

AUTOIMAGEM, LETRAMENTO E CIDADANIA

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ/FSB-RJ)

Resumo: A autoimagem do brasileiro se relaciona com um processo de letramento insuficiente e com a falta de percepção do que seja o exercício da cidadania. A consequência é que o brasileiro se coloque, linguisticamente e socialmente, em posição inferior a culturas consideradas hegemônicas.

Palavras-chave: Autoimagem; Letramento; Cidadania.

Abstract: The Brazilian self-image relates to an insufficient literacy process and the lack of awareness of what citizenship is and makes it places, linguistically and other plans, in a position below cultures considered hegemonic.

Keywords: Self-image; Literacy; Citizenship.

EU SOCIAL, AUTOIMAGEM, DISCURSO E CONSCIÊNCIA

Por questões didáticas, convém estabelecer, inicialmente, a diferença existente entre os conceitos de *autoimagem*, *letramento* e *cidadania*, de modo a tornar possível a associação desses três itens, que podem ser considerados inseparáveis para as considerações acerca da sua importância na formação global de qualquer indivíduo.

Autoimagem, segundo a formulação de William James, é a elaboração do conhecimento de um indivíduo a respeito de si mesmo, cuja parte valorativa se manifesta pela autoestima. Para James, o *eu* apresenta três elementos constituintes, a saber, material, social e espiritual. Embora os três constituam partes de um todo, é o aspecto do *eu social* que nos interessa,

uma vez que será esse o elo que permitirá a conexão com os outros dois conceitos - *letramento* e *cidadania* - a serem desenvolvidos nesse artigo.

O *eu social* pressupõe o reconhecimento que um indivíduo recebe de seus pares. Pressupõe também os diversos papéis que esse indivíduo desempenha na sociedade em que se encontra inserido. Nesse sentido, “uma pessoa é diferente em meio à própria família do que quando está entre amigos da escola ou do trabalho (...) cada pessoa com quem o indivíduo se relaciona carrega uma imagem dele na mente, e essa imagem determina parte da identidade do indivíduo, cada um de seus eus sociais” (DETENLLO, 2010, p. 19). Essa multiplicidade, por conseguinte, vem marcada pela autoimagem que se constrói a partir do contraponto com o outro. Exatamente nesse ponto que se torna possível incluir a autoimagem linguística¹ por meio da qual o indivíduo se identifica com a sua língua de modo a sentir-se não só confortavelmente competente para a construção de enunciados claros, eficientes e efetivos, como também para o estabelecimento de relações comunicativas ou dialógicas produtivas. A construção de enunciados e de relações dialógico-comunicativas pressupõe uma autonomia

1 Usamos a expressão autoimagem linguística no sentido de expressar a relação que um indivíduo tem com sua língua materna e a percepção de valorização que ele possui a respeito dessa língua em comparação com outras consideradas “inferiores” ou “superiores”.

linguística que ultrapassa em muito o grau de alfabetização do indivíduo. Em outras palavras, quanto melhores forem a autoimagem social e a autoimagem linguística, melhor será o desempenho verbal do falante.

A esse respeito, torna-se necessário retomar os conceitos de *formação ideológica*, *formação discursiva* e *consciência* como fato social, desenvolvidos por Fiorin em seu livro *Linguagem e ideologia* (2005).

De acordo com o autor, a formação ideológica relaciona com a visão, a ideia e a compreensão que uma determinada classe social formula a respeito do mundo. Como essa formulação não pode aparecer desvinculada da linguagem, ela influencia diretamente a construção e a prática discursivas dessa classe. Com efeito, as “visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As ideias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos” (FIORIN, 2005, p. 33).

No que diz respeito à consciência como fato social mediado pelo discurso, convém destacar que

o discurso não é [...] a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados

pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala. (FIORIN, 2005, p. 35).

Essa apreensão do mundo pelo discurso remete à ideia da existência de uma consciência linguística que envolve experiências linguístico-discursivas, no sentido de revelar a dimensão social das palavras, cujas escolhas estão sempre atreladas a um *modus operandi* consciente que envolve variáveis como o que dizer, quando dizer, como dizer, por que dizer (ou não dizer) e para quem dizer, considerando o que afirma Claret (*Apud* LIMA-HERNANDES, 2005, p. 122 e 124), “a língua é uma instituição social de adoção obrigatória a todo indivíduo pertencente a uma mesma comunidade para se fazer entender” e ela [a língua] obriga a fazer uma opção: dentre todas as possibilidades simultaneamente permitidas pela forma, só uma é realizável temporalmente”.

