



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**



**JOSEFA EDJANE CORDEIRO ALVES**

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, DE CEREJA E  
MAGALHÃES (2013)**

**GARANHUNS – PE**

**2018**

**JOSEFA EDJANE CORDEIRO ALVES**

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, DE CEREJA E  
MAGALHÃES (2013)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns - como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português, Inglês e suas respectivas Literaturas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Nieve da Rocha Guedes

**GARANHUNS – PE**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna Garanhuns - PE, Brasil

A474a Alves, Josefa Edjane Cordeiro

A abordagem da variação linguística no livro didático: uma análise da coleção português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2013) / Josefa Edjane Cordeiro Alves. - 2018

71 f.

Orientadora: Nieve da Rocha Guedes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de  
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.

Inclui referências

1. Livros didáticos 2. Análise linguística 3. Análise do discurso  
4. Ensino I. Guedes, Nieve da Rocha, orient II. Título.

CDD 401.41

**JOSEFA EDJANE CORDEIRO ALVES**

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA  
ANÁLISE DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, DE CEREJA E  
MAGALHÃES (2013)**

Aprovado em \_\_/\_\_/\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Niece da Rocha Guedes

(ORIENTADORA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliene da Silva Barros Gomes

(1<sup>a</sup> EXAMINADORA)

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque Lima

(2<sup>a</sup> EXAMINADORA)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que torceram por mim e que contribuíram e contribuem para a minha evolução.

## AGRADECIMENTOS

Na caminhada, que culmina neste Trabalho de Conclusão de Curso, não andei sozinha. Muitas pessoas estiveram ao meu lado, descontraíndo-me e oferecendo-me ajuda, palavras de incentivo e consolo, nos momentos em que mais precisei. Por isso, agradeço:

- A Deus, por ter me dado os “sins” dos quais eu precisava para alcançar os meus objetivos;
- À Nossa Senhora Aparecida, Santa de minha devoção, por ter ouvido as minhas preces e ter intercedido junto ao Pai pelos meus sonhos;
- À Mauricéia Valério e a Romilda Araújo, cujas atitudes de demonstrada bondade foram responsáveis pela minha entrada na Universidade;
- À minha família (Joaquim, Anita, José Ivanildo, Vanilda e Maria), por ser, desde os meus primeiros passos, o meu porto-seguro, e por ter me apoiado nessa jornada;
- À Écia Mônica e à Elma, pelo apoio e por terem disponibilizado a coleção que foi analisada neste trabalho;
- À valiosa e paciente orientação da professora Nieve da Rocha Guedes;
- Às professoras Emanuelle Albuquerque e Juliene Barros, por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, o que, para mim, é uma honra.
- À minha amiga Iara da Silva Araújo, pelo apoio que foi essencial para que eu pudesse seguir em frente;
- Ao meu amigo Amauri dos Santos, por ter me dado de presente os melhores momentos que alguém pode vivenciar em uma faculdade;
- Agradeço ao Literânima (professora Márcia Félix, Fabiana Vital, Gislaine Nascimento, Dayane Noronha, Milla, Gabriela Medeiros, Nivaldo, Apolo, e Amauri Santos) pelas experiências maravilhosas mediadas pela literatura;
- A Marcionilo José, por ter, numa demonstração de imensa generosidade, oferecido e aceitado parceria para estudo, além de ter me proporcionado bons momentos de conversa e passeios que ultrapassaram o campus da UAG;

- A Saulo Jonathan, pela companhia e pelas descontraídas conversas;
- À Jussara e à Renata Araújo, pelas conversas e pela escuta dos meus desabafos;
- Aos demais colegas de turma, com os quais aprendi muito, embora não tenha mantido muito contato (Fernando, Ubiralange, Elizabete, Isabela, Jéssica, Mônica, Victor Matheus, Leonardo e Antônio);
- Ao pessoal (Helayne, Maysa, André, Gabriel, Bruno e Silvânia), que, na guarita, com conversas descontraídas, fazia o tempo passar mais depressa e esquecer que, esperávamos às 21:40 um ônibus que só passaria às 22:30;
- A todos os meus professores (da UAG e do nível básico) que fizeram o melhor pelo meu aprendizado e me incentivaram a prosseguir.
- À minha tia adotiva, Dona Nenê, por ter me aberto as portas de sua casa, em nobre gesto de acolhimento;
- Aos meus amigos de fora da faculdade, por terem entendido as minhas ausências e ainda torcido por mim;
- A Luís Santos, que esteve ao meu lado nesses dois últimos anos, dando-me, além de amor, muita força e as necessárias doses de otimismo;
- Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para mais essa conquista na minha vida, e que não tiveram seus nomes listados aqui, mas que, com certeza, estão e estarão sempre no meu coração.

“Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia”

(BAGNO, 2009, p.20)

## RESUMO

Este trabalho realiza uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica ao analisar como uma coleção de livros didáticos destinada ao Ensino Médio – *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013) – aborda o fenômeno da variação linguística. Na construção do referencial teórico deste trabalho, enfocamos a variação e as questões por ela implicadas, estabelecendo como referências os trabalhos de Bagno (2002, 2007, 2009), Castilho (2004), Faraco (2004), Lucchesi (2004) e Rodrigues (2004). Como nosso objeto de estudo tem relação direta com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na segunda seção deste trabalho, discutimos o ensino de português e o papel do livro didático, tendo como base, dentre outros, os estudos de Antunes (2003, 2007, 2009), Geraldi (1997), Dionísio (2005), Soares (1998) e Travaglia (1996). A partir da análise, foi possível constatar que a coleção aborda a variação linguística de maneira positiva, pois a evidencia como um fenômeno natural, refutando, em vários espaços, a veracidade de informações preconceituosas que reforçam e reproduzem o preconceito linguístico, embora tenha empregado algumas expressões reprodutoras da visão preconceituosa que impera na sociedade e faz com que as pessoas acreditem na existência de variedades linguísticas melhores e mais bonitas que outras.

**Palavras-chave:** Variação linguística; Livro didático; Ensino.

## ABSTRACT

This study does a qualitative research of the bibliographical type when analyzing as a collection of textbooks intended to the High School – *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013) – it approaches the phenomenon of the linguistic variation. During the construction of the theoretical reference of this work, we focus on the variation and the issues involved on it, establishing as references the works of Bagno (2002, 2007, 2009), Castilho (2004), Faraco (2004), Lucchesi (2004) and Rodrigues (2004). As our study object has a direct relation with the teaching-learning process of Portuguese Language, in the second section of this work, we discuss the teaching of Portuguese and the role of the textbooks, having as basis, among others, the studies of Antunes (2003, 2007, 2009), Geraldi (1997), Dionísio (2005), Soares (1998) and Travaglia (1996). Starting from the analysis, it was possible to verify that the collection approaches the linguistic variation in a positive way, because of the evidence as a natural phenomenon, refuting, in various spaces, the veracity of prejudiced information which reinforces and reproduces the linguistic prejudice, though it has applied some reproductive expressions of the prejudiced vision which rules in the society and makes people believe in the existence of better and more beautiful linguistic variations than others.

**Keywords:** Linguistic variation; Textbook; Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão de atividade sobre o gênero reportagem .....	43
Figura 2: Orientações para produção textual .....	44
Figura 3: Questão de reescrita .....	46
Figura 4: Quadro criado por Angela Kleiman.....	47
Figura 5: Questão que incita a reflexão sobre o preconceito linguístico.....	48
Figura 6: Questão de atividade que discute o preconceito linguístico .....	48
Figura 7: Box que nega a existência de variedades melhores que outras.....	49
Figura 8: Box que quebra o mito do monolinguísmo do Brasil.....	51
Figura 9: Página de abertura do capítulo sobre variação .....	52
Figura 10: Questão que tende a um tratamento genérico da VL .....	53
Figura 11: Questão que se distancia de uma abordagem genérica da VL .....	54
Figura 12: Box que apresenta a distinção entre norma culta e norma padrão.....	55
Figura 13: Questão que confronta os usos prescritos pela NP com o uso.....	56
Figura 14: Box que mostra a diferença de colocação pronominal entre o português de Portugal e o brasileiro .....	57
Figura 15: Box que mostra a regência de alguns verbos na realidade .....	58
Figura 16: Box que contrapõe a lista dos pronomes pessoais prescritas pela NP com os usos reais .....	59
Figura 17: Box que evidencia o uso dos pronomes demonstrativos .....	60
Figura 18: Box que tenta justificar o ensino da NP.....	64

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de VL contemplados nas atividades .....	42
Tabela 2: Níveis da língua em que a VL foi enfocada .....	44

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	13
<b>2. Variação e norma padrão: implicações para o ensino de língua materna</b> .....	17
2.1 Norma linguística, norma padrão e preconceito linguístico.....	20
2.2 Objetivos para o ensino de português .....	22
<b>3. O espaço da variação no ensino de língua portuguesa e no livro didático de português</b> .....	26
3.1 A língua ensinada na escola .....	27
3.2 As prescrições da gramática normativa .....	29
3.3 O papel do livro didático na sala de aula .....	31
<b>4. Procedimentos metodológicos e análise do <i>corpus</i></b> .....	36
4.1 Metodologia .....	36
4.2 Análise do <i>corpus</i> .....	38
4.2.1 O que dizem os autores sobre o tratamento da variação .....	38
4.2.2 O tratamento didático da variação linguística .....	41
4.2.3 discussão do preconceito linguístico e a superação de mitos .....	47
4.2.4 A variação entendida como sinônimo de variedades regionais .....	51
4.2.5 Norma padrão e norma culta .....	55
<b>5. Considerações Finais</b> .....	66
<b>Referências</b> .....	69

## 1. Introdução

O surgimento da Sociolinguística, em meados dos anos 60, possibilitou o entendimento da língua como um sistema heterogêneo, variável em virtude dos seus falantes e das circunstâncias de enunciação, como ratifica Bagno (2007, p.39), quando afirma que “debaixo do guarda-chuva chamado língua, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes”.

Assim, admite-se a existência de muitas “maneiras” de se falar uma língua constituintes das variedades linguísticas, que, apesar de serem funcionais para seus falantes, cumprindo igualmente as funções de comunicar e produzir sentidos, estão sujeitas a julgamentos no seio da sociedade, sendo qualificadas por juízos de valor que têm como base o prestígio ou estigma de que gozam os seus usuários.

A forma como se trabalha a variação e o tratamento que se dá às variedades faladas pelos alunos podem trazer consequências negativas ou positivas para o processo de ensino-aprendizagem. Como nos alerta Bagno (2007), além de elucidar a natureza das línguas e de diversos fenômenos do ponto de vista linguístico/científico, a variação linguística tem sua relevância no ensino de língua materna justificada pelo “conjunto de consequências sociais, culturais, ideológicas que a variação linguística faz surgir em qualquer comunidade” (BAGNO, 2007, p.59).

Essas consequências são potencializadas na escola, uma vez que esta é a instituição responsável pela construção dos conhecimentos que se julgam necessários para que o indivíduo participe ativamente, em uma sociedade letrada como a nossa, e nela possa ascender.

Sendo dominada pelos pressupostos da Gramática Tradicional, a escola, de um modo geral, tem se dedicado ao ensino das regras da norma padrão, tomando o ideal abstrato de língua, apresentado por essa gramática, como o parâmetro para distinguir o “certo” e o “errado”, em termos de usos linguísticos.

Não é difícil imaginar a situação constrangedora pela qual passa um aluno que fala e ouve na sua comunidade “pobreza”, “nós veve”, “as menina”, e tem sua

fala reprimida porque é “errada” na escola, sem que nenhuma explicação mais lhe seja dada para tal julgamento.

Acreditamos, contudo, que consequências opostas serão ocasionadas a partir do abandono dessa prática de repressão, substituindo-a pela reflexão e conscientização. Se a variação for trabalhada como um fenômeno inerente a toda língua e que, se uma variedade é considerada “melhor”, “mais culta” e detêm maior prestígio diante da sociedade, isso não tem relação com a língua em si, porque todas as variedades são funcionais e eficientes para seus falantes, estaremos promovendo a reflexão do nosso alunado, aumentando sua criticidade, e não correremos o risco de alimentar o preconceito linguístico fundamentado na noção de “erro”, nem o de inculcar nele o sentimento de incapacidade tão comum ao discurso dos brasileiros, como nos mostra Bagno (2009).

Uma vez que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é ampliar a competência comunicativa dos alunos, não faz sentido ensinar as regras prescritas pela gramática normativa como se fossem as únicas possíveis e sempre as mais corretas; pois, nesse caso, estaríamos reduzindo essa competência. Por isso, torna-se relevante, para o ensino, a consideração da língua a partir de uma abordagem que a tenha como atividade social, como a sociointeracionista, que prevê a importância dos textos materializados nos diversos gêneros textuais, pondo em relevo questões como a produção de sentidos, as intenções comunicativas e as circunstâncias que caracterizam a situação de interação, para substituir as noções de “certo” e “errado”, pelo conceito de adequação.

Atualmente, a variação linguística figura entre os objetos de estudo da disciplina Português no Brasil. Depois de serem realizados muitos estudos sobre esse fenômeno em nosso país, e de serem amplamente discutidas, no âmbito acadêmico, as suas implicações para o ensino, foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, como consequência, passou a ser abordado também nos livros didáticos.

Percebe-se, no entanto, que os professores (a salvo algumas exceções) têm ainda um certo apego aos preceitos da Gramática Tradicional e continuam transmitindo acriticamente as regras da norma padrão, sem levar em conta as

variações presentes na língua, como evidenciamos em algumas aulas observadas durante a realização do Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa e em algumas atividades de monitoria realizadas durante atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Essa mesma postura é, frequentemente, revelada também pelos autores de livros didáticos que, embora abordem a variação, muitas vezes, acabam incorrendo em equívocos e, conseqüentemente, reforçando o preconceito linguístico, uma vez que apresentam uma língua homogênea e intacta, o que é preocupante pelo fato desses livros serem os recursos mais usados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Sendo assim, averiguar o tratamento despendido à variação linguística no livro didático justifica-se pelo fato de este ser um recurso que, como aponta Batista e Val (2004 *apud* CAVALCANTI, 2015, p.33), “está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização da prática docente”. Some-se a isso, o fato de o livro didático ser a principal fonte de pesquisa e material de estudo e leitura dos alunos (às vezes, até do professor), quando não o único, desempenhando, dessa maneira, um papel muito importante no aprendizado.

