



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FLÁVIO BRANDÃO SILVA

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS  
DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

---

LONDRINA

2017

FLÁVIO BRANDÃO SILVA

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS  
DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito parcial para  
a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida  
Baronas

LONDRINA  
2017

Silva, Flávio Brandão.

A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná / Flávio Brandão Silva. - Londrina, 2017. 224 f.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística Educacional - Tese. 2. Variação Linguística - Tese. 3. Ensino de Língua Portuguesa - Tese. I. Baronas, Joyce Elaine de Almeida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

FLÁVIO BRANDÃO SILVA

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO  
DO ESTADO DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida Baronas  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni-Ricardo  
Universidade de Brasília - UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline Ortelan Maia Botassini  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanderci de Andrade Aguilera  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Campos Almeida  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 15 de agosto de 2017.

À minha avó, Petronília (*in memoriam*), que, lá do céu, olha por mim.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Joyce Elaine de Almeida Baronas, pelas orientações seguras, pela confiança e pelo apoio constantes.

Às professoras Ana Lúcia de Campos Almeida, Jacqueline Ortelan Maia Botassini, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Vanderci de Andrade Aguilera, pelas importantes contribuições no exame de qualificação e pela disposição em participar da banca de defesa.

Aos professores dos diferentes Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná que participaram desta pesquisa.

Aos professores do PPGEL, pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas.

À querida Rosely Fernandes Lopes e a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, pela atenção sempre dispensada em todas as vezes em que me atenderam.

Aos queridos amigos que tive oportunidade de fazer durante o doutorado: André, Cláudia, Laryssa, Taciane, Vanessa e Wéllem.

Ao professor Edson Carlos Romualdo, meu amigo e meu mestre, com quem compartilhei muitas inquietações, durante a execução deste trabalho.

Ao professor Wiliam César Ramos, amigo e companheiro de longas datas, desde os tempos de Araraquara.

Ao magnífico reitor da Unespar, professor Antonio Carlos Aleixo e demais colegas da reitoria da Unespar, pelo apoio sempre incondicional.

Ao amigo, professor José Carlos Bertacchi, pelo valoroso auxílio na coleta e tabulação dos dados.

Aos colegas do colegiado do curso de Letras da Unespar, *campus* de Paranavaí (Alice, Carlos, Juliana, Gersonita e Soraia), pelo incentivo constante.

Aos meus pais, Gabriel dos Reis Silva e Vera Lúcia Brandão Silva, que, na sua simplicidade, foram os meus primeiros e mais importantes mestres, pois me ensinaram a buscar sempre o caminho da retidão e do saber.

À minha avó Iraides Pereira Brandão, pelo carinho de sempre e pelas constantes orações.

Aos meus irmãos, que, de um jeito ou de outro, sempre estiveram ao meu lado.

Aos meus tios, tias, primos e primas, pelo apoio que sempre manifestaram.

Aos meus sobrinhos, Flávia, Gabriel, Maria Fernanda, Mariane e Ana Clara e à minha afilhada Maria Clara, que, com sua alegria pueril, iluminam a minha vida.

Ao sempre querido Rinaldo Antonio Pim, pela amizade e parceria de tantos anos.

Aos amigos Márcio Aurélio Donegá e Sérgio Barbosa, pela generosidade com que me acolheram em suas casas, durante o período das disciplinas.

A todos os meus amigos, de modo especial: Andréia Menezes, Anselmo Alexandre Mendes, Antonio Rodrigues Varela Neto, Jaqueline Dias e Patrícia Varela, por sempre estarem comigo.

À Virgem Santíssima, Senhora da Conceição Aparecida, minha Mãe e minha Intercessora.

E, acima de tudo, a Deus, autor e princípio de toda a sabedoria e todo o conhecimento, minha fortaleza e minha esperança.

“A linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”

(Maurizio Gnerre)

SILVA, Flávio Brandão. **A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná.** 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Um dos desafios que o ensino de língua portuguesa na escola apresenta é o de formar estudantes realmente proficientes quanto ao uso da língua materna, em situações diversas de interação verbal. Assim, este trabalho, com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, com destaque para os estudos de Crenças e Atitude Linguísticas no ensino de língua, tem como principal objetivo investigar como ocorre a abordagem da variação linguística, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná. Para tanto, procedeu-se à análise de três *corpora*, constituídos pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pelos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados para o Ensino Médio, no PNLN 2015 e pelos questionários respondidos pelos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná. A análise dos documentos oficiais considerou três documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica, do Estado do Paraná. Encaminhou-se a análise dos materiais didáticos, com a finalidade de verificar como ocorre a abordagem da diversidade linguística, tanto na parte teórica dos conteúdos, como nas atividades. Dessa forma, realizou-se a análise dos livros didáticos a partir de um roteiro composto por 5 perguntas abertas, adaptado de Lima (2014). Na terceira rodada de análise, foram considerados, por amostragem, 131 questionários respondidos por professores oriundos dos Núcleos Regionais de Educação, de todas as regiões do Estado do Paraná. O questionário proposto aos professores, em formato eletrônico, contou com 12 perguntas semiestruturadas, construídas a partir dos pressupostos teóricos de Crenças e Atitudes Linguísticas no ensino de língua. Na análise dos questionários, foram consideradas duas variáveis: o local de formação acadêmica do professor (instituição pública ou particular) e o tempo de magistério. Os dados coletados foram tabulados com a utilização do Excel, por meio do qual foram elaborados gráficos e tabelas. As análises realizadas possibilitaram auferir os seguintes resultados: i) os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa não são suficientemente esclarecedores quanto à abordagem da variedade linguística; ii) em geral, os materiais didáticos propõem atividades que não dão conta de explorar, em profundidade, a diversidade linguística; iii) há uma tendência entre os professores em assumir o discurso de valorização da variação linguística, no entanto, a transposição desse discurso para a prática deixa a desejar, pois a maioria dos professores apresenta atitudes que reforçam as prescrições normativas. Diante de tais resultados, destaca-se a necessidade de que se invista na formação continuada dos professores, fornecendo-lhes alternativas para o trabalho com a variação linguística no processo de ensino-aprendizagem, inclusive com a didatização dos fenômenos variáveis.

**Palavras-chave:** Variação Linguística. Crenças e Atitudes Linguísticas. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Médio. Estado do Paraná.

SILVA, Flávio Brandão. **The treatment of linguistic variation in Portuguese language classes in public schools in the state of Paraná, Brazil.** 2017. 224 p. Thesis (Doctoral degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

### ABSTRACT

One of the challenges of Portuguese language teaching in Brazilian formal education is to educate Portuguese speaking students to be proficient in many different communicative contexts. Therefore, grounded on the theoretical framework of educational sociolinguistics, especially on studies in linguistic attitudes and beliefs, this PhD thesis aims to investigate how Brazilian linguistic variations are dealt with in Portuguese language classes in public high schools in the state of Paraná, Brazil. We analyzed three corpuses built of the Brazilian national guidelines for Portuguese language teaching, high school textbooks subsidized by the national textbook program (*Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2015*), and questionnaires filled in by high school teachers from public schools in the state of Paraná, Brazil. We analyzed three Brazil formal education documents: the secondary education curriculum parameters, the secondary education curriculum guidelines, and the Portuguese language curriculum guidelines for Paraná primary and secondary education. Using a set of 5 open questions based on Lima (2014), we also analyzed the textbooks to assess how Brazilian linguistic variations are dealt with theoretically and in practice. Subsequently, we examined by sampling 131 questionnaires filled in by public high school teachers from all regions of Paraná state. The online questionnaire had 12 semi-structured interview questions built around the theory of linguistic attitudes and beliefs in language teaching. The analysis of the questionnaires considered, among other aspects, whether the respondents graduated as a teacher from a public or private university, and how long they have been in teaching. The results were organized into Excel tables and charts which revealed that i) the official formal education documents which guide the Portuguese language subject in Brazil secondary education curriculum are not sufficiently clear as to how linguistic variation should be treated; ii) generally, the textbooks treat linguistic variation superficially; iii) in general, the teachers interviewed affirmed to recognize the importance of teaching linguistic variation in their Portuguese classes, nevertheless their teaching practice shows otherwise. Based on these results, we conclude that it is necessary to enhance teacher education in Paraná state, and by extension in Brazil, by including linguistic variation and its teaching on the secondary education curriculum parameters and guidelines.

**Keywords:** Linguistic Variation. Linguistic Attitudes and Beliefs. Portuguese Language Teaching. Secondary Education. Paraná State.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Formas de registro formal e informal.....	110
<b>Figura 2</b>	– Atividades sobre concordância.....	114
<b>Figura 3</b>	– Atividades sobre regência .....	116
<b>Figura 4</b>	– Variedades linguísticas e níveis de linguagem.....	119
<b>Figura 5</b>	– Texto sobre as diferenças entre uso coloquial e uso formal dos pronomes .....	123
<b>Figura 6</b>	– Texto sobre colocação pronominal e graus de formalidade.....	124
<b>Figura 7</b>	– Exemplos de variação geográfica.....	128
<b>Figura 8</b>	– Atividades sobre grau diminutivo .....	129
<b>Figura 9</b>	– Atividades sobre o emprego variável dos pronomes.....	131
<b>Figura 10</b>	– Atividade de oralidade: gênero entrevista.....	138
<b>Figura 11</b>	– Texto sobre a colocação pronominal.....	151
<b>Figura 12</b>	– Texto sobre coerência e variedade linguística .....	159
<b>Figura 13</b>	– Exemplos de regência verbal.....	162

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Questão 7 - Formação acadêmica.....	196
<b>Tabela 2</b>	– Questão 8 - Formação acadêmica.....	197
<b>Tabela 3</b>	– Questão 9 - Formação acadêmica.....	198
<b>Tabela 4</b>	– Questão 10 - Formação acadêmica.....	199
<b>Tabela 5</b>	– Questão 11 - Formação acadêmica.....	200
<b>Tabela 6</b>	– Questão 12 - Formação acadêmica.....	201
<b>Tabela 7</b>	– Questão 7 - Tempo de magistério .....	203
<b>Tabela 8</b>	– Questão 8 - Tempo de magistério .....	204
<b>Tabela 9</b>	– Questão 9 - Tempo de magistério .....	205
<b>Tabela 10</b>	– Questão 10 - Tempo de magistério .....	206
<b>Tabela 11</b>	– Questão 11 - Tempo de magistério .....	207
<b>Tabela 12</b>	– Questão 12 - Tempo de magistério .....	208

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de Informantes por Núcleo Regional de Educação .....	30
<b>Gráfico 2</b> – Instituição de formação do professor: pública ou particular .....	31
<b>Gráfico 3</b> – Tempo de magistério .....	32
<b>Gráfico 4</b> – Questão 7 .....	185
<b>Gráfico 5</b> – Questão 8 .....	187
<b>Gráfico 6</b> – Questão 9 .....	189
<b>Gráfico 7</b> – Questão 10 .....	192
<b>Gráfico 8</b> – Questão 11 .....	193
<b>Gráfico 9</b> – Questão 12 .....	195

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	18
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	21
2.1	CONSTITUIÇÃO DOS <i>CORPORA</i> DE PESQUISA.....	23
2.1.1	Os Documentos Oficiais.....	23
2.1.2	Os Livros Didáticos Indicados no PNLD 2015.....	24
2.1.3	O Questionário .....	26
2.1.3.1	As questões.....	27
2.1.3.2	O perfil dos informantes.....	29
2.1.3.3	As ferramentas para coleta e tabulação dos dados e apresentação dos resultados.....	33
2.1.3.4	A definição das variáveis e análise dos resultados.....	34
<b>3</b>	<b>VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	36
3.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	36
3.2	NORMAS LINGUÍSTICAS E ENSINO .....	43
3.3	Os <i>CONTINUA</i> .....	51
3.4	A GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	54
3.5	A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	59
3.6	CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO .....	62
<b>4</b>	<b>A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL</b> .....	69
4.1	A LDB 9394/96 E AS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO .....	69
4.2	ANÁLISE DOS PCNEM .....	72
4.3	ANÁLISE DAS DCEs .....	81
<b>5</b>	<b>A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PNLD 2015</b> .....	89
5.1	HISTÓRICO DO PNLD (1929-2015) .....	89
5.2	O PNLD E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO.....	.96

5.2.1	Avaliação das Obras Aprovadas e Indicadas no PNLD do Ensino Médio .....	98
5.3	A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	102
5.3.1	Algumas conclusões sobre a análise dos livros didáticos .....	174
<b>6</b>	<b>A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO?</b> .....	<b>178</b>
6.1	ANÁLISE GERAL DO QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES .....	178
6.2	VARIÁVEL LOCAL DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR/INFORMANTE .....	196
6.3	VARIÁVEL TEMPO DE MAGISTÉRIO DO PROFESSOR/INFORMANTE.....	202
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>211</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>218</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado’. Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar ‘os livro?’.’ Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.” (AGUIAR et al., 2011, p. 16)

A epígrafe que dá início à introdução deste trabalho é uma citação do primeiro capítulo do livro didático intitulado *Por uma vida melhor*, de autoria de Carolina Amaral Aguiar et al., e que foi distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para turmas de educação de jovens e adultos (EJA) em todo o Brasil, em 2012. Na obra, são apresentadas propostas de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, que levam em consideração as diferenças entre a norma padrão e as variantes populares, passíveis de uso em contextos informais de interação. Entretanto, na época da distribuição do livro, houve uma repercussão bastante negativa na mídia nacional, que se posicionou contrariamente à utilização do material didático no contexto escolar, sob a alegação de que o livro em questão trazia “erros” gramaticais que poderiam prejudicar o estudante em relação ao uso “correto” da língua.

Esse episódio do livro didático chama a atenção para um fato bastante significativo: coletivamente, ainda persiste uma concepção de ensino de Língua Portuguesa atrelada ao domínio das prescrições normativas, as quais remetem para um padrão linguístico usado pelas classes de maior prestígio social e que rechaça o emprego das variedades populares, independentemente do contexto de interação, o que, para além do preconceito linguístico, provoca o preconceito social. Nos dizeres de Alkmim (2007):

A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais. A sociedade reage de maneira particularmente consensual quando se trata de questões linguísticas. A intolerância linguística é um dos comportamentos sociais mais facilmente observáveis, seja na mídia, nas relações cotidianas, nos institucionais etc. A rejeição a certas variedades linguísticas, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos

vocabulares é compartilhada sem maiores conflitos pelos não especialistas em linguagem. (ALKMIM, 2007, p. 42)

O desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil, e de modo particular dos estudos sociolinguísticos, permitiu que, a partir dos anos 80, tivesse início um processo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Esse processo influenciou a elaboração de documentos oficiais e norteou a produção de livros didáticos, como também favoreceu a construção de propostas metodológicas para o ensino de língua materna, o que, sem dúvida, foi um grande avanço.

