

**CAMINOS SOSTENIBLES  
PARA LA ENSEÑANZA DE  
LA LENGUA MATERNA EN  
LAS SERIES INICIALES**

SUSTAINABLE ROUTES FOR THE  
TEACHING OF THE MOTHER LANGUAGE  
IN THE INITIAL SERIES

ROTAS SUSTENTÁVEIS PARA O ENSINO  
DA LÍNGUA MATERNA NAS SÉRIES  
INICIAIS

**Maria Zenaide Farias de Araújo<sup>1</sup>**  
**Janete Silva dos Santos<sup>2</sup>**  
**Elbia Haydée Difabio<sup>3, 4</sup>**

**RESUMEN**

Las autoras sitúan esta investigación dentro de los presentes cambios educativos que involucran la práctica del maestro-pedagogo, en lo que concierne a la educación lingüística, a partir de los siguientes problemas: 1) ¿Cómo incorporan o incorporaron conceptos de enseñanza de lengua como conjunto de variedades los maestros de la 4ª serie del nivel primario? 2) ¿Cómo usarían ellos un léxico específico sobre el habla amapaense, para tratar la noción de lengua como conjunto de variedades, considerando el paradigma de sustentabilidad en la educación lingüística? Para dar solución a estos problemas se elaboró el siguiente objetivo general: - Analizar el discurso docente sobre la práctica de enseñanza de lengua, concerniente a variación lingüística, en la 4ª serie del nivel fundamental, a partir del uso de un léxico específico sobre el habla local, considerando el paradigma de sustentabilidad en la educación lingüística. Para alcanzar tal objetivo, se realizó una investigación exploratorio-analítica, de metodología cualitativa y de cuño interpretativo. La especificidad del objeto requiere, en este caso, que se utilice la contribución teórico-metodológica de la Sociolingüística Variacional (SV) y Sociolingüística Educacional (SE), y para la sustentabilidad en educación, el aporte de Hargreaves y de Fink, además de la Organización de las Naciones Unidas

<sup>1</sup> Doctoranda en Ciencias de la Educación en la UnCuyo/AR. Email: [profadaunifap@gmail.com](mailto:profadaunifap@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [janetesantos35@yahoo.com.br](mailto:janetesantos35@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doctora en Letras (UnCuyo/AR). E-mail: [elbiad@ffyluncu.edu.ar](mailto:elbiad@ffyluncu.edu.ar).

<sup>4</sup> Endereço de contato das autoras (por correio): Universidade Federal do Tocantins - Programa de Pós-Graduação em Letras - Avenida NS 15, 109 Norte - Plano Diretor Norte - Palmas - TO, 77001-090 Brasil.

para Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), entre otros. Para el análisis de los discursos, se emplean recortes del PCNEF de lengua portuguesa de la escolaridad inicial y de los Proyectos Pedagógicos del Curso de Pedagogía de UNIFAP. Para la recolección de la información empírica, se optó por entrevistas semi-estructuradas y para la triangulación de datos, discursos documentales y el generado en trabajo de campo. Las hipótesis se resumen: i) las prácticas pedagógicas para el aprendizaje lingüístico favorecen las dimensiones profundidad, amplitud y duración de la sustentabilidad educativa; ii) a pesar de la existencia de obras específicas sobre el habla local, en la educación lingüística del Estado no existe preocupación por enseñar (ni reflexionar sobre la lengua materna), a partir de lo local para alcanzar lo universal/nacional, orientación sugerida por los PCNEF-LP (documentos oficiales).

**PALABRAS CLAVE:** Educación Lingüística Sustentable; Formación Docente; Práctica Pedagógica Docente; Léxico; Enseñanza

#### **ABSTRACT**

The authors situate this research within the present educational changes that involve the practice of the teacher-pedagogue, as far as linguistic education is concerned, from the following problems: 1) How do 4th grade teachers of the elementary education incorporate concepts of language teaching as a set of varieties? 2) How would they use a specific lexicon about Amapaense's discourse, to treat the notion of language as a set of varieties, considering the paradigm of sustainability in language education? In order to solve these problems, the following general objective was developed: - Analyze the teacher's discourse about the practice of language instruction on linguistic variation at the 4th grade of the elementary education, based on the use of a specific lexicon of local discourse, considering the paradigm of sustainability in language teaching. To achieve this objective, an exploratory-analytical investigation was made, as well as a qualitative methodology of interpretative essence. The object's specificity requires, in this case, the use of the theoretical-methodological contribution given by the Variance Sociolinguistics (VS), the Sociolinguistic Education (SE), and the sustainability in education, supported by Hargreaves and Fink, in addition to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), among others. For the speeches' analysis, cutouts from the National Curricula Parameters for the Elementary Education and the Pedagogy Course Project from the Federal University of Amapá (UNIFAP) were used. For information collection, we opted for semi-structured interviews and data triangulation, documentary discourses and the generated material from the field work. Summarized hypotheses: i) pedagogical practices for language learning favor the depth, breadth and duration dimensions of educational sustainability; ii) despite the existence of specific works on the local discourse, within the State's linguistic education there is not concern about teaching (or reflecting about the mother tongue), from local to universal/national, as suggested by the official documents.

**KEYWORDS:** Sustainable Linguistic Education; Teacher training; Teacher's Pedagogical Practice; Lexicon; Teaching.

### RESUMO

Os autores situam essa pesquisa dentro das atuais mudanças educacionais que envolvem a prática do professor-pedagogo, no que se refere à educação linguística, a partir dos seguintes problemas: 1) Como incorporam ou incorporam conceitos de ensino de línguas como um todo? de variedades os professores da 4ª série do nível primário? 2) Como eles usariam um léxico específico sobre o discurso de Amapase, para tratar a noção de linguagem como um conjunto de variedades, considerando o paradigma da sustentabilidade na educação de línguas? Para resolver estes problemas o seguinte objetivo geral foi desenvolvido: - Analisar o discurso de ensino sobre a prática da língua de ensino sobre variação linguística na 4ª série do nível fundamental, a partir do uso de um léxico específico de discurso local, considerando o paradigma da sustentabilidade no ensino de idiomas. Para atingir este objetivo, foi realizada uma pesquisa exploratório-analítica, metodologia qualitativa e interpretação. A especificidade do objeto requer, neste caso, a teoria e metodologia contribuição Sociolingüística Variational (SV) e Sociolingüística Educação (SE) é usado, e para a sustentabilidade na educação, a contribuição de Hargreaves e Fink, mais Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros. Para a análise dos discursos, corta PCNEF Lusófona escolaridade inicial e ensinando Projeto Curso de Pedagogia UNIFAP são usados. Para a coleta de informações empíricas, optou-se por entrevistas semi-estruturadas e triangulação de dados, discursos documentários e gerados em trabalho de campo. As hipóteses são resumidas: i) as práticas pedagógicas para a aprendizagem de línguas favorecem as dimensões profundidade, amplitude e duração da sustentabilidade educacional; ii) apesar da existência de trabalhos específicos sobre a fala local, na educação linguística do Estado não há preocupação em ensinar (ou refletir sobre a língua materna), desde o local até alcançar o universal / nacional, sugerido por o PCNEF-LP (documentos oficiais).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Linguística Sustentável; Formação de Professores; Prática Pedagógica de Ensino; Léxico; Ensino.

Recebido em: 17.09.2017. Aceito em: 03.12.2017. Publicado em: 01.04.2018.

## INTRODUCCIÓN

Por décadas en Brasil la formación inicial (FI) y formación continuada (FC) de maestros de los primeros grados tanto como la práctica pedagógica presentan problemas secuenciales, cuyas respuestas gubernamentales no satisfacen ni la elite intelectual ni las demás clases. De ahí que se considere tema emergente. No es posible sobrevivir ejerciendo la profesión de maestro apenas con una formación inicial, puesto que sus limitaciones se reflejarán en las prácticas cotidianas de la sala de clase. Sobre ese asunto, Silva y Davis (1993, p. 5) afirman que “los estudios iniciales son, en general, insuficientes para prepararlos para actuar por varias décadas y en diferentes puestos de trabajo, sobre todo en un contexto marcado por constantes modificaciones de orden político, social y educacional”.

Ante ese cuadro, la sociedad se pronuncia y clama por calidad en la enseñanza. Sin dinero, la calidad no fluye. El erario público que podría contribuir para asegurar la calidad en la FI y FC de los maestros de Lengua Portuguesa (LP) o de otra área y nivel, es desviado a bancos extranjeros, depositado en las cuentas de los corruptos de collarín blanco<sup>5</sup>, que actúan sin temer las leyes brasileñas creadas por ellos, con vicios que escandalizan a la nación y al mundo, manchándola y mostrándola en medios de comunicación nacionales e internacionales como la nación de la descomposición generalizada: la llamada tierra sin ley.