Bagno (2007), após ressaltar os avanços positivos na incorporação ao livro didático de conceitos fundamentais oriundos da linguística moderna, como letramento, gênero textual, discurso etc., aponta para uma problemática incorporação dos conceitos relativos à variação linguística.

Além de Bagno (2007), muitos estudiosos dedicaram-se e dedicam-se à discussão sobre a importância de uma abordagem adequada da variação linguística na sala de aula, da qual este trabalho se propõe a participar, ao tomar como *locus* material de pesquisa a coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, por ser recorrentemente adotada nas escolas de Garanhuns, e, mais especificamente, na escola onde desenvolvi minhas atividades enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para responder ao seguinte questionamento: como é abordada a variação do ponto de vista teórico-prático na coleção de livros didáticos intitulada *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013)?

Acreditamos que um trabalho dessa natureza tem sua importância justificada por trazer, ao docente de Língua Portuguesa, uma discussão que pode fazê-lo refletir mais sobre as implicações da variação na sua prática de ensino, bem como evidenciar a importância de uma abordagem adequada desse fenômeno dever ser tomada como um dos critérios relevantes a ser considerado durante a escolha do livro didático.

Assim, este trabalho, que é constituído de três seções, está organizado da seguinte forma: na primeira seção, define-se a variação em contraposição à norma padrão, discutindo as suas implicações para o ensino de língua materna; na segunda, dissertamos sobre o modo como, frequentemente, tem sido abordada a variação no ensino de Língua Portuguesa e no livro didático dessa disciplina; já na terceira, detalhamos as opções metodológicas adotadas nesta pesquisa e discutimos os resultados obtidos através da análise.

## **2. Variação e norma padrão: implicações para o ensino de língua materna**

A Sociolinguística é uma subárea da Linguística que tem como objeto de estudo a língua em uso no âmbito das comunidades de fala, dedicando especial atenção à correlação entre língua e sociedade. Em virtude das diferentes preocupações que motivam a observação do fenômeno linguístico a partir dessa perspectiva, surgiram três vertentes dessa disciplina: a Sociolinguística Interacional, a Sociolinguística Educacional e a Sociolinguística Variacionista. É sobre essa última que está fundamentado este estudo.

A sociolinguística Variacionista, como modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico, segundo Alkmim (2001), é fixada em 1964, quando Labov finaliza sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês na cidade de New York. Diferentemente do que faziam outros estudiosos da época, que enfocavam a relação entre língua e sociedade de modo acessório, Labov vê a relação língua-sociedade como metodologicamente indispensável para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem. O objeto central da investigação dessa disciplina é a variação linguística, entendida como um fenômeno inerente ao sistema linguístico, que é condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos, como nos mostra Labov ([1972] 2008).

Sobre a heterogeneidade inerente ao sistema linguístico, Labov ([1972] 2008) postula que é consequência natural de fenômenos linguísticos e sociais, e argumenta que a inexistência da variação é que seria disfuncional.

Dessa maneira, o sistema linguístico é composto de regras categóricas (que não admitem variação) e regras variáveis que podem se concretizar na fala de, pelo menos, dois modos diferentes. Esses modos diferentes de realizar uma regra variável são denominados variantes. Já as variedades linguísticas correspondem aos diferentes modos de falar uma mesma língua que são caracterizadas por determinadas variantes.

O fenômeno da variação ocorre em todos os níveis da língua – fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático –, como nos explica Bagno (2007). Como a ocorrência desse fenômeno é condicionada por fatores de ordem extralinguística, é em vista deles que a literatura sociolinguística

costuma distinguir três tipos básicos de variação, segundo Coelho e Görski (2009): variação geográfica, variação social e variação estilística.

Podemos observar a variação geográfica, comparando a fala de pessoas de regiões diferentes. No Brasil, por exemplo, comparando os falares das diferentes regiões, podemos apreender muitas formas variantes. No plano lexical, temos as palavras abóbora e jerimum, que tem o mesmo significado, mas são usadas em lugares diferentes; no nível fonológico, são evidentes as diferenças das pronúncias dos fonemas /t/ e /d/ antes do /i/ em palavras como tia e dia, observando a fala dos cariocas e dos recifences, por exemplo.

Já a variação social está relacionada à condição socioeconômica e à inserção cultural do indivíduo, bem como sua identificação com determinado grupo, o que implica a observância de fatores como classe social, ocupação, grau de escolarização, idade e sexo dos falantes.

A variação estilística, por sua vez, diz respeito ao uso de variantes que implicam diferentes graus de formalidade adequados a cada situação comunicativa, por isso, os sociolinguístas afirmam que não existe falante de estilo único, pois, a depender do domínio discursivo em que se dá a interação, os papéis sociais que os interlocutores assumem em determinado contexto e sobre o que falam, os indivíduos tendem a monitorar mais ou menos a sua fala buscando (ou não) ajustá-la aos usos socialmente valorizados.

É em decorrência desse tipo de variação que podemos observar como uma pessoa, em uma entrevista de emprego, fala de modo diferente da maneira que fala em casa, ou no bar com os amigos. Na primeira situação, a pessoa tende a usar as variantes prestigiadas, como a marcação do plural em todos os elementos do sintagma nominal, uma seleção vocabular marcada pelo uso de palavras mais prestigiadas socialmente e a exclusão de gírias, o que explica a preferência das palavras “comida” e “confusão” em vez de “rango” e “barraco”, respectivamente.

É preciso salientar, no entanto, que a variação pressupõe uma situação muito mais complexa do que a distinção entre esses tipos faz parecer, pois esses tipos sobrepõem-se, tornando complexa a análise da fala de um único indivíduo, como nos alerta Rodrigues (2004).

Não podemos também cometer o equívoco de atribuir à Sociolinguística a descoberta da relação existente entre língua e sociedade e muito menos da variação, pois essas questões não passaram despercebidas aos estudiosos de outras correntes dos estudos linguísticos, mesmo antes do surgimento da Sociolinguística, que, segundo Camacho (2001), pode ser demarcado em 1964, ano em que foi realizada uma conferência sobre essa disciplina na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), organizada por William Bright, da qual participaram 25 pesquisadores.

Assim, revendo as duas correntes que tiveram grande repercussão nos estudos linguísticos: o estruturalismo e o gerativismo, podemos ver que, operando, respectivamente, com as dicotomias *langue-parole* (língua-fala) e competência-desempenho, elas definem como objeto de investigação justamente o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico. Ou seja, esses estudiosos não ignoraram a existência da variação e que a língua tem uma dimensão social, eles apenas não contemplaram essas questões em suas opções teórico-metodológicas.

Saussure ([1916] 2006), considerado o fundador da Linguística moderna e precursor dos estudos estruturalistas, na sua obra póstuma *Curso de Linguística Geral*, de 1916, organizada com base nas anotações dos discípulos que assistiram aos três Cursos de Linguística Geral que ele ministrou em Genebra, define a língua (o objeto de estudo da Linguística) como “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, [1916] 2006, p.22), não sendo, portanto, uma função do falante, enquanto a fala é “um ato individual de vontade e inteligência” (*Op. Cit.*) do falante e, por isso, sujeita às variações.

Essa dicotomia foi mantida com termos diferentes no Gerativismo, que surgiu no final dos anos 50 e irradiava forte influência nos estudos linguísticos quando aparece a Sociolinguística. Segundo Kenedy (2009), Chomsky, cujos trabalhos deram início a essa corrente, no seu *Syntact Structures*, de 1957, define a capacidade de falar e entender uma língua como uma característica genética do ser humano. Procurava chegar a uma teoria formal que explicasse o funcionamento abstrato da linguagem no interior da mente e, por isso, buscou entender e descrever o conhecimento linguístico intuitivo de um indivíduo que lhe permite produzir e

entender frases em sua língua, sem que para isso seja necessária instrução. Esse conhecimento foi denominado por Chomsky como competência linguística e definido como seu objeto de estudo dos gerativistas, em oposição ao desempenho, que consiste no uso concreto da língua, que envolve diversas habilidades extralinguísticas, além do conhecimento linguístico.

Como essas duas correntes teóricas preocupavam-se com a estrutura e a forma unicamente, buscando descrever um sistema homogêneo, para a coleta do *corpus* era suficiente um ou dois informantes, quando não o próprio pesquisador, por ser um falante da língua. Em oposição a essas teorias, a Sociolinguística desloca o seu interesse pela fala no seio das comunidades linguísticas, que revela o caráter variável e intrinsecamente social da língua.

## **2.1 Norma linguística, norma padrão e preconceito linguístico**

Da perspectiva estritamente linguística, não existem formas linguísticas mais corretas ou melhores. No entanto, as variedades estão sujeitas a julgamentos no seio de uma sociedade, o que está na base da consagração de um padrão. A escolha de uma variedade dentre outras para constituir esse padrão é pautada em um julgamento, que transfere para os usos linguísticos as avaliações aplicadas aos seus falantes, tomando-se como base um conjunto de critérios como nível de escolaridade, posição socioeconômica, etc., por isso, Bagno (2004) salienta a complexidade que envolve o conceito de norma linguística:

O exame do conceito de norma, mesmo quando seguido do adjetivo lingüística (sic), transpõe os limites dos domínios das ciências da linguagem, obrigando à sempre inevitável e salutar interseção de outros campos do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a história, para citar apenas as mais evidentes. (BAGNO, 2004, p.10)

Lucchesi (2004), por sua vez, nos mostra que o termo norma é polissêmico, pois pode designar tanto “o normal”, “o corriqueiro”, como “o que é normativo” “um modelo a ser seguido”. Para desfazer essa ambiguidade, muitos linguistas propõem a diferenciação entre norma objetiva e norma subjetiva.

Celso Cunha (1985) *apud* Lucchesi (2004, p.65) nos apresenta a distinção entre esses dois conceitos. A norma objetiva é “relativa aos padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado”, enquanto a norma subjetiva corresponde “a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade de fala” (*Op. Cit.*).

Assim, podemos depreender do conceito de norma objetiva que existem várias normas linguísticas correspondentes a diferentes comunidades de fala. Nesse bloco, estariam incluídas as chamadas norma popular e norma culta, que se distanciam da norma padrão, correspondente a um ideal de língua perfeita que não tem falantes efetivos. No entanto, é comum que a norma padrão seja confundida com a norma culta. Para elucidarmos a distinção entre elas, trazemos as definições evidenciadas por Lucchesi (2004):

[...] a primeira [norma padrão] reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda [norma culta] conteria as formas efetivamente depreendidas da fala de segmentos plenamente escolarizados, ou seja, de falantes com curso superior completo, de acordo com a clássica definição do Projeto de Estudo da Norma Culta (LUCCHESI, 2004, p.65).

A propósito do adjetivo “culto”, é preciso salientar os problemas que podem surgir em decorrência do seu uso para caracterizar uma norma linguística, pois pode ser entendido, erroneamente, como o oposto de “inculto” de “sem cultura”, o que poderia levar à consideração de que a norma popular não é correta e é falada por pessoas que não têm cultura. Por isso, Faraco (2004), nos alerta para os limites de significação desse qualitativo para caracterizar uma norma linguística:

[...] é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualitativo culta, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2004, p.39-40).

É em vista dessa problemática que Bagno (2007) propõe os termos variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas para designar, respectivamente, a norma culta e a norma popular, tendo como base a escala de valores aos quais estão sujeitas as variedades linguísticas em virtude do prestígio ou estigma de que gozam seus falantes.

Voltando para a questão do distanciamento da norma padrão da realidade linguística brasileira, convém salientarmos que a norma padrão do português, segundo Bagno (2007), assim como a de outros países, surgiu no período do Renascimento (século XIV), quando as modernas nações europeias se transformaram em Estados Centralizados, que tiveram a necessidade de institucionalizar uma língua oficial, que pudesse ser o veículo de comunicação entre o poder central e a sociedade em geral. A iniciativa desses Estados foi inspirada pelas gramáticas grega e latina, adotando a ideia de que a escrita literária de autores consagrados deveria ser tomada como o parâmetro para a criação de um ideal abstrato de língua perfeita.

Essa foi a língua institucionalizada no Brasil por efeito da colonização empreendida por Portugal e alimentada pelos usos dessa metrópole, mesmo após a proclamação da independência, em virtude de um “projeto elitista de dominação que marca a formação do Estado Brasileiro” (LUCCHESI, 2004, p.64), tornando complexo o seu ensino, tendo em vista que ela não se aproxima de nenhuma das variedades faladas no território brasileiro, e sim dos usos do português europeu. Essa distância entre o padrão e os usos reais corrobora para o fortalecimento dos mitos apontados por Bagno (2009) de que “português é difícil”, “os brasileiros não sabem falar bem o português”, e ainda provoca, nos alunos, a sensação de estarem aprendendo uma língua estrangeira.

## **2.2 Objetivos para o ensino de português**

A ocorrência de tantas variações no uso da linguagem e a existência de um padrão ideal colocam muitas questões práticas para o ensino de língua materna. Como nos indica Castilho (2004), não podemos simplificar a questão, através do ensino de um padrão que corresponde à determinada variedade diacrônica ou

geográfica, privilegiando-se ainda a modalidade escrita como a sua fonte. Tampouco, podemos recorrer a uma visão simplista que prevê o ensino de qualquer variante, assumindo-se uma posição demagógica a partir da ingênua, e ao mesmo tempo nociva, suposição de que todas as variantes cumprem igualmente a função de comunicar. Em observância a essas visões inoperantes, Castilho (2004) postula o seguinte fundamento para o ensino:

O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística, correlacionando-a com as situações a que corresponde. Esse comportamento implica “descondicionar o público de uma visão conteudística do ensino da língua portuguesa” mediante a realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem. Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e preparar-se para uma eventual mudança ambiente. Paralelamente [...] podia-se descrever as variedades de maior prestígio social, objetivo primeiro do ensino escolar, pois, como acentua E. Genouvrier (1972,47), ‘a escola supõe a censura (isto é, o ensino da norma), evidencia que escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má fé’ (CASTILHO, 2004, p.29).