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de forma que consiga empregar diferentes variedades linguísticas, adequadas às situações de uso, em vistas à sua inserção e emancipação social. Portanto, é importante que as práticas pedagógicas em torno da língua possibilitem, paralelamente ao ensino da norma culta, o trabalho com a diversidade linguística, isto por que, “[...] a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental que orienta e sustenta a observação, a descrição e interpretação do comportamento linguístico.” (CAMACHO, 2006, p. 42)

Diante desse panorama, algumas questões emergem: qual o tratamento dado à diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa? O professor de Língua Portuguesa tem consciência da importância de trabalhar a diversidade linguística em suas aulas e o faz de forma eficiente? Quais são as atitudes do professor em relação aos diferentes usos linguísticos realizados pelos estudantes, inclusive aqueles usos não contemplados na prescrição normativa?

Tendo em vista a importância de aprofundar ainda mais a reflexão sobre o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na formação dos estudantes, considerando os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional e considerando os questionamentos apresentados anteriormente, propõe-se como objetivo geral deste trabalho investigar como ocorre a abordagem da diversidade e da variação linguística, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná. A partir do objetivo geral proposto, constituem-se objetivos específicos deste trabalho:

- i) identificar como o tema da variação linguística é abordado nos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, ou seja, em nível nacional: os Parâmetros Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e, em nível estadual, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica no Estado do Paraná (DCEs);

- ii) verificar como ocorre o estudo da diversidade linguística nos livros didáticos indicados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio;
- iii) avaliar a existência ou não de um paralelo entre o material didático adotado e as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos documentos oficiais;
- iv) verificar quais são as atitudes dos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, da rede pública de educação do Estado do Paraná, em relação à abordagem da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem e os diferentes usos linguísticos pelos estudantes.

No Estado do Paraná, embora as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCEs) orientem para a importância de considerar, no processo de ensino-aprendizagem, a variedade linguística, há uma carência de estudos que investiguem a relação entre variação linguística e ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Dessa forma, este trabalho se justifica como uma forma de contribuir para que se reflita sobre a necessidade da abordagem da diversidade linguística nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas à formação de um sujeito que tenha consciência das possibilidades que a língua oferece e que consiga se expressar de forma adequada nas diferentes situações comunicativas.

Além disso, este trabalho também pretende contribuir para que, uma vez identificadas as atitudes dos professores de Língua Portuguesa em relação à abordagem da variação linguística nas aulas de português, outros estudos possam ser realizados no sentido de propor estratégias metodológicas que auxiliem o professor no trabalho com a variedade linguística.

Com relação aos aspectos relacionados a este estudo sobre a abordagem da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas paranaenses, algumas hipóteses podem ser levantadas: a) os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa não são suficientemente esclarecedores quanto à abordagem da variedade linguística; b) em geral, os materiais didáticos propõem atividades que não dão conta de explorar, em

profundidade, a diversidade linguística; c) os professores não são instrumentalizados para inserir em suas aulas um trabalho continuado que contemple a diversidade linguística.

Assim, espera-se, com este trabalho, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, de modo que possibilite a proficiência do aluno em diferentes habilidades: interpretação textual, compreensão do sentido do texto, prática de leitura, análise linguística. Dessa forma, entende-se que a abordagem da diversidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa é fundamental, de forma que se valorize o conhecimento linguístico trazido pelo aluno e adquirido por ele nos seus meios sociais.

### 1.1 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo, que consiste na introdução, apresenta a justificativa e os objetivos para a realização deste estudo, bem como as contribuições que dele se esperam.

No capítulo dois, são apresentadas algumas considerações gerais a partir dos pressupostos teóricos da metodologia da pesquisa científica, como também são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a constituição dos *corpora* da pesquisa.

O capítulo três, intitulado “Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa”, aborda os pressupostos teóricos sobre os quais se sustenta este estudo. O capítulo está dividido em seis seções: na primeira seção, é apresentado um breve histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde o período colonial até a década de 90, quando se deu a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, é realizada uma discussão sobre a relação norma linguística e ensino de Língua Portuguesa, em que são apresentados conceitos de norma, segundo a concepção de alguns linguistas brasileiros, tais como Bortoni-Ricardo, Camacho e Castilho, e sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Finalizando a discussão sobre norma, na terceira seção, são apresentados os três *continua* (urbanização, letramento-oralidade e monitoramento estilístico) propostos por Bortoni-Ricardo. Na quarta seção, a partir de uma concepção de norma associada à diversidade linguística, é realizada uma discussão

a respeito do ensino de gramática na escola. A quinta seção aborda as contribuições da sociolinguística educacional para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de enfatizar a importância de considerar a variedade linguística no processo de ensino-aprendizagem. Encerrando o capítulo três, a última seção traz um panorama sobre crenças e atitudes linguísticas e como esse referencial teórico contribui para uma reflexão sobre o trabalho com a língua na escola, a partir das variedades linguísticas. Os pressupostos teóricos sobre crenças e atitudes linguísticas foram importantes, sobretudo, para a análise dos questionários respondidos pelos professores da rede pública estadual de ensino.

O capítulo quatro, cujo título é “A variação linguística nos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil”, tem como principal objetivo realizar a análise dos documentos oficiais relativos ao ensino de Língua Portuguesa. Além da análise que se propõe, o capítulo apresenta algumas discussões teóricas que auxiliam na análise dos documentos oficiais. Quanto à sua organização, o capítulo traz três seções. A primeira seção apresenta uma discussão sobre as mudanças ocorridas no Ensino Médio, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei 9493/96. Na sequência, a segunda seção traz a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como também a análise das Orientações Curriculares, publicadas logo após os PCNEM. A terceira seção contempla a análise das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica, no Estado do Paraná.

O capítulo cinco, intitulado “A variação linguística no PNLD 2015” tem como objetivo principal a realização da análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o Ensino Médio, a partir de 2015. O referido capítulo se estrutura a partir de quatro seções. A primeira seção versa sobre o histórico do PNLD, desde a sua criação, em 1929, até o ano de 2015. Já na segunda seção, são tecidas algumas considerações sobre o Guia do Livro Didático. Na terceira seção, é apresentada uma avaliação sobre as obras aprovadas e indicadas no PNLD 2015, para o Ensino Médio. Por fim, na quarta seção, é realizada a análise das coleções, a fim de verificar como se dá a abordagem da variação linguística nessas obras.

O capítulo seis versa sobre a análise dos questionários respondidos pelos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná. A análise, predominantemente, de abordagem qualitativa, mas também apoiada por dados

quantitativos, tem como objetivo avaliar as atitudes dos professores que atuam no ensino em escolas públicas paranaenses, em relação à abordagem da variedade linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Finalmente, com base nas análises realizadas nos capítulos quatro, cinco e seis, e no referencial teórico que embasa este estudo, são apresentadas as principais conclusões a que se pode chegar com a realização deste trabalho, que se ocupou de discutir a abordagem da variação linguística no Ensino Médio, em escolas públicas paranaenses.

## 2 METODOLOGIA

Considerando o objetivo geral deste trabalho que é o de investigar o tratamento dado à diversidade linguística no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, junto a alunos do Ensino Médio, da rede pública de educação, no Estado do Paraná, entende-se que, quanto a seus objetivos, o presente estudo segue as orientações metodológicas da pesquisa exploratória.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo possibilitar ao pesquisador desenvolver, esclarecer e modificar ideias, em vistas à familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou de construir hipóteses, as quais poderão ser investigadas em estudos posteriores, proporcionando, assim, uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Neste trabalho, serão empregadas duas técnicas para coleta de dados e desenvolvimento do estudo proposto: a pesquisa bibliográfica e o questionário. A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como um tipo de investigação a partir de contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado. Assim, de acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos. Esse material se apresenta como um importante mecanismo utilizado no levantamento de informações elementares relacionadas ao objeto de estudo.

A técnica do questionário, de acordo com Gil (2008), pode ser definida como

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

Na elaboração do questionário, é possível traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, cujas respostas irão se constituir em dados que o pesquisador poderá utilizar, por exemplo, para descrever as características do grupo pesquisado, e/ou avaliar e comprovar as hipóteses levantadas durante o planejamento da pesquisa.

Com relação ao tipo de abordagem, este estudo, predominantemente, assume uma abordagem qualitativa, a qual toma como base conhecimentos teóricos e empíricos que possibilitam atribuir cientificidade à análise dos dados obtidos durante a

investigação. Dessa forma, nessa abordagem, o principal objetivo consiste em identificar o significado que os resultados apresentam, a partir da percepção de determinado fenômeno em seu contexto. Com isso, a abordagem qualitativa busca “identificar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Como esclarece Gil (2008), a utilização da abordagem qualitativa na análise dos dados permite que as investigações relativas ao objeto de estudo sejam aprofundadas, a partir da valorização do contato direto com o contexto estudado, com a finalidade de possibilitar generalizações sem, no entanto, deixar de observar as individualidades e os múltiplos significados.

A abordagem quantitativa, por sua vez, segundo Rodrigues e Limena (2006), caracteriza-se pela

[...] quantificação, análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados, utilizando-se da estatística. Portanto, empregam-se recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Também são utilizados programas de computador capazes de quantificar e representar graficamente os dados. (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p. 89)

Numa abordagem quantitativa, o objetivo consiste em buscar a validação das hipóteses, por meio da análise de um grande número de amostras estruturadas. As variáveis determinadas previamente na pesquisa são mensuradas e apresentadas numericamente, o que permite a generalização e a quantificação dos resultados que serão utilizados pelo pesquisador em sua análise. Nessa abordagem, são empregados métodos quantitativos para análise dos dados, como, por exemplo, o modelo estatístico.

Embora, neste trabalho, a interpretação dos resultados ocorra, predominantemente, a partir de uma abordagem qualitativa, essa interpretação ancora-se, também, numa abordagem quantitativa, sobretudo quando da análise dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos professores da rede pública de educação, do Estado do Paraná, pois, de acordo com Demo (2002), “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (DEMO, 2002, p.35).

Assim, a utilização das duas abordagens (qualitativa e quantitativa), para a análise dos questionários, apresentou-se, neste trabalho, como uma alternativa eficaz para uma melhor discussão e análise dos resultados obtidos, visto que tais abordagens não devem ser tomadas dicotômicas, mas complementares entre si. Dessa forma, os gráficos e as tabelas apresentados auxiliarão na interpretação das atitudes dos professores em relação à abordagem da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

## 2.1 CONSTITUIÇÃO DOS *CORPORA* DE PESQUISA

Para desenvolvimento do tema proposto, foram realizadas análises de três *corpora*, constituídos pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, pelos livros didáticos de Língua Portuguesa indicados para o Ensino Médio, no Guia do Livro Didático e pelos questionários respondidos pelos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

### 2.1.1 Os Documentos Oficiais

A análise dos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil procurou investigar como a variação linguística é abordada nesses documentos. Na análise, foram considerados três documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, do Estado do Paraná.

Embora o presente estudo tenha como referência o Estado do Paraná, optou-se por incluir na análise os PCNEM, por serem documentos de abrangência nacional e porque, até o ano de 2008, o Paraná também assumia os PCNEM como documento norteador do ensino no Estado. A opção de também incluir na análise as Orientações Curriculares para o Ensino Médio deu-se pelo fato de que tal documento consiste numa espécie de “continuação” dos PCNEM, os quais, aparentemente, apresentam uma natureza excessivamente teórica, o que será possível ser comprovado na análise. Dessa forma, as Orientações contemplam, basicamente, encaminhamentos metodológicos, com relação ao trabalho a ser realizado pelos professores na sala de aula, ou seja, tal documento promove a didatização dos conteúdos a serem trabalhados. Assim,

considerou-se importante analisar as Orientações, a fim de verificar se a variação linguística é abordada entre esses conteúdos e como se dá tal abordagem.

Como no Estado do Paraná o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas que integram a educação básica é norteado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs), optou-se pela análise do referido documento oficial, a fim de compreender os fundamentos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, bem como identificar e avaliar o tratamento dado à inserção da diversidade linguística nos encaminhamentos teórico-metodológicos propostos no documento. Para a análise dos documentos oficiais, foram empregadas a abordagem qualitativa e a técnica da pesquisa bibliográfica.

### 2.1.2 Os Livros Didáticos Indicados no PNLD 2015

No Estado do Paraná, os professores da rede pública, juntamente com a equipe pedagógica da escola, escolhem o material didático que será utilizado no estabelecimento de ensino, o que também ocorre em outros Estados da Federação, uma vez que esta é a metodologia empregada no PNLD.

Dessa forma, no Paraná, há uma diversidade de livros didáticos sendo utilizados pelos professores de português em suas aulas. Ante esse panorama, nesta tese, foram analisadas todas as coleções indicadas no Guia do Livro Didático, do PNLD 2015, para a disciplina de Língua Portuguesa, para o Ensino Médio, da rede pública de ensino, o que totaliza 10 coleções. Cada coleção compreende três volumes. Em nove delas, cada um desses volumes corresponde a uma série do Ensino Médio. Apenas em uma coleção não ocorre essa divisão, pois cada volume corresponde às áreas de estudo (Gramática, Produção Textual e Literatura).

A análise desses materiais didáticos foi encaminhada com a finalidade de verificar como ocorre a abordagem sobre a diversidade linguística, tanto na parte teórica dos conteúdos, como nas atividades propostas para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Também com relação aos livros didáticos, foi empregada a abordagem qualitativa para a realização da análise e a técnica empregada foi a do questionário. Dessa forma, a análise dos livros didáticos foi realizada a partir de um roteiro composto por cinco perguntas abertas, adaptado de Lima (2014):

- 1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?
- 2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?
- 3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?
- 4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?
- 5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?

A opção de utilizar um roteiro visa à intenção de realizar a análise de forma mais sistematizada, a fim de possibilitar a análise dos mesmos aspectos em todas as coleções.

Em sua pesquisa, Lima (2014) analisou um livro didático de Língua Portuguesa para estudantes da sexta série do Ensino Fundamental, e um livro destinado a estudantes do Ensino Médio, do mesmo autor, com uma diferença de 11 anos entre uma edição e outra. O objetivo do autor era verificar a abordagem da variação linguística nas duas edições dos dois livros. Para realizar sua análise, Lima propôs um roteiro com quatro questões: *A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada? A terminologia utilizada pelo autor se adequa aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível ao aluno? Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso? Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?.* Antes, porém, de realizar a análise, o autor apresenta suas motivações para a elaboração das questões do roteiro.