Somos testigos de que nuestras riquezas -por ejemplo el mineral niobio- lograrían resolver los problemas de educación, salud y seguridad de Brasil; sin embargo, en los noticieros el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE), subordinado al Ministerio de la Justicia, mantiene silencio ante lo que debería ser denunciado, sin atender a las irregularidades en tanto órgano fiscalizador.

Solo en 2008 Brasil produjo aproximadamente 86 mil toneladas de niobio, 96% del total mundial.<sup>6</sup> ¿Adónde fue el dinero recaudado, que no es poco? Canadá con apenas 2% de la producción de este mineral consigue ser país de primer mundo; Brasil con 98%, el mayor productor

---

<sup>5</sup> Término acuñado de la Ley 7.492, de 16 de junio de 1986, (llamada Ley de los Crímenes de Collarín Blanco) que define los crímenes contra el sistema financiero nacional. La expresión “collarín blanco” hace referencia a personas instruidas e influyentes que generalmente visten tierno y camisa elegante, atípica para lo que generalmente se tiene por criminal. Sérgio Zoghbi Castillo Blanco. Crimen del collarín blanco. Disponible en: <http://sergiozoghbi.jusbrasil.com.br/artigos/111908115/crime-do-colarinho-branco> Acceso: 11/11/2015.

<sup>6</sup> (IBRAM) Instituto Brasileiro de Mineração. Disponible en: <http://www.ibram.org.br/>

de niobio, no sana sus problemas sociales ni educacionales simplemente porque el vicio de la corrupción no lo permite. Además, el Gobierno Federal Brasileño quiere recuperar la Contribución Provisoria sobre Movimiento Financiero (CPMF)<sup>7</sup>, con la excusa de que hay que eliminar el mosquito *aedes aegypti*. Como la población ha reaccionado, resolvió crear PEC 241 que congela los gastos del gobierno federal, con cifras corregidas por la inflación, por hasta 20 años. Es una vergüenza nacional.

Nunca los brasileños de bien trabajaron tanto para pagar innúmeros impuestos e inmensas deudas que no contrajeron. Un país que no prioriza la educación está destinado al fracaso. Los hijos de los autores de ese fracaso no estudian en Brasil, luego no habitan en Brasil, pero se mantienen con los frutos de los desvíos practicados por sus padres. La penalidad recae sobre los niños, víctimas también de quien patrocine a los mafiosos con sus votos en época de elecciones. ¿Y ahora, Brasil, dónde está la “patria educadora” proclamada a los cuatro vientos por tus dirigentes?

En Finlandia, el magisterio para las etapas iniciales exige titulación; en Brasil, cualquiera puede ser maestro. Las familias brasileñas no quieren que sus hijos prosigan el magisterio, en virtud de la proletarización que caracteriza esta carrera. En Finlandia, por el contrario, se la incentiva. ¡Cuánto contraste!

Brasil, tan rico y al mismo tiempo atestado de pobreza y de desigualdad por todos los lados. Rico por su minería y lleno de pobres por la corrupción sistémica que se arrastra sin control y por los altos niveles de impunidad. Estas prácticas corroboran la desaparición del dinero público y, como consecuencia, la salud, la seguridad y la educación mendigan, disputando los despojos que escapan a cada negociación en el submundo del crimen. Los remanentes no alcanzan para invertir en la FI y mucho menos en una FC, comprometida con la profesión docente y con los principios de sustentabilidad. Así, faltan cursos presenciales o a distancia; en los de FC interesan las ganancias y se subestima la inteligencia del pueblo brasileño.

Como consecuencia, hay maestros en las salas con grandes limitaciones, muchas veces sin las mínimas condiciones porque poseen una formación curricular restringida e insuficiente para atender las necesidades sociales y pedagógicas de la actualidad. Muchos cursos son dictados por docentes

---

<sup>7</sup> Tributo destinado específicamente a la Salud Pública, Acción Social y Fondo de Erradicación de la Pobreza, aunque no alcanza por insuficiente recaudación impositiva. El dinero no vuelve a quien contribuye honestamente y mucho menos atiende a las necesidades de quienes dependen de la salud pública.

de enseñanza básica, convocados para impartir disciplinas sin experiencia en magisterio superior comprometiendo, por ende, la calidad de la enseñanza.

*Eivar* es un verbo transitivo portugués que significa estropear, fallar, infectar, agrietar, pudrir. La sociedad brasileña está harta de políticas de formación de maestro mal llamadas inclusivas que presentan características veladas, pues sus estrategias se asientan en el neoliberalismo, con intencionalidades perversas, nocivas, responsables de colocar en el mercado de trabajo un número significativo de profesionales, víctimas en su formación y en el ejercicio, contribuyendo con el aumento de las tasas de analfabetismo funcional. Tales manejos no merecen ser alimentados y mucho menos fortalecidos: deben ser extirpados para no condenar a las futuras generaciones a restricciones de sus derechos constitucionales.

Los indicadores educativos jamás podrán mejorar en esas condiciones. Los índices de calidad de enseñanza serán cada vez más insuficientes, probando que tanto las políticas para la FI y FC como las emergentes, programadas para la formación de maestros en la primera y segunda licenciaturas, no han conseguido cambios significativos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes que continúan siendo aprobados, con una serie de limitaciones, tanto en lengua portuguesa como en simples operaciones matemáticas. En efecto, según el INAF<sup>8</sup> 2011/2012, apenas uno de cuatro brasileños, domina plenamente las habilidades de lectura, escritura y matemática.

El efectivo derecho a aprender debe ser garantizado; no mejorarán los resultados enseñando una variedad de la LP. Los maestros toman como referencia los PCN<sup>9</sup>, que orientan ese tipo de abordaje pero no enseñan que la lengua está constituida por variedades ni reconocen la diversidad. En consecuencia, el alumno que por lo general llega a la escuela manejando una variedad entre las posibles, la mayoría de las veces percibe el desprecio ante una enseñanza de índole tradicional ortodoxa.

---

<sup>8</sup> El Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) fue creado en 2001, con entrevistas y tests cognitivos aplicados a una muestra nacional de 2.000 personas, representativa de brasileños entre 15 y 64 años, residentes en zonas urbanas y rurales de todas las regiones del país, con vistas a evaluar habilidades de lectura, escrita y matemática. Los participantes se clasifican en cuatro niveles de alfabetismo: analfabetos y alfabetizados en tres niveles: nivel rudimentario, básico y pleno. Los dos primeros grupos son considerados analfabetismo funcional. El INAF 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro y Acción Educativa muestran la evolución del alfabetismo funcional en la última década y afirman que **solo uno de cada cuatro brasileños domina plenamente las habilidades de lectura, escrita y matemáticas**. Fuente: <http://www.ipm.org.br>.

<sup>9</sup> Parámetros Curriculares Nacionales: repertorio de textos, cada uno sobre un área de enseñanza, que orientan la elaboración de los currículos escolares en el país. No imponen los contenidos por administrar en las escuelas; son propuestas en las cuales las secretarías y las unidades escolares se basan para crear sus propios planes de enseñanza. (Menezes y Santos, 2002).

Defendemos que la adopción, en el discurso y en la práctica, de una educación asentada en la variación lingüística como componente de lo que llamamos lengua, es fundamental para que el medio ambiente (escolar) fortalezca la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos y lingüísticos.

El recorrido histórico condujo a averiguar los presentes cambios educativos para la práctica del maestro-pedagogo, respecto de la educación lingüística (EL), que desafía la situación actual desde los siguientes problemas: 1) ¿Cómo incorporan o incorporaron conceptos de enseñanza de lengua como conjunto de variedades los maestros de la 4ª serie de nivel primario? 2) ¿Cómo emplearían ellos un léxico específico sobre el habla amapaense para tratar la lengua como conjunto de variedades, atendiendo al paradigma de sustentabilidad en la EL?

En función de estos interrogantes, se partió de las siguientes preguntas de investigación:

i) ¿Qué fundamentos teóricos deben utilizarse para sostener la enseñanza de la lengua como conjunto de variedades?

ii) ¿Cómo la referida práctica con este léxico podría incorporar el carácter tridimensional (profundidad, amplitud y duración) fundamental de la sustentabilidad en la EL?

Para ello, se propuso este objetivo general: analizar el discurso docente sobre la práctica de enseñanza de lengua, concerniente a la variación lingüística, en la 4ª serie del nivel fundamental, a partir del habla local amapaense, respetando el paradigma de sustentabilidad en la educación lingüística.

Y se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones de enseñanza de lengua como conjunto de variedades, partiendo del presupuesto de que los PCN son referencias orientadoras para este abordaje.

2. Comprender cómo son construidos los discursos sobre el uso de un léxico local amapaense en la educación lingüística del Estado.

3. Identificar si en los discursos de estos maestros sobre el uso del referido léxico se pondera o no el carácter tridimensional de la sustentabilidad en el contexto educativo.