Sendo a escola uma instituição responsável por garantir ao indivíduo o acesso à cultura da elite e aos conhecimentos que possam viabilizar a sua ascensão social, o ensino privilegia as regras de uso prescritas pela norma padrão. Esse ensino, no entanto, pode promover discriminação, como afirma Bortoni-Ricardo (2005):

Nas comunidades monolíngues, o ensino de língua nas escolas não tem o potencial de conflito interétnico que assume em outras sociedades, como a americana. Isto significa que o ensino da língua de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação de crianças falantes de variedades populares (BORTONI-RICARDO, 2005, p.132).

Essa possível discriminação dentro da escola, além de trazer várias consequências negativas para a criança, inclusive a desistência, pode contribuir para o fortalecimento do preconceito linguístico fora dessa instituição. Essa é a principal razão para que se tenha, em sala de aula, um tratamento adequado às variedades faladas pelos alunos e à abordagem do fenômeno da variação linguística.

Após a realização de muitos estudos e debates acerca das implicações do fenômeno da variação para o ensino de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são uma coleção de documentos publicada pelo Ministério da Educação em 1997, objetivando a renovação do ensino de todas as disciplinas, para a área de Língua Portuguesa, trazem a seguinte orientação:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menos prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola, como objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma 'certa' de falar – a que se parece com a escrita – e que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a língua escrita não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p.26).

Como podemos ver, esse documento já nos alerta para a existência e disseminação do preconceito linguístico e para a constatação de que o padrão de língua escrita não corresponde a uma variedade da língua porque não tem falantes efetivos, embora a expressão língua escrita possa ocasionar a desconsideração dos diferentes graus de formalismo comportados por essa modalidade do uso da língua.

Isso é muito importante porque o preconceito linguístico embasa a discriminação direcionada aos modos de falar que destoam dos usos prescritos pelas gramáticas normativas e que mais se distanciam daqueles comuns à fala das pessoas que gozam de prestígio na sociedade, comumente chamadas de cultas. Contudo, esse tipo de preconceito não é puramente linguístico, pois os usos linguísticos não possuem valores intrínsecos, mas os adquirem por meio de julgamentos sociais, que transferem para os modos de falar os valores (estigma ou prestígio) direcionados aos seus falantes. Por isso, podemos dizer que o preconceito linguístico se apoia em outras formas de preconceito, pois a fala das pessoas que

são caracterizadas por traços socialmente valorizados como mais escolaridade, maior poder aquisitivo, localização nos centros urbanos, por exemplo, tende a ser vista como “melhor”, “mais correta” e “mais bonita” do que a fala das pessoas caracterizadas por esses traços na proporção inversa.

Segundo Bagno (2009), esse preconceito é evidente em uma série de afirmações falaciosas que fazem parte da imagem negativa que o povo brasileiro tem de si mesmo e da língua falada no Brasil.

Ainda segundo Bagno (2009), o preconceito linguístico tem raízes na confusão criada ao longo da história entre língua e gramática normativa, ou seja, o ideal abstrato de língua perfeita que emerge das prescrições dessa gramática tende a ser visto como a própria língua, que deve ser “protegida” dos usos em contrário, o que promove uma percepção negativa da variação.

Por isso, tanto os docentes como o material didático devem estar aptos para enfrentar o preconceito linguístico, elevando a autoestima linguística dos alunos e, ao mesmo tempo, conscientizando-os da necessidade de aprender as regras das variedades prestigiadas para usá-las em situações que as convenções sociais fizerem necessário um registro mais formal.

### **3. O espaço da variação no ensino de língua portuguesa e no livro didático de Língua Portuguesa**

Nesta seção, refletiremos um pouco sobre o ensino de português no Brasil. Para tanto, recorreremos a trabalhos que tematizam as práticas de ensino de língua materna e a importância e função do livro didático – Antunes (2003, 2007) e Geraldi (1997), revisitando as três concepções de linguagem apontadas por Travaglia (1996) e retomadas por Soares (1998) e Bezerra (2005), discutindo as suas implicações para o ensino, confrontando-as com a nossa realidade e com os pressupostos apresentados nos PCN de Língua Portuguesa.

Apesar de há muito se ter estabelecido como objetivo para o ensino de Língua Portuguesa a ampliação da competência comunicativa dos alunos para a produção e compreensão de textos materializados nos diversos gêneros que circulam em diferentes esferas da sociedade, muitos estudos têm mostrado que ainda persistem algumas práticas que contribuem para que o ensino de português se afaste desse objetivo e acabam reduzindo essa competência, por mostrar uma língua homogênea e difícil, criando, muitas vezes, para o aluno, a visão de que nem ele nem a sua comunidade sabem usá-la.

Refletindo sobre essa realidade, Antunes (2003) chega à constatação de que o fracasso do ensino de português, dentre outras maneiras, manifesta-se na “descoberta”, por parte do aluno, de que ele não sabe português e de que português é muito difícil, o que pode ser considerado, no mínimo, paradoxal, pois o português é a língua materna do Brasil e essas mesmas pessoas que fazem tais declarações se comunicam com eficiência, usando essa língua que afirmam desconhecer e falar “errado” em virtude de sua “complexidade”. Isso acontece porque a língua tem sido confundida com um conjunto de regras que constituem um modelo ideal, a norma padrão, cristalizado nas gramáticas normativas.

Como veremos mais adiante, um ensino que leve em consideração a dimensão interativa da linguagem terá subjacente uma nova concepção de erro: errado não é o que destoa das prescrições da norma padrão, mas algo inadequado ao contexto da situação de interação, o que torna salutar a consideração dos gêneros textuais.

### 3.1 A língua ensinada na escola

Por acreditarmos, assim como Travaglia (1996), que o modo como o professor compreende a língua e a linguagem tem importantes repercussões para a prática de ensino, discorreremos agora sobre as três concepções de linguagem que têm norteado os estudos linguísticos: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como uma forma de interação social.

Para a primeira concepção, que vê a linguagem como expressão do pensamento, “a enunciação é um ato monológico, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p.21). Desse modo, as regras gramaticais que regem o “bom” uso da língua, consubstanciadas pelos estudos linguísticos tradicionais e pela gramática normativa, são vistas como essenciais para a exteriorização adequada do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Segundo Soares (1998), essa foi a concepção que norteou o ensino de Português até, aproximadamente, os anos 50, em virtude da tradição do ensino de Latim, que perdurou no Brasil até meados do século XVIII. Nessa época, o ensino de português se restringia ao período de alfabetização, quem prosseguia nos estudos, era lançado à aprendizagem da gramática do Latim, da retórica e da poética. Instituído como obrigatório, em 1759, pela Reforma Pombalina, o ensino de língua portuguesa seguiu o modelo de estudo dessa língua já morta por não ter falantes espontâneos. Além disso, esse estudo era adequado porque, nessa época, as pessoas que ultrapassavam a alfabetização pertenciam às classes sociais de maior prestígio e já falavam a língua considerada culta, exigida pela escola.

Já a segunda concepção, para a qual a linguagem é um instrumento de comunicação, tem a língua como um código que precisa ser compartilhado pelos falantes e usado do mesmo modo por todos, de acordo com uma norma convencionalmente preestabelecida, sendo esta a justificativa para a importância das regras previstas pela gramática normativa. Como nos afirma Soares (1998), essa noção determinou o ensino durante os anos 70 e início dos anos 80.

A terceira e última concepção à que se refere Travaglia (1996), tendo a linguagem como forma de interação social, concebe a língua como uma forma de ação na sociedade e de atuação sobre o outro; sensível, portanto, às intenções e às circunstâncias da situação de comunicação na qual os interlocutores estão engajados para satisfazer determinadas demandas sociais e os seus propósitos a partir da construção de sentidos. Essa é, segundo Soares (1998), a concepção que tem orientado o ensino desde a segunda metade da década de 80, possibilitada pelo contexto sócio-político da redemocratização do Brasil e o surgimento de novas teorias, tanto no campo das ciências linguísticas (aplicação dos pressupostos da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso ao ensino de língua materna), como da Psicologia da aprendizagem, que passa a considerar o aluno como um sujeito ativo, capaz de construir suas habilidades linguísticas em interação com os outros e com a própria língua.

Como podemos ver, as duas primeiras concepções de linguagem corroboram para o entendimento da língua como um sistema abstrato, um conjunto de regras que compõe uma norma suprema, enquanto a terceira concepção nos encaminha para a consideração da língua como inerente ao sujeito, que a modifica e que é por ela modificado.

Embora a sucessão cronológica dos fatores sócio-políticos e linguísticos apontados por Soares (1998) possam sugerir a superação/substituição de uma concepção de língua/linguagem pela outra através do tempo, acreditamos que essa visão não condiz com a realidade, pois, ainda hoje, persistem muitas práticas e muitos conteúdos que remontam àquela primeira concepção de língua apontada por Travaglia (1996), como a ênfase em questões que remontam aos estudos linguísticos tradicionais - o ensino de nomenclaturas e classificações, além da transmissão das regras de uma norma padrão, que define o “certo” e “errado” em termos de atuação verbal.

### 3.2 As prescrições da gramática normativa

Bezerra (2005) nos aponta que, tradicionalmente, o ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil é direcionado para a exploração da gramática normativa, nas perspectivas prescritiva – imposição de um conjunto de regras que prescrevem os usos linguísticos corretos – e analítica – ensino de nomenclaturas e questões metalinguísticas. Para ela, essa tradição foi motivada por dois fatores aos quais nos referimos anteriormente: a manutenção do modelo de estudo da gramática do Latim e o fato de que o ensino de Português, inicialmente, ficava restrito às classes abastadas que já dominavam a norma culta.

No entanto, segundo Soares (1998), esse ensino tornou-se inadequado a partir dos anos 60, quando houve a democratização da escola, que trouxe para as salas de aulas alunos e professores pertencentes às classes populares, falantes de outras variedades linguísticas e que não dominavam a norma de prestígio. É preciso salientar que o fato de essa prática ter se tornado inadequada, não significa que tenha sido totalmente abandonada, pois, ainda hoje, em muitas aulas de português, os usos prescritos pela norma padrão são transmitidas acriticamente em consonância com uma concepção de língua estática que se esgota no ensino de

[...] uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente 'fixada' num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais (ANTUNES, 2003, p.33).

Embora o texto tenha ganhado espaço nas aulas há muito tempo, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção, ainda é comum que as regras ditadas pela norma padrão sejam explicitadas e “exercitadas” por meio de frases soltas, descontextualizadas, transmitindo a ideia de uma norma que existe em função de si mesma, numa gramática que deve ser seguida independentemente das circunstâncias da situação de interação; como nos afirma ainda Antunes (2003, p.31), “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício”.

Assim, o ensino dessa gramática, por meio de frases descontextualizadas, alimenta o preconceito linguístico, que até hoje faz muita gente acreditar que não sabe falar português e ainda motivar outras que acreditam dominar o padrão correto a esbravejar contra os supostos “erros” de outros falantes. Além disso, pode fazer com que muita gente erre, aplicando as regras prescritas pela gramática normativa sem levar em consideração a situação da comunicação, revelando uma concepção de língua como sistema em potencial, um conjunto de signos e regras, desvinculados das condições de realização que caracterizam as situações de interação verbal, em oposição ao que ela é de fato: uma forma de interação verbal. Por isso, Antunes (2009) diz que:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorrem mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo o canto e em toda hora do mesmo jeito é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua (ANTUNES, 2009, p.22).

Dessa forma, torna-se muito importante, nas aulas de português, o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, que, segundo Marcuschi (2008), são:

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Dentre esses padrões sociocomunicativos, como fala o autor acima, estão as variedades linguísticas. Não falamos, por exemplo, em uma entrevista de emprego, da mesma forma que falamos em uma conversa descontraída com amigos íntimos em um bar, a menos que não queiramos ser admitidos; não usamos os mesmos recursos linguísticos na escrita de um currículo e na escrita de um bilhete. Fica, assim, evidente que esses usos vão depender dos objetivos enunciativos dos interlocutores e do contexto sociocomunicativo: o uso de recursos linguísticos que

implicam informalidade em contextos nos quais espera-se mais formalidade pode produzir diversos sentidos, nos quais a “digressão” pode representar propósitos comunicativos específicos. Portanto, para entender a língua em sua dinamicidade e heterogeneidade, os alunos devem ser levados a reconhecer a importância da adequação das variedades aos contextos em que são usadas, em substituição às noções extremadas de “certo” e “errado”.

### **3.3 O papel do livro didático na sala de aula**

A atual importância do livro didático (doravante LD) no processo de ensino-aprendizagem e suas características podem ser melhor compreendidas à luz de questões sócio-históricas e políticas relacionadas à educação.

Uma dessas questões é a identidade do professor construída sócio-historicamente. Como nos afirma Geraldi (1997), nos séculos XIV e XV, o mestre se identificava pelo fato de produzir conhecimento, tendo a função de, na instrução, expor esse saber ao seu discípulo, este sendo considerado como alguém a ser conquistado pelo ponto de vista defendido pelo mestre.

Nos primórdios do mercantilismo, quando surge o ideal da universalização do ensino e torna-se urgente a necessidade de instrução para mais pessoas e, por consequência, necessário também mais instrutores, essa identidade se modificou substancialmente. O mestre não é mais aquele que produz o conhecimento que transmite, mas aquele que sabe e transmite um conhecimento produzido por outrem.

Já no capitalismo contemporâneo, marcado pelas novas divisões de trabalho e pelo surgimento de um mundo tecnologizado, temos outra nova alteração no perfil do professor, vinculada a uma importante mudança em relação às características do material didático. As novas tecnologias possibilitaram o surgimento de uma nova realidade para a produção de material didático com aspectos e qualidades que refletem a nova identidade do professor, pois, segundo Geraldi (1997):

Trata-se de uma “parafernália didática”, que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos de informática com vídeos

destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios (GERALDI, 1997, p.93).

Assim, o professor já não precisa mais ser o detentor do conhecimento produzido por outros; ou seja, não é mais necessário ao docente saber o que ensina, pois tudo está no LD: os conteúdos que precisam ser aprendidos, as atividades que ajudarão o aluno na apropriação do conhecimento e inclusive as respostas consideradas corretas para cada questão proposta.

Como podemos ver, o ideal da universalização do ensino, que implicou a necessidade urgente de mais professores, aliado aos novos recursos tecnológicos, que propiciaram a produção em maior escala de materiais didáticos cada vez mais sofisticados, redimensionou a atividade do professor.