A primeira questão surgiu, segundo o autor, a partir de uma constatação observada em outros trabalhos que analisaram livros didáticos. Nesses trabalhos, esclarece o autor, os pesquisadores analisavam se os livros abordavam ou não a variação linguística, sem, contudo, a preocupação de verificar se essa abordagem era recorrente nas obras.

A segunda questão surgiu da preocupação do autor em verificar se havia excesso de terminologia científica nas obras, de forma que isso pudesse causar dificuldade para o entendimento dos estudantes.

A terceira questão toma como base uma exigência do PNLD, a utilização de gêneros textuais diferentes. No entanto, segundo o autor, em alguns trabalhos

anteriormente realizados por outros pesquisadores, a preocupação estava relacionada especificamente à questão gênero textual. Além disso, muitos dos gêneros trabalhados nos livros didáticos não representam fielmente a variedade linguística que se pretende abordar.

A última questão do roteiro proposto por Lima (2014) relaciona-se ao português brasileiro. Embora o PNLD oriente para que as coleções considerem o português contemporâneo, muitos livros didáticos ainda tomam como base os parâmetros gramaticais do português europeu, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

No roteiro utilizado para a análise dos livros didáticos, neste trabalho, foram consideradas todas as questões propostas por Lima (2014) e, além disso, foi incluída mais uma questão: “No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?”, com o objetivo de verificar, durante a análise, se havia a predominância de algum tipo de variação na abordagem realizada nos livros didáticos.

### 2.1.3 O Questionário

Para verificar se e como a diversidade linguística é abordada nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, foi realizada uma consulta aos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, por meio de questionário, no formato de formulário eletrônico. A coleta dos dados foi realizada por meio de amostragem, tendo como ponto de referência as cidades-sede dos Núcleos Regionais de Educação no Estado, que compreendem os municípios de Apucarana, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

Considerando a intenção de atingir professores de todo o Estado do Paraná, o questionário foi enviado aos professores, via formulário eletrônico do Google Docs. Dada a impossibilidade de contato direto com os professores, optou-se por realizar o envio do formulário por meio dos coordenadores da área de Língua Portuguesa, dos Núcleos Regionais de Educação. Antes das questões, no próprio formulário, os informantes receberam uma mensagem explicando os objetivos da pesquisa, garantindo

o anonimato dos participantes e solicitando sua autorização para a utilização das respostas na realização do presente estudo.

### 2.1.3.1 As questões

O questionário encaminhado aos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná constitui-se de 12 questões, sendo dez fechadas e duas abertas. Na elaboração das questões, foram considerados os pressupostos teóricos de crenças e atitudes linguísticas e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir da aplicação do questionário, o objetivo era identificar as atitudes dos professores em relação à variedade linguística e sua abordagem no processo de ensino.

Uma vez concluída a elaboração das questões, o questionário foi enviado a um grupo de doze professores, com a finalidade de testar a viabilidade do referido questionário. Esses professores também avaliaram o nível de complexidade e inteligibilidade das questões. A partir da avaliação e sugestões dos professores, foram realizadas algumas alterações no questionário e, em seguida, esse questionário foi aplicado aos professores, por meio de formato eletrônico. A seguir, será apresentado o questionário enviado aos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná:

#### Questionário aos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual

Caro(a) professor(a), gostaríamos de que respondesse a este questionário. Ao respondê-lo, você estará contribuindo com nossa pesquisa de doutorado sobre o ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas paranaenses. O questionário em questão não possui qualquer identificação, garantindo, assim, o anonimato de todos que o responderem. Caso responda ao questionário, entendemos que sua participação se dá de forma livre e espontânea e que você autoriza a utilização das respostas em nosso estudo.

#### 1- Escolha o Núcleo Regional de Educação ao qual está vinculado(a)

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Apucarana           | <input type="checkbox"/> Goioerê            | <input type="checkbox"/> Paranaguá        |
| <input type="checkbox"/> Assis Chateaubriand | <input type="checkbox"/> Guarapuava         | <input type="checkbox"/> Paranaíba        |
| <input type="checkbox"/> Campo Mourão        | <input type="checkbox"/> Ibaiti             | <input type="checkbox"/> Pato Branco      |
| <input type="checkbox"/> Cascavel            | <input type="checkbox"/> Irati              | <input type="checkbox"/> Pitanga          |
| <input type="checkbox"/> Cianorte            | <input type="checkbox"/> Ivaiporã           | <input type="checkbox"/> Ponta Grossa     |
| <input type="checkbox"/> Cornélio Procópio   | <input type="checkbox"/> Jacarezinho        | <input type="checkbox"/> Telêmaco Borba   |
| <input type="checkbox"/> Curitiba            | <input type="checkbox"/> Laranjeiras do Sul | <input type="checkbox"/> Toledo           |
| <input type="checkbox"/> Dois Vizinhos       | <input type="checkbox"/> Loanda             | <input type="checkbox"/> Umuarama         |
| <input type="checkbox"/> Foz do Iguaçu       | <input type="checkbox"/> Londrina           | <input type="checkbox"/> União da Vitória |
| <input type="checkbox"/> Francisco Beltrão   | <input type="checkbox"/> Maringá            | <input type="checkbox"/> Wenceslau Braz   |

#### 2- Professor(a), sua formação em nível superior (graduação) aconteceu em instituição:

- Pública     Particular

**3- Há quantos anos atua como professor(a) de Língua Portuguesa?**

- ( ) Menos de 05 anos
- ( ) 05 a 10 anos
- ( ) 10 a 20 anos
- ( ) Mais de 20 anos

**4- É professor (a) de Língua Portuguesa do Ensino:**

- ( ) Fundamental
- ( ) Médio

**5- Professor(a), na sua opinião, qual(is) o(s) objetivo(s) do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?**

**6- Quais são os conteúdos que, na sua opinião, não podem faltar nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio?**

**7- Há professores que consideram importante levar para a sala de aula textos produzidos no dialeto caipira. Você concorda?**

- ( ) Sim, porque é um caso de regionalismo.
- ( ) Sim, porque exemplifica a diversidade linguística existente no Brasil.
- ( ) Não, porque se trata de uma linguagem que não está de acordo com as regras da gramática normativa.
- ( ) Não, porque esse dialeto é uma linguagem utilizada por pessoas não escolarizadas.

**8- Você considera que o professor da disciplina Língua Portuguesa deva trabalhar exclusivamente com a norma culta?**

- ( ) Sim, porque o aluno deve aprender a ler e a escrever corretamente.
- ( ) Sim, porque a norma culta é a norma de prestígio socialmente aceita.
- ( ) Não, porque há diferentes usos linguísticos.

**9- Professor(a), numa aula sobre o objeto direito, surge o seguinte enunciado: “la trazer o livro, mas esqueci ele em casa”, qual sua atitude?**

- ( ) Corrigir o aluno porque se trata de um uso que contraria as regras da gramática normativa e sobre o objeto direito.
- ( ) Corrigir o aluno porque ele deve falar e escrever corretamente.
- ( ) Ignorar o fato por tratar-se de uma situação de fala.
- ( ) Abordar o fato como um caso de variação linguística.

**10- Na sua opinião, há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**11- Durante as aulas, quando seu aluno participa de atividades envolvendo a prática da oralidade, você procura corrigi-lo quando ele não utiliza a norma culta?**

- ( ) Sim, porque o estudante precisa aprender a falar e a escrever corretamente.
- ( ) Sim, porque a situação da sala de aula é formal e o aluno deve saber adequar sua fala ao contexto de interação.
- ( ) Não, porque o professor deve respeitar o contexto do estudante.
- ( ) Não, porque a correção vai inibir o aprendizado do estudante.

**12- Professor, na sua opinião, ao concluir o Ensino Médio, o aluno, de fato, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?**

- ( ) Sim, porque o aluno tem domínio da norma culta.
- ( ) Sim, porque o aluno tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.
- ( ) Não, porque o aluno não tem domínio da norma culta.
- ( ) Não, porque o aluno não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.

As questões elaboradas foram distribuídas em três grupos. No primeiro grupo foram reunidas as questões que tinham como objetivo traçar o perfil dos professores informantes (questões 1, 2, 3 e 4). Nessas questões, foi observado o Núcleo Regional de Educação a que o professor estava vinculado, se a formação do professor se deu em instituição de ensino superior pública ou particular, o tempo de magistério e se o professor atuava no Ensino Fundamental e Médio.

No segundo grupo, foram reunidas as questões cujo objetivo era verificar se os professores apresentavam conhecimentos gerais sobre variação linguística (questões 5, 6 e 7), uma vez que os documentos oficiais abordam o tema da variedade linguística. Nesse caso, essas questões procuraram identificar, sobretudo, a ressonância ou não do discurso dos documentos oficiais no discurso do professor.

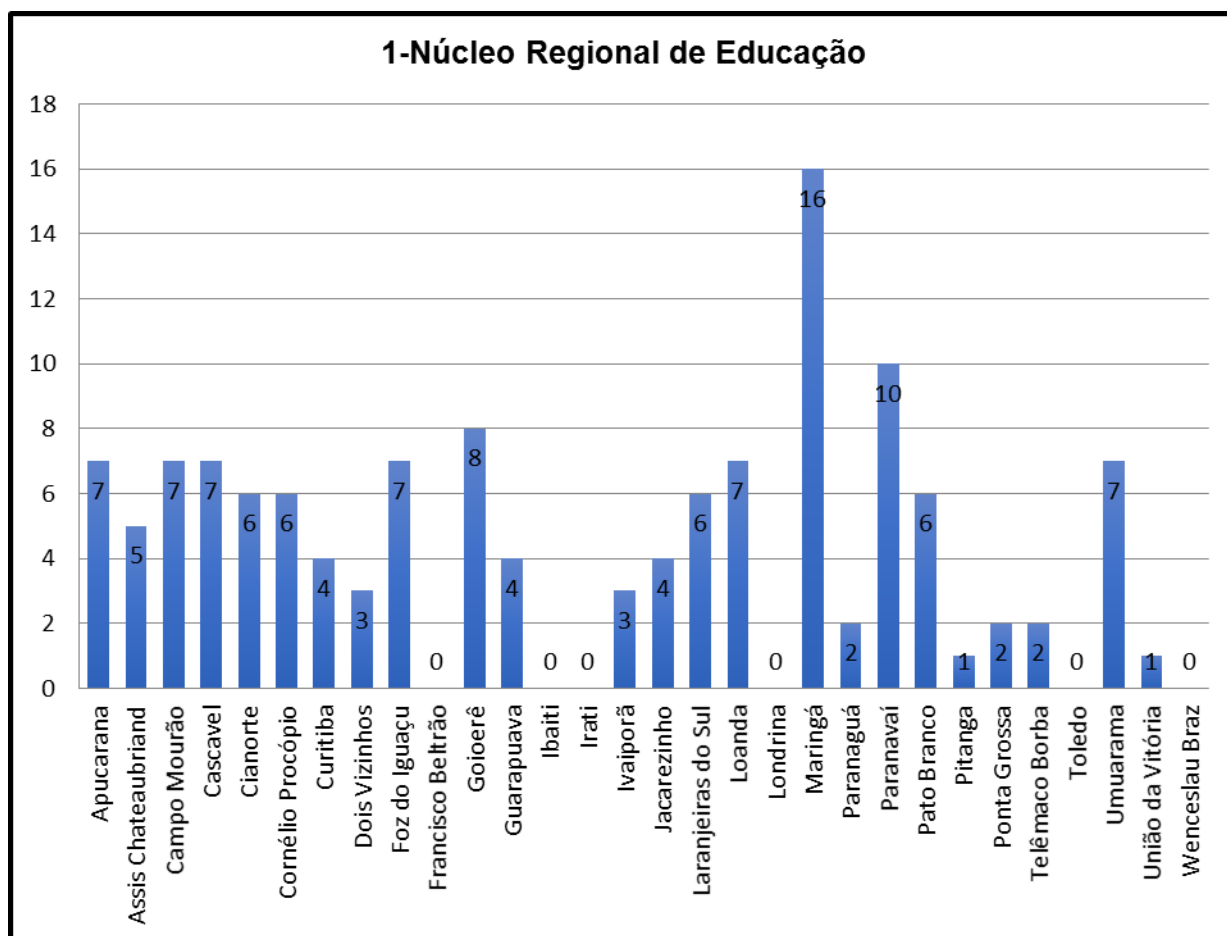
O terceiro grupo reuniu as questões que pretendiam identificar as atitudes dos professores em relação à variedade linguística (questões 8, 9, 10, 11 e 12), a partir de situações concretas, como, por exemplo, a realização do objeto direto pelo pronome “ele”, sem preposição, o que não é previsto nas gramáticas normativas. Além disso, as questões também procuraram verificar as atitudes dos professores em relação ao uso ou não da norma culta por parte dos estudantes.

#### 2.1.3.2 O perfil dos informantes

Participaram da pesquisa um total de 207 professores, dentre os quais 76 eram do Ensino Fundamental. Como esta pesquisa tem como foco os professores do Ensino Médio, os informantes do Ensino Fundamental foram excluídos. Com isso, houve um total de 131 professores do Ensino Médio, cujas respostas ao questionário foram consideradas na tabulação dos dados.