Para alcanzar tales objetivos, se realizó una investigación exploratorio-analítica, de metodología cualitativa, de cuño interpretativo. Los presupuestos teórico-metodológicos de la Sociolingüística Variacionista (SV) y Sociolingüística Educacional (SE) contribuyeron a explicar el

fenómeno problematizado. Para la cuestión correspondiente a la sustentabilidad en educación, se aprovecharon los aportes de Hargreaves, Fink, Furlan y UNESCO.

De esta manera, este trabajo complementa documentos y datos generados en campo. Para el análisis de los primeros, se seleccionaron partes del PCN sobre la Lengua Portuguesa de los grados iniciales y otras de los Proyectos Pedagógicos del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Amapá.

A fin de encontrar los discursos que afloran o son silenciados por los docentes, se apeló paralelamente a la matriz curricular del curso del que es responsable y al documento oficial sobre la enseñanza en esa perspectiva, ya que el alocución docente no tiene sentido sin la relación con los otros datos, que sostienen el suyo. Esto justifica la presencia de los datos documentales.

Finalmente, las hipótesis se resumen:

i) Las prácticas pedagógicas para el aprendizaje lingüístico favorecen las dimensiones profundidad, amplitud y duración de la sustentabilidad educativa;

ii) En la conjetura de que, a pesar de obras específicas sobre el habla local, en la educación lingüística del Estado no hay una preocupación en enseñar (reflexionar sobre la lengua materna), partiéndose de lo local para alcanzar lo universal/nacional, orientación sugerida por los PCN.

## MARCO ANALÍTICO

En el presente marco analítico abordaremos la escuela teórico-metodológica que sustentarán el análisis de los datos del maestro y de los documentos: la sociolingüística variacionista y la sociolingüística educacional.

### Sociolingüística Variacionista (SV) y Sociolingüística Educacional (SE)

En 1873, Machado de Assis (*apud* Niskier, 2014, p. 1128) proclamaba:

No hay duda de que las lenguas aumentan y se alteran con el tiempo y las necesidades de los usos y costumbres. Querer que la nuestra se detenga en el siglo quinientos es un error semejante al de afirmar que su trasplante en América del Sur no le introdujo riquezas nuevas. A este respecto, la influencia del pueblo es decisiva.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Não há dúvida de que as línguas aumentam e alteram-se com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa parasse no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América do Sul não lhe inseriu riquezas novas. A esse respeito, a influência do povo é decisiva.



En este sentido, interesa recordar que el 21 de febrero se celebra el Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado por la UNESCO con el propósito de promover la diversidad lingüística en el mundo, su preservación y protección. La fecha evoca el trágico día de una protesta estudiantil por el reconocimiento de su lengua –el bengalês– como uno de los idiomas oficiales del entonces Pakistán, en 1952.

Brasil (cfr. Figura 1) está constituido por 5 regiones (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste y Sur). Sin embargo, la división dialectal de Brasil (amazónico, nordestino, bayano, indefinido, minero, fluminense y sulista) muestra una mayor riqueza lingüística (cfr. Figura 2).

**Figura 1:** Regiones y Estados de Brasil y **Figura 2:** División dialectal de Brasil



Fuente: <https://www.google.com.br/Nascentes> (1953, p. 19)

La superficie del país es de 8.515.767,049 km<sup>2</sup>, según consta en la Resolución N° 2, de 21 de junio de 2016; el mayor Estado es el Amazonas, con 1.559.148,890 km<sup>2</sup>, superficie que supera la suma de los territorios de las regiones sur y sudeste. El de menor extensión territorial es Sergipe, con 21.918,493 km<sup>2</sup>. La extensión de Amapá es de 142.814,585 km<sup>2</sup> (IBGE, 2016),<sup>11</sup> dividida en 16 Municipios.

Dada esa superficie se explica la diversidad lingüística de los hablantes que habitan sus territorios. En consecuencia, para promover la preservación, protección y sustentabilidad de todas

<sup>11</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponible en: [http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default\\_territ\\_area.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm) Acceso: 11 de set. de 2016.

las lenguas habladas en Brasil y en otras geografías del planeta, se necesita una EL que conceptualice los presupuestos teórico-metodológicos de la Sociolingüística Variacionista (SV) –también conocida como Teoría de la Variación (TV)– y de la Sociolingüística Educacional (SE).

William Labov (1972, 2007, 2008) se puede considerar el fundador de la SV. Sus investigaciones se centran en el estudio del uso de la lengua, esto es, en la descripción de sus procesos de variación y cambio, considerando el contexto social y la relación lengua/heterogeneidad (Labov, 1972, pp. 3-4). Por su parte, la SE es una aplicación pedagógica de aquella, desarrollada en Brasil por Bortoni-Ricardo (2004, 2006, 2008; Bortoni-Ricardo y Sousa, 2008; Bortoni-Ricardo et al., 2010), Bagno (1997, 2002, 2006 2007, 2009), Magda Soares (2002, 2008), Sgarbi y Roncália (2009), entre otros, con vistas a garantizar la erradicación del preconceito a través de la enseñanza de la LM (Bagno, 2004).

Al recordar los inicios de su trabajo, Labov (2007, p. 1) relata: “Cuando empecé a entrevistar personas y a grabar sus palabras, descubrí que el habla cotidiana suponía mucha variación lingüística, algo con lo que la teoría estándar no estaba preparada para manejar”<sup>12</sup>.

Para el autor, el objeto de estudio de la Sociolingüística es la lengua, el instrumento de comunicación en la vida cotidiana. Aborda las grandes cuestiones de la Lingüística, como determinar la estructura del lenguaje –sus formas y organización subyacentes– o conocer el mecanismo y las causas del cambio lingüístico (Labov, 2007, p. 2).

Al respecto, señala Camacho (2004, p. 50):

(...) lo que la Sociolingüística hace es relacionar variaciones existentes en la expresión verbal con diversidades sociales, entendiendo cada dominio, tanto el lingüístico, como el social, como fenómenos estructurados y regulares. Si un hablante enuncia el verbo “vamos” como [vãmus] y otro hablante lo enuncia como [vãmu], podemos afirmar, con base nos postulados de la Sociolingüística, que esa variación no es el resultado aleatorio de un uso arbitrario e inconsecuente de los hablantes, sino un uso sistemático y regular de una propiedad inherente a los sistemas lingüísticos, que es la posibilidad de variación.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Quando eu comecei a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobri que a fala cotidiana envolvia muita variação lingüística, algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar.

<sup>13</sup> (...) o que a Sociolingüística faz é correlacionar variações existentes na expressão verbal a diversidades sociais, entendendo cada domínio, tanto o lingüístico, como o social, como fenômenos estruturados e regulares. Se um falante enuncia o verbo “vamos” como [vãmus] e outro falante o enuncia como [vãmu], podemos afirmar, com base nos postulados da Sociolingüística, que essa variação não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas lingüísticos, que é a possibilidade de variação.

Para Camacho (2011) la organización estructural de una lengua (los sonidos, la gramática, el léxico) no está necesariamente asociada con homogeneidad, dado que la variación es inherente de las lenguas naturales. Es un fenómeno regular, sistemático, motivado por las propias reglas del sistema lingüístico puesto que ninguna forma de expresión es en sí misma deficiente, tan solo diferente, y todas las lenguas y las variedades lingüísticas suministran a sus usuarios medios adecuados para la expresión de conceptos y proposiciones lógicas; por eso, ningún lengua o variedad lingüística impone limitaciones cognoscitivas en la percepción y en la producción de enunciados (Camacho, 2011, pp. 35-36).

Esto quiere decir que las *variantes lingüísticas* son "diversos modos de decir lo mismo en un mismo contexto, y con el mismo valor de verdad" (Tarallo, 2004, p. 8), porque "lengua es el conjunto de las variedades utilizadas por una determinada comunidad, reconocidas como heterogéneas. Esto es, formas diversas entre sí, pero pertenecientes a la misma lengua" (Geraldí, 1997, p. 50).

También para Bagno (1997, p. 20), la variación es *constitutiva de las lenguas humanas*, y ocurre en todos los niveles. De este modo, la Lengua Portuguesa, por ejemplo, "se concibe como una unidad constituida de muchas variedades". Las variedades son reales, vivas y presentes, transitan natural y diariamente entre sus hablantes (como los lectores del *DA* y todos aquellos que se comunican en su LM).

Esto es, como ya se señalara, es erróneo el preconcepto lingüístico/social que postula que existe una única variedad legítima de la LP digna de este nombre, la que se debe enseñar en el ámbito escolar, la que se explica en las gramáticas y se cataloga en los diccionarios. Cualquier manifestación lingüística que escape del triángulo escuela-gramática-diccionario es considerada, bajo la óptica del preconcepto lingüístico/ social, "errada", tosca, deteriorada, analfabeta, rudimentaria, rural, deficiente; en este sentido, no es raro que se diga: "Eso no es portugués" (Bagno, 1997, p. 40).