Dessa forma, a democratização da escola no Brasil, iniciada na década de 60, teve alguns efeitos sobre a educação. O aumento do número de escolas e a ampliação do número de anos de escolaridade ofertada a uma parte da população, que antes estava à margem do sistema educacional ou tinha o acesso restrito ao período de alfabetização, trouxe a necessidade de mais professores, o que ocasionou a formação de docentes em cursos rápidos, profissionais, na maioria das vezes, despreparados. Além disso, com a entrada, em massa, de alunos de classes populares nas escolas, o magistério deixou de atrair pessoas das classes economicamente favorecidas, e passou a ser exercida por pessoas das classes populares, que não dominavam a norma padrão nem tinham o nível alto de letramento. Esses foram alguns dos fatores que contribuíram para que o LD, tal como o conhecemos hoje, surgisse como a solução para compensar a carência de conhecimento dos novos docentes, como reforça Geraldi (1997), quando afirma que

[...] a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastava oferecer-lhe um livro que, sozinho ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles (GERALDI, 1997, p.117).

Como nos afirma Bezerra (2005), até aproximadamente a década 50, os manuais de gramática e antologias composta de textos literários consagrados eram o material didático usado nas aulas de português e cabia ao professor, que nessa época dominava a norma padrão e pertencia, em geral, à classe média alta, preparar suas aulas, pois tinha condições materiais e intelectuais para fazê-lo.

Além de ser uma consequência do desprestígio que a docência começou a sofrer a partir desse período, o surgimento do LD com essas características possibilitou o agravamento da desvalorização dessa profissão. O aumento da carga horária e a diminuição do salário que fez com que muitos desses profissionais começassem a trabalhar em mais de uma escola, tornando inviável a elaboração do material das próprias aulas. Esses são, portanto, fatores que têm corroborado para que o LD tenha a função de um guia para o professor que, sem tempo para a elaboração das suas aulas, acaba usando as atividades desse recurso como única proposta de trabalho do conteúdo em sala de aula.

Em virtude de sua reconhecida importância no processo de ensino-aprendizagem, o LD suscitou a tomada de uma série de medidas por parte do MEC (Ministério da Educação) que culminaram na criação de muitas comissões e programas governamentais, ao longo da história, para gerenciar ações que envolvam esse recurso. Além disso, passou a ser alvo de muitas críticas e tem se tornado, com cada vez mais frequência, objeto de estudo de diversas áreas. Como evidencia Bezerra (2005):

Com a ampliação das pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento com a intervenção do estado através de programas de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos metodológicos, metodologias e concepções teóricas (BEZERRA, 2005, p.42).

Como nos mostra Costa, Freitag e Motta (1987), muitas foram as comissões e os programas criados para coordenar ações que envolvem o LD no Brasil – produção, importação, distribuição, utilização e avaliação. Porém, há consenso entre estudiosos como Bagno (2007) e Bezerra (2005) que, dentre essas iniciativas criadas pelo Estado Brasileiro, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático),

criado em 1985 em substituição ao PLIDEF (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental), imprimiu uma série de mudanças consideradas positivas na avaliação, principalmente no ano de 1996, quando é iniciado o processo de avaliação nos moldes atuais.

Segundo Bagno (2007, p.119), o PNLD é um programa “por meio do qual o Ministério da Educação passou a analisar, a avaliar os livros que seriam distribuídos para as escolas de todo o Brasil”. Assim, fica evidente que o objetivo desse Programa é garantir a qualidade dos LDs utilizados nas salas de aulas e para cumpri-lo tem se organizado nas seguintes etapas, como nos mostra Cavalcanti (2015):

[...] o PNLD tem-se desenvolvido por meio do cumprimento de algumas etapas, iniciadas pela adesão das redes ao programa e contemplando ainda prazos estabelecidos pelos editais, inscrição das editoras, avaliação das coleções que constarão no guia, o processo de escolha realizado pelos professores e, por fim, o recebimento dos exemplares (CAVALCANTI, 2015, p.40).

Dentre os pontos positivos revelados por essas atribuições, podemos citar a participação dos professores na escolha do LD; além do fato de participarem da etapa de análise e avaliação educadores, estudiosos e especialistas das áreas de conhecimento das quais derivam os conteúdos das disciplinas reportados nos LDs.

Nos mesmos moldes do PNLD, foi implantado em 2003, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) que em 2005 avaliou, adquiriu e distribuiu LDs apenas de Língua Portuguesa e Matemática para as regiões Norte e Nordeste, e, posteriormente, em 2006, contemplou as outras regiões e as demais disciplinas do currículo.

Referindo-se especificamente à avaliação dos livros didáticos de Português (doravante LDP), Bagno (2007) afirma que:

O processo de avaliação tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira política linguística exercida por meio do livro didático. O PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados

das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica. (BAGNO, 2007, p.119).

No entanto, esse mesmo autor lamenta que, embora possam ser verificados muitos avanços positivos no campo da educação em língua materna através da incorporação de conceitos oriundos das novas teorias linguísticas (letramento, gênero textual, discurso, intertextualidade, coesão, coerência, etc.), o tratamento da variação linguística ainda fica muito aquém na maioria dos LDPs.

## 4. Procedimentos metodológicos e análise do *corpus*

### 4.1 Metodologia

Este trabalho, a partir do método indutivo, empreende uma análise qualitativa do tipo bibliográfica do manual do professor de uma coleção de LDP, destinada ao ensino médio, intitulada *Português: linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2013), com o objetivo de averiguar como é abordado o fenômeno da variação linguística, do ponto de vista teórico-prático nesse material.

Salientamos que a escolha dessa coleção como *locus* de pesquisa deve-se ao fato de esta ser recorrentemente adotada por muitas escolas de Garanhuns e, mais especificamente, na instituição onde desenvolvi minhas atividades enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Em consonância ao objetivo geral assumido nesta pesquisa, inspirados no roteiro oferecido por Bagno (2007) para analisar LDs, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- I) Identificar o conceito de língua assumido na coleção;
- II) Verificar os níveis de profundidade e abrangência alcançados na exploração teórica da variação linguística, a partir do levantamento de quantos e quais tipos de variação foram enfocados e da identificação de quais níveis da língua foram contemplados;
- III) Constatar a existência de elementos que favoreçam a consideração da variação como um fenômeno perfeitamente natural intrínseco a todas as línguas e que, conseqüentemente, promovam o respeito às diversas variedades linguísticas;
- IV) Detectar a presença de elementos que desfavoreçam uma percepção positiva da variação, promovendo, por conseqüência, a reprodução do preconceito linguístico;
- V) E ainda averiguar se há compatibilidade entre o que os autores afirmam sobre a abordagem dos fenômenos linguísticos na obra e a transposição didática dos conteúdos referentes à variação linguística.

Durante a análise, adotamos alguns procedimentos metodológicos que facilitaram a obtenção de respostas para os nossos principais questionamentos.

Na primeira etapa, nos debruçamos sobre os textos da coleção redigidos pelos autores com o objetivo de falar aos estudantes e aos professores sobre as propostas e objetivos almejados e as concepções teóricas subjacentes ao trabalho didático na coleção. Acreditamos que esses textos, por serem os espaços nos quais os autores “defendem” as qualidades da obra, apresentando os seus fundamentos teóricos e também instruções aos professores, merecem uma atenção especial, pois podem ter influência sobre os docentes no momento de escolha do LD e também porque as concepções neles afirmadas podem ser negadas ou confirmadas pelas propostas de atividade e pelos conceitos apresentados aos estudantes.

Com isso pretendemos compreender a concepção de língua que os autores afirmam fundamentar o trabalho e verificar se, dentre os objetivos apresentados, figura o tratamento da variação linguística (doravante VL) bem como entender a perspectiva assumida nessa abordagem.

A etapa seguinte está voltada para toda a parte dos três volumes que trabalha didaticamente a VL, através de textos de explanação teórica redigido pelos autores da obra ou por outrem, de exercícios acompanhados de sugestões de resposta - já que analisamos o Manual do Professor (doravante MP) dessa coleção - e ainda de textos dos mais variados gêneros trazidos para fins de leitura e análise que implicam questões relacionadas à VL.

Através desse procedimento, pretendemos averiguar se o conceito de variação e os conceitos relacionados, como o conceito de norma padrão, por exemplo, são abordados adequadamente, de modo a favorecer uma percepção positiva da variação, pautada no respeito às variedades linguísticas, estando ainda de acordo com as orientações dos PCN e ainda com os fundamentos teóricos que os autores apresentaram como norteadores da obra nos textos analisados na primeira etapa.

## 4.2 Análise do *corpus*

### 4.2.1 O que dizem os autores sobre o tratamento da variação

Identificamos e analisamos os seguintes textos redigidos pelos autores, que trazem considerações referentes à VL, visando a interação com os professores e alunos, através da explicitação dos objetivos e fundamentos teóricos: a *Apresentação*, destinada ao estudante; a *Introdução* e a seção *O projeto pedagógico da coleção*, localizadas no Manual do Professor (MP); e as subseções *Língua: uso e reflexão* e *Produção de texto*, pertencentes à seção *Metodologia*, também localizadas no MP.

A concepção de língua, segundo os autores, adotada na obra é explicitada na parte de apresentação da metodologia subjacente ao trabalho no eixo dedicado ao tratamento dos recursos linguísticos. Para eles, a língua “é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, 2013b, 2013c, p. 429).

Essa concepção de língua está em sintonia com o projeto assumido de trabalhar os recursos linguísticos de uma perspectiva diferente em relação à gramática tradicional:

#### **Fragmento 1:**

Com um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas redimensioná-lo no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua, que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intertexto, interdiscurso e intencionalidade linguística, textualidade, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro (graus de formalismo e personalidade), etc.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, 2013b, 2013c, p429).

Podemos dizer que a concepção de língua favoreceu a ampliação do objeto de estudo da disciplina Língua Portuguesa. Se a língua é uma forma de agir sobre o outro, aspectos como a intencionalidade dos interlocutores, a situação de interação, que atravessam os enunciados, têm relevância na compreensão e produção de sentidos através de textos.

A postulação de que a língua não é imutável, nem um sistema fechado nos leva à consideração de que ela varia e muda, e de que a escolha de uma variedade linguística e de um nível de formalidade vai depender, inevitavelmente, da situação de interação e das intenções dos interlocutores. Por isso, no fragmento acima, também são evidenciadas como noções importantes para estudo as variedades linguísticas e as variações de registro, mas questões implicadas pela VL aparecem também em outras partes da obra.

Logo na *Apresentação* da obra destinada ao estudante, dentre os objetivos da coleção, os autores destacam a pretensão de “ajudá-lo a compreender o funcionamento da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações de interação verbal” (*Op. Cit.*, p.3). Assim, podemos ver que essa proposta vai de encontro aos pressupostos de um ensino prescritivo pautado na transmissão das regras da gramática normativa. Os autores não se propõem a ensinar um padrão, um “modelo correto” de língua portuguesa, mas pretendem ajudar o aluno a compreender o funcionamento dessa língua, que não é única, sendo constituída por muitas variedades, o que remonta ao pressuposto da sociolinguística de que toda “língua é um feixe de variedades” (BAGNO, 2007, p. 47).

Assim contemplada, o estudo da VL complementa o projeto pedagógico da coleção, que tem como objetivo maior a formação do discente para a cidadania, através do incentivo à valorização de todos os tipos de diversidades, dentre os quais está a diversidade linguística, o que pode ser entendido como uma iniciativa que incita o combate ao preconceito linguístico, pois, de acordo com os autores:

**Fragmento 2:**

[...] em todas as atividades – seja de leitura e literatura, seja em estudos linguísticos – a obra se volta, para a formação de indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura e tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida e da sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas).

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, 2013b, 2013c, p.407).

Além disso, os autores afirmam que, na obra, todos os eixos são trabalhados de maneira contextualizada, o que implica, no trato com a gramática, a adoção de

uma perspectiva enunciativa dos conteúdos, a partir da qual ganha importância o texto, o discurso nele veiculado e situação na qual ele se insere:

**Fragmento 3:**

Parte-se do princípio de que nenhum texto é produzido ao acaso, mas que existe sempre um conjunto de elementos da situação ou contexto - propósito comunicativo, enunciador e enunciatário, gênero textual e recursos linguísticos (pronomes, tempos verbais, concordância, regência, etc.) - que atuam de uma forma, de acordo com as exigências dessa situação. [...] Assim, em vez de trabalhar com categorias como certo e errado, o aluno trabalha com a categoria de adequado e não adequado ao contexto.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, 2013b, 2013c, p. 408).

Na seção destinada à explanação dos fundamentos que norteiam a produção de texto, os autores asseguram que a edição trabalha de uma perspectiva centrada nos gêneros do discurso, e traz uma novidade em relação à edição anterior: a inclusão de duas novas subseções na seção de produção de texto no LD: *Planejamento do texto* e *Revisão e reescrita*, sendo a primeira destinada à orientação para que os alunos percebam a importância de alguns aspectos que determinam o texto, dentre os quais figura a adequação da variedade e do registro linguístico:

**Fragmento 4:**

[...] qual é o gênero a ser desenvolvido e seus elementos constitutivos essenciais, qual o perfil do público a que se destina o texto, em que suporte e veículo o texto vai ser divulgado, qual a variedade ou registro linguístico mais adequado à situação. etc.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, 2013b, 2013c, p.417).

Já a subseção *Revisão e reescrita* retoma esses aspectos, transformando-os em sugestões de critérios para que o aluno analise e avalie o próprio texto para que possa reescrevê-lo, se necessário, atendendo aos critérios que possam não ter sido contemplados na primeira versão.

Como podemos ver, é muito enfatizada a questão da adequação que vai de encontro às prescrições da gramática normativa, que fixa as regras que descrevem

uma norma marcada por um discurso autoritário que dita o que deve ser considerado correto ou errado, independentemente da situação.

#### **4.2.2 O tratamento didático da variação linguística**

Os três volumes que constituem a coleção organizam-se em quatro eixos: *Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de textos*, que definem a distribuição e organização dos capítulos nas unidades.