Embora o questionário tenha sido enviado a todos os Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, não houve representatividade de todos os Núcleos. Além disso, também não houve uniformidade no número de informantes por Núcleo, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Número de informantes por Núcleo Regional de Educação



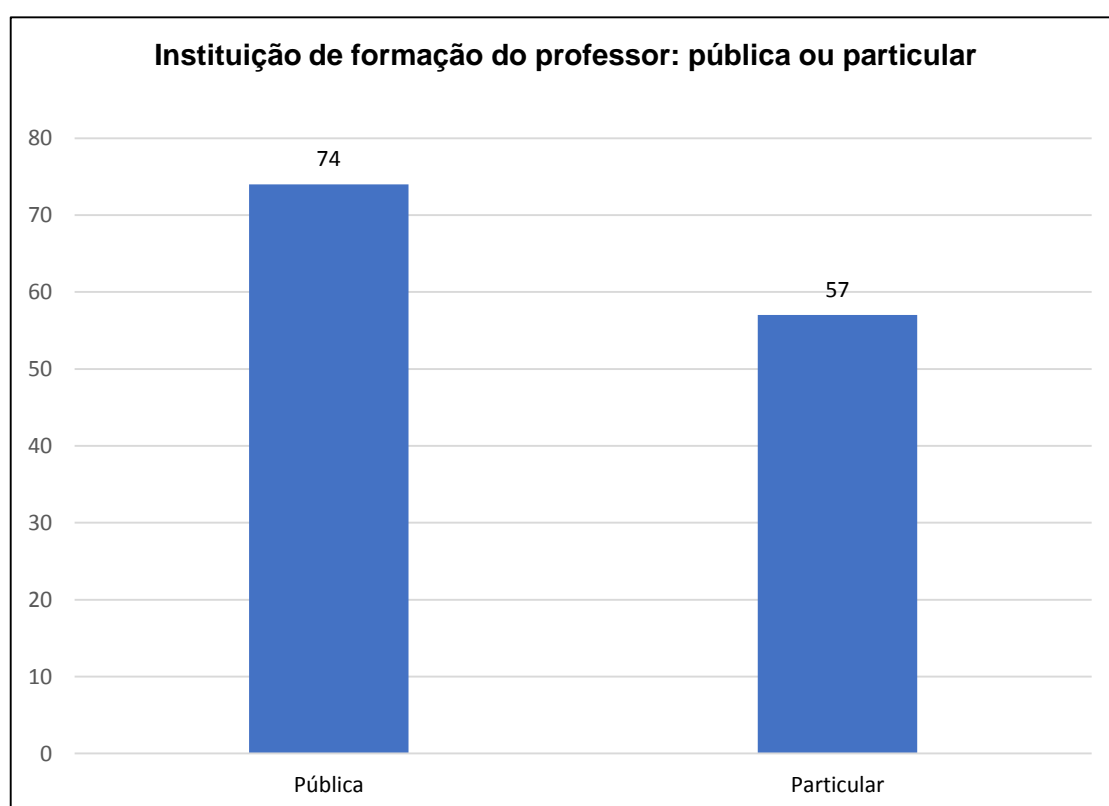
Como se verifica no gráfico, o maior número de professores participantes da pesquisa ocorreu no Núcleo Regional de Educação do município de Maringá, com 16 informantes. Em segundo lugar, destaca-se o Núcleo de Paranaíba, com 10 informantes. Nos Núcleos de Francisco Beltrão, Ibaiti, Irati, Londrina, Toledo e Wenceslau Braz, nenhum professor participou da pesquisa. Quando do envio do questionário, esperava-se um número maior de respostas por Núcleo, o que, efetivamente, não ocorreu. Isto porque, como o questionário foi encaminhado em formato de formulário eletrônico, via correio eletrônico, é possível que nem todos os professores dos respectivos Núcleos Regionais de Educação tiveram acesso ao formulário.<sup>1</sup> No entanto, o relativo número reduzido de informantes em alguns Núcleos, como foi o caso de Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba e União da Vitória, não inviabilizou a realização da análise dos dados,

<sup>1</sup>O questionário foi enviado aos professores em seus e-mails institucionais. Segundo os coordenadores da área de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação, nem todos os professores têm o hábito de acessar esses e-mails institucionais, o que pode ter contribuído para que houvesse um número menor de informantes por Núcleo.

uma vez que tal análise ocorreu a partir de uma abordagem, predominantemente, qualitativa. Nesse caso, os dados quantitativos foram empregados para auxiliar na discussão a respeito das atitudes dos professores quanto à abordagem da diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem, sem a intenção de estabelecer uma hierarquia entre esses dados.

Os professores participantes da pesquisa também foram agrupados segundo o local de sua formação acadêmica, ou seja, se foram graduados em instituições de ensino públicas ou particulares, conforme se verifica no gráfico a seguir:

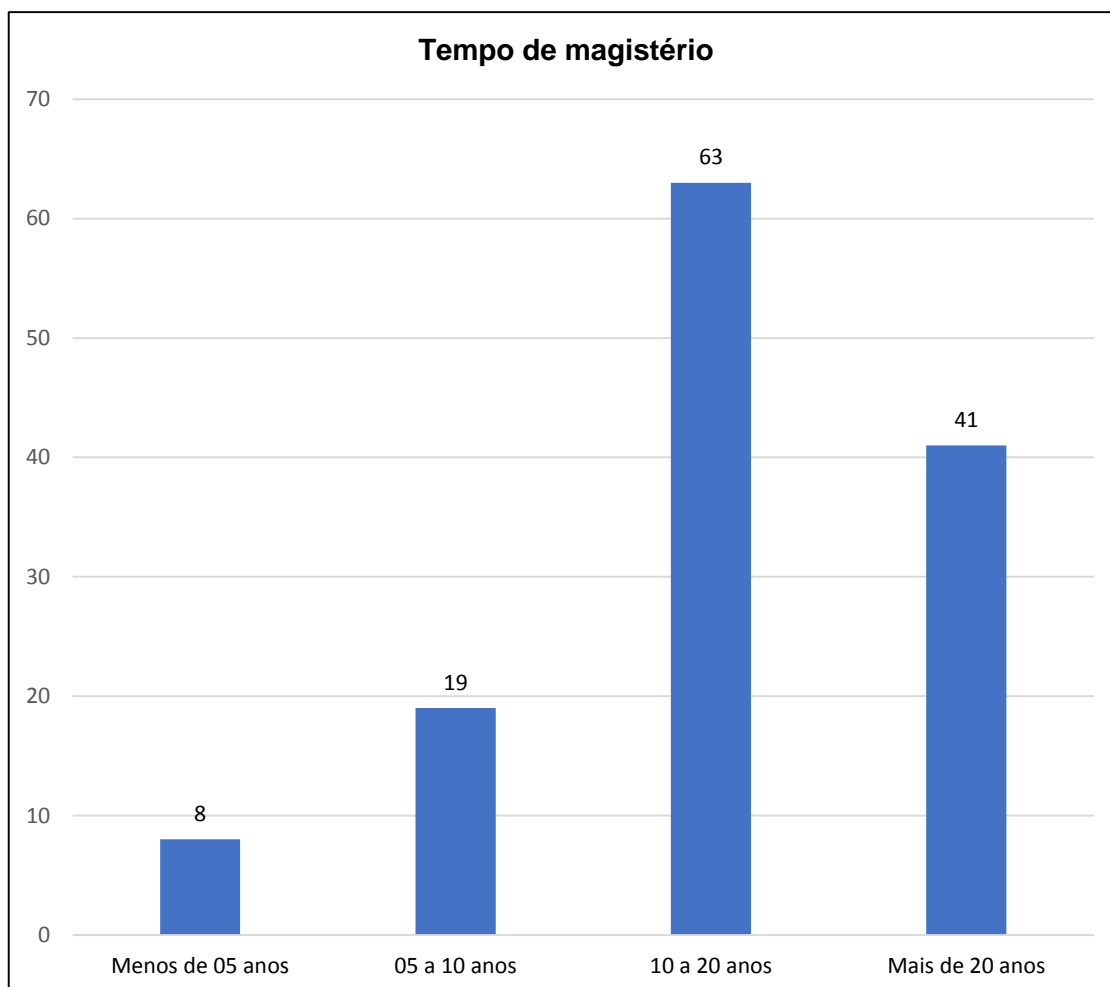
Gráfico 2 – Instituição de formação do professor: pública ou particular



Dentre os professores participantes, o maior número de informantes ocorreu entre os professores cuja formação (graduação) se deu em instituições de ensino superior públicas, o que corresponde a 74 informantes. O número de professores graduados em instituições particulares corresponde a 57 informantes. Essa distinção em relação à instituição de formação dos professores foi considerada, inclusive, para a análise dos dados realizada neste trabalho.

Ainda com relação ao perfil dos informantes, os professores foram classificados considerando o tempo de magistério na rede pública estadual, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Tempo de magistério



Como é possível verificar no gráfico, considerando o tempo de exercício do magistério, os informantes foram distribuídos em quatro categorias: docentes com menos de cinco anos, docentes entre 05 e 10 anos de magistério, docentes entre 10 e 20 anos e docentes com mais de 20 anos de magistério. Dentre os participantes da pesquisa, o maior número de informantes ocorreu entre os professores com mais tempo de magistério, ou seja, com 10 anos ou mais de 20 anos de magistério. A identificação do tempo de magistério dos professores foi importante não só para determinar o perfil dos informantes, mas também constituiu-se numa informação a ser considerada na análise dos resultados.

Assim, considerando as informações apresentadas, chegou-se ao perfil dos 131 informantes, que foram considerados na realização da análise. Esses informantes são professores da rede pública de ensino, em maior número, graduados em instituições de ensino superior públicas. Tais professores são vinculados aos Núcleos Regionais de Educação de diferentes regiões do Estado do Paraná, e enquadram-se em quatro categorias, em relação ao tempo de exercício do magistério.

#### 2.1.3.3 As ferramentas para coleta e tabulação dos dados e apresentação dos resultados

Como já informado, os questionários foram enviados aos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, via correio eletrônico, por meio dos coordenadores da área de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação. Para facilitar o envio dos questionários e também as respostas dos professores, optou-se pela utilização do formulário eletrônico do *Google Docs*.<sup>2</sup>

Assim, os professores receberam em seus correios eletrônicos institucionais um link contendo o questionário a ser respondido. Após o professor responder todas as questões, as respostas foram enviadas para um arquivo *on line*, em formato de planilha do Excel e passaram a constituir um banco de dados.

O formulário *on line* ficou disponível para receber as respostas dos professores no período de maio a novembro de 2016. Durante esse período, houve reiterados contatos deste pesquisador com os coordenadores da área de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação, a fim de que o maior número possível de professores respondesse ao questionário. Uma vez encerrado o período para que os professores respondessem ao questionário, foi realizada a tabulação dos dados por meio de planilha do Excel.

Após a tabulação dos dados, foram confeccionados gráficos e tabelas por meio do Excel, com a finalidade de apresentar os resultados de forma mais objetiva e subsidiar a realização da análise desses resultados.

---

<sup>2</sup> O *Google Docs* é uma das ferramentas da Web localizada dentro do pacote *Google Drive* que apresenta grande potencial para suportar o processo de ensino e aprendizagem colaborativa. Especificamente, a função do *Google Docs* está relacionada à produção de documentos de textos, planilha de cálculos, uma apresentação ou formulários para coleta de dados. Por funcionar via internet é possível ter os colaboradores em pontos distantes, contribuindo de igual modo para o produto final.

#### 2.1.3.4 A definição das variáveis e análise dos resultados

A partir da tabulação dos dados e da confecção dos gráficos foi realizada a análise dos resultados obtidos, a qual considerou, em princípio, as questões 5 a 12, isto porque as questões 1 a 4 tinham o objetivo de auxiliar na identificação do perfil dos informantes.

Para as questões 5 e 6 não foram elaborados gráficos ou tabelas, por serem questões abertas. Nesse caso, a análise considerou as respostas textuais produzidas pelos professores/informantes, a partir de uma abordagem qualitativa. Durante a discussão sobre as questões 5 e 6, foram utilizadas algumas respostas produzidas pelos informantes, a título de exemplificação.

A análise das questões 7 a 12 foi realizada a partir dos dados sistematizados, num primeiro momento, em forma de gráficos. Nesse momento da análise, o objetivo era fazer uma apresentação geral dos resultados obtidos e, com base nisso, realizar uma discussão ampla sobre as atitudes dos professores em relação à abordagem da variedade linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, inclusive, estabelecendo relações com o referencial teórico utilizado neste estudo, como também outras análises realizadas.

Num segundo momento, a análise foi conduzida considerando-se duas variáveis: instituição em que o professor cursou sua graduação (pública ou particular) e tempo de exercício do magistério. Com relação à segunda variável, foram considerados quatro grupos: 1- professores com menos de 5 anos de magistério; 2- professores com até 10 anos de magistério; 3- professores com até 20 anos de magistério; e professores com mais de 20 anos de magistério, como já demonstrado no gráfico 3.

A opção de encaminhar a análise a partir das duas variáveis mencionadas ocorreu com o intuito de verificar se havia diferenças significativas nas respostas dos professores, considerando-se isoladamente cada uma dessas variáveis, o que é possível verificar no capítulo 6, nas sessões 6.1 e 6.2. Dessa forma, as questões 7 a 12 foram analisadas considerando as variáveis instituição em que o professor cursou sua graduação (pública ou particular) e tempo de exercício do magistério. Nessa análise, por questões metodológicas, optou-se pela apresentação dos resultados em forma de tabelas.

Durante a análise, foi realizado um “cruzamento” dos dados, considerando as duas variáveis juntas. No entanto, esse cruzamento não se mostrou relevante para a discussão, tendo em vista os objetivos deste estudo, uma vez que os resultados obtidos

no cruzamento não apresentaram diferenças significativas em relação aos resultados obtidos na análise isolada dessas variáveis. Por esta razão, esses resultados não foram incluídos neste trabalho.

### 3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

No período colonial, a Língua Portuguesa não fazia parte do currículo escolar, nem mesmo era a língua utilizada para comunicação entre os habitantes da colônia. De acordo com Freire (2010), quando do início da colonização no século XVI, a língua mais difundida no Brasil, sobretudo na costa brasileira, era o tupinambá, usado nas relações entre os portugueses e os índios, bem como pelos religiosos envolvidos na catequização dos índios. Nos dizeres de Mira Mateus (2003):

O início da colonização do Brasil pôs em contacto o português europeu do século XVI com a língua falada pelos habitantes da terra recém-descoberta. Na altura, os índios eram em número muito superior aos portugueses que, durante largos anos, se viram obrigados a aprender a nova língua.

[...]

A missão dos jesuítas reforçou a necessidade de aprendizagem da língua dos índios falada ao longo do litoral – uma das chamadas ‘línguas gerais’ –, utilizada pelos catequizados simultaneamente com o português. (MIRA MATEUS, 2003, p.87)

À medida que aumentavam as conquistas portuguesas, os povos indígenas sofreram um processo de “desculturação”, pois eram reunidos em novos grupos sem que houvesse distinção de tribos, o que contribuiu para que as nações indígenas perdessem suas especificidades culturais e linguísticas. Constituiu-se, dessa forma, o tapuío, ou índio genérico que, posteriormente, seria o falante de uma língua genérica, o Nheengatu, língua geral da Amazônia, da família tupi-guarani. A partir do século XVII, essa língua passou a ser chamada de Língua Geral, que predominou no Brasil até o advento da chamada “Reforma Pombalina”, convivendo com o Português e o Latim.

A Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757, marcou o nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que instituiu a obrigatoriedade do uso e do ensino da Língua Portuguesa em todas as colônias portuguesas e proibia o uso das línguas indígenas. Com isso, criou-se a ilusão de que o português era a única língua falada no Brasil, que passava do bilinguismo ao monolinguismo. Com a obrigatoriedade do ensino de português, língua oficial do Estado-nação, a Reforma Pombalina contribuiu para que surgisse uma nova disciplina

no currículo: gramática portuguesa, que passou a ser ensinada paralelamente ao ensino da gramática latina, até então vigente.