Essas possibilidades e a necessidade de escolha de uma dentre várias opções disponíveis para a construção discursivo-textual remetem à ideia de pertinência mediada pelo conhecimento linguístico, pela consciência social e pela consciência linguística. Tal pertinência, todavia, só é percebida quando os usuários de uma determinada língua – qualquer língua – recebem os instrumentais necessários

para proceder a escolhas que se traduzam em comunicação eficiente. Esses instrumentais, que são ferramentas úteis para o uso da língua, por sua vez, começam – ou deveriam começar - a ser colocados à disposição dos falantes já na fase de alfabetização, passando pela consolidação do letramento e perpassando toda a vida intelectual, uma vez que a prática textual-comunicativa jamais termina, e só se aprimora mediante a observação e o uso constante da língua, como instrumento de produção de significações, de sentidos.

A esta altura, vem à cena o papel fundamental da escola cujo escopo não deve limitar-se apenas a ensinar gramática e outras disciplinas, mas devem criar meios e modos para que os alunos percebam que é pela linguagem que as interações se estabelecem, se fortalecem e fazem com que todo o objeto do aprendizado não se limite a um amontoado de conceitos sem relação aparente com a vida. À escola não se pode atribuir o simples papel de receptáculo de professores e de alunos que cumprem mecanicamente as ações de ensinar e de aprender apenas para cumprir metas estatísticas.

O uso do termo *linguagem* pressupõe aqui a prática da leitura e da escrita que, conforme assinala Silva (2009, p.13) “é fator fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais do indivíduo, proporcionando-lhe um melhor

entendimento de seu meio e de seus pares, na construção de sua identidade e no convívio com o diferente”.

À ideia de construção da identidade que a autora apresenta, eu associo aos conceitos de *autoimagem social* e de *autoimagem linguística*.

Desse modo, e tendo em vista a relação que alguns falantes do português brasileiro têm com sua própria língua — especialmente aqueles cuja escolaridade não se assenta em bases sólidas —, é possível afirmar que a autoimagem linguística desses indivíduos é perpassada pelo discurso *do menos*, pelo discurso *da inferioridade*, que é introjetado na mente e no espírito dos estudantes desde os níveis iniciais de aprendizado, quando a sistematização dos estudos linguístico-gramaticais e a compreensão da linguagem como instrumento de codificação e decodificação de dados — em outras palavras, de comunicação — começam a se instalar. O que nem sempre fica claro, é que a linguagem exerce influência no comportamento humano, atuando especialmente na formulação de um discurso capaz de revelar uma visão de mundo baseada em sistemas de valores, que se traduzem na criação de estereótipos positivos ou negativos que acabam por se enraizar na consciência de forma a serem reproduzidos com naturalidade.

A linguagem que engendra um discurso de qualquer natureza e que atua na elaboração ou consolidação da consciência tem seu início na escola e está, portanto, diretamente relacionada aos processos de alfabetização e de letramento. Conclui-se, então, que alfabetização e letramento são fundamentais para que o indivíduo possa construir e consolidar sua autoimagem social de indivíduo versátil, disponível para que participe de diversos contextos; e sua autoimagem linguística como um usuário autônomo e competente, capaz de atuar em esferas variadas nas quais o uso adequado da linguagem seja condição indispensável para o bom desempenho social.

Nesse sentido, a escola é o espaço por excelência para o desenvolvimento e o aprimoramento das autoimagens social e linguística, uma vez que, de acordo com Kleiman, “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” a fim de que sejam colocados em prática “os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (2007, p. 4).

É, pois, a partir da escola, que tem início a formação de um indivíduo que possa ser reconhecido e se reconhecer

como um ser social capaz de produzir e interpretar aquilo que Charaudeau (2010) denomina como dupla dimensão do fenômeno linguageiro. A partir de uma síntese bem superficial, esse fenômeno consiste em problematizar o processo comunicacional engendrado pelo discurso (oral ou escrito) como algo que transcende o dizer explícito e a interpretação do sentido subjacente ao que foi dito.