Apenas no primeiro volume, encontramos a abordagem teórica da VL em um capítulo que conta oito páginas, no qual temos apresentação do conceito de VL e a exploração de textos com VL, por meio de exercícios. No entanto, em outras partes deste e dos outros dois volumes, são encontradas questões e textos que implicam o tratamento da VL e das variedades linguísticas e que, portanto, foram também analisados e serão discutidos no momento oportuno.

Como a variação ocorre em todos os níveis da língua - lexical, fonético-fonológico, sintático, semântico, morfológico, estilístico-pragmático -, e decorre em virtude de muitos fatores que nos permitem classificá-la em três tipos básicos: geográfica, social e estilística, como discutimos na fundamentação teórica deste trabalho, procuramos identificar quais desses tipos foram contemplados na abordagem feita no LD.

Segundo Bagno (2007), com muita frequência os materiais didáticos se restringem à abordagem da variação nos níveis fonético-fonológico e lexical, destacando as diferenças de sotaque e de vocabulário que caracterizam as regiões, o que implica também outra redução provocada pela ênfase na variação diatópica (aquelas que ocorrem pelas diferenças regionais).

No entanto, um trabalho adequado deve abordar a VL em toda a sua complexidade, contemplando a diversidade de tipos de variação explorando-a em todos os níveis da língua.

Na abordagem teórica do fenômeno, verificamos que os fatores extralinguísticos que condicionam a VL foram mencionados na definição de dialetos e registros:

**Fragmento 5:**

Os dialetos são variedades originadas das diferenças de região ou território, de idade, de sexo, de classes ou grupo sociais e da própria evolução histórica da língua [...] Os registros são variações que ocorrem de acordo com o grau de formalismo existente na situação.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.81).

Direcionando a atenção para as atividades que trabalham didaticamente a VL, no capítulo dedicado à exploração desse fenômeno, procuramos identificar se todos os tipos de variação foram contemplados. Assim, chegamos aos resultados expressos na seguinte tabela:

**Tabela 3: Tipos de VL contemplados nas atividades**

TIPOS DE VL	NÚMERO DE QUESTÕES
GEOGRÁFICA	2
SOCIAL	2
ESTILÍSTICA	1
TOTAL	5

Fonte: elaboração própria.

Atentando para os dados expressos, podemos ver que os três tipos de VL foram contemplados com prejuízo de apenas uma questão para a variação estilística em relação às outras. O que nos chama atenção que pode ser encarado como um problema é a quantidade total de questões (cinco propostas), que é um número insignificante em vista da importância que tem esse assunto para o ensino de língua.

Embora tenha sido o tipo de variação menos observada no capítulo sobre VL, devemos salientar que o tratamento da variação estilística é implicado no trabalho com os diferentes gêneros textuais enfocados nos capítulos de produção de texto (vinte e dois gêneros são trabalhados em toda a coleção, sem contar os gêneros literários e o texto dissertativo-argumentativo). Primeiramente, na seção *Trabalhando o gênero*, o aluno é levado a reconhecer, através de um exercício que conduz a uma análise de um texto-exemplo do gênero focado, dentre outros aspectos, a variedade linguística adequada:

Figura 19: Questão de atividade sobre o gênero reportagem

0. Observe a linguagem empregada na reportagem em estudo.

a) Que características ela apresenta?

- clara, objetiva, direta, impessoal e visando à neutralidade jornalística
- pessoal e extremamente coloquial, com uso de gírias e expressões típicas de um determinado grupo social
- X • clara, objetiva, direta, pessoal, com abertura para a presença de diferentes vozes e acessível à maioria dos leitores
- poética, com uso de alegorias e emprego de palavras pouco usuais na língua

b) Que variedade linguística ela adota? *A norma culta.*

c) Nas formas verbais, que tempo predomina? Em que pessoa? *Predomina o presente do indicativo, na 3ª pessoa do singular.*

d) Levante hipóteses: Por que, diferentemente da notícia, esse tempo verbal predomina na reportagem?

Fonte: Cereja; Magalhães (2013b, p. 275).

É preciso frisar, no entanto, que, nesse exemplo, é proposta apenas a identificação da variedade linguística adotada e não uma reflexão sobre as razões que justificam essa adoção dentre outras possibilidades.

A adequação da variedade linguística também é observada nas subseções *Planejando o texto* e *Revisão e reescrita* da seção em que se promove a produção do gênero estudado:

**Figura 20: Orientações para produção textual**

### PLANEJAMENTO DO TEXTO

• Coldplay, banda britânica.

Professor: Esta proposta permite um trabalho interdisciplinar com a área de Artes, visto que os trabalhos com fotos, a diagramação e a arte final podem ser orientados pelo professor dessa disciplina.

- Façam uma reunião para decidir a divisão de tarefas entre os integrantes do grupo. Essas tarefas consistirão em: entrevistar pessoas que possam falar ou opinar a respeito do assunto; procurar e reunir informações, textos, curiosidades, dados estatísticos, fotos, etc.
- Organizem o material obtido e selecionem o que avaliarem como mais importante.
- Considerando o espaço que o jornal deverá ocupar, façam um esboço da reportagem, decidindo se haverá subtítulos ou divisões, boxes, tabelas, gráficos, etc.
- Decidam se o texto será mais objetivo ou se vocês querem expressar pontos de vista do grupo, mas lembrem-se de apresentar o assunto sob diferentes perspectivas.
- Ao escrever, procurem empregar uma linguagem adequada ao gênero, ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação. Como um jornal mural exige uma leitura mais rápida, é importante que o texto seja organizado em partes curtas, com subtítulos. A linguagem não deve ser extremamente formal ou técnica, a fim de que a leitura ocorra com facilidade e o texto possa ser compreendido nessa situação.

### REVISÃO E REESCRITA

Antes de finalizar a reportagem e passá-la para o suporte final, revejam o material que o grupo produziu e reuniu, observando:

- se o texto está redigido e estruturado de acordo com a situação de comunicação;
- se a linguagem está adequada ao perfil dos leitores e ao gênero;
- se o texto apresenta diferentes pontos de vista sobre o assunto;
- se a escolha quanto a maior ou menor objetividade na linguagem foi mantida ao longo do texto;
- se as imagens estão identificadas e acompanhadas por legendas;
- se as imagens, gráficos, tabelas e boxes contribuem para enriquecer o conteúdo da reportagem, complementando as ideias nela apresentadas, e trazem informações corretas, de acordo com as que são apresentadas no texto.

Refaçam o que for necessário e organizem o material, deixando-o pronto para ser disposto no jornal mural.



Fonte: Cereja; Magalhães (2013b, p.276).

Voltando-nos para a observação das variantes enfocadas nas atividades, evidenciamos, no quadro a seguir, os níveis da língua contemplados no estudo da variação por meio das atividades:

**Tabela 4: Níveis da língua em que a VL foi enfocada**

NÍVEIS DA LÍNGUA	NÚMERO DE QUESTÕES
LEXICAL	0
SEMÂNTICO	0
FONÉTICO-FONOLOGICO	2

MORFOLÓGICO	0
SINTÁTICO	1
DISCURSIVO	2
MORFOSSINTÁTICO <sup>1</sup>	1

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados expressos no quadro, podemos ver que foram mais exploradas variantes dos níveis fonético-fonológico e discursivo, com duas questões cada, enquanto que para o tratamento de variantes dos níveis sintático e morfossintático foi destinada uma única questão, não sendo exploradas variantes dos demais níveis.

Outro ponto importante é a maneira como essas questões trabalham e exploram a VL, por isso, as analisamos e identificamos dois tipos questões a partir dos comandos que elas direcionam aos alunos: questões que solicitam, a partir de textos, a identificação de variedades linguísticas ou de variantes que caracterizam variedades específicas e questões que promovem a reescrita, além daquelas que abordam o preconceito linguístico e serão analisadas no próximo item.

As atividades nas quais figuram as questões de identificação, explorando outros aspectos como gênero textual e identidade dos interlocutores, por exemplo, promovem a observação das características das variedades e a contribuição delas para o sentido do texto.

Com relação às atividades de reescrita, duas delas levam em consideração a adequação da variedade linguística ao gênero e ao momento histórico no qual vivem os interlocutores, enquanto outra, que reproduzimos a seguir, solicita apenas a reescrita para que os textos estejam em conformidade com a norma padrão:

---

<sup>1</sup> Bagno (2007, p.132) define esse nível como o “mais profundo de variação linguística que em geral é pouco abordado, correspondendo aos “usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua”.

**Figura 21: Questão de reescrita**

1. O programa "Fala, maluco", de uma rádio paulistana, promoveu um concurso de gírias para premiar autores de frases curiosas produzidas no linguajar dos jovens e das ruas. Leia, a seguir, as frases premiadas e reescreva-as de acordo com a norma-padrão.
- a) "Maior corre no meu trampo hoje, mas firmão. Vou colar na minha goma, bater uma xepa e mandar um salve pra galera da minha área." Hoje, o trabalho foi muito corrido, mas está tudo bem. Vou para minha casa jantar e aproveitar o espaço para mandar um alô para todo o pessoal da minha rua.
- b) "Aê, tô zarpando fora que fiquei de cruzar com uns camaradas pra colar num pico classe A." Estou indo embora, porque fiquei de encontrar uns amigos para irmos a um lugar de altíssimo nível.
- c) "Aê, Tuquinha, se liga, lagarto, que eu vou marcar uma mão pra você devolver minha lupa." Tuquinha, preste atenção. Irei marcar um encontro para você devolver os meus óculos.
- d) "Dani, para de ser mamadeira e arruma um trampo logo." Dani, pare de ficar dependendo dos outros e arrume logo um trabalho.
- e) "Digo, se liga, você é mó talarico. Tentou furá os zoio do maluco da minha área. Se liga, meu!" Rodrigo, você é muito paquerador. Tentou roubar a namorada de um amigo lá da minha rua. Muito cuidado.
- Fonte: Revista Língua Portuguesa, nº 15.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.85).

Essa proposta não leva em consideração a noção de adequação e não respeita as características do gênero, ao propor a reescrita guiada pela norma padrão, de "frases curiosas", criadas na língua dos jovens que foram premiadas em um concurso de gírias. Dessa forma, os autores promovem a descaracterização do texto, pois essa reescrita apaga a característica que é a razão da existência dessas frases: a variedade linguística usada. A respeito das propostas de reescrita, convém salientarmos o que afirma Dionísio (2005):

se a intenção é incentivar o aluno a reescrever, fazendo a transposição da linguagem informal para a formal, é necessário propiciar uma situação comunicativa em que o emprego da linguagem formal seja exigido (DIONÍSIO, 2005, p.86).

Ainda no que diz respeito à abordagem teórica da VL, convém salientarmos que os autores, reproduzindo um quadro criado pela conceituada linguista Ângela Kleiman, que mostra os graus de formalidade comportados pela fala e pela escrita em função dos gêneros textuais, mostram que tanto a fala como a escrita são passíveis de variação:

**Figura 22: Quadro criado por Angela Kleiman**

O nível de formalidade pode variar independentemente de os textos produzidos serem orais ou escritos. Assim, pode haver textos orais que sejam extremamente formais, como uma conferência proferida em um grande evento, e textos escritos pouco formais, como um bilhete deixado na porta da geladeira de casa para alguém da família. O quadro a seguir mostra que as relações entre formal e informal e entre oral e escrito apresentam uma gradação e que os diversos textos que produzimos em nossa vida social variam desde o mais informal e oral, como o bate-papo e a fofoca, até o mais formal e escrito, como o relatório científico e a tese.

INFORMAL ↓ FORMAL	ORAL → ESCRITO	
	Bate-papo, fofoca Caso, conversa fiada	Bilhete, carta pessoal Diário
Entrevista médica Relato de vivências Reclamação		Entrevista jornalística Notícias Carta de reivindicação
Debate Palestra Conferência	Carta de leitor	Editorial, ensaio Relatório científico, artigo científico, tese

(Angela Kleiman. *Preciso ensinar o letramento – Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. p. 46.)

Fonte: Cereja; Magalhães (3013b, p.82).

### 4.2.3 Discussão do preconceito linguístico e a superação de mitos<sup>2</sup>

A questão do preconceito linguístico é levantada a partir da menção ao prestígio e ao desprestígio a que as variedades linguísticas estão sujeitas, nos seguintes fragmentos do texto expositivo redigido pelos autores:

**Fragmento 6:**

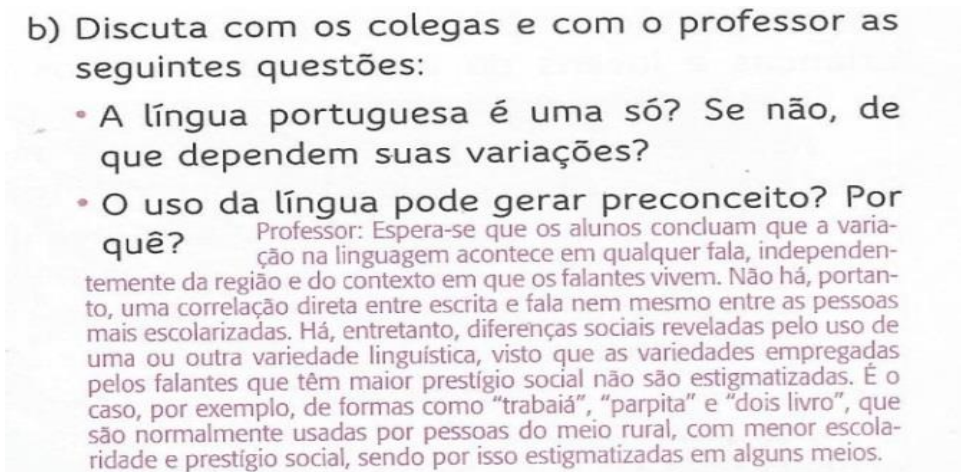
As variedades do português que mais se aproximam da norma-padrão são prestigiadas socialmente. É o caso das variedades linguísticas urbanas, faladas nas grandes cidades por pessoas escolarizadas e de renda mais alta. Outras variedades faladas no meio rural ou por pessoas não alfabetizadas ou de baixa escolaridade geralmente são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente, aqueles que as falam são vítimas de preconceito (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p.80).

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.80).

<sup>2</sup> Adotamos a terminologia de Bagno (2009, p.26), que define como *mitos* as afirmações falsas, mas muito difundidas pelo senso comum, que dão sustentação ao preconceito linguístico enquanto revelam “a imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui”.