Desde esa perspectiva, es frecuente que en la práctica pedagógica se defienda el estatus social ligado a la variación aceptada como patrón. Así, una variable sociolingüística estable se correlacionará linealmente con la clase socioeconómica, de forma tal que el grupo social de estatus más alto ciertamente compartirá la variante de prestigio y, en consecuencia, la frecuencia menor de uso de la variante estigmatizada (Tarallo, 2004, p. 70). Tal práctica pedagógica fortalece la palmaria tradición de enseñanza que ignora la legitimidad de la variación lingüística y la somete al criterio de

corrección, el que proviene de un conjunto de expresiones vinculadas con el registro formal de la modalidad escrita; así, las demás variantes son consideradas realizaciones incorrectas y deficientes en confrontación con la matriz de valores elegida como la variedad-patrón (Camacho, 2011, p. 48).

Corroborando ese propósito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) observa que cuestiones políticas, lingüísticas y pedagógicas –e ideológicas, agregaríamos nosotros–, se presentan en la práctica docente cuando el maestro:

- \* Identifica “errores de lectura”, esto es, errores en la decodificación del material que está siendo leído, sin distinguir entre diferencias dialectales y errores de decodificación en la lectura, tratándolos todos de la misma forma;
- \* No percibe el empleo de reglas no estándares. Esto acaece por dos razones: o no está atento o el docente no identifica en aquella regla una transgresión porque él mismo la tiene en su repertorio. La regla es, pues, “invisible” para él;
- \* Advierte el uso de reglas no estándares y prefiere no intervenir para no constreñir el alumno;
- \* Percibe el uso de reglas no estándares, no interviene, y presenta, enseguida, el modelo de la variante-patrón.<sup>14</sup>

Las posturas docentes arriba enumeradas ratifican que el fenómeno en estudio es actual y relevante, toda vez que la enseñanza de la lengua en las escuelas necesita de un liderazgo sustentable. ¡No avanza el Ministerio de la Educación cuando propicia “derechos de aprendizaje y de desarrollo” y otras políticas con el mismo propósito, si sus fundamentos no atienden a los principios de la sustentabilidad educativa, tan bien delineados por Hargreaves e Fink (2008): profundidad, amplitud, durabilidad, justicia, diversidad, ingenio y conservación!

La situación de la enseñanza de la LP en las escuelas de Brasil es tan seria y crítica que Bagno (2006, p. 8) sostiene:

Una de las tareas de la enseñanza de la lengua en la escuela sería, por tanto, discutir críticamente los valores sociales atribuidos a cada variante lingüística, llamando la atención a la carga de discriminación que pesa sobre determinados usos de la lengua, de modo de concientizar al alumno de que su producción lingüística, oral o escrita, estará siempre sujeta a una evaluación social, positiva o negativa.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> \* O professor identifica “erros de leitura”, isto é erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;

\* O professor não percebe uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele;

\* O professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constrenger o aluno;

\* O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante-padrão.

<sup>15</sup> Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de

Entre las consecuencias generadas por prácticas pedagógicas que desatienden la observación de Bagno (2006), se destaca el fracaso de los alumnos en pruebas escritas que exigen la norma de calidad. Además de exponer el fracaso de la escuela, dichas prácticas retratan una sociedad que aprecia lo que tiene poco valor –escribir siempre las mismas palabras y frases– y no lo que contiene mucho valor –la capacidad de ser sujeto de un texto, de defender ideas articuladas, con cualidades vivas y reales–. Lamentablemente, nuestra sociedad sobrevalora la ortografía y la corrección gramatical, fortaleciendo los efectos de la violencia simbólica de que habla Bourdieu (2004), quien reclama textos creativos y coherentes. Como se sabe, se recoge lo que se siembra (Possenti, 2000, p. 55).

En ese sentido, las políticas públicas deberían ser más rigurosas en el combate a esas prácticas que discriminan las posiciones-sujeto por la situación socioeconómica, por la localización geográfica. Se trata de desorganizar las formas de discriminación (Orlandi, 2015, p. 8), para que las diferencias resultantes de las variaciones sean de hecho y de derecho respetadas como un fenómeno natural que considera la realidad como un proceso en movimiento, en transformación, con poder y fuerza suficientes para provocar la extinción (discursiva) de tales conflictos.

Con eso no negamos el derecho del estudiante al aprendizaje de la normativa de la lengua, en especial de la norma de prestigio. Sí defendemos que, para que el alumno perciba la lengua como hecho partícipe de su vida dentro de la escuela y fuera de ella, los variados perfiles por los cuales la lengua se le presenta en el ambiente extraescolar sean considerados también en otro ambiente, la escuela. O sea, no se puede desestimar que toda lengua está compuesta de variación, unas más otras menos aceptadas en diferentes contextos. Las cuestiones socio-histórico-ideológicas involucradas se ignoran si el contenido pedagógico se restringe a un sistema lingüístico excluyente de la VL.

El abordaje contemporáneo de la lengua como conjunto de variedades, tiende a enseñar al alumno desde temprano (grados iniciales) que la lengua compone su identidad y que tal identidad no debe ser desvalorizada, pues como hablante emplea una entre otras posibilidades, siendo una de ellas exigible en ciertos espacios sociales. Con este abordaje, no se genera una oposición entre variedades en tanto VL de prestigio, se trabaja como valor agregado y no como variedad única,

como factor que define la lengua oficial en menoscabo de las demás. De ahí que nuestra investigación se posiciona a favor de la ampliación de disciplinas de Lingüística en el curso de Pedagogía, para que la formación refleje con mayor profundidad estas cuestiones y el docente pueda introducir a los alumnos de las series iniciales en una visión de la lengua como esta se presenta en la sociedad.

La VL se describe a partir de la influencia de diferentes factores, a saber: la *diatopía* o variación regional (variaciones lingüísticas dentro de la extensión geográfica), la *diastratia* o variación social (desde la identidad de los hablantes y también la organización sociocultural de la comunidad de habla, por ejemplo grupo de escolaridad, sexo, nivel socioeconómico, edad, etnia, profesión, etc.) (Mussalin y Bentes, 2006, p. 34), la *diafasia* o variación estilístico/contextual (la variación conforme al contexto, situacional, esto es, diferencias entre uso formal e informal, coloquial y culto) y la *diacrónica* o histórica (cambios a lo largo del tiempo).

Según Cunha (1975, p. 38), ninguna lengua permanece sin cambios en todo su dominio y, aun a nivel local, presenta un sinnúmero de diferenciaciones de orden geográfico, de orden social e individual, pues cada una busca utilizar el sistema idiomático de la forma que mejor comunica el pensamiento. Tales usos no perjudican la unidad superior de la lengua, ni la conciencia que tienen los que la hablan diversamente de que sirve como un mismo instrumento de comunicación y de expresión de ideas, sentimientos, emociones, etc. Por tanto, las diferencias nunca dejarán de existir y se registran sociohistóricamente, queriéndolo o no los que las resisten.

En consecuencia, una EL sustentable, en manos de maestros bien formados, con dominio científico del contenido, garantiza el derecho constitucional del alumno de aprender no solo la variante culta sino también las locales dado que "la diferencia no es deficiencia ni inferioridad" (Bagno, 2008, p. 29).

Según Possenti (1998, p. 17), "el objetivo de la escuela es enseñar el patrón portugués"; pero, ello tampoco se logra con calidad según muestran los resultados de los exámenes externos (Prueba Brasil). Por eso, Cagliari (2007, p. 65) asevera que "la escuela, como espejo de la sociedad, no admite al diferente y prefiere adoptar las nociones de cierto y errado, en una falsa visión de la realidad", desconociendo que la lengua hablada "contiene aspectos contextuales y pragmáticos que la escrita no revela, y esta, a su vez, aspectos que la otra no usa" (p. 37).

Para el alumno, el respeto de las variedades lingüísticas muchas veces significa la comprensión de su mundo y de los otros. Un alumno en la escuela no puede llegar a

la conclusión que sus padres son “burros” porque hablan mal, no puede creer que las personas de su comunidad son incapaces porque hablan mal, (...), al tiempo que la cultura solo se manifiesta en quien hable el dialecto patrón, que la lógica del raciocinio solo pueda ser expresada en esa variedad lingüística, que lo bueno, bello y perfecto solo puede ser expresado a través de las “palabras bonitas” del dialecto-patrón. Aprender portugués (...) no es solo aprender cómo funciona la lengua (y sus variedades), sino también estudiar al máximo los usos lingüísticos; y eso no significa solo aprender a leer y escribir, incluye la formación para aprender y usar las variedades lingüísticas diferentes, sobre todo el dialecto-patrón. La escuela de este modo no solo enseñaría portugués, desempeñaría el papel imprescindible de promover socialmente a los menos favorecidos de la sociedad (p. 83).<sup>16</sup>

El autor defiende que urge que los órganos responsables de la educación dispongan de asesorías técnico-pedagógico-lingüísticas para auxiliar de hecho y de derecho al docente que enseña a leer y escribir (pp. 186-187) con sustentabilidad –agregamos nosotros–. Así, se cuestiona: ¿cómo enseñar portugués desde contenidos vacíos? Según Cagliari (p. 48), se observa hoy que la enseñanza de la LP no solo es problemática respecto de lo que se enseña, lo es porque deja de enseñar cuestiones de importancia. En este sentido, se advierten dos fallas en las aulas: “la fe en la definición de categorías gramaticales, muchas de las cuales son desmentidas por la realidad de la lengua, y el anhelo normativo, que limita el conocimiento sobre la vida del lenguaje” (Neves, 2010, p. 11).