A vinda da Família Real para o Brasil (1808), com sua instalação no Rio de Janeiro, de acordo com Noll (2008), foi um evento decisivo na história da Língua Portuguesa no Brasil, pois marcou o início da imprensa, com a criação da *Gazeta do Rio de Janeiro*, primeiro jornal brasileiro.

com as mudanças ocorridas no início do século XIX, o português brasileiro se manifestou definitivamente na língua escrita. Esse fato teve como consequência uma primeira regularização da língua que, até lá, tinha dependido quase só da fala e do uso escrito de poucos instruídos. (NOLL, 2008, p. 273).

Também foi fundada a Biblioteca Nacional e, a partir de 1827, foram criadas instituições de ensino público oficial, o que, de certa forma, possibilitou uma espécie de unidade da Língua Portuguesa no Brasil, sobretudo, em torno da escrita. Dessa forma, no século XIX, desenvolveu-se, gradativamente, o sistema de ensino, que, anteriormente, era administrado pelos jesuítas e, depois, foi substituído pelas aulas-régias, na Reforma Pombalina. Nesse período, começaram a surgir as primeiras gramáticas brasileiras, escritas por professores com o objetivo de as utilizarem em suas aulas, junto aos seus alunos.

Em 1826, logo após a independência do Brasil, uma ação do Parlamento determinou que os diplomas dos médicos do Brasil deveriam ser lavrados utilizando a variante brasileira do português. Com isso, por meio da língua, buscou-se estabelecer um sentimento de identidade nacional, ou seja, “a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional [...]” (LORENSET, 2014, p. 156).

Com a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, de acordo com Soares (2004), o estudo da Língua Portuguesa na escola deveria se dar a partir de três disciplinas: gramática, retórica e poética, o que, de certa forma, perdurou até as quatro primeiras décadas do século XX. Dessa forma, durante muito tempo, o Colégio foi modelo para o ensino secundário brasileiro, uma vez que muitos de seus professores foram autores de gramáticas e manuais de retórica, os quais eram destinados

ao público atendido no colégio, uma minoria elitizada constituída pelos filhos das famílias renomadas do Rio de Janeiro.

Ainda no período do Império, um fato importante para o ensino de Língua Portuguesa, segundo Soares (2004), foi a criação do cargo de “professor de português”, em 1871, por decreto imperial. No entanto, ante a inexistência de cursos para a formação de professores, quem passou a ocupar esses cargos foram intelectuais das elites sociais da época.

Com a proclamação da República em 1889, houve um desenvolvimento das instituições de ensino, em virtude das práticas políticas em torno de um nacionalismo republicano. Com isso, “as escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas.” (LORENSET, 2014, p. 157). Embora o período republicano tenha contribuído para a definição do Português como disciplina curricular no ensino secundarista, o ensino de Língua Portuguesa ainda se embasava na gramática, na poética e na retórica.

Já no século XX, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, destaca-se a criação do Ministério da Educação, em 1930, o que contribuiu para a consolidação dos programas oficiais e das disciplinas. Nesse sentido, uma importante ação foi a chamada “Reforma Francisco Campos”<sup>3</sup>, em 1932, a qual definiu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, de acordo com Dallabrida (2009), a partir de uma série de medidas, como, por exemplo, o aumento em dois o período de duração do curso, o currículo organizado em séries, a divisão em dois ciclos (um fundamental e o outro complementar), a obrigatoriedade da frequência dos estudantes às aulas e a adoção de um rigoroso sistema de avaliação. Além disso, nesse período, o ensino de Língua Portuguesa torna-se obrigatório nas cinco séries do ciclo fundamental.

Com o regime autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo (1935-1945), as reformas do ensino secundarista e, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa sofreram a influência do movimento que defendia um nacionalismo exagerado, que se difundia, nesse período, por meio das políticas do governo Vargas. Dentre elas, estava a construção de uma política linguística que se opunha às línguas dos emigrantes que se estabeleceram no Brasil, no final do século XIX. Dessa forma, criou-se o chamado

---

<sup>3</sup> A “Reforma Francisco Campos” recebeu o nome do proponente da lei que ensejou o Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, relativa à composição e organização dos cursos secundaristas e superiores no Brasil.

“crime idiomático”, que obrigava a utilização do Português e rechaçava a utilização de qualquer outra língua, inclusive a dos imigrantes. Com essa medida, o Estado regulava a língua que deveria ser falada e como deveria ser falada, visando a uma padronização da pronúncia da Língua Portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, ao silenciamento dos estrangeirismos, materializados pelas línguas dos imigrantes (ORLANDI, 2009).

Outro momento importante que influenciou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi a Reforma Capanema, que ocorreu no período de 1942 a 1946, e que foi instituída por meio de Leis Orgânicas (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei 4.073 de 30/01/42; Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei 4.244 de 09/04/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei 6.141 de 28/12/43)<sup>4</sup>, envolvendo o ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Nesse período, conforme Romanelli (2005), os poucos estudantes que concluíam o ensino profissionalizante somente poderiam ingressar em um curso superior relativo à mesma profissão que tinham cursado no nível anterior. No entanto, os egressos do curso secundário, destinado, sobretudo, aos adolescentes das classes sociais favorecidas, tinham maior acesso ao ensino superior.

Assim, de acordo com a autora, os estudantes de classes menos favorecidas, dificilmente, passavam da educação profissionalizante, constituindo-se, dessa forma, em mão de obra necessária para alimentar a indústria, que, na época, estava em pleno desenvolvimento no país. Aos estudantes-egressos do curso secundário, oriundos das classes mais abastadas, era garantido o acesso ao ensino superior, reforçando uma ideologia já difundida por Francisco Campos: “a finalidade exclusiva do ensino secundário deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da vida nacional” (ROMANELLI, 2005, p. 135). Ou seja, o curso secundário foi assim definido para formar os dirigentes da nação, por isso frequentado majoritariamente pelos filhos das classes socialmente prestigiadas.

A Reforma Capanema também afetou o ensino de Língua Portuguesa, pois, segundo Lorensen (2014),

impôs ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. (LORENSEN, 2014, p. 158).

---

<sup>4</sup>Conforme ROMANELLI, 2005, p. 154.

Dessa forma, consolida-se o poder controlador do Estado sobre a língua em nome de um nacionalismo exacerbado, amplamente incentivado durante o governo Vargas, e que se manifesta, inclusive, na preferência pelo uso da expressão “Língua Nacional”, em lugar de Língua Portuguesa.

Na década de 50, do século XX, houve significativas transformações sociais e culturais no Brasil, que resultaram, entre outras, na maior possibilidade de acesso à escola. Essas transformações motivaram mudanças no sistema de ensino em geral, como também, por conseguinte, no ensino de Língua Portuguesa, conforme explica Soares (2004):

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá por uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo uma reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. (SOARES, 2004, p. 166)

Além de alterações nos currículos, segundo a autora, houve, também, uma profunda mudança no perfil do alunado. Com a democratização do ensino, os filhos de trabalhadores, os filhos das classes populares passam a frequentar a escola, que deixa de ser predominantemente destinada aos ricos. Dessa forma, nos anos 60, observa-se um aumento considerável do número de estudantes nas escolas brasileiras.

Em virtude do aumento da demanda, foi necessária a contratação mais ampla e menos seletiva de professores, o que contribuiu para a depreciação da função, como também para a busca de meios que pudessem facilitar o trabalho do professor na sala de aula. Assim, o livro didático se apresentou como uma alternativa interessante, com a tarefa de elaborar aulas e exercícios. Conforme Malfacini (2015):

[...] nessa época, os manuais didáticos passaram a incluir exercícios (de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática), dando ao autor do livro didático um papel de destaque no processo pedagógico, no qual ele assume a tarefa não só de preparar o cronograma das aulas, como também a de propor as respostas consideradas como “corretas” para os exercícios propostos. (MALFACINI, 2015, p. 49).

Nesse contexto, os autores e os editores dos livros didáticos assumem importância significativa, pois, de certa forma, tornam-se responsáveis por didatizar os conteúdos a serem ensinados na escola, como também interferem na seleção daquilo que deveria ser ensinado.

Além disso, no final da década de 50, surge a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), criada por portaria ministerial (Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959). Com o objetivo de simplificar e unificar os conteúdos e a nomenclatura estudada no país, a NGB aconselhava o rigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959. Dessa forma, os gramáticos não tinham mais liberdade de autoria em relação à nomenclatura dos fatos da língua, apenas no que se referia aos conceitos.

Outro fato importante quanto ao ensino de Língua Portuguesa diz respeito ao fato de que, entre os anos 50 e 60, de acordo com Soares (2004), ocorre, progressivamente, a “fusão” entre gramática e texto, de forma a constituir uma disciplina com conteúdo articulado. Nos anos 50, texto e gramática se apresentavam no livro didático separadamente, ou seja, uma parte destinada ao estudo gramatical e outra destinada ao estudo do texto. Nos anos 60, a fusão torna-se completa, uma vez que os livros escolares passam a trazer, em cada unidade, um texto para interpretação e os conteúdos gramaticais. Apesar de falar em fusão entre as duas frentes, como esclarece a autora, na realidade, a gramática prevaleceu ao texto, o que persistiu até recentemente no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Na década de 70, em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71), que alterou o ensino primário e secundário no Brasil, o ensino de português passou, novamente, por mudança. No entanto, trata-se de uma mudança mais radical que a de períodos anteriores, uma vez que não ocorreu como resultado de transformações históricas e sociais vividas na sociedade, mas em virtude da intervenção militar de 1964.

Com a nova lei, que refletia os interesses e ideologias do governo militar voltadas para o desenvolvimento, de acordo com Soares (2004), “a língua, no contexto desses objetivos e ideologias, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.” (SOARES, 2004, p. 169). Assim, a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação e expressão da cultura nacional, com ênfase no seu uso, pois a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, como

expressão do pensamento, pelo falar e escrever, e de recepção de mensagens, por meio do ler e ouvir, o que revela forte influência da teoria da comunicação de Jakobson.

Nesse contexto, a gramática foi minimizada nos materiais didáticos, em virtude da possibilidade da não obrigatoriedade de seu ensino, o que contribuiu para que outros textos, além dos literários, comesçassem a aparecer nos livros didáticos, além da valorização da linguagem oral, com exercícios para seu desenvolvimento, o que até então não havia sido contemplado.

De acordo com Soares (2004), nos anos 80, o ensino de Língua Portuguesa sofre a influência das teorias linguísticas amplamente difundidas no Brasil, como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Linguística Textual, em virtude da inserção dessas teorias nos currículos dos cursos de formação de professores, ocorrida na década de 60. Isso provocou reformulações no processo de ensino de português, também motivadas pela presença cada vez maior do livro didático nas aulas e pelos constantes cursos de capacitação de professores.

Ainda segundo a autora, a Sociolinguística deu uma contribuição importante para o ensino de Língua Portuguesa, pois chamou a atenção da escola para a diversidade linguística dos seus estudantes, paralelamente ao “padrão culto”, objeto do ensino de português:

Sobretudo a partir da democratização da escola, e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina de português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade lingüística, que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina de português. (SOARES, 2004, p. 172)

Além da Sociolinguística, os estudos em Linguística Geral possibilitaram a descrição da Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, o que favoreceu uma nova concepção de gramática, não mais centrada na escrita como padrão normativo, como também contribuiu para uma mudança na concepção de língua que se assume como objeto de ensino nas práticas pedagógicas.

Também a Linguística Textual influenciou essa mudança, conforme Soares (2004), mostrando que, no estudo da língua, a gramática não deveria limitar-se às estruturas fono-morfossintáticas, apontando para a necessidade de que o texto estivesse

presente em todas as situações do ensino da língua. Assim, o trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever.

Na década de 90, o ensino de Língua Portuguesa na escola ainda se ancorava nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, com o foco na formação do estudante, leitor e produtor de textos realmente competentes. Também se destaca, nesse período, o surgimento dos documentos oficiais, norteadores do ensino de português. Primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, que se apresenta com o objetivo de “expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional para fazer frente aos desafios de um mundo tecnológico em constantes transformações.” (MALFACINI, 2011, p. 53). Na sequência da LDB, ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, que se apresentam como orientações para a prática das disciplinas do currículo escolar, currículo este voltado para o desenvolvimento de competências básicas, diretamente relacionadas às vivências do estudante, e não para o acúmulo de informações/conteúdos.

Os documentos oficiais (LDB e PCNs) trouxeram para o ensino de Língua Portuguesa as teorias da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso. Essas teorias apresentam uma concepção de língua como interação e não, simplesmente, como um meio para transmissão e recepção de mensagens. Tal concepção “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 2004, p. 173), o que interfere, significativamente, no ensino da leitura, da escrita e da gramática, bem como nas práticas de oralidade, exigindo, assim, alterações nos encaminhamentos teóricos e metodológicos para o ensino de português na escola.

### 3.2 NORMAS LINGUÍSTICAS E ENSINO

A linguagem sempre acompanhou o homem durante o seu processo de evolução, aliás, tendo um papel essencial nesse processo, uma vez que é por meio da linguagem que o homem transforma em elemento material conteúdos abstratos, como o conhecimento, os sentimentos e as experiências vividas. Também é via linguagem que o homem transmite a outras pessoas esses conteúdos. Por meio dela, o homem também interage com o grupo social no qual está inserido.

Dessa forma, é impossível pensar a vida humana sem o uso da linguagem, uma vez que ela está diretamente relacionada a todos os momentos da sua vida; ou seja, tudo o que o homem faz, desde o seu nascimento, se dá por meio de um tipo qualquer de linguagem.

A Linguística moderna iniciada por Saussure tinha como objetivo principal descrever a estrutura do sistema linguístico, o que, sem dúvida, foi um grande avanço para os estudos da linguagem. Com o estruturalismo, segundo Camacho (2013), além da consolidação da linguística como ciência, manifesta-se também a importância de considerar fatores sociais no processo de descrição das línguas, uma vez que as “diferenças socioculturais” são elemento constitutivo de qualquer língua.

A partir dessa perspectiva, surge a Sociolinguística, que procura descrever as línguas, direcionando a sua investigação de forma a evidenciar a estreita relação entre língua e sociedade, o que permite observar a diversidade étnica e cultural de uma comunidade, revelando os seus valores e o seu modo de pensar, materializados nas estruturas linguísticas heterogêneas, efetivamente realizadas pela comunidade dos falantes de uma língua qualquer, conforme suas intenções discursivas. Assim, de acordo com Tarallo (1997),

“Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de variantes. Variantes linguísticas são as diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade.”  
(TARALLO, 1997, p. 8).