Identificamos também duas questões que discutem e desvelam o preconceito: uma ainda na atividade que abre o capítulo sobre VL e outra em outro exercício mais adiante. Na primeira, temos a seguinte proposta para discussão em sala de aula:

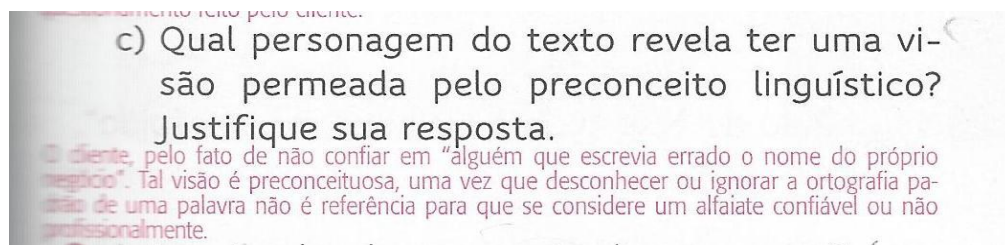
**Figura 23: Questão que incita a reflexão sobre o preconceito linguístico**



Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.79).

Já na outra atividade, os autores exploram um texto intitulado “Águia de ouro”<sup>3</sup>, cujo humor decorre de um mal-entendido ocasionado pelo confronto de uma variante característica do dialeto rural com a pronúncia e a ortografia prescritas pela norma padrão:

**Figura 24: Questão de atividade que discute o preconceito linguístico**



Fonte: Cereja; Magalhães, 2013a, p.83).

Resposta do MP: O Cliente, pelo fato, de não confiar em “alguém que escrevia errado o nome do próprio negócio”. Tal visão é preconceituosa, uma vez que

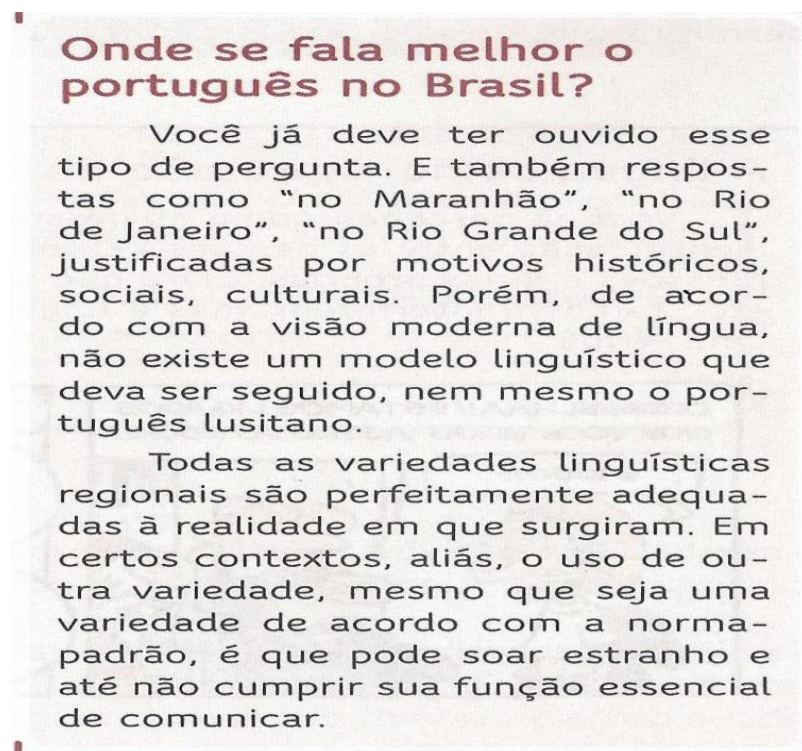
<sup>3</sup> Segundo os autores, disponível em:

[www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/49Textos%20de%20humor.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/49Textos%20de%20humor.pdf).

desconhecer ou ignorar a ortografia padrão de uma palavra não é referência para que se considere um alfaiate confiável ou não profissionalmente.

Observamos que o texto de um box<sup>4</sup> localizado na página 79 do Volume 1 procura desconstruir a informação falsa, mas muito difundida como verdadeira pelo senso comum, de que há certas regiões/estados brasileiros onde se fala “melhor” a língua portuguesa.

**Figura 25: Box que nega a existência de variedades melhores que outras**



Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.79).

Podemos dizer que essa discussão pretende conscientizar os alunos de que não existem variedades linguísticas “melhores” do ponto de vista linguístico e que esses julgamentos são motivados por fatores exteriores à língua que são referidos,

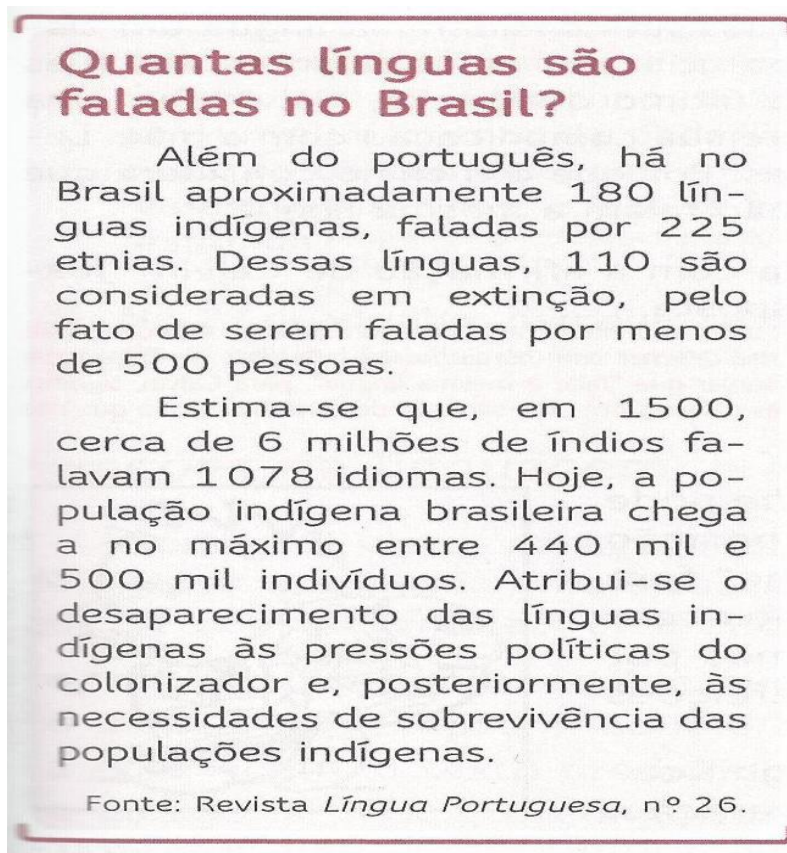
<sup>4</sup> Os boxes são caixas de texto que, segundo os autores, “objetivam dialogar com o texto-base, acrescentando novas informações”. Ora ampliando a discussão sobre um aspecto específico abordado no texto-base; ora estabelecendo relações entre o assunto abordado e a cultura de hoje; ora fazendo sugestões de leitura para os alunos ou apresentando ainda uma curiosidade sobre uma época ou um autor.

nesse texto, de maneira bastante genérica e superficial apenas como “motivos históricos, sociais, culturais”.

O esforço para desconstruir essa ideia preconceituosa pode ser evidenciada pelo emprego das expressões “nem mesmo” e “mesmo”, que denunciam e negam a legitimidade da supervalorização do português lusitano e da norma padrão, enraizada na sociedade em geral e, mais especificamente no âmbito escolar, sendo reforçada e propagada pelos gramáticos, nos respectivos trechos do box: “de acordo com a visão moderna de língua, não existe um modelo linguístico que deva ser seguido, **nem mesmo** o português lusitano”; “Em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, **mesmo** que seja uma variedade de acordo com a norma padrão, é que pode soar estranho e até não cumprir sua função essencial de comunicar”.

Outro box intitulado *Quantas línguas são faladas no Brasil?* traz informações sobre a diversidade linguística no país, informando sobre as línguas indígenas faladas aqui, abordando ainda o processo histórico que culminou no desaparecimento de muitas línguas indígenas bem como na redução drástica do número de seus falantes:

Figura 26: Box que quebra o mito do monolinguísmo do Brasil



Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.41).

Essa abordagem vai de encontro a muito difundida afirmação de que o Brasil é um país monolíngue, onde se fala apenas o português. Segundo Bagno (2007), as línguas indígenas convivem com outras 20 línguas trazidas por imigrantes europeus e asiáticos, além do português. Essas últimas, no entanto, não são referidas no texto que pretende apresentar ao aluno um panorama, mesmo que resumido, da realidade linguística desse país, como fica bem evidente no título em forma de questionamento – “Quantas línguas são faladas no Brasil?” – para o qual a resposta, para ser fidedigna à realidade, deveria incluir as outras línguas.

#### 4.2.4 A variação entendida como sinônimo de variedades regionais

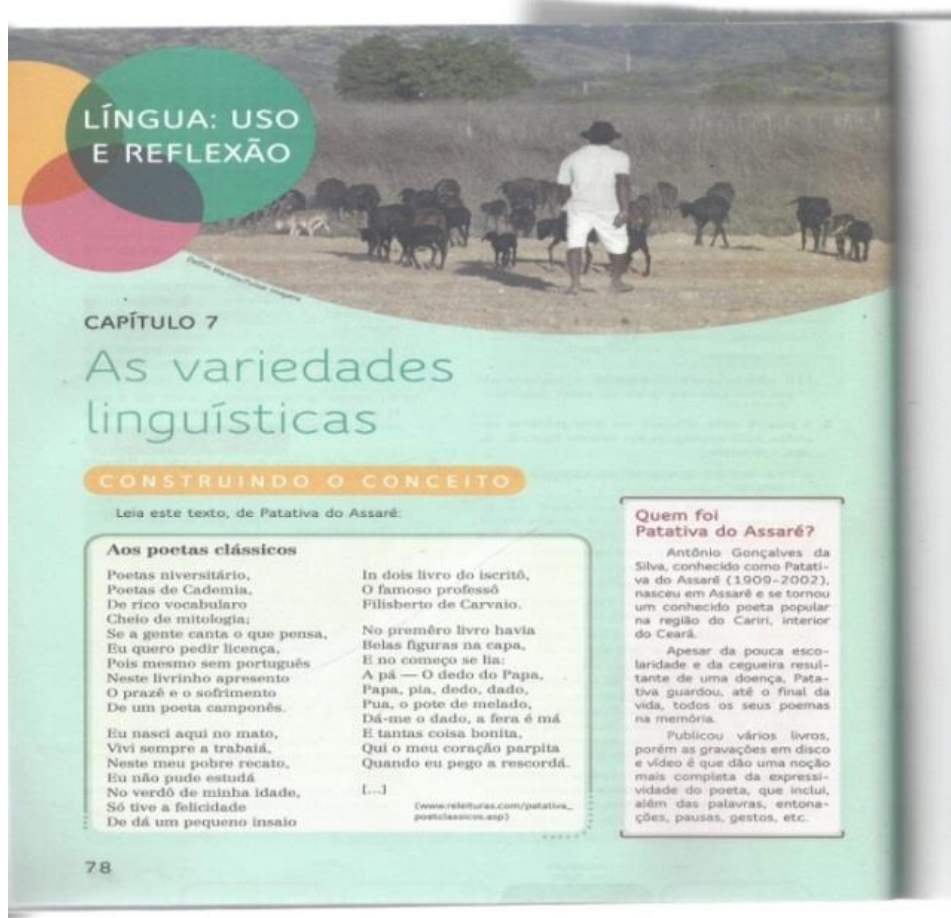
A formulação do conceito de VL se dá por uma proposta de atividade que explora um texto com VL (“Aos poetas clássicos”, de Patativa do Assaré) a partir de

questões de compreensão de identificação e reescrita de variedades linguísticas e ainda por questões que promovem a reflexão sobre a norma padrão e preconceito linguístico.

Segundo Bagno (2007), o uso desse tipo de texto – tirinhas do Chico Bento, poemas de Patativa do Assaré e músicas de Adoniran Barbosa, como exemplos de VL nos LDP é um tanto problemático, uma vez que demonstra a tendência de “tratar a variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas”, reforçando assim, por meio de um tratamento genérico das VL, a suposição de que a fala das pessoas mais escolarizadas e residentes na zona urbana não varia e é mais “correta”.

Essa questão nos leva a salientar a imagem trazida na abertura do capítulo que trata sobre VL:

Figura 27: Página de abertura do capítulo sobre variação



Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p. 78).

Essa é uma cena muito comum da zona rural - um homem de chapéu, bermuda e sandálias, conduzindo um rebanho de cabras em meio a uma vegetação seca - que trazida nesse contexto (na página de abertura do capítulo) pode ser vista como um exemplo concreto da tendência em se atribuir a VL à fala das pessoas da zona rural.

Voltando-nos agora para a atividade que explora o poema de Patativa do Assaré, podemos dizer que a primeira questão tende a um tratamento genérico da VL, tratando, como exclusivas às variedades do universo rural, variantes que são empregadas também na zona urbana por pessoas menos escolarizadas e mais escolarizadas em contextos informais.

**Figura 28: Questão que tende a um tratamento genérico da VL**

- 1b.** A tentativa de transcrição da fala daqueles que vivem em ambientes rurais, observada etc., e o uso de construções como “dois livro”, “tantas coisa bonita”, com a marca de plu
- 1c.** O eu lírico pede licença aos poetas clássicos para fazer versos da maneira como ele sabe, r
- 1.** O poema caracteriza um jeito de falar típico de um contexto brasileiro específico, mencionado no próprio texto.
- a) Qual é esse contexto e qual termo do poema nos remete a ele? O universo rural brasileiro, a que o poema se refere como “aqui no mato”.
- b) Quais recursos são utilizados no poema para caracterizar a fala típica desse universo? Justifique sua resposta com exemplos do texto.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.79).

Transcrição da resposta do MP:

b) A tentativa de transcrição da fala daqueles que vivem em ambientes rurais observada em termos como “niversitário”, “Cademia”, “vocabularo”, “trabaiá”, “estuda”, “verdô”, etc., e o uso de construções como “dois livro”, “tantas coisa bonita”, com a marca de plural apenas na primeira palavra das expressões. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p.79).