La omisión de contenidos necesarios parece provenir de la confusión que se generara, en el curso de la historia, entre lengua y gramática normativa. Una de las tareas más urgentes de quien enseñe portugués es desarmar esa confusión ya que la gramática no constituye “toda” la lengua. El preconcepto lingüístico es tan poderoso porque, en gran medida, es invisible: casi nadie lo advierte ni se pronuncia al respecto. Eso ocasiona que poquíssimas personas reconozcan su existencia y su gravedad como problema social. Y, cuando no se reconoce siquiera la existencia de un problema, nada se hace para resolverlo (Bagno, 2009).

La experiencia de Couto (2014, p. 2) revela la realidad vivida sobre el uso de la lengua:

---

<sup>16</sup> Para o aluno, o respeito às variedades linguísticas muitas vezes significa a compreensão do seu mundo e dos outros. Um aluno na escola não pode chegar à conclusão que seus pais são “burros” porque falam errado, não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, (...), ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto padrão, que a lógica do raciocínio só pode ser expressa nessa variedade lingüística, que o bom, belo e perfeito só podem ser expressos através das “palavras bonitas” do dialeto-padrão. Aprender português (...) não é só aprender como a língua (e suas variedades) funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; e isso não significa só aprender a ler e escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade.



He oído de muchos profesores de portugués que juran que hacen todos los acuerdos requeridos por la norma estándar brasileña. Cierta vez pedí a una alumna becaria mía que grabara una conferencia que pronuncié en la universidad en que trabajo, dado que pretendía transformarla en artículo. ¡Qué sorpresa al verla transcrita! Había varias ausencias de concordancia, entre otros fenómenos no aceptados por la norma dicha culta.<sup>17</sup>

Por eso, insistimos en que nadie comete errores al hablar su propia LM, así como nadie los comete al respirar. “Solo se yerra en aquello que es aprendido, en aquello que constituye un saber secundario, logrado por medio de entrenamiento, práctica y memorización (...)” (Bagno, 2009, p. 149).

En la escuela, se reemplaza la expresión lingüística “natural y legítima” (Mollica y Braga, 2003, p. 13) por la gramática normativa. Para Terra (2008, p. 53), esta “presenta características semejantes a los códigos de naturaleza ética o moral, que prescriben qué debemos o no hacer, lo permitido y lo prohibido”. Enfatiza que, dado el carácter estático de la norma y el carácter dinámico del habla, la distancia entre ambas es cada vez mayor. El habla, en tanto realización concreta de la lengua y su diversidad, evoluciona dinámicamente, acompañando las transformaciones de la sociedad (p. 59). En este sentido, el Amapá es rico en manifestaciones folclóricas, en las cuales la religiosidad, la danza, la música y la gastronomía revelan, entre otros aspectos, la cultura de los pueblos negro e indígena, peculiaridad que Portugal no presenta:

(...) vocablos de origen indígena y africano, como “maloca”, “macumba”, “vatapá”, etc., muchos comunes para nosotros, no son tan comunes para los portugueses, una vez que la lengua hablada por ellos, por razones históricas, no recibió contribuciones de los pueblos indígenas y africanos. (Terra, 2008, p. 64)<sup>18</sup>

En suma, es necesario promover en las clases de lengua

(...) un conocimiento cada vez mayor y mejor de todas las variedades sociolingüísticas, para que el espacio del aula deje de ser el local para el estudio exclusivo de las variedades de mayor prestigio social y se transforme en un laboratorio vivo de investigación del idioma en su multiplicidad de forma y uso (Bagno, 2002, p. 32).<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Eu já ouvi de diversos professores de português jurando de pés juntos que fazem todas as concordâncias exigidas pela norma padrão brasileiras. Certa feita pedi a uma aluna bolsista minha que gravasse uma palestra que proferi na universidade em que trabalho, uma vez que pretendia transformá-la em artigo. Qual não foi minha surpresa ao vê-la transcrita! Havia diversas ausências de concordância, entre outros fenômenos não aceitos pela norma dita culta.

<sup>18</sup> (...) vocábulos de origem indígena e africana, como “maloca”, “macumba”, “vatapá”, etc., muitos comuns para nós, não são tão comuns para os portugueses, uma vez que a língua falada por eles, por razões históricas, não recebeu contribuições dos povos indígenas e africanos.

<sup>19</sup> (...) um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolingüísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de forma e uso.



Si los alumnos aprenden a respetar la diversidad lingüística, generación tras generación, la sociedad modificará su modo de encarar este fenómeno y adoptará un comportamiento social más adecuado en relación con las diferencias lingüísticas (Cagliari, 2007, p. 84). Y quizá de esa forma el desiderátum se formalizará en las escuelas de Brasil y de Amapá.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

Esta investigación ha transitado un prolongado y arduo camino. Durante su ejecución, algunas personas partieron de nuestras vidas, otras entraron y nos enseñaron mucho, sumado a los datos generados por los instrumentos de exploración. Estos fueron confrontados entre sí y con el aporte teórico, posibilitando la visualización de algunos aspectos de la problemática aquí descrita, que permiten los siguientes resultados y discusiones:

Nuestro desafío como profesionales de la educación, con formación y actuación en enseñanza de la LP y en evaluación escolar en todos los niveles de enseñanza, temió seguir senderos no siempre recorridos durante nuestra formación de maestra. Desde aquel entonces, nos detuvimos varias veces para ganar nuevo empuje pero, al elegir ser educadoras, retomemos la esencia de mi profesión (maestra de las series iniciales; en la práctica, maestra universitaria) que nos incitaba a nuevos desafíos.

Intentar entender la EL para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos condujo Labov, Bagno, Bortoni-Ricardo, entre otros, que nos encaminaron en las Teorías Sociolingüística Variacionista y Sociolingüística Educacional: Nos apoyamos en Fullan, Hargreaves y Fink, quienes agregaron valor sobre la sustentabilidad educacional. Además, recuperamos nuestras raíces de formación: Hoffmann, Haydt, Hadji, Vasconcelos, Gentili, Marx, Freire, Gimeno Sacristán, Perrenoud, Bourdieu, Comenius, Dewey..., de profunda trascendencia en nuestras ideas, que se incorporaron a nuestra práctica pedagógica con la fuerza semejante a la de la LM. Estas raíces nunca se apagan, ni siquiera por las presiones de un mundo globalizado.

Por lo tanto, los itinerarios de ese tren, en el cual nosotros embarcábamos trajeron aparejadas muchas dudas. Era una madeja cuyo final, en ocasiones, desconfiamos poder desenredar. Sin embargo, contamos con ayuda, con personas que me alentaron. Simultáneamente, me estaba transformando en una estudiosa dedicada; tendía de manera insistente a rescatar los *insights* de la Pedagogía y no de la Lingüística. De ahí, estudiar un objeto cuya intimidad nos era arisco, nos exigía

muchos sacrificios, incontables renunciaciones durante el estudio, para poder nos alfabetizar en los fundamentos teóricos de la Ciencia Lingüística (que debí recibir en la carrera de Pedagogía), cercenados por los silencios del currículo que formó pedagogos.

Era consciente de que, con tantos baches, necesitamos bastante tiempo para beber en las fuentes primeras, para que los frutos pudiesen brotar, llenando demasiadas lagunas. Solo ahora he superado ese pasado, gracias a nuevos saberes y nuevos efectos. Recién ahora se han abierto en una carretera infinita de complejidades.

Nuestra práctica pedagógica desde nuestro ingreso como profesional de la educación en el servicio público federal en los '80 (en el caso de la primera autora), se fundó en los referentes más idóneos en *Evaluación del Aprendizaje*.<sup>20</sup> Esa especificidad exigió que abandonara nuestra zona de confort. Entonces descubrí la educación de base sustentable y el alcance de una enseñanza cuyo aprendizaje debe ser duradero, imprescindible en la formación de cualquiera educador.

Esa coyuntura permitió que los contenidos tradicionales abriesen espacios a otros contenidos, como los que han sostenido esta actividad, y que se materializaran en el currículo. Por supuesto, deben proseguirse estos senderos porque, cuando se trata de oralidad, hay notoria resistencia a los cambios, obstinación a veces velada, a veces explícita.

