje em dia, a preocupação se amplia uma vez que temos que nos voltar para todas as características peculiares a todos que utilizam a língua portuguesa em situações diversas: contatos entre professores, aluno, pesquisadores, o que continua a ser uma preocupação para o mundo lusófono no século XXI, uma vez que, de acordo com Martins (2019, p. 97),

Dado o facto de falarem uma mesma língua, pode pensar-se que as comunidades científicas dos países de língua oficial portuguesa constituem uma identidade transcultural e transnacional em que se reconhecem. E, todavia, não é o caso. Falar uma mesma língua, por si só, pouco significa, se isso não for acompanhado por um imaginário comum, por sonhos partilhados. No caso, por sonhos de projetos e de trabalho, a serem desenvolvidos em comum.

Por outro lado, a contemporaneidade nos trouxe a clareza de que, no ambiente da educação escolar, as questões relativas aos direitos iguais de todos devem ser discutidas. Assim, sem nesse debate incutir juízos de valor, professores devem estar atentos para discutir com seus alunos a questão das variações linguísticas em sala encontradas, ressaltando que todas elas podem ser utilizadas, pois dentre as múltiplas variedades existentes no Português que falamos, não há a certa ou a errada, mas sim a variedade adequada à cada ocasião.

A riqueza e a pluralidade cultural de nosso país se refletem na língua que falamos, língua esta que nos une e nos identifica. Somos 220 milhões de cidadãos falantes da Língua Portuguesa; compreender e aceitar as diferenças linguísticas certamente presentes no ambiente escolar é um desafio que a escola deve enfrentar para que a integração de todos se faça de modo consciente, favorecendo o processo de desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e, conseqüentemente, democrática.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA BRASIL. Língua Portuguesa é a quarta mais falada no mundo. Lisboa, 5 de mai. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2022-05/lingua-portuguesa-e-quarta-mais-falada-no-mundo#:~:text=O%20Instituto%20Cam%C3%B5es%20informou%20hoje,do%20mandarim%2C%20ingl%C3%Aas%20e%20espanhol>. Acesso em 14 de dezembro de 2022.

ANTUNES, Luísa Marinho. Lusofonia e multiculturalismo. In: BASTOS Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, memória e intersecções lusófonas**. São Paulo: EDUC-IPPUCSP, 2018, p. 98.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1979), p. 261-306.

BASTOS, Neusa Barbosa e VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. O ato de ler: a questão das influências e os fundamentos para uma pedagogia da leitura. In: BASTOS, Neusa Barbosa e CASAGRANDE, Nancy (Orgs.) **História Entrelaçada 10: Linguística e Educação – Diretrizes para o Ensino de Português nas décadas de 1970 a 1999**. São Paulo: Pá de Palavras, 2022, p. 13-34.

BASTOS, Neusa Barbosa. Lusofonia: uma questão de pertencimento histórico-cultural-político-social. In: **Caderno Seminal Digital – Português: língua de muitas pátrias**. Dossiê: CPLP, 25 anos: questões de língua. Dialogarts – Publicações/UERJ, n. 42, 2022, p.19-54.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. A Educação Linguística e a Formação de Professores. In: **Revista de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa**, n. 39, 2009, p. 273 a 283. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12685641/a-educacao-linguistica-e-a-formacao-de-professores-uff>. Acesso em 16 de dezembro de 2022.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortes Editora, 1983.

FÁVERO, Leonor Lopes. produção de texto e ensino de língua portuguesa. Linha d'Água. São Paulo., v. esp., p. 33-58, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20a%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em 15 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES n.º 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 27 novembro de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos parâmetros curriculares nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo: EDUC/FAFESP/IPPUCSP, 2004.

MARTINS, Moisés de Lemos. “O português é uma língua não só de comunicação, mas também de culturas, pensamento e conhecimento”. Entrevista realizada por Carlos Alberto de Carvalho. **Revista Matrizes**, v.13 – n. 1, jan./abr. 2019. p. 93-106. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157320>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

PRETI, Dino. A formação linguística do professor de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa em Calidoscópico**. São Paulo: EDUC/FAFESP/IPPUCSP, 2004.

SOARES, Lúcia Vidal; BRITO, Regina Pires de; BASTOS, Neusa Barbosa. Cartografia(s) da(s) Lusofonia(s). In: **Linha d'Água**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 1-10, maio-ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p1-10> Acesso em 10 de novembro de 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática - ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lucia e BRITO, Regina H. Pires. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. 6. ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, MackPesquisa, 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho e BASTOS, Neusa Maria Barbosa (Orgs.). **Línguas e Literaturas: a formação de professores e práticas docentes**. São Paulo: LiberArs, 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho e BASTOS, Neusa Barbosa. A percepção do desempenho docente. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho e BRITO, Regina Pires de (Orgs.). **Professor(a): Identidade e Representação**. São Paulo: LiberArs, 2020, p. 41-50.