Já na seguinte proposta do mesmo exercício, apesar de confundir a questão de som (fonética-fonológica) com a ortografia, pois os termos escritos no poema “insaio” e “qui” só são escritos como “ensaio” e “que” em virtude da convenção ortográfica, nega-se a exclusividade de algumas variantes representadas no poema aos dialetos rurais, ao pedir que o estudante identifique termos que são empregados também por falantes escolarizados da zona urbana.

**Figura 29: Questão que se distancia de uma abordagem genérica da VL**

2. Nem todos os termos que, no texto, estão grafados em desacordo com a ortografia padrão são exclusivos da fala do universo rural. Dê exemplos de termos que:
- são empregados também no universo urbano, em geral por pessoas menos escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema;
  - são empregados também no universo urbano, mesmo por pessoas escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema. <sup>"trabaia", "estudá"</sup> <sup>"insaio", "qui"</sup>

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.79).

Atentamos para o fato de, na resposta sugerida pelo MP para a questão a, não constarem as construções “dois livro” e “tantas coisa bonita”, comumente empregadas pelos falantes menos escolarizados da zona urbana e até por pessoas mais escolarizadas em contextos informais, da mesma forma que “estudá” não é uma variante exclusiva da fala de pessoas não escolarizadas, pois, como nos mostra Bagno (2007, p.148) o apagamento do segmento /r/ em final de palavra, principalmente em final de verbos no infinitivo é um dos traços mais característicos do vernáculo<sup>5</sup> geral brasileiro.

Apesar disso, podemos considerar que essa última questão tem como aspecto positivo o fato de chamar a atenção do aluno para a realidade linguística de diferentes contextos, sugerindo que a variação está presente também na fala de grupos mais escolarizados, tanto do interior, como dos centros urbanos, e não deve ser vista como um fenômeno exclusivo da fala de pessoas da zona rural, pejorativamente chamadas de “caipiras”, e daquelas que não têm acesso aos bens da cultura letrada, como o domínio da leitura e da escrita. Assim, essa questão vai de encontro ao mito de que “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, denunciado por Bagno (2009, p.56).

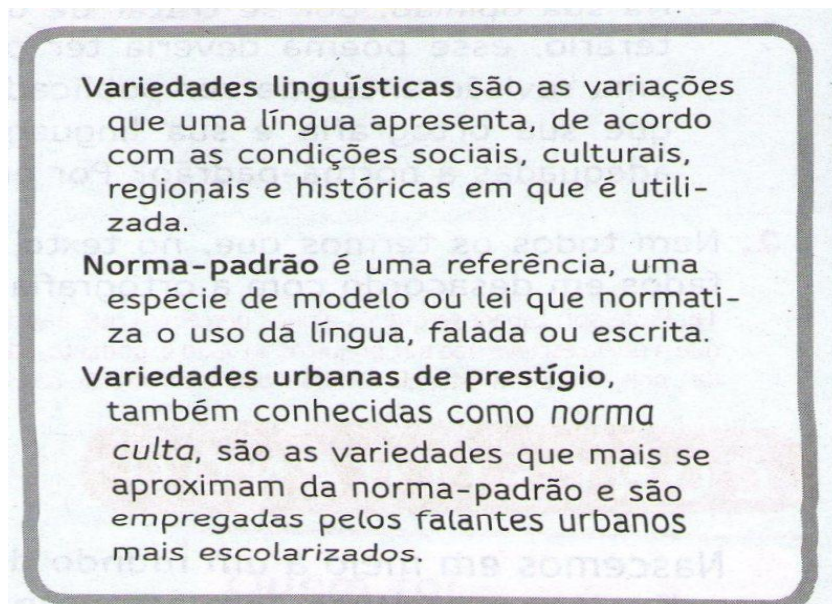
<sup>5</sup> Vernáculo pode ser definido como o estilo que representa a fala mais espontânea.

#### 4.2.5 Norma padrão e norma culta

Na coleção, usa-se sempre o termo norma padrão para referir o modelo de língua que emerge das regras prescritas pela gramática normativa, definida então como “um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua sempre que precisam usar o português de modo mais formal”, enfatizando ainda que ela “não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português de acordo com ela em todos os momentos da vida” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p.80).

À margem do texto redigido pelos autores para explicar a VL e conceitos afins, do qual foram retiradas as citações acima, está uma caixa de texto que traz os conceitos de variedades linguísticas, variedades urbanas de prestígio e norma padrão (doravante NP), que reproduzimos na imagem a seguir:

**Figura 30: Box que apresenta a distinção entre norma culta e norma padrão**



Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.80).

Assim, os autores reforçam a distinção entre a NP e a norma culta (doravante NC), que, muitas vezes, erroneamente, são tratadas e empregadas como sinônimos.

Além disso, encontramos a seguinte questão, na atividade que explora o poema de Patativa do Assaré, que evidencia a não correspondência entre as regras da NP e os usos linguísticos brasileiros, no que diz respeito à colocação pronominal:

**Figura 31: Questão que confronta os usos prescritos pela NP com o uso**

- 3.** Na terceira estrofe há referência a um livro que o eu lírico lia quando criança e no qual estava escrito, entre outras frases: “Dá-me o dado”.
- a) Essa é uma construção padrão proposta pela gramática normativa, mas pouco comum na fala dos brasileiros, mesmo os escolarizados. Que forma essa construção normalmente tomaria na fala dos brasileiros? *Me dá o dado.*

Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.79).

A distância entre os usos prescritos pela norma padrão e os usos efetivos dos brasileiros é explicada também pelas diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil. Esse é o caso de um box situado no capítulo sobre colocação pronominal no volume 3 que, comparando dois textos: uma notícia retirada de um jornal português e uma tirinha criada por um autor brasileiro, salienta a distinção dos padrões de colocação pronominal nos dois países:

**Figura 32: Box que mostra a diferença de colocação pronominal entre o português de Portugal e o brasileiro**


**A colocação pronominal no português do Brasil e no português lusitano**

Leia os textos abaixo. O primeiro é uma notícia de um jornal português; o segundo, uma tira do quadrinista brasileiro Caco Galhardo.

**“Encostou-me a arma à cabeça”**

“Atacou-me quando eu fechava a porta. Ainda tentei reagir, mas ele encostou-me a arma à cabeça e arrancou-me a mala”, contou ao CM, ainda bastante abalada, a dona da pizzeria La Fiamma, em Arcozelo, Barcelos. Anteontem foi assaltada quando fechava a porta do estabelecimento, cerca das 23h30. [...]

(Disponível em: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/portugal/encostou-me-a--arma-a-cabeca>. Correio da Manhã, Portugal. Acesso em: 28/6/2012.)



(Caco Galhardo. Folha de S. Paulo, 26/6/2012.)

A diferença de colocação pronominal decorre das diferenças eufônicas entre o português de Portugal e o do Brasil. Assim, para o falante português, é mais agradável dizer e ouvir: “atacou-me”, “encostou-me”, “arrancou-me”. Já, para o falante brasileiro, é mais natural dizer e ouvir: “me dê”.

Entretanto, as regras de colocação pronominal da norma-padrão de nossa língua ainda guardam fortes influências do português de Portugal, sendo orientadas pela entonação do falar lusitano.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013c, p.350).

Também identificamos um box dessa natureza no capítulo sobre regência. No texto em questão, que aparece logo abaixo de um quadro que traz os verbos que apresentam diferentes regências em virtude dos seus diversos sentidos, os autores mencionam alguns verbos que, a despeito das prescrições da NP, apresentam uma única regência e são empregados apenas como transitivos diretos na linguagem usual:

**Figura 33: Box que mostra a regência de alguns verbos na realidade**

**Quando o uso muda a regra**

Há alguns verbos, como *aspirar*, *atender*, *visar*, que, embora apresentem diferentes regências para sentidos diferentes, na linguagem usual e na linguagem jornalística costumam ser empregados como transitivos diretos. Assim, tradicionalmente, o verbo *visar*, no sentido de “ter em vista, pretender”, exige a preposição *a*:

A reunião com representantes estrangeiros visava *à* ampliação das exportações de soja.

Entretanto, é possível também encontrar esse verbo empregado assim:

A reunião com representantes estrangeiros visava *a* ampliação das exportações de soja.

Professor: O uso desses verbos com essa regência já consta do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* e é estudado no *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*, de Maria Heliene de Moura Neves (Editora Unesp).

Fonte: Cereja; Magalhães (2013c, p.324).

No volume 2, ao tratar dos pronomes pessoais, evidencia-se, por meio de um quadro intitulado *Contrapondo*, que “o sistema dos pronomes pessoais do português brasileiro vem sofrendo mudanças há muito tempo e já começa a ser descrito de modo diferente pelos linguistas”, pois “as formas  *você*, *a gente* e *vocês* são utilizadas também como pronomes pessoais e fazem referência, respectivamente, à 2ª pessoa do singular e a à 1º e à 3ª pessoas do plural” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p.98):

**Figura 34: Box que contrapõe a lista dos pronomes pessoais prescritas pela NP com os usos reais**

**Contraponto**

O sistema de pronomes pessoais do português brasileiro vem sofrendo mudanças há muito tempo e já começa a ser descrito de modo diferente pelos linguistas.

O linguista Ataliba Castilho, por exemplo, acrescenta outras palavras à tradicional lista de pronomes pessoais e organiza-a em dois grupos: o do português formal e o do informal.

Veja o quadro apresentado pelo linguista:

	Pessoa	Português brasileiro formal		Português brasileiro informal	
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
Singular	1ª	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, prep. + eu, mim
	2ª	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, prep. + você/ocê (= docê, cocê)
	3ª	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
Plural	1ª	nós	nos, conosco	a gente	a gente, prep. + a gente
	2ª	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, prep. + vocês/ocês
	3ª	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, prep. + eles/eis, elas

(Ataliba T. de Castilho. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 477.)

**Observações:**

- No português brasileiro falado atualmente, as formas *você*, *a gente* e *vocês* são utilizadas também como pronomes pessoais e fazem referência, respectivamente, à 2ª pessoa do singular e à 1ª e à 2ª pessoas do plural. Formalmente, entretanto, correspondem à 3ª pessoa, tanto na conjugação verbal quanto na formação das formas oblíquas e átonas.
- Os pronomes oblíquos *o*, *a*, *os*, *as* assumem as formas *lo*, *la*, *los*, *las* após as formas verbais terminadas em *r*, *s* ou *z* e as formas *no*, *na*, *nos*, *nas* após fonemas nasais (*am*, *em*, *õe*, etc.).
- Quando em uma oração ocorrem dois pronomes átonos, um com a função de objeto direto e outro com a função de objeto indireto, eles podem combinar-se: Devolveram-me a revista → Devolveram-ma.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013b, p.98).

Ainda no mesmo capítulo, mas voltando-se para os pronomes demonstrativos, por meio de um box intitulado *Pronomes demonstrativos: um sistema em mudança*, os autores enfatizam que, no português brasileiro, já não há uma distinção rígida entre os pronomes demonstrativos de primeira pessoa (*este*, *estes*, *esta*, *estas* e *isto*) e os da segunda (*esse*, *esses*, *essa*, *essas*, *isso*).

Figura 35: Box que evidencia o uso dos pronomes demonstrativos

### Pronomes demonstrativos: um sistema em mudança

A maior parte dos falantes brasileiros, incluindo os que empregam a norma culta, já não faz uma distinção rigorosa entre os demonstrativos de 1ª e 2ª pessoas, principalmente quando estão numa situação de fala informal.

Para alguns linguistas, isso é sinal de que o sistema ternário desses pronomes está se transformando em um sistema binário. Essa constatação quer dizer que, na prática, os pronomes estão sendo utilizados do seguinte modo: de um lado, os pronomes de 1ª ou 2ª pessoa; de outro, os pronomes de 3ª pessoa.

Assim, um falante tende a dizer, indiferentemente, “Nesse momento” ou “Neste momento”. O que vai determinar se ele se refere ao momento presente ou a um momento anteriormente enunciado no discurso é o contexto.

Apesar dessa tendência da língua, é importante conhecer o sistema ternário clássico dos pronomes demonstrativos e saber empregá-lo quando necessário.

Fonte: Cereja; Magalhães (2013b, p.104).

Além desses textos, que já alertam para as especificidades do português brasileiro em relação ao de Portugal, como também para as divergências apresentadas em relação à norma padronizada, identificamos no item *Sugestões específicas para cada volume*, do MP, o incentivo a atividades que, dentre outros objetivos, visam a comparação entre os usos linguísticos dos brasileiros e a norma padrão, tendo em vista os tópicos gramaticais trabalhados didaticamente em cada volume. Esse item divide-se em dois tópicos: *Entrevistas* e *Pesquisas*. No tópico *entrevistas*, é sugerida a coleta de material para a observação de fenômenos linguísticos por meio da gravação de entrevistas, cujo perfil dos participantes deve ser previamente definido tendo em vista o fator que se quer observar; já no tópico *Pesquisas* define-se como *corpus*, para observação e análise, textos de diferentes gêneros discursivos veiculados em diversas mídias que já circulam na sociedade.