Como profesional de la educación nos adherimos a una enseñanza del portugués con anclaje en la Lingüística, la Sociolingüística Variacionista y la Educacional, entre otras, porque sin tales inversiones la práctica estará condenada al fracaso. Las estadísticas de las evaluaciones externas lo muestran claramente. Sin embargo, y lamentablemente, no se advierte respuesta alguna a favor de una resignificación dado que, en medio la efervescencia política de una gestión acéfala, tomar de aquí y de allí sin discernimiento perjudica las cuestiones educativas, dejándolas para planes posteriores y demostrando una percepción insuficiente, miope, sentida así por todos los brasileños, estudiantes o no.

En nuestra búsqueda incesante por el mejoramiento áulico de la LP, retomamos las cuestiones que dieron vida a presente actividad. Veamos la primera: *¿Cómo maestros de la 4ª serie de la enseñanza fundamental incorporan o incorporaron concepciones de enseñanza de la lengua desde la noción de la lengua como conjunto de variedades?*

---

<sup>20</sup> A avaliação da aprendizagem é parte integrante do contexto que envolve a Avaliação Educacional, objeto núcleo de quem tem como formação a área de Orientador Educacional, cuja especificidade profissional, exige a necessidade de se apropriar dos saberes que envolve o currículo em todos os níveis de ensino.

Se recogió el material para su análisis de intercambios lingüísticos en situaciones cotidianas. Presenciamos varias conversaciones entre dos o más informantes, en interacción, en algunos casos con nosotras. Se registraron por escrito o grabación. En la mayoría de las entrevistas, las autoras buscaron tratar temas de interés de los entrevistados; en este sentido, las entrevistas expresan un discurso libre, con pocas intervenciones de nuestra parte.

El trabajo de campo, a su vez, se centró en varios aspectos: el primero fue el criterio lexical a fin de apreciar, por la fidelidad del registro de expresiones, el modo de hablar de los participantes del Diccionario de Amapés (DA). Esto dio origen a una selección lexical local, demanda caracterizadora de ese género de discurso como herramienta de normalización lingüística, patrimonio característico del Estado de Amapá.

En respuesta a la primera pregunta se observa que, en el discurso de los sujetos investigados, no importa la enseñanza de la lengua como conjunto de variedades. No se dieron cuenta de que tienen como referencias a los PCN, que orientan ese tipo de abordaje y que los contenidos debieran incluirse en las evaluaciones externas, con el propósito de diagnosticar si hubo aprendizaje con profundidad y con durabilidad. La reacción de desviar la respuesta refleja la calidad no solo de sus formaciones sino de su enseñanza. Desde un punto de vista discursivo, la no recuperación de enunciados que remitan a formaciones de los PCN puede ser indicativo de la poca o ninguna relación de los docentes con tales saberes durante su FI, en el curso de Pedagogía. Las generaciones de ayer, hoy y mañana están paralizadas en una formación excluyente en el campo más profundo de la Lingüística; de ahí que, en su imaginario, no vale a pena dejar la zona de confort.

Sobre el problema: *¿Cómo usarían esos maestros en el aula un léxico específico, para tratar la noción de la lengua como conjunto de variedades, en armonía con el paradigma de sustentabilidad en la EL?* Las observaciones directas junto con las anotaciones de campo registradas en el aula y fuera de ella, y principalmente las materializadas durante las clases presenciales, resultaron decisivas para detectar también la limitación respecto de la gramática, del libro didáctico (LD) adoptado por los maestros y de la ausencia palmaria sobre sustentabilidad educacional y Ciencia Lingüística. Vimos la regla larga, lijada, de color oscuro, blanda, marcada de tiza, que parecía siempre lista para reprimir al primero que se atreviera a escapar de la normativa. Quedamos atónitas y afligidas con el escenario que más parecía un reformatorio. Nos sentíamos como nuestra época de alumnas cuando, además de la regla, se nos castigaba con la palma, el maíz para arrodillarse sobre

él, sin contar las sabatinas, que no necesariamente acontecían el sábado. Después de una serie de gritos para pedir silencio, las clases mecánicas anunciaban la página del libro para iniciar la retahíla convencional. Ni una mínima revisión de la clase anterior, como si estuviera ya agotada ni la presentación de otros géneros textuales. Considerando el lugar y el contexto socio-histórico-ideológico de su formación, los tres reproducen un discurso pedagógico autoritario.

En un aula hemos encontrado niños con grandes limitaciones, además salían y entraban todo el tiempo. Parecían estar en una calle violenta, golpéandose y lastimándose con medios puntiagudos, como si estuviesen en un *ring* para disputar quién era el vencedor. Pensamos en salir pero permanecemos para no atrasar las tareas, ya que que tenían deberes impostergables. La tarde llegaba al fin, sentíamos que había cargado toneladas de peso sobre la espalda. Pensábamos, todo el tiempo, en aquellos niños, intentando colocarme en su lugar, y al mismo tiempo, en el de la docente. No era agradable ninguna posición, pero la situación se iba esclareciendo gracias a la convivencia con ambos.

Para solucionar los problemas citados se partió de tres preguntas: 1) ¿Qué fundamentos teóricos deben utilizarse para sostener la enseñanza de la lengua como conjunto de variedades?; 2) ¿Cómo debe organizarse una estrategia pedagógica dirigida a la enseñanza de la lengua con el uso de un léxico específico local, para tratar así la noción de lengua? y 3) ¿Cómo la referida práctica con este léxico podría incorporar el carácter tridimensional, fundamental de la sustentabilidad en EL?

Sobre la primera pregunta, los sujetos solo utilizan la gramática y el LD para la fundamentación teórica en la enseñanza de LP. No aprovechan ni las obras locales ni las referencias oficiales que respaldan la enseñanza de las variedades lingüísticas. Obviamente, esta actitud lesiona una educación lingüística de orientación sustentable.

En cuanto a la segunda, es notable la resistencia aunque se notó un leve cambio. Después la lectura del libro, participaron de los encuentros y de todas las orientaciones y quedó la voluntad de organizar alguna estrategia pedagógica más dinámica. Aun cuando la contribución haya sido parcial, la reflejaron en sus prácticas áulicas y respondieron que están mejor predispuestos para trabajar la oralidad con distintos géneros textuales, pues su enseñanza sistematizada exige, por lo menos, una propuesta pedagógica que los priorice. La grabación y audición de textos, producidos o no por los niños, siempre con la orientación del maestro, en las distintas modalidades textuales (entrevista, exposición, mesa redonda, seminario, dramatización de historias reales o ficticias, debates), son

prácticas discursivas ampliatorias de potencialidades comunicativas. Dichas experiencias exigen ponderación; así impediremos la automaticidad y respetaremos las diferencias lingüísticas dentro del ámbito escolar y fuera de él.

Y sobre la tercera pregunta, los sujetos divagan, quizá porque se refugian en su zona de confort impartiendo la LP con escasa base en la norma calidad. Es poco probable que la comunidad (responsable por los alumnos) los cuestione o les objete estar enseñando la forma "errada". A pesar de la existencia de más de una década de literatura internacional y nacional sobre sustentabilidad en la educación, persiste aún la enseñanza tradicional de sesgo ortodoxo con la complicidad total de la gramática normativa que se encarga de la norma calidad.

Sobre los resultados recabados, se destaca que:

i) El **currículo** NO contempla los PCN-LP ni el contexto de donde se nutre la Matriz de Referencia SAEB/Prueba Brasil de **la** Lengua Portuguesa de la 4ª Serie de la Enseñanza Fundamental, ajustada a los Descriptores del Tópico VI, sobre VL. Tampoco los fundamentos teóricos de las obras de producción local y regional que avalan dicha enseñanza ni la mayoría de las políticas lingüísticas ni la EL de carácter científico (estudio descriptivo de una lengua real). Solo observa el LD.

ii) En lo tocante a la **formación de profesor**, los conceptos teóricos y los cursos que frecuentaron son aún insuficientes para resolver problemas cotidianos referentes a la sustentabilidad en la educación.