A variação linguística, portanto, é compreendida como a variação que a língua sofre em determinados grupos, tempos, espaços e regiões, muitas vezes, entremostrando suas identidades sociais, que podem ser desvalorizadas, diante da falta de reconhecimento das variantes linguísticas. Nos dizeres de Camacho (2013), “A variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e social, e de circunstâncias de comunicação” (CAMACHO, 2013, p. 35).

Uma abordagem linguística a partir de um enfoque social, segundo Camacho (2013), deve considerar quatro premissas fundamentais, tendo em vista a função cognitiva da linguagem: a) *todas as línguas fornecem a seus usuários os mecanismos adequados para a conceituação e a expressão de proposições lógicas*; b) *todas as línguas e variedades dialetais são perfeitamente adequadas a todos os usos que delas*

*fizerem os membros de uma comunidade; c) natureza altamente estruturada, regular e sistemática de qualquer uma de suas manifestações; d) aquisição do sistema linguístico.* (CAMACHO, 2013, p. 31-33).

De acordo com o autor, a compreensão dessas premissas permite perceber que, independentemente dos motivos que provocam as diferenças na língua, as variedades usadas na expressão verbal projetam um raciocínio lógico. A tais variedades, pode-se atribuir certo grau de prestígio ou de estigmatização. Nesse caso, as variedades de prestígio são tomadas como exemplo de padrão ou norma, dependendo do grau de adequação na situação de comunicação. Outro ponto destacado por Camacho refere-se ao fato de que todas as variantes são resultado de processos regulares e sistemáticos, a partir das regras do próprio sistema linguístico, as quais são adquiridas pelo indivíduo, independentemente do agrupamento social em que esteja inserido<sup>5</sup>.

Assim, a variação linguística vai além dos espaços temporais e sociais, uma vez que são os vários modos de comunicação entre os falantes, que se expressam conforme o grau de letramento que possuem e os diferentes momentos de interação verbal nas relações sociais, que vão de uma conversa informal na família a uma entrevista de emprego.

Uma vez assumida a premissa de que, por sua natureza, a língua é variável, surge, então, a necessidade de uma padronização, sem a qual se torna difícil estabelecer políticas linguísticas. Para Camacho (2013),

A discussão desse assunto costuma enveredar para um campo aparentemente neutro, em que se entende por padronização o processo de escolha entre as variantes para obter uniformização em alguns usos mais formais da modalidade oral e da modalidade escrita. Entretanto, essa noção tem valores simbólicos que ultrapassam muito seus aspectos puramente pragmáticos. Mesmo nos casos em que o processo padronizador é atribuído ao trabalho das academias, as pessoas acreditam que a língua apresentada nas gramáticas e nos dicionários é a mais correta, sendo as demais variedades incorretas. (CAMACHO, 2013, p. 56).

A definição de uma variante como padrão pode ocorrer com base no valor de prestígio que algum grupo recebe da comunidade, o que leva os demais usuários da língua a assumir a variante desse grupo como norma para seu comportamento verbal.

---

<sup>55</sup> Camacho, retomando os estudos de Labov sobre a aquisição do inglês *standard*, esclarece que o grau de desenvolvimento da capacidade linguística é o mesmo para todas as crianças, desde que tais crianças não apresentem nenhuma condição anormal.

Isso porque o valor de correção implícito na noção de padronização contribui para que se consolide entre os usuários da língua o pensamento segundo o qual a variante padrão corresponde à língua real.

Ademais, uma variante pode ser definida como padrão, quando as gramáticas prescritivas assumem essa variante como a mais prestigiada, o que acaba sendo ratificado institucionalmente, pela escola, pelo sistema jurídico e pelo sistema político. Enfim, uma variante torna-se padrão, a partir do momento em que seu uso se torna regular, ou seja, relativamente frequente por parte da classe mais prestigiada socialmente, tornando-se, portanto, padrão ideal para os demais membros da comunidade.

Diante desse panorama que considera a existência de variantes linguísticas e a necessidade de uma padronização, surge então uma questão importante: há uma norma linguística, ou pode-se falar em normas linguísticas?

Coseriu (1979) deu início às discussões a respeito do conceito de norma. Retomando os estudos sobre a dicotomia saussureana língua (*langue*) e fala (*parole*), o autor apresenta uma proposta que considera não mais dois elementos opostos, mas três: a famosa “tricotomia” de Coseriu, “Sistema, Norma e Fala”. A divisão proposta toma como base o nível de concretude desses elementos. Dessa forma, em sua tricotomia, Coseriu parte do mais concreto (*parole*), para o mais abstrato (*langue*). Entre esses dois elementos, situa-se a norma, como elemento intermediário. Assim, para o autor, a *langue* é abstrata porque se trata de um ideal coletivo, o qual poderá ser realizado coletivamente pela norma (real coletivo), ou individualmente pela *parole* (real individual). Portanto, na perspectiva de Coseriu, o conceito de norma está relacionado à noção de realização, de uso.

No Brasil, alguns linguistas, dentre eles Castilho (2004) e Faraco (2004, 2008), também se dedicaram ao estudo da norma. Além deles, Bortoni-Ricardo (2005), com a definição dos contínuos (“de urbanização”, “de letramento-oralidade” e “de monitoração estilística”), também discute a norma linguística. Tais pesquisadores vão encaminhar suas reflexões acerca da norma, levando em consideração a variação linguística.

Castilho (2004) discute a norma a partir de um conceito amplo e de um conceito restrito. De acordo com o autor, de forma ampla, a norma pode ser entendida como “um fator de coesão nacional” e, de forma restrita, “como os usos e atitudes de uma classe social de prestígio” (Castilho 2004, p. 29). Dessa forma, de acordo com o autor, a partir

da segunda concepção (conceito restrito), a norma se distingue como: “norma objetiva”, “norma subjetiva” e “norma prescritiva”.

A norma objetiva, “explícita” ou “padrão real”, é definida pelo autor como a linguagem efetivamente utilizada pela classe social de prestígio, que congrega os indivíduos com maiores níveis de escolaridade. Por essa razão, a norma objetiva corresponde à norma culta. A despeito disso, a variante utilizada por essa classe não é melhor ou superior a outras variantes menos prestigiadas. No entanto, assume maior prestígio, uma vez que está associada ao prestígio atribuído à classe social do falante.

A norma subjetiva, “implícita” ou “padrão ideal”, é definida por Castilho como a atitude assumida pelo falante em relação à norma objetiva, ou seja, consiste num dialeto que os membros da comunidade esperam que o falante utilize em determinadas situações de interação.

A norma prescritiva, conforme o autor, resulta da combinação entre a norma objetiva e a norma subjetiva, ou seja, consiste nos usos linguísticos da classe socialmente prestigiada, identificados como modelo de perfeição da linguagem. Assim, a norma prescritiva torna-se impositiva, ante seu pretense caráter unificador.

Apesar de se caracterizar como um conjunto de regras de “bom uso” da norma utilizada pela classe social de prestígio, a norma prescritiva também está sujeita à variação. Com base nessa afirmação, Castilho apresenta conclusões importantes: a) a norma escrita é mais *conservadora* em relação à oral, mais *inovadora*; b) a autenticidade da norma não deve estar limitada a estudos diacrônicos; c) o espaço geográfico é um fator bastante produtivo para variabilidade da norma; c) o espaço social está diretamente relacionado à norma culta.

Considerando a relação norma prescritiva e realidade dos alunos, o autor aponta algumas reflexões acerca dessa relação bem como dos efeitos causados por ela no ensino aprendizagem, quais sejam: a) heterogeneidade da sociedade nacional; b) ao mesmo tempo em que aumentou o número de alunos oriundos de classes mais baixas que ingressam na escola, o índice de evasão também aumentou; c) pouca ou nenhuma adequação dos métodos e materiais didáticos que não refletem nem mesmo a realidade do contexto escolar e muito menos a realidade social.

A partir do panorama apresentado, de acordo com o autor, é necessário que sejam empregadas ações no sentido de se desenvolver uma proposta pedagógica que tenha como foco principal o aluno. É necessário também que haja um redirecionamento das pesquisas na área da linguagem realizadas nas universidades brasileiras, bem como

uma revisão dos currículos dos cursos de Letras, para que possam formar professores mais bem preparados para o trabalho com a diversidade linguística.

Para Faraco (2004), a norma se define pelos usos linguísticos comuns em determinado grupo social, o que aponta para a existência de diferentes normas. Por essa razão, é possível falar em norma urbana, norma rural, norma urbana da periferia, a norma informal da classe média urbana etc. Além disso, o fato de o falante fazer uso de uma dessas normas revela uma questão importante, segundo o autor: o senso de pertencimento do indivíduo a determinado grupo social:

Como a respectiva norma é fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas, como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. (FARACO, 2004, p. 39)

De acordo com o autor, o fato de um falante fazer uso de uma variante que identifica o seu grupo social e o insere nele não exclui a possibilidade de que esse mesmo falante e seu respectivo grupo tenha contato com outras normas de outros grupos sociais, o que, aliás, poderá influenciar e/ou modificar a norma utilizada pelo seu grupo, uma vez que “não existe, em suma, uma norma ‘pura’: as normas absorvem características umas das outras, portanto, são sempre hibridizadas.” (FARACO, 2008, p. 42).

Continuando a discussão acerca do conceito de norma, o autor apresenta a distinção entre norma culta e norma padrão. Para Faraco (2008):

A expressão norma culta, comum, *standard* designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (FARACO, 2008, p.73).

A norma culta denota adequação e rigor gramatical e predomínio do uso das formas linguísticas prestigiadas. Como é de uso frequente nos meios em que circulam pessoas consideradas mais letradas, a norma culta assume papel de prestígio nas relações sócio-históricas, o que se estendeu desde a colonização do Brasil, até os dias atuais. Ante o aspecto valorativo atribuído ao uso linguístico das classes mais elitizadas/

intelectualizadas, estabelece-se um contraste entre o falar culto e os falares populares, oriundos de classes desprestigiadas, elegendo-se o falar culto como padrão.

De acordo com o autor, o termo “cultura” provoca certa confusão ao caracterizar a variante utilizada por aqueles que apresentam domínio da língua escrita, o que lhes permite o uso de uma variante mais próxima da norma que reflete o padrão idealizado pela gramática. Ainda segundo o autor, a utilização do adjetivo “cultura” não deve contribuir para que se reforcem os preconceitos existentes em relação às variedades empregadas por falantes de grupos sociais menos prestigiados. Pelo contrário, todos os usos linguísticos dos grupos sociais devem ser valorizados, bem como sua cultura.

Assim, para Faraco (2004), o adjetivo “cultura” refere-se a um tipo específico de cultura, ou seja, a cultura escrita. Nesse caso, a norma culta se define a partir de um padrão linguístico praticado em determinadas situações de formalidade pelos grupos sociais mais próximos da cultura escrita e, portanto, com maior nível de escolarização. Aliás, a expressão norma culta foi criada pelos próprios falantes desses grupos, o que revela um juízo de valor negativo e, portanto, preconceituoso, em relação aos falantes dos outros grupos que não fazem uso dessa norma.

Também é importante destacar que a norma culta, por ser uma variante da língua, assim como as outras normas, está sujeita à variação e, por isso, é bastante heterogênea e ainda recebe a influência das normas populares. Isso dificulta à norma culta cumprir os ideais linguísticos de correção gramatical a que, teoricamente, se propõe.

Como todas as normas sofrem variação, independentemente do grupo social que as utilizam, segundo Faraco (2004), a cultura escrita, associada ao poder social, busca neutralizar a variação, numa tentativa de padronização da língua, com o objetivo de uniformizar o seu uso, em vistas de uma norma estabilizada, a que o autor chama de “norma-padrão”.

Para Faraco (2008),

Se a norma culta/comum/*standard* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um constructo sócio-histórico que serve para estimular um processo de uniformização.

Enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada

dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 73).

Segundo o autor, a norma-padrão toma como parâmetro a escrita, em vista a um processo de uniformização da língua, tanto na oralidade, como na escrita, criando, dessa forma, um padrão linguístico ideal, muito abstrato e, portanto, difícil de ser alcançado, embora os dicionários, as gramáticas normativas e os compêndios, por exemplo, busquem alcançar essa norma ideal.

Ainda de acordo com Faraco (2008), a busca pela definição de uma norma-padrão não é recente. Na Europa, já no século XVI, a unificação política dos novos Estados que se formavam levou também à necessidade de uma unidade linguística, em torno de uma variante padrão representativa da aristocracia da época, sobretudo do grupo dos homens letrados. Nesse caso, as gramáticas e dicionários tiveram relevante importância, pois, mais que descreverem a língua, serviam “como instrumentos de fixação de um padrão a ser tomado como regulador (normatizador) do comportamento dos falantes [...]” (FARACO, 2008, p. 74).

De acordo com o autor, no Brasil, no século XIX, a norma-padrão que se tentou implantar tomou como modelo a escrita do Português Europeu utilizada por autores da literatura portuguesa, sobretudo do Romantismo, ao invés de adotar uma norma urbana brasileira. Isto não por imposição portuguesa, mas por influência da elite letrada conservadora da época, que pretendia aproximar-se, ao máximo, da cultura e dos hábitos lusitanos, bem como combater as variantes populares da Língua Portuguesa. No entanto, essa língua tomada como padrão, como qualquer outra, não está imune aos processos de variação.

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa a uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão. (FARACO, 2004, p. 40).

Em contraposição à norma-padrão artificial do século XIX, Faraco (2008) levanta um questionamento a respeito da necessidade ou não de, nos dias atuais, no Brasil, definir uma norma-padrão. Quanto a esta questão, vários linguistas brasileiros se empenharam e se empenham em descrever a linguagem comum dos meios urbanos,

tanto na modalidade oral como na escrita, em vistas à fixação de uma norma-padrão brasileira.

Para o autor, embora haja um processo de variação natural da língua, as variedades cultas/comuns/*standard* não correm risco de perder sua unidade, em virtude da urbanização cada vez maior e também do desenvolvimento dos meios de comunicação, que, nos dias atuais, abrangem um número cada vez maior de indivíduos, não havendo, portanto, a necessidade de definição de uma norma-padrão. O que é necessário, segundo Faraco, é a democratização das práticas de letramento e do acesso aos bens culturais, para que, assim, ocorra o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Ainda com um resquício do projeto de padronização linguística iniciado no século XIX, ainda figuram, no Brasil, com uma força considerável, atitudes prescritivistas centradas num padrão ideal e que não consideram os usos das variedades cultas/comuns/*standard*. Assim, para Faraco (2008), a expressão “norma curta” refere-se a

um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*.  
[...] não passa de uma súpula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. (FARACO, 2008, p. 92).