Esse tipo de operação interpretativa relaciona-se ao processo de letramento e ultrapassa o conceito de alfabetização, fixando-se em uma capacidade que, não sendo necessariamente inata, pode ser aprendida, desenvolvida e aprimorada não apenas nos bancos escolares, mas em todo o processo de vida do indivíduo ajudando-o na construção de uma autoimagem (social e linguística) positiva e livre de padrões normativos que nem sempre atingem aquilo que, em minha opinião, constitui o centro do processo educativo e de que falei acima: escrever para comunicar, mas comunicar o que, para quem e com que finalidade?

Inserir o indivíduo no universo letrado pressupõe, portanto, que o mito da educação universal seja superado a fim de que os esforços se concentrem naquilo que realmente importa, a saber, uma educação para todos, verdadeiramente preocupada com a formação integral

do indivíduo respeitando sua cultura e visando ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, de leituras que possibilitem maior atuação social.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Quando se fala de letramento, é necessário considerar que os pressupostos contidos nesse conceito extrapolam aqueles contidos no conceito de alfabetização.

A alfabetização é tradicionalmente classificada como um processo cujo objetivo consiste em fazer com que um indivíduo aprenda a ler e a escrever. Nesse sentido, ela visa à aquisição e ao domínio de um sistema de códigos e da habilidade de ler e escrever mediante a assimilação e o aprendizado do alfabeto e da sua utilização como código de comunicação. Todavia, mais do que apenas ler e escrever, a alfabetização implica a ampliação dessas habilidades para a consolidação da capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento por meio da linguagem. Fica claro, portanto, que esse é um processo ao qual se deve dar máxima atenção uma vez que poderá causar danos irreversíveis se for mal conduzido. Fica igualmente claro que cabe à escola proporcionar todos os instrumentais necessários para que a alfabetização aconteça de modo eficiente a fim de contribuir para o que o indivíduo receba e uma sólida formação linguística.

O letramento, por sua vez, serve para nomear o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais de modo a permitir que o indivíduo atenda as novas demandas da sociedade, cada vez mais centradas na escrita e na capacidade de adaptação às transformações que ocorrem em ritmo acelerado. Letramento significa ser letrado e, mais ainda, ser letrado para atuar em uma sociedade de letrados.

De acordo com Soares,

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-

se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. (SOARES 2004, p. 97).

Segundo Kleimen (2007), os estudos sobre letramento visam a identificar o impacto social do uso da língua escrita com o escopo precípuo de destacar o caráter ideológico presente nesse uso. Esses estudos visavam a separar as considerações acerca da língua escrita daquilo que se pensava em termos de uso escolar, quase sempre voltado apenas para a alfabetização que se constitui em uma das práticas de letramento sem com ele se confundir e sem a ele se opor. Em outras palavras, letramento é uma prática que não se confunde

nem estabelece confronto com a alfabetização. Todavia, a confusão terminológica, que muitas vezes envolve tanto o conceito de letramento quanto o conceito de alfabetização, impede o reconhecimento dos valores e da amplitude do alcance de uma e de outras práticas. Segundo a autora,

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita. Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano. (KLEIMEN, 2007, p. 2).

Assim, pode-se definir letramento como sendo o estado ou a condição que um indivíduo tem para se apropriar

da leitura e, sobretudo, da escrita a fim de desenvolver atividades como seguir uma instrução, informar, comunicar e orientar-se geograficamente no mundo. Letramento é, portanto, um processo de ensino-aprendizado de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia, em contextos comunicativos específicos e, ao mesmo tempo, variados.

Compreende-se, pois, e como já foi dito anteriormente, que o conceito de letramento expande aquele de alfabetização e dele difere pelo fato de que, embora sendo iniciado ainda na infância, se mantém por toda a vida do indivíduo cujas práticas sociais englobam situações as mais variadas. Uma pessoa é letrada quando consegue utilizar as habilidades de ler e de escrever em um universo de práticas sociais que extrapolam o mero conhecimento das letras e do modo como elas se associam para atingir a capacidade de compreender as variedades de gêneros textuais e de estabelecer as distinções entre a língua escrita e a língua oral.