iii) Coexisten lagunas en el aspecto del **liderazgo** de los gestores del aprendizaje, tanto en el aspecto administrativo cuanto en la práctica docente;

iv) Hay **indisciplina**, propia de la clase social del alumnado. Los técnicos se identifican como delegados;

v) Faltan **recursos financieros** para invertir no solo en las necesidades básicas sino también en tecnología, en innovación, en liderazgo sustentable;

vi) Los **recursos didácticos** se limitan a gramáticas y los libros didácticos adoptados;

vii) Desconocen los preceptos sobre la tridimensionalidad de la **sustentabilidad en la educación** y los siete principios de la sustentabilidad en la educación;

viii) Persiste una **enseñanza de la lengua** en zona de comodidad, de sesgo gramatical normativo (orientación prescriptivista de una lengua ideal);

ix) En cuanto al **PPE**, solo un profesor tuvo contacto superficial; documento desactualizado y desarticulado con las políticas educacionales y lingüísticas del país;

x) **Práctica pedagógica docente** restringida a prácticas tradicionales y promotora de paradigmas excluyentes: falta de interés por los estudios cada vez más acentuada y precoz. Insistencia en el preconcepto lingüístico/social que prioriza la enseñanza de la gramática en detrimento de las variedades lingüísticas y no es sustentable, dado que lo “enseñado” se olvida;

xi) **Medio ambiente escolar** con aulas deficientes; aulas de refuerzo improvisadas; biblioteca con espacio físico reducido, con solo dos mesas. El laboratorio de ciencias, instalado en un salón, si bien espacioso, carece de ventanas, aunque cuenta con ventiladores, con paredes pintadas con imágenes representativas de la ciencia, como un macromodelo del cuerpo humano y de un esqueleto y mesa amplia. Área externa prolija y arbolada;

xii) No hay en la Escuela ocasión para la investigación ni preocupación en enseñar (reflexionar sobre la lengua materna), a partir de lo local para llegar a lo universal/nacional, orientación sugerida por los discursos oficiales plasmada en los PCN. No existe un ejemplar de ellos ni siquiera en la biblioteca.

xiii) Los resultados también apuntan a que las posibles limitaciones detectadas están motivadas por los recursos teórico/metodológico empleados.

xiv) A la par de estas conclusiones, y pese al al recelo de los sujetos objeto de la investigación, aceptaron las sugerencias amparadas en la literatura oficial como auxiliares beneficiosos para la reflexión y posterior definición de acciones concretas. Así, se aconseja un mejor aprovechamiento de la tecnología, el *Diccionario de Amapés* como recurso pedagógico integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con aspectos concernientes con su uso como instrumento dinamizador de la práctica pedagógica. Son ellos:

↳ La ley mayor del país, la Constitución Federal de 1988, contiene, por un lado, el artículo 13, el cual dispone que la lengua oficial es la portuguesa, mas por otro, en sus artículos 215 y 216, establece el ejercicio de la libertad de expresión de los derechos culturales. Llevando a cabo una interpretación sistémica de la Constitución, lo que impondría un recorrido por el cuerpo normativo en dispositivos dialogados con el artículo 13, el temor podría ser superado, cediendo lugar a una enseñanza con seguridad y soporte en la mayor Ley del País. Sin embargo, esa discusión todavía se mantendría en el campo normativo. Para un entendimiento aún mejor, tal temor ni siquiera existiría.

Quizás los sujetos de la investigación invocarían el derecho natural, el cual sobrepasa la misma Constitución.

↳ En el ámbito internacional existen documentos, incluso ratificados por Brasil, por ejemplo el tratado denominado Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) -adoptado por la Resolución nº. 2200-A (XXI) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 16 de diciembre de 1966 y confirmado por Brasil el 24 de enero de 1992, que protege derechos fundamentales, especialmente los concernientes a la lengua. El PIDESC, en el § 2º del artículo 2 establece que los Estados miembros se comprometen a garantizar que los derechos en él enunciados se ejercen **sin discriminación alguna por motivos** de raza, color, sexo, **lengua**, religión, opinión política o de cualquier otra naturaleza, origen nacional o social, situación económica, nacimiento o cualquier otra situación. (p. 2)

↳ En esta dirección, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos sostiene “el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura (...) el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas” (p. 5). Fortaleciendo esa hipótesis, la EL sustentable si consustancia como elemento de justicia social, en tanto promueve la inclusión de personas que recurren a la LM. Tal perspectiva se cimienta en la existencia del Estado, según prevé la Constitución Federal en el artículo 3 al tratar los fundamentos de la República y al insertar en el inciso III la reducción de las desigualdades sociales y regionales, como medio de alcanzar el desarrollo del país.

↳ Tratando de Derecho Humano Fundamental de la LM, los artículos 5 y 6 de la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, asigna diversos dispositivos para con los derechos culturales, como marco propicio de la diversidad cultural. Avala que toda persona debe poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que anhele y, **en particular, en su lengua materna**. Toda persona tiene derecho a una educación y a una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural. Toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, como también **fomentar la diversidad lingüística –respetando la LM– en todos los niveles de la educación, doquiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más joven edad;** [Énfasis de las autoras.]



↪ La Matriz de Referencia SAEB/prueba Brasil de LP de la 4ª Serie de la Enseñanza Fundamental, ajustada a los Descriptores del Tópico VI, sobre VL, donde además de averiguar cómo y con qué recursos trabaja el maestro ese descriptor, se podría proponer el *DA*;

↪ Los contenidos de la LP, para el primer ciclo, correspondientes a los *Valores, Normas y Actitudes*, pues los PCN registran: "i) Respeto delante de colocaciones de otras personas, tanto en lo que se refiere a las ideas en cuanto al modo de hablar; y ii) Respeto a los diferentes modos de hablar". PCN (1997:71-72);

↪ Los géneros adecuados para practicar la oralidad incluyen entrevistas (PCN, 1997:72), por ejemplo el *DA*. Los docentes pueden sugerir a sus alumnos que entrevisten a sus familiares y vecinos, resultando una recolección espléndida de datos para ejercitarlos en la investigación y en la producción. Así, es factible: - i) la elaboración de una cartilla; y ii) otra investigación en el *DA* y en el *DT*, a fin de registrar palabras habladas por sus entrevistados;

↪ Los géneros adecuados para el trabajo con el lenguaje escrito constan de **entradas en el diccionario** (PCN, 1997: 73), considerándose la máxima de la VL (PCN, 1997: 26-28); [Énfasis de la tesista.]

↪ El fortalecimiento de "la ejercitación mediante los diccionarios llevó a la funcionalización del alfabeto como el instrumento más eficaz para la ampliación, el almacenamiento y la catalogación o la indexación del saber." Verdelho (2004, p. 416);

↪ La EL en el contexto del *DA* en que el mundo real, a *realia*,<sup>21</sup> penetre con fuerza en la escuela para que los estudiantes tengan contacto con el pilar: la lengua hablada, viva y aplicada en todas las clases y en todos los contextos;

↪ El discurso oficial dispuesto en la LDB/96 imprime el carácter diversificado de una parte del currículo. En su art. 26 estipula que los currículos de la enseñanza fundamental y media tengan una base nacional común, **para ser complementada**, en cada sistema de enseñanza y establecimiento escolar, **por una parte diversificada, exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y del público**; [Énfasis de las autoras.]

Dicho artículo se corresponde con el 3º, inciso III, de la CF/88, respecto de la reducción de desigualdades. El carácter continental de Brasil (más de 8.500.000 km<sup>2</sup>) exige establece una base

<sup>21</sup> *Realia* é a utilização de objetos reais que possam exemplificar o conteúdo abordado nas disciplinas, com vistas a contribuir na aprendizagem do aluno, visto que ele (o aluno) terá noção real do que está aprendendo.



nacional común. Si no garantiza la preservación de valores locales, nada tendrían de sustentables tales textos. Así, la base diversificada establecida por el artículo 26 de la LDB/96 sería adecuada para temáticas referidas incluso a la enseñanza de la LM, como plataforma de conservación lingüística, según consigna el artículo 225 de la Constitución Federal.

↳ La Convención concerniente a la Lucha contra la Discriminación en el campo de la Enseñanza –Art. I - Para los fines de la presente Convención, **el término "discriminación" abarca cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia que, por motivo de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión pública o cualquiera otra opinión, origen nacional o social, condición económica o nacimiento, tenga por objeto destruir o alterar la igualdad de tratamiento en materia de enseñanza (...).** UNESCO (2003: 3). [Énfasis de la tesista.]

↳ Las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos - **Reconocimiento y valoración de las diferencias y de las diversidades**, se refieren al enfrentamiento de los **preconceptos y de las discriminaciones, garantizando que las diferencias no sean transformadas en desigualdades.** La EdH, entonces, debe comprometerse con el incentivo y promoción de la **preservación de la diversidad de la vida y de las culturas, condición para la supervivencia de la humanidad de hoy y de las futuras generaciones.** (Brasil, 2012)<sup>22</sup>; [Énfasis de las autoras.]

↳ Las estrategias de enseñanza subyacentes a la educación para la sustentabilidad educacional (PAD) tan proclamada por (Hargreaves y Fink 2008, Butler 2007, Fullan 2005);

↳ La Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas 2005-2014 (UNESCO, 2005: 47) confirma que "la educación para el desarrollo sustentable debería poseer las siguientes características: **ser localmente relevante: tratar las cuestiones locales así como las globales, usando el lenguaje que los alumnos usan más comumente.**" [Énfasis de las autoras.]