**QUADRO: SUGESTÕES ESPECÍFICAS PARA CADA VOLUME**

	Entrevistas	Pesquisas
Volume 1 (p.450)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o emprego da gíria na linguagem dos jovens.</li> <li>- Fazer um cartaz com a lista das gírias mais comuns e seus significados, definindo o perfil do grupo que as utiliza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as variedades linguísticas: a norma-padrão e as variedades diferentes da norma-padrão. Os alunos buscam enunciados que apresentam variedades linguísticas e analisam-nos, considerando o grupo social em que foram produzidos. Nesse caso, é possível colher material nas propagandas, nas músicas populares, nas novelas e nos programas de TV ou rádio, em entrevistas com pessoas conhecidas, em conversas na família ou entre amigos, etc.</li> </ul>
Volume 2 (p.451)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos: observar o uso de verbos irregulares, como manter, intervir, ver, reaver, etc. Buscar explicações para as variações em relação à norma-padrão.</li> <li>- Substantivos e adjetivos: observar o plural dos nomes e a concordância na língua oral. Há uma forte tendência, em quase todo o país, de pluralizar o artigo e deixar o substantivo sem flexão. Por exemplo: “Vou levar as criança até a festa e já volto”. Ou na concordância entre substantivo, artigo e adjetivo (na função de predicativo): “Os home</li> </ul>	<p>Em jornais, revistas, anúncios publicitários (escritos ou televisivos e radiofônicos), com a finalidade de verificar o emprego:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i>, de acordo com as diferentes regiões do Brasil;</li> <li>- da voz passiva sintética e do pronome <i>se</i> como elemento apassivador ou índice de indeterminação do sujeito; ver também placas de rua ou de empresas: “Precisa-se de torneiro mecânico”, “aluga-se/alugam-se casas”; discutir o uso popular dessas concordâncias, buscando explicações</li> </ul>

	daqui são bobo”. Também é possível observar a concordância do substantivo com o verbo: “Os morador daqui falaru que participa”, em que se pronuncia a sílaba <i>-ram</i> como <i>-ru</i> .	para elas;
Volume 3 (p.451)	<p>Por meio de entrevistas, gravar a fala de diferentes grupos socioculturais a fim de observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o uso das concordâncias verbal e nominal na fala de pessoas de diferentes estratos socioculturais;</li> <li>- descrever os casos de concordância verbal e nominal na fala de pessoas de diferentes extratos socioculturais;</li> <li>- descrever os casos mais comuns em que há desvio da norma-padrão e buscar razões que expliquem o fenômeno;</li> <li>- qual tem sido a forma mais comum de concordância dos verbos ser, fazer, haver (na forma simples ou em locuções, como, por exemplo, deve haver) na língua oral;</li> <li>- como se dá a colocação dos pronomes oblíquos átonos no português brasileiro; confrontar as tendências de nossa língua oral com a norma-padrão escrita ou com língua portuguesa lusitana e</li> </ul>	a) Observar em jornais o emprego de certos verbos e suas regências. Por exemplo, como têm sido empregados os verbos <i>assistir</i> (no sentido de “ver”) e <i>visar</i> na imprensa.

	descrever diferenças.	as	
--	--------------------------	----	--

Fonte: elaboração própria.

Admitindo que a língua deve ser objeto de teorização e investigação no âmbito escolar através de uma reflexão linguística consciente e sistematizada que vá de encontro à postura autoritária da tradição gramatical, Bagno (2002) defende a pertinência da pesquisa linguística em sala de aula, quando os alunos já tenham alcançado um grau de letramento que lhes seja suficiente para refletir sobre o funcionamento da língua, e esse é, pelo menos teoricamente, o estágio dos alunos do ensino médio, aos quais destina-se a coleção analisada.

A pesquisa pode ampliar o olhar do aluno para a realidade linguística brasileira, possibilitando ainda o aumento da sua criticidade em relação às prescrições da norma padrão, pois, dentre os tópicos gramaticais apontados para análise, figuram aqueles que, embora sejam repelidos pelas gramáticas normativas, caracterizam o português brasileiro, diferenciando-o do português europeu e, marcando a sua distância em relação à NP. Também há uma abertura para discussão do preconceito linguístico uma vez que foram selecionadas para análise regras variáveis do PB que apresentam variantes bastante estigmatizadas como, por exemplo, a marcação/não marcação do plural em todos os elementos que compõem o sintagma nominal. Contudo essas sugestões merecem algumas ponderações.

Não podemos deixar passar despercebido o emprego da expressão “desvio da norma padrão”, que pode ser considerada uma marca do discurso conservador que coloca a NP em uma posição central, como o modelo correto a ser seguido, já que “desvio” é uma palavra sinonímica de descaminho, trazendo a ideia de afastamento de uma posição ou direção normal.

Além disso, em algumas sugestões, o direcionamento da pesquisa fica a cargo do professor, pois, depende das suas posturas teóricas em relação à língua e ao seu ensino. Se adotar o conceito de língua como abstração registrada nas gramáticas normativas, ele pode simplesmente usar essas pesquisas para chamar a atenção dos alunos para os “erros” mais cometidos pelos brasileiros, e, a partir da

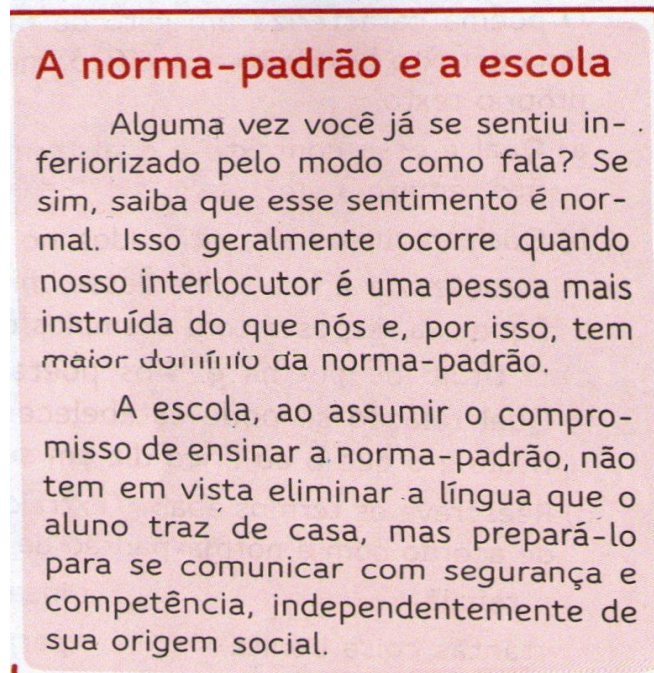
análise da fala de diferentes grupos socioculturais, induzir os alunos à conclusão de que as pessoas das zonas rurais e menos escolarizadas falam mais “errado”.

Por isso, salientamos a necessidade de o professor estar atualizado com as teorias sociolinguísticas para conduzir satisfatoriamente as pesquisas e as análises, pois somente um profissional com essa postura de pesquisador pode, com segurança, discutir sobre os fenômenos em questão e buscar explicações para eles.

Além disso, a primeira sugestão de atividade do Volume 1 não explicita uma finalidade objetiva para essa pesquisa, o que a torna inviável. O mesmo acontece à segunda, que não apresenta um propósito mais claro que justifique a observação do emprego de gírias, além da simples montagem de um cartaz, o que caracteriza uma abordagem muito superficial e banalizada do fenômeno. Importante salientar também que não informa sobre os procedimentos metodológicos a serem seguidos para a coleta do material a ser analisado.

Para finalizar esse item, apresentamos e discutimos um box localizado no capítulo sobre VL, no primeiro volume, no qual os autores justificam o ensino da norma padrão nas escolas:

**Figura 36: Box que tenta justificar o ensino da NP**



Fonte: Cereja; Magalhães (2013a, p.80).

Esclarecer ao aluno da importância de a NP ser ensinada na escola é uma iniciativa louvável. Contudo, devemos alertar para o fato de que os autores naturalizam e banalizam o preconceito linguístico quando afirmam que se sentir inferiorizado pelo modo como se fala é um sentimento “normal”.

O combate a qualquer tipo de preconceito deve começar pela sua desnaturalização. Não podemos ignorar que esse sentimento a que se referem os autores seja comum a muitos brasileiros, como nos evidencia Bagno (2009), mas não pode nunca ser admitido como normal, se se pretende enfrentar o preconceito linguístico. Podemos dizer que essa passagem se opõe ao que diz um outro box analisado em outro item deste trabalho intitulado “Onde se fala melhor o português no Brasil?”, que nega a existência de variedades linguísticas melhores que outras.

## 5. Considerações Finais

Tendo em vista a análise descrita neste trabalho, podemos dizer que a coleção *Português: linguagens* trabalha a variação linguística de maneira satisfatória, pondo em prática as concepções e metodologias afirmada nos textos do Manual do Professor; incorrendo, no entanto, em alguns deslizes que mais parecem ser frutos de uma visão preconceituosa que impera na sociedade e está impregnada na maioria dos indivíduos, que acabam vendo os fenômenos linguísticos de maneira distorcida e reproduzindo preconceitos, mesmo quando tentam desvencilhar-se deles e/ou desconstruí-los.

Para elucidar melhor os resultados obtidos através de nossa análise discorreremos agora, resumidamente, sobre eles, orientando-nos pelos questionamentos que constituíram nossos objetivos específicos.

A língua é caracterizada como variável, dinâmica e social, o que certamente favorece a consideração da variação. Essas características não ficam restritas aos conceitos, podendo ser evidenciadas nos textos dos boxes espalhados por todos os volumes que são oportunamente trazidos quando são trabalhadas as regras da NP, chamando a atenção dos alunos para as regras que caracterizam a norma culta brasileira, além das sugestões de pesquisa no MP que têm a mesma finalidade: mostrar a dimensão social e heterogênea da língua em oposição ao modelo petrificado nas gramáticas normativas. Além disso, esses textos e sugestões de pesquisa, por levarem em conta a variação no nível morfossintático, são importantes porque, para inserir o aprendiz na cultura letrada e torná-lo capaz de usar as regras da norma padrão, é necessário fazê-lo refletir sobre as diferenças existentes entre as variedades estigmatizadas, as variedades prestigiadas e a norma padrão.

Pois, para que os alunos usem os pronomes oblíquos, por exemplo, eles precisam ser conscientizados de que esses pronomes não fazem parte da gramática do português brasileiro e que, por isso, precisam ser ensinados e aprendidos como recursos de uma língua estrangeira para serem usados em situações que exigem um estilo mais formal, já que são usos mais valorizados socialmente.

Devemos ainda ressaltar outro aspecto positivo da coleção: a adequação terminológica ao diferenciar a norma culta da Norma Padrão, acrescido do

reconhecimento das diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil.

No que diz respeito da abordagem teórico-prático, nota-se que não pode ser considerada superficial, pois não são enfocadas apenas diferenças lexicais e de sotaque que diferenciam a fala das regiões do país, apesar de ainda estar distante do que seria ideal – com um número de questões proporcional à importância da VL para o ensino de língua, contemplar com igual atenção todos os tipos de VL e observar variantes de todos os níveis da língua.

São evidenciados os diferentes graus de formalidade comportados pelas duas modalidades de uso da língua – fala e escrita, ou seja, não é reproduzida a visão do senso-comum de que a fala é a modalidade em que tudo é permitido sempre, enquanto a escrita é vista como o lugar dos registros formais.

O preconceito linguístico é discutido e, podemos dizer combatido, por meio de textos que negam a veracidade de informações falaciosas, mas que estão impregnadas no senso-comum, deturpando o fenômeno da variação e provocando a baixa autoestima linguística dos brasileiros. Isso pode ser evidenciado por um box que nega a existência de variedades linguísticas melhores que outras, e por outro que, mesmo com a falha de não incluir as línguas europeias, mostra a diversidade linguística do nosso País, desconstruindo o tão difundido mito de que o Brasil é caracterizado pelo monolinguísmo.

Menos numerosas são questões que devem ser ressaltadas por reforçarem o preconceito linguístico: a tendência em identificar a VL com a fala das pessoas da zona rural, evidente na página de abertura do capítulo que trabalha a VL por estampar a imagem de um camponês, e em questões de uma atividade inclinada para um tratamento genérico de variedade, por tratar como características da fala das pessoas da zona rural, variantes que são comuns à fala de pessoas dos centros urbanos e até de todos os brasileiros; a atitude prescritiva e preconceituosa de chamar de “desvios” as regras que diferem das prescrições da NP; e ainda a naturalização do preconceito linguístico, quando tentando justificar a importância do ensino das regras da NP, qualifica-se como “normal” o sentimento de inferioridade decorrente do modo de falar. Outro ponto negativo é a proposta desastrosa de

reescrita que não levou em consideração a adequação da variedade linguística ao texto.

Sem ter o objetivo de amenizar as falhas, podemos dizer, tomando como critérios as respostas obtidas através dos nossos questionamentos, que a coleção trabalha bem a VL e, acreditamos que devem ter contribuído para isso as obras constantes na bibliografia que tematizam a variação e o ensino de gramática, além das gramáticas descritivas: “Gramática descritiva do português”, de Mário Perini; “Que gramática estudar na escola – Norma e uso na língua portuguesa”, de Maria Helena de Moura Neves; “O português da gente – A língua que estudamos, a língua que falamos”, de Rodolfo Ilari e Renato Basso; “Gramática do português brasileiro”, de Ataliba Teixeira de Castilho e “Nada na língua é por acaso” de Marcos Bagno, das quais destacamos a última citada por dedicar um capítulo inteiro à discussão do tratamento da variação no LD, além de sugerir um roteiro para analisar esse material.

Dessa forma, ficam respondidas as principais indagações que motivaram esta pesquisa e orientaram a análise aqui empreendida. Sabemos, contudo, que não foi esgotado o nosso objeto de estudo e que outros questionamentos surgiram, sem que este trabalho pudesse respondê-los em vista de suas limitações.

Assim, acreditamos que, tomando como ponto de partida a discussão deste trabalho, duas direções mostram-se profícuas para investigação: uma com foco na análise de outras coleções; já a outra volta-se para a observação de questões que levam em consideração o LD em relação à prática docente que suscitaria questões como as seguintes: Como os docentes percebem e avaliam a abordagem da VL na coleção analisada? Como eles a utilizam em sala de aula? A abordagem da VL é levada em consideração, entre os professores, como um critério importante no momento de escolha do LD? Essas são possibilidades de pesquisa que, se desenvolvidas em momentos posteriores, podem prestar um grande serviço ao ensino de língua portuguesa.

## Referências

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p.23-49.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. (Orgs.). **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: o que é, e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.37-46.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: MEC/INEP, 1997.**

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 51-83.

CASTILHO, T. A. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado de língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p.27-36.

CAVALCANTI, T. F. de S. **Os usos do livro didático de português: o professor e suas maneiras de fazer**. Caruaru: O Autor, 2015. Dissertação de Mestrado.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013a, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013b, v. 2.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013c, v. 3.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria. **Varição Linguística e Ensino de Gramática**. Work. Pap. Linguistic. Florianópolis, v.10, n.1, p.73-74, jan. jun. 2009.

COSTA, F. W.; FREITAG, B.; MOTTA, V. R. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>. Acesso em 03 out. 2017.

DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: BESERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 76-86.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p.37-60.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, (2009). p.127-141.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira de Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 389 p. Tradução de: Sociolinguistics.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.p. 63-90.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p.11-25.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Courtrix, 2006. 279 p. Tradução de: Cours de linguistique générale.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.