O indivíduo letrado, portanto, é aquele que, estando apto a conhecer e a dominar um dado gênero, torna-se igualmente apto a se apropriar de capacidades de linguagem que lhe permitam extrapolar para outras situações de

comunicação; para as realidades diversas que enfrenta e enfrentará como pessoa, exercendo seu papel na sociedade como cidadão independente.

LETRAMENTO E CIDADANIA

O letramento envolve capacidades mais elaboradas de trabalho com a linguagem e, no que se refere ao desenvolvimento da capacidade leitora, favorece a percepção e a interpretação das relações lógicas que se estabelecem mediante encadeamento dos pensamentos e das relações entre eles. De acordo com Aguiar,

a leitura não é apenas decifrar palavras, mas perceber sua associação lógica [...] e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2004, p. 34)

Sendo assim, torna-se possível inferir que é pela cultura letrada que o indivíduo vislumbra a possibilidade de ter acesso aos bens culturais produzidos na e pela sociedade em que encontra-se inserido. Torna-se igualmente possível inferir que esse acesso deve ser permitido a todos sem distinção. Todavia, o acesso amplo só poderá ser efetivado

se houver, conforme afirma Aguiar (2004, p. 44), “um movimento de integração das populações marginalizadas à cultura letrada”.

Esse movimento de que fala Aguiar é exatamente aquele que se encaixa em uma das definições de cidadania, compreendida como conjuntos de direitos civis, políticos e sociais.

Não se pode alijar um indivíduo de seus direitos e nem impor a ele normas coercitivas cujo valor não implique necessariamente o bem-estar social. Aqui chegamos ao ensino da língua portuguesa e à questão da autoimagem, essa última diretamente ligada aos conceitos de cidadão, de direito e de obrigação.

No caso específico da educação no Brasil e do ensino da língua portuguesa nas escolas, verificamos que a Pátria Educadora parte de uma abordagem quantitativa, transcurando os aspectos qualitativos que deveriam permear o ideário de educação para todos.

Não basta apenas construir escolas e abri-las às pessoas em troca de subsídios financeiros de qualquer natureza. Não basta comprar livros didáticos. Não basta nem mesmo exigir que os docentes tenham títulos de mestre ou doutor. Não basta lançar mão de dados estatísticos de natureza quantitativa. Não adianta tratar o ensino em geral e o ensino

da língua portuguesa em particular por meio de ações cosméticas que em nada são capazes de estimular o gosto pelo conhecimento ou de fomentar a autoestima que está na base da autoimagem positiva que, por sua vez, é capaz de alavancar procedimentos de inserção social.

No caso específico da língua portuguesa, é preciso insistir em uma prática que se sustente no fundamento do letramento como processo contínuo, em uma prática que assuma as variedades linguísticas como formas autorizadas de expressão e comunicação ao lado de uma norma que, embora sendo a padrão, não é exclusiva.

Não raro, em minha prática como docente de língua portuguesa, ouço afirmações da seguinte natureza: “inglês é melhor, mais fácil e mais bonito do que português”, “aqui no Brasil as pessoas falam o português errado”, “o português de Portugal é que é o correto”. Tais afirmações, se não me espantam de tão antigas e cristalizadas que são, não deixam de provocar um grande incômodo. Desse incômodo surgem algumas reflexões que remetem ao título desse artigo e que lanço aqui à guisa de conclusão, quais sejam:

1. As afirmações são fruto de um grande desconhecimento que envolve mundo e linguagem.
2. As comparações que se estabelecem entre o português

brasileiro e o inglês ou o português europeu são frutos, ainda que inconscientes, de uma mentalidade colonizada que valoriza o estrangeiro em detrimento das riquezas nacionais, dentre as quais se inclui a língua portuguesa falada no Brasil.

3. As afirmações são fruto de um ensino ainda engessado em regras que moldam a percepção mítica de que a língua portuguesa é muito difícil e de que o brasileiro, por ser parte de um povo sem cultura, não tem capacidade de compreendê-la e, menos ainda, de usá-la de forma “correta”.