↳ Hay dispositivos en los PCN para la enseñanza fundamental (series iniciales)-LP, definidos entre los objetivos generales del portugués que justifican plenamente la enseñanza de la LM en el aula, a saber: a) **conocer y respetar las variedades lingüísticas del portugués hablado; b) conocer y analizar críticamente los usos del lengua como vehículo de valores y preconceptos de clase, credo, género o etnia** (PCN, 1997: 33). [Énfasis de las autoras.]

<sup>22</sup> Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **PARECER CNE/CP Nº: 8/2012.** Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1: 33.

En ese sentido, los géneros adecuados al lenguaje escrito constan de **entradas en el diccionario** PCN (1997: 73), considerándose la máxima de la VL (1997: 26-28). Por tanto, no existe, al contrario de lo que se pueda imaginar, cualquier prohibición de legitimar la enseñanza de la LM en las escuelas. Se percibe en las notas de campo que la desconfianza y la ignorancia de los sujetos objeto de la investigación se amoldan a la norma reinante, la de la lengua formal-calidad, antes que a otro fundamento. Tales suspicacias reposarían en el miedo al cambio, pese a que la LM está en la base de la existencia y de la sustentabilidad de cualquier pueblo.

De esas lecturas conjugadas, pese a la protección de derechos fundamentales en los ámbitos internacional y doméstico, se comprueba una visible fragilidad en la práctica docente, en la implementación de esos derechos. Y en ese contexto, el pilar de la formación debe rescatar la FC en el currículo. Y en ella, son indispensables estudios exhaustivos sobre derechos humanos fundamentales. Con eso, la sustentabilidad por el uso de la LM traería desahogo y bienestar a los docentes. Quizá la formación, al incluir como temas transversales lecturas sobre el derecho natural, transitaría por el quehacer y saber pedagógicos con mayor tranquilidad y seguridad.

Se socializaron las sugerencias citadas en los encuentros realizados en la escuela campo de la averiguación a fin de que se apoyen en la literatura vigente.

Finalmente, presentamos las recomendaciones científicas para los próximos estudios que se resumen con la adopción, en el discurso y en la práctica, de una pedagogía de enseñanza para el desarrollo del lenguaje en las series iniciales, asentada en una perspectiva de la VL, como componente de lo que llamamos lengua, contemplando diversos géneros. El ambiente escolar se fortalecerá, de ese modo, en el ámbito de la ciudadanía, de la democracia, de los derechos humanos, incluidos los lingüísticos. Para eso, corresponde una FC, comprometida con el desarrollo profesional y con la consolidación que armonice las dimensiones profundidad, amplitud, durabilidad, justicia, diversidad, ingeniosidad y conservación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda, de una vez por todas, contestar a las exigencias actuales y futuras.

## CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra discusión trajo a la luz un breve histórico sobre las discusiones y resultados de una investigación que resultó en las actuales prácticas de fomento a la formación docente y continuada

de profesores, cuyo modus operandi no favorece una formación de calidad como requiere la ley de directrices y bases de la educación nacional de 1996.

Nuestra investigación apunta factores que orientan nuestra reflexión para cuestionamientos en relación a la formación del pedagogo, que desarrolla sus funciones laborales en las enseñanzas sistemáticas de la lengua materna de los aprendices en las series iniciales, cuyo curso, a nuestro ver, debería ofrecer una formación sustancial de base también lingüística, ya que enseñan clases de portugués y de forma sostenible puesto que la enseñanza debe ser duradero para servir a las generaciones futuras. El aprendizaje no debería tener plazo de validez, deberían ser duraderos.

Para ello, se hace necesario repensar la resignificación de las matrices curriculares de los cursos que forman el docente para actuar en las series iniciales, de forma que tanto la formación inicial y la continuada comportan una base lingüística sostenible para que los niños se apropien de tales saberes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amapá. Secretaria Estadual de Educação. (2012). Projeto *Político Pedagógico da Escola Estadual Campo de investigação*.
- Araújo, C. F. de, y Araújo, M. Z. F. de. (2012). *Dicionário de Amapês. A língua falada no Estado do Amapá*. Via Brasil: Macapá-AP.
- Araújo, C. F. de, y Araújo, M. Z. F. de. (2012). *Dicionário de Amapês. A língua falada no Estado do Amapá*. 2. ed. rev. atualiz. ampl. Macapá-AP: Cléozen Editora LTDA.
- Bagno, Marcos. (1997). *A Língua de Eulália*. 9. ed. São Paulo: Contexto.
- (2002). A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: Bagno, Marcos, Stubbs, Michael, y Gagné, Gilles. *Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- (Org.). (2004). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- (2006). *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz*. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- (2007). *Nada na Língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação Linguística*. 2. ed. São Paulo: Parábola.
- (2009). A Educação Linguística no Brasil: Balanço De uma década (1998-2008). *Revista de Linguagens Boca da Tribo*, 1(1), 153-160.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Parábola.
- (2006). *Nós chegemu na escola, e agora? - Sociolinguística e Educação*. 2. ed. São Paulo: Parábola.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brasil. (1990). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 168 p. (Série Legislação Brasileira).

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). *Lei Nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretriz e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Extraído junho, 2013 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>).

Brasil. LDB. *Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Extraído junho, 2013 de [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)).

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa / 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. (Extraído dezembro, 2013 de <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp>).

Brasil. (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Parecer CNE/CP nº: 8/2012*. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30 de maio, Seção 1, Pág. 33.

Brasil. IPEA. *Objetivos de desenvolvimento do milênio*: relatório nacional de acompanhamento. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2010. (Extraído novembro, 2016 de <http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/100408>).

Brasil. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Projectos del Curso de Pedagogía de la UNIFAP - 2008/2009. (Extraído fevereiro, 2015 de <http://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia-20082009/>).

Brasil. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Projectos del Curso de Pedagogía de la UNIFAP - 2003. (Extraído fevereiro, 2015 de <http://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-de-pedagogia-2003/>).

Cagliari, Luiz Carlos. (2007). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.

Camacho, Roberto Gomes. (2004). Sociolinguística. In: Mussallim, F., y Bentes, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. V.1 São Paulo: Cortez.

--- (2011). Norma culta e variedades lingüísticas. In: *Caderno de formação: formação de professores didática geral* (pp. 34-49). v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica. ([https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod\\_resource/content/1/01d17t03.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf))

Couto, Hildo Honório do. (2014). A concordância e a função comunicativa da linguagem: uma visão ecolinguística. *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 46(1), 43-77. (<http://llp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/777>)

Cunha, Celso. (1975). *A política do idioma*. São Paulo: Tempo Brasileiro.

Daros, Sônia Cristina Pavanelli. (2006). *Oralidade: Uma Perspectiva de Ensino*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.

Geraldi, João Wanderley. (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

- Hargreaves, Andy, y Fink, Dean. (2007). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. ([http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf))
- Hargreaves, Andy, y Fink, Dean. (2008). *Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Labov, William. (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (2007). Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 5(9). (Trad. de Gabriel de Ávila Othero). ([www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_9\\_entrevista\\_labov.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf))
- (2008). *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Mollica, Maria Cecília, e Braga, Maria Luiza. (2003). *Introdução à Sociolinguística. O Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto.
- Mussalín, Fernanda, y Bentes, Anna Cristina. (2006). *Introdução à Linguística. domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Contexto.
- Neves, Maria Helena De Moura. (2010). Gramática sem normas. *Revista Língua Portuguesa*, 4(54), 10/11.
- Niskier, Arnaldo. (2014). A morada da língua portuguesa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(85), 1115-1130. (<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a11.pdf>)
- Orlandi, Eni Pucinelli. (2015). Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. *Revista Rua*, 21(2), 187-198. ([http://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/4/revistaRua\\_4\\_37.pdf](http://www.labeurb.unicamp.br/rua/web/rua2/PDF/Revistas/4/revistaRua_4_37.pdf))
- Possenti, Sírio. (1998). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- (2000). *Mal comportadas línguas*. Curitiba: Criar Edições.
- Sgarbi, Nara M. Fiel de Quevedo, y Roncália, Franciane de Lima (2009). Sociolinguística Educacional: teoria e prática nas aulas de língua materna. *Interletras*, 2, 1-10. ([www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n10/edicao/vol10/.../14.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n10/edicao/vol10/.../14.pdf))
- Soares, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Soares, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- Tarallo, Fernando. (2004). *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática.
- Terra, Ernani. (2008). *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione.
- UNESCO. (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014. Documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO. ([unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf)).
- Verdelho, Telmo. (2004). Dicionários: Testemunhos da memória lingüística. In: Brito, Ana Maria, Figueiredo, Olívia, y Barros, Clara (Orgs.). *Linguística Histórica e História da Língua Portuguesa* (pp. 413-427). Porto: Faculdade de Letras, Universidade de Aveiro. ([https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/.../3/nobra\\_completalinguistica000118974.pdf](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/.../3/nobra_completalinguistica000118974.pdf)).