Essa norma curta, estreita, presente em alguns manuais e compêndios gramaticais, sob o pretexto de preservar um padrão linguístico ideal, torna-se instrumento de opressão, visto que aqueles que não a dominam sofrem preconceito e exclusão. Na contramão dessa concepção, deve-se assumir, segundo o autor, uma “atitude normativa”, que considere os usos linguísticos característicos da norma culta/comum/*standard*, com flexibilidade, como resultado de uma “cultura gramatical de melhor qualidade”.

### 3.3 Os *CONTINUA*

O fato de o Brasil ser considerado um país monolíngue não quer dizer que, aqui, todos falem da mesma forma. Pelo contrário, há, no Brasil, diferentes falares ocasionados por fatores linguísticos ou não-linguísticos. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (1986) propõe uma discussão acerca do tratamento dado à variedade linguística utilizada por grupos urbanos e por grupos rurais, ou seja, a autora discute o falar urbano em relação ao falar rural, servindo-se de entrevistas orais realizadas na cidade de Brasilândia, região de Brasília-DF, com migrantes da zona rural. Apesar das restrições teóricas acerca da eficácia da entrevista sociolinguística para aferimento das competências linguísticas dos falantes, a autora defende a premissa de que tal procedimento metodológico se assemelha a situações cotidianas de fala por parte dos falantes.

De acordo com os resultados obtidos por Bortoni-Ricardo (1986), a maior parte dos problemas de comunicação identificados durante as entrevistas foi atribuída a dificuldades por parte dos informantes de compreensão da variante utilizada no meio urbano, diferente daquela variante utilizada por eles no meio rural. Tal constatação chama a atenção para uma questão importante: há, no Brasil, inúmeras pessoas que são privadas de informação porque utilizam uma variante linguística diferente daquela de prestígio utilizada no meio urbano e que é, inclusive, difundida e reforçada na escola. Boa parte dessas pessoas vem de grupos sociais menos favorecidos e que, por isso, não tiveram acesso à formação escolar e, portanto, não tiveram acesso à norma padrão.

Para Bortoni-Ricardo (2004), a variedade linguística e o conceito e norma devem ser abordados a partir da noção de “contínuo”, pois, segundo a autora, as variantes não ocorrem isoladamente, mas se inter-relacionam. Nesse sentido, a autora desenvolve sua abordagem propondo três contínuos: “contínuo de urbanização”, “contínuo de oralidade-letramento”, “contínuo de monitoração estilística”.

No “contínuo de urbanização” (rural-urbano), na extremidade à esquerda estão agrupadas as *variedades rurais isoladas*, as quais sofrem pouca ou nenhuma pressão por parte da escola ou da mídia. De acordo com a autora, o isolamento desses falares rurais se deu em virtude das dificuldades geográficas de acesso, como também por causa da escassez de meios de comunicação. Além disso, os falares rurais apresentam traços descontínuos em relação às variedades prestigiadas, como a falta de concordância e o rotacismo.

Na extremidade à direita do contínuo, situam-se as *variedades urbanas padronizadas*, as quais, historicamente, recebem maior influência da padronização

linguística, provocada pelo acesso aos meios de comunicação, às obras literárias e pela escola. Nesses contextos urbanos, predominam usos linguísticos mais monitorados, tanto na modalidade oral, como na escrita. Nessas variedades urbanas, há maior proximidade com os falares cultos e predominam os traços graduais, ou seja, que apresentam uma distribuição gradual no contínuo, como é o caso, por exemplo, da realização variável do objeto direto por meio do pronome “ele” e suas variantes e da apócope do –r, em infinitivos verbais. Esses traços podem ser identificados ou não nas variantes utilizadas pelos falantes urbanos, conforme a situação de interação.

Entre as duas extremidades do contínuo, situa-se o que Bortoni-Ricardo chama de *zona rurbana*:

No espaço entre eles fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia seja pela absorção da tecnologia agropecuária. (BORTONIRICARDO, 2004, p. 52).

Dando continuidade à discussão, a autora apresenta o contínuo de letramento-oralidade. Na extremidade à esquerda, situam-se as práticas sociais de oralidade, que não sofrem influência da escrita e, na outra extremidade, as práticas sociais de letramento, as quais são mediadas pela língua escrita.

Bortoni-Ricardo apresenta, ainda, o contínuo de monitoração estilística. Na extremidade à esquerda, estão os estilos não monitorados, presentes nas interações espontâneas, e na outra extremidade, situam-se os estilos com maior monitoração, como é caso das interações planejadas. A utilização de um estilo mais ou menos monitorado dependerá do tipo de interação em que o falante estiver envolvido, considerando-se o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

A discussão a respeito dos contínuos, de acordo com a autora, aponta duas conclusões importantes: a primeira é que qualquer falante se insere em algum ponto do contínuo; e a segunda, a fluidez entre os contínuos permite ao falante, na mesma situação de interação, fazer uso de estilos monitorados ou não monitorados, conforme as suas intenções.

Além disso, a formulação dos contínuos, tal qual é apresentada pela autora, permite reconhecer as variedades cultas como aquelas que se encontram na intersecção,

à direita, dos três contínuos, como também, facilita a compreensão do conceito de norma concebido por Coseriu, o que contribuiu para que se relativizasse a noção de erro, como bem observaram Barroso et al. (2014).

### 3.4 A GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a colonização, até recentemente, a norma de prestígio ocupava lugar de destaque no ensino de Língua Portuguesa. Ultimamente, a questão da variação linguística passou a integrar as discussões, resultando, oficialmente, na sua inserção no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, graças à grande contribuição dada pelos estudos linguísticos no Brasil, alavancados a partir da década de 1970.

O ensino de Língua Portuguesa, há muitos anos, tem sido objeto de reflexão de educadores e de linguistas, como Geraldi (1984, 2013[1997]), Travaglia (1996), Possenti (1996), entre outros. Assim, há 30 anos, aproximadamente, vêm-se discutindo os princípios norteadores do ensino da língua materna, bem como a formalização de encaminhamentos metodológicos que tornassem esse o processo mais eficaz.

Os resultados obtidos nas pesquisas aplicadas ao ensino foram importantes, pois ajudaram a construir os documentos oficiais que orientaram o ensino de Língua Portuguesa, ao longo desse período. Além disso, essas pesquisas procuraram, de alguma forma, melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola, fornecendo base teórica e metodológica aos professores. Com isso, difundiu-se a proposta de um ensino de português que não tivesse apenas uma abordagem circunscrita ao universo da gramática normativa, mas que possibilitasse a formação de um sujeito proficiente em língua materna, capaz de refletir sobre os diferentes usos dos recursos da língua.

No processo de ensino-aprendizagem, com base nas prescrições da gramática normativa, a escola apresenta ao aluno a norma padrão, como a norma linguística de prestígio, socialmente aceita. Nessa perspectiva, falar e escrever bem consiste em utilizar “corretamente” as regras gramaticais. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, pautou-se, quase que exclusivamente, no ensino de gramática normativa. Assim, era comum aparecerem, nas aulas de Língua Portuguesa, listas infindáveis de exercícios de nomenclatura gramatical (metalinguagem), completamente descontextualizados, que o aluno deveria decorar.

O ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional. (PARANÁ, 2008, p. 48)

O ensino de gramática na escola ainda se apresenta de forma “enfadonha”, pouco ajudando o aluno a desenvolver uma reflexão sobre a língua e suas estruturas, levando muitos educadores a questionar sobre a eficácia do ensino de gramática. Diante desse panorama, é fundamental que o ensino gramatical

[...] se ocupe das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso, talvez, não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la. (KRAEMER, 2013, p. 60)

Com os avanços das pesquisas na área da Linguística Aplicada, começou-se a refletir sobre os objetivos do ensino de português, bem como sobre encaminhamentos metodológicos que pudessem propiciar um ensino mais eficaz.

De acordo com Possenti (2004), as pesquisas na área da linguagem favoreceram maior conhecimento sobre a língua e, ainda, possibilitaram estratégias para melhorias no processo de ensino aprendizagem da língua. Apesar dessas contribuições, segundo o autor, tais pesquisas não foram suficientes para resolver todos os problemas com relação ao ensino da língua materna, porque eles são bem mais complexos e podem estar relacionados aos escassos investimentos na área da educação ou, ainda, porque, simplesmente, os alunos não têm interesse pelo que a escola tem a oferecer quanto à norma culta.

Dessa forma, autores como Geraldi (1984, 2013), Possenti (1996) e Travaglia (1996) têm tecido críticas ao ensino de gramática na escola. Isto porque o modelo de gramática que se tem ensinado é o da gramática normativa. Conforme Antonio (2006), há dois problemas na utilização desse modelo: o primeiro diz respeito ao preconceito linguístico, visto que, ao priorizar a gramática normativa, apresenta-se a língua de forma homogênea. Nesse caso, a norma eleita é a norma socialmente prestigiada (a norma culta), enquanto os demais usos que se afastam desse padrão normativo são considerados inaceitáveis.

O ensino de Língua Portuguesa que privilegia apenas a norma culta tende a não promover a emancipação social e intelectual do indivíduo, mas reforçar as desigualdades já existentes na sociedade. Nesse caso, um trabalho com a linguagem, abordando a diversidade que a língua apresenta e, ainda, a possibilidade de diferentes usos, conforme a situação comunicativa em que o sujeito se encontra, tende a ser mais eficaz.

O segundo problema levantado pelo autor com relação ao ensino da gramática normativa diz respeito aos conteúdos ministrados pelos professores nas aulas de português. Enfatiza-se apenas o ensino da metalinguagem, o que não contribui para que o aluno se torne, de fato, proficiente em língua materna, capaz de receber e produzir textos de forma eficiente.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista. (PARANÁ, 2008, p. 63)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma abordagem que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

Ao discutir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, Travaglia (2002) assume a postura de que, nesse processo de ensino, é possível: “a) ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua e b) ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

O que se espera, portanto, do ensino de Língua Portuguesa na escola, nos dizeres de Travaglia, é formar “usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136), de modo que consigam se comunicar bem nas diferentes situações de interação. Espera-se também que, ao trabalhar com a teoria gramatical/linguística, o aluno tenha conhecimento sobre a língua e seja capaz de analisá-la, a fim de que possa: “a) aprofundar seus conhecimentos sobre

a língua, caso tenha necessidade disso; b) atender necessidades sócio-culturais; c) utilizar esse conhecimento como meio auxiliar para trabalhos com a língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 137).

Corroborando as ideias dos autores já citados, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE's) assim se posicionam:

Quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. (PARANÁ, 2008, p. 55)

Para que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja realmente eficaz, é necessário que o trabalho com a linguagem seja de tal forma conduzido que contribua, efetivamente, para a formação de um sujeito proficiente em língua materna, ou seja: a) que consiga expressar-se com clareza e desenvoltura nas diferentes situações comunicativas utilizando os diferentes níveis de linguagem; b) que seja um leitor eficiente, capaz de associar, à leitura de textos, leituras anteriormente realizadas, bem como seu conhecimento de mundo; c) que consiga refletir sobre a língua, conhecendo sua estrutura e atribuindo-lhe sentido. Dessa forma, espera-se que, no processo de ensino-aprendizagem, as aulas de gramática normativa, que não possibilitam uma real reflexão sobre os usos da língua sejam substituídas pelas práticas de análise linguística.

De acordo com Mendonça (2006), o termo análise linguística surgiu para chamar a atenção para uma nova postura de reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua, tendo como foco a abordagem pedagógica dos fatos da língua, ou seja, dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

[...] a organização cumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua. A escola não tem de formar gramáticos ou lingüistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas. Por isso, **a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e de produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre

esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora).

Nesse sentido, segundo Geraldi (2010):

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010, p. 186).

As considerações de Mendonça e Geraldi enfatizam a importância da análise linguística no ensino de Língua Portuguesa, como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção textual, uma vez que possibilita ao aluno uma reflexão sobre os mecanismos linguísticos e seus usos. Entretanto, é necessário salientar que a prática de análise linguística não elimina a gramática do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que não é possível usar a língua ou refletir sobre ela sem que se leve em consideração a existência da gramática. É importante também não confundir análise linguística com gramática aplicada ao texto, pois as práticas de análise linguística objetivam a construção de um conhecimento sobre a linguagem e não o simples reconhecimento de estruturas.

Para esclarecer possíveis confusões entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística, Mendonça (2006) elaborou um quadro em que aponta as diferenças entre essas duas abordagens:

Quadro 1: Ensino de gramática x prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das

exemplo + treinamento).	regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207.

A partir do quadro apresentado, fica evidente que, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, o trabalho com a prática de análise linguística é mais eficaz, se comparado às abordagens normativas. Por meio da análise linguística, é possível “buscar ou perceber os recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística” (BRITTO, 1997, p. 164), o que não se consegue atingir com as práticas pedagógicas pautadas, fundamentalmente, na gramática normativa.

### 3.5 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Sociolinguística se apresenta como ramo da Linguística dedicado ao estudo dos fenômenos variáveis da língua. No entanto, os estudos sociolinguísticos, além de descrever os fenômenos linguísticos em processo de variação e mudança, têm refletido sobre a relação variação e ensino. A partir desse enfoque, tem origem a Sociolinguística Educacional. No Brasil, destacam-se os estudos realizados pela sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo. De acordo com a autora:

A principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguística ou culturalmente deficientes.

[...] Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munição teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade (BORTONIRICARDO, 2005, p. 151).

A Sociolinguística Educacional procura contribuir para que se desfaçam crenças e estereótipos equivocados em relação às variedades linguísticas utilizadas por falantes de classes menos prestigiadas. Nesse caso, a escola exerce papel fundamental, pois, a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional, deve favorecer a conscientização de alunos e professores a respeito dos aspectos positivos relativos à variação linguística. Portanto, a Sociolinguística Educacional pode contribuir tanto para apresentação de alternativas didático-pedagógicas envolvendo o tema da variedade linguística, como também, fornecendo informações/dados para a elaboração de políticas públicas referentes ao ensino.

Para Possenti (2004), há duas questões fundamentais que devem nortear as políticas públicas de ensino da língua materna: a primeira seria a criação de medidas eficazes para a prática da leitura e da escrita e a segunda estabelecer escalas quanto ao uso da norma culta, de forma que a escola apresente também outras possibilidades de realização da língua, além da norma de prestígio.

No sistema oficial público de ensino, há alunos que provêm, em grande parte, dos meios menos privilegiados da sociedade, e que trazem consigo usos linguísticos próprios desses meios em que vivem. Dessa forma, de acordo com Barroso et al. (2014):

A identidade linguística e cultural dos alunos deve ser valorizada pela escola, deve ser fonte de estudo e pesquisa para que o professor tenha condições de construir, em sua sala de aula, um caminho de inclusão que respeita as diferenças e, ao mesmo tempo, permite desenvolver práticas de letramento ideológico com seus alunos. (BARROSO et al. 2014, p. 88).