4. Embora haja muitas escolas e muitos indivíduos em processo de escolarização, essa quantidade não se reverte em resultados efetivos uma vez que muitas das práticas sociais mediadas pela linguagem esbarram na falta de letramento por causa de uma alfabetização deficiente.

5. As afirmações, por fim, revelam uma autoimagem depreciada e repleta de estereótipos históricos no que diz respeito ao desenvolvimento de competências formais mediadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

A autoimagem negativa se esconde na supervalorização do jeitinho e da esperteza que, de certo modo, nada mais são do que a forma que o indivíduo encontra para fazer a negação de si mesmo diante da sua “incapacidade” de fazer outras leituras do mundo e de si mesmo. Essa “incapacidade”

fomenta a vivência de uma cidadania que não se reconhece a não ser pela comparação, sempre pelo mínimo, com aquele que é considerado superior.

Autoimagem negativa, letramento que não estimula verdadeiramente a formação de competências de escrita e de leitura e, por meio delas, o acesso a bens culturais bem como cidadania que se mede sempre pelo pior, fazem com que haja uma verdadeira comunidade de apátridas linguísticos.

A superação desse quadro talvez esteja na urgência de que fala Simões (2004, p.91) ao afirmar que o contato com “textos e contextos que viabilizem o conhecimento e a intimidade com nosso patrimônio linguístico” está na base do percurso rumo a uma realidade em que todo indivíduo tenha oportunidades iguais sem a necessidade de se menosprezar.

A superação desse quadro, por fim, indica que não se trata mais de levar adiante discussões estreitas sobre onde se fala ou se escreve melhor a língua portuguesa: se aqui no Brasil ou alhures. Trata-se, antes, de fazer com que os brasileiros desenvolvam uma capacidade que ultrapasse as prescrições de uma gramática normativa que, embora importante, não consegue patrocinar *per se* a competência voltada à produção de significados efetivos, à construção de sentidos.

Trata-se de mostrar e comprovar que é pelo uso competente da linguagem e das habilidades requeridas por ela nos níveis da fala, da escrita e da leitura e desse uso em interação com o outro, que todo processo de letramento contribuirá para a construção de uma autoimagem social e linguística positiva e capaz de promover a inserção em uma realidade social em que escola e educação formal realmente façam a diferença.

REFERÊNCIAS

- Abraçado, Jussara (2004). Mudança linguística, ensino e cidadania. In Claudio Cezar Henriques & Darcilia Simões (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Aguiar, Vera Teixeira de. (2004). *Leitura e cidadania*. In Claudio Cezar Henriques & Darcilia Simões (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Charaudeau, Patrick (2010). *Linguagem e discurso: modos de organização* (2a ed.). São Paulo: Contexto.
- Dentello, Frederico (2009). *Análise do conceito de eu em James e Skinner (91fls)*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Fiorin, José Luiz (2005). *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática.
- KLEIMEN, Angela B. (2007). *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna* (vol.32, n 53, pp. 1-25). Signo. Santa Cruz do Sul.
- Lima-Hernandes, Maria Célia (2005). *A dimensão social das palavras* (pp. 121-161). In Luiz Antônio Silva (Org.). *A língua que falamos: português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo.
- Simões, Darcilia (2004). *Língua Portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialetal para o ensino*. In Claudio Cezar Henriques & Darcilia Simões (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa.

Silva, Sheila Ciqueirada. (2009). A leitura como ferramenta para o desenvolvimento da cidadania – Da leitura para aferição às práticas emancipatórias e criativas (55 fls). Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Profissional e Tecnologia Inclusiva). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá: IFECTMT.

Soares, Magda (2004). Revista Pedagógica (p. 96-100). Porto Alegre: Artmed.

Maria Aparecida Cardoso Santos é graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e em Letras (Português-Latim-Literaturas e Português-Italiano-Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde cursou a Especialização em Língua Italiana, o mestrado e o doutorado em Língua Portuguesa. Atua como Professora Adjunta do Departamento de Letras Neolatinas (setor de Italiano) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e como professora de língua portuguesa no curso de Graduação (Filosofia) da Faculdade de São Bento onde também coordena o curso de Pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa.

Recebido em 13 de julho de 2015.

Aprovado em 7 de novembro de 2015.