O ensino de Língua Portuguesa, que privilegia apenas a norma culta, tende a não promover a emancipação social e intelectual do indivíduo, mas reforçar as desigualdades já existentes na sociedade. Na realidade, conforme pontua Bortoni-Ricardo (2005), “a aprendizagem da norma culta deve significar a ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26). Nesse caso, um trabalho com a linguagem, abordando a diversidade que a língua apresenta e, ainda, a possibilidade de diferentes usos, conforme a situação de interação em que o sujeito se encontra, tende a ser mais eficaz.

Conforme as DCEs:

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade da linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, cientificamente e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação de registro nas diferentes instâncias discursivas. (PARANÁ, 2008, p. 55)

É preciso que as escolas ofereçam aos estudantes os instrumentos necessários para que eles possam adequar a sua linguagem às situações formais que vivenciam, como também, possam avaliar quais situações comunicativas permitem o uso de um registro coloquial, sem que isso traga prejuízos à comunicação.

Castilho (2004), discutindo a relação ensino e variação, tece algumas críticas às abordagens pedagógicas centradas em concepções de linguagem simplistas e preconceituosas, que não levam o aluno a identificar a variabilidade da língua e restringe-se, basicamente, ao reforço da norma. Portanto, um processo de ensino-aprendizagem que tome como fundamento as prescrições da gramática normativa tende a tornar artificial o conhecimento do estudante sobre a língua e, além disso, não contribui para uma reflexão sobre os diferentes usos linguísticos.

No entanto, as críticas de Castilho não sugerem que a escola deva excluir de suas práticas a reflexão gramatical ou o estudo da norma culta, pois, como esclarece Faraco (2008),

Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/standard é parte integrante

do amadurecimento de nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita. (FARACO, 2008, p. 160).

Dessa forma, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa contemple o estudo da diversidade linguística, de forma que o aluno possa criar a consciência de que o sistema linguístico é variável e, por isso, dispõe de possibilidades de uso (variedades mais formais e variedades menos formais), que serão colocadas em prática nas diferentes situações de interação.

Assim, torna-se fundamental que o estudo da Língua Portuguesa na escola favoreça o reconhecimento da diversidade linguística, muito comum num país com culturas e falares tão heterogêneos, pois, conforme Neves (2003), “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise, significa que todas as práticas discursivas devem ter seu valor na escola” (NEVES, 2003, p. 94).

Para Faraco (2008), é importante

Construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país, não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (FARACO, 2008, p. 182)

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de Língua Portuguesa que não vise apenas à aquisição e ao estudo de formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar outras variedades linguísticas. Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste na aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social, ao lado da norma padrão, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais.

### 3.6 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO

O ensino de Língua Portuguesa deve apresentar como parâmetro uma concepção que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história,

o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs. Nesse sentido, o professor é um agente bastante importante para que essa concepção, de fato, seja o elemento balizador do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

É necessário, portanto, que, durante sua formação, o professor construa não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que esse professor acredite na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística. Infelizmente, ainda, em muitos casos, as crenças de muitos professores sobre o ensino da língua materna têm como base o ensino gramatical sob uma perspectiva prescritivista. Inclusive, segundo Scherre (2005), a mídia contribui bastante para o fortalecimento da falsa crença de que existe somente uma forma “correta” de falar, o que contribui para que tanto alguns professores como estudantes tomem a gramática normativa como sinônimo de língua.

Para tentar entender um pouco melhor a forma como os professores de língua compreendem a relação entre a diversidade linguística e o ensino, a Sociolinguística Educacional tem buscado respaldo nas investigações sobre crenças e atitudes linguísticas.

Os estudos de crenças e atitudes, cuja origem se vincula às pesquisas em psicologia social, têm interessado diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Antropologia, a Filosofia, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Educação, o que acaba dificultando uma definição precisa sobre as crenças e atitudes, visto que cada área atribui-lhes um conceito específico, de acordo com os seus objetivos de investigação.

De acordo com Santos (1996),

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...] Já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (SANTOS, 1996, p. 8)

Para Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), crença pode ser entendida, em princípio, como uma forma de conceber o mundo, a partir das experiências e interações do indivíduo com o grupo social. Nessa perspectiva, essa concepção de crença se expande, não se restringindo apenas ao individual, mas assumindo também uma natureza coletiva e contextual, pois as crenças “[...] nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004 *apud* SILVA, 2005, p. 69).

Tanto Santos (1996) como Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) entendem crença como um pensamento, uma opinião ou uma percepção que se tem do mundo. Dada sua dinamicidade, uma vez que podem ser alteradas e ressignificadas em virtude das experiências individuais e sociais, as crenças manifestam-se em atitudes.

Botassini (2013), retomando os estudos de Rodrigues (1972), sobre atitudes, apresenta um percurso histórico das pesquisas relativas ao tema, que têm como texto fundador um artigo publicado em 1927 por Thurstone, sobre a mensuração das atitudes. Na década 30, são desenvolvidos trabalhos abordando as escalas de medidas de atitudes, como também as técnicas de medida de opinião pública. Nos anos 40, os estudos procuravam identificar os fatores que levavam o indivíduo a assumir determinada atitude. Predominantemente na década de 50, as pesquisas tinham com foco os fatores de personalidade que influenciavam e contribuíam para a modificação das atitudes.

No final da década de 60, com relação aos estudos das atitudes, ganham destaque as pesquisas de Wallace Lambert, na área da Psicologia Social. Com suas pesquisas, Lambert tornou-se o pioneiro nos estudos sobre atitudes linguísticas, uma vez que, nesses estudos, a linguagem é abordada a partir de seus aspectos social, ideológico e cultural e não apenas como uma forma de coleta de dados, como até então ocorria nos trabalhos na área da Psicologia Social.

Em seu artigo intitulado *A Social Psychology of Bilingualism*, de 1967, Lambert apresenta os resultados obtidos por meio da aplicação da técnica dos “falsos pares”, ou “comparação de modalidades”<sup>6</sup> (*matched guise*), com a finalidade de mensurar e inferir atitudes. Nessa técnica, são apresentadas a um grupo de avaliadores duas gravações de leitura de um texto realizada por um mesmo falante, a primeira em língua materna e a segunda em uma língua estrangeira. A partir da escuta das gravações, os avaliadores

---

<sup>6</sup> A expressão “comparação de modalidades” consiste na tradução apresentada por Bortoni-Ricardo, em sua dissertação de mestrado intitulada *Reações dos falantes do português à concordância verbal não-padrão*, de 1977.

devem emitir um juízo de valor (positivo ou negativo) a respeito das características pessoais dos indivíduos, tais como: competência, integridade e atratividade social. Como os avaliadores não têm conhecimento de que, nas duas gravações, trata-se do mesmo falante lendo o texto, a avaliação positiva ou negativa atribuída ao falante representaria “atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico” (BOTASSINI, 2013, p. 55).

De acordo com Lambert e Lambert (1972), as atitudes influenciam no comportamento do indivíduo, assim como seu comportamento e suas experiências interferem nas atitudes, pois

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

A partir das investigações de Lambert (1967) e de Lambert e Lambert (1972), os estudos sobre atitudes voltam-se para as chamadas “atitudes linguísticas”. Nesse sentido, Moreno-Fernández (1998) faz o seguinte esclarecimento sobre como as atitudes linguísticas revelam a identidade do grupo social que as pratica:

[...] as atitudes linguísticas estão relacionadas com as próprias línguas e a identidade de grupos que as usam. Por conseguinte, é lógico pensar que, porque uma relação entre língua e identidade, esta é responsável pela manifestação das atitudes dos indivíduos sobre essas línguas e seus usuários. (MORENO-FERNÁNDEZ, 1998, p. 180)

As atitudes, de acordo com o autor, expressam, portanto, as avaliações, as quais podem ser positivas ou negativas, que o falante manifesta em relação à língua e aos diferentes usos. Segundo Aguilera (2008), as atitudes positivas ou negativas em relação a determinadas variedades linguísticas utilizadas numa comunidade de fala sofrem a influência dos grupos sociais que apresentam maior prestígio e, por essa razão, estabelecem o que tem mais prestígio e *status*, “[...] uma vez que as normas e marcas culturais de um grupo se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo” (AGUILERA, 2008 p. 317).

As noções de prestígio e *status* estão vinculadas ao reconhecimento dos membros de uma comunidade, a partir de seu nível socioeconômico e cultural. Dessa forma, por exemplo, quanto maior for o poder aquisitivo, posição social e capacidade intelectual do indivíduo, maior será o seu prestígio e *status* no grupo social.

De acordo com a discussão sobre crenças e atitudes linguísticas até aqui realizada, é possível destacar que o falante possui um juízo de valor, ou seja, crenças positivas ou negativas sobre o mundo. Essas crenças são fortemente determinadas pelo grupo social a que o falante pertence, inclusive, podendo ser modificadas, conseqüentemente, as atitudes linguísticas do falante serão reflexo de suas crenças, o que lhe permite manifestar sua opinião e sentimentos numa situação qualquer, como também manifestar sua avaliação a respeito dos usos linguísticos ou de uma situação sociolinguística.

Dentre os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas relacionadas à sociolinguística educacional, Cyranka (2007) destaca as contribuições de Taylor (1973), nos Estados Unidos. Segundo a premissa levantada pelo pesquisador, muitos problemas enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula, estariam relacionados às suas atitudes diante de diferenças linguísticas e culturais. Esses problemas poderiam ser solucionados, segundo Taylor, se os professores assumissem atitudes linguísticas mais positivas em relação à variante não-padrão do inglês, utilizada pelos alunos negros e/ou de grupos minoritários, o que poderia, inclusive, melhorar a interação dos professores com esses alunos. Em sua pesquisa, Taylor constatou que os professores com menos tempo de magistério (3 ou 4 anos) apresentaram atitudes mais positivas quanto à variante não-padrão do inglês e mostraram-se mais receptivos a novas metodologias, embora ainda um pouco inseguros.

No Brasil, Santos (1976) desenvolveu trabalho pioneiro na área de crenças e atitudes linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. Em sua investigação, o pesquisador aplicou testes de avaliação subjetiva e de percepção, a partir de variantes fonéticas, a 115 estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro, bem como a 18 pais desses estudantes. O resultado obtido foi que os estudantes das classes mais pobres apresentaram atitudes negativas e tendência a estigmatizar a variação linguística realizada pelos pais.

Posteriormente, dando continuidade à sua investigação, Santos (1996) retomou sua pesquisa e aplicou novos testes para avaliação das atitudes linguísticas de estudantes cariocas de diferentes idades, níveis socioeconômicos e níveis de escolaridade (desde o

primário até o ingresso em cursos superiores), em relação a variantes fonológicas, morfológicas e sintáticas do Português, que influenciam na aquisição da variante padrão, segundo indicado pelos professores desses estudantes. O objetivo da investigação era verificar a influência da escola no desenvolvimento de crenças e atitudes linguísticas dos estudantes. Como resultado, o autor observou atitudes diferentes em dois grupos distintos: no primeiro grupo constituído por estudantes com acesso ao ensino superior, houve o reconhecimento das variantes prestigiadas pela escola e aquelas possíveis em outros contextos, segundo Santos (1996), em virtude da pressão exercida pela própria escola. No segundo grupo, constituído por estudantes que não ingressaram no curso superior, não houve a percepção da “diferença entre a realização de certas variantes que a escola prestigia e os outros valores que elas possam apresentar noutros contextos menos formais.” (CYRANKA, 2007, p. 41), o que contribui para o reforço de estereótipos e preconceitos em relação às variedades não prestigiadas.

Em sua tese de doutorado, Cyranka (2007) conduz a investigação a respeito das crenças e atitudes linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, tomando como base as variedades urbana, rurbana e rural, que integram o contínuo rural-urbano proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Essas variedades foram testadas a partir da aplicação de um questionário de atitudes linguísticas a estudantes e professores de quatro escolas públicas e uma escola particular da cidade de Juiz de Fora-MG, bem como a estudantes concluintes do curso de Letras. O objetivo da pesquisa era verificar como as crenças e atitudes linguísticas podem influenciar o desenvolvimento linguístico dos estudantes, tendo em vista a variedade linguística apresentada pela escola e outras variedades que lhes são familiares.

Os resultados obtidos com o teste mostraram que todos os estudantes se identificaram com a variedade rurbana, uma variedade que, oficialmente, está fora da escola, e é associada à dimensão de poder, o que, segundo a autora, consiste num caso de “prestígio encoberto<sup>7</sup>”, como também, indica um distanciamento por parte dos envolvidos na pesquisa em relação à norma culta. Dessa forma, os resultados obtidos por Cyranka em seu estudo identificam as crenças dos estudantes em relação à variedade linguística, como também indicam a avaliação negativa desses estudantes em relação à variedade culta e seus julgamentos sobre a própria língua.

---

<sup>7</sup>“A noção de prestígio encoberto está associada à noção da identidade social, ao orgulho linguístico, à pertinência a uma dada classe social ou comunidade de fala.” (RONCARATI, 2008, p. 52).

A análise realizada por Cyranka (2007) sobre as atitudes linguísticas dos estudantes mineiros possibilita uma reflexão a respeito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola, o qual, além de contemplar as variedades cultas, deve também valorizar as variedades linguísticas trazidas pelo estudante de seu ambiente social. No entanto, como esclarece Mattos e Silva (2004), ainda mantemos um sistema educacional conservador, que não tem mais condições de ensinar o padrão linguístico da tradição normativa, calcada num português padrão ideal originado no português europeu. Mas, na escola, hoje, o que se encontra é uma realidade marcada pela diferença, pela variedade.

## 4 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Uma importante contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi o surgimento de documentos oficiais, que não apenas regulamentaram o ensino, mas também apresentaram orientações teórico-metodológicas para os diferentes componentes curriculares. Dentre esses documentos, serão analisados, neste capítulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM, em nível nacional, e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCEs) do Estado do Paraná<sup>8</sup>, a fim de verificar como a variação linguística é abordada nesses documentos.

### 4.1 A LDB 9394/96 E AS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO

A LDB 9394/96 provocou profundas transformações em todos os níveis de ensino no Brasil, exigindo, assim, uma nova configuração na organização dos currículos escolares. Por conseguinte, teve início um processo de reflexões sobre o Ensino Médio e sua estrutura curricular.

Em seu artigo 26, a LDB apresenta a necessidade de uma base curricular nacional comum. No período compreendido de 1997 a 1998, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – DCNEM – (Brasil, 1998). Além disso, desde o início dos anos 90, o Ministério da Educação iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo era padronizar o currículo em todos os níveis da educação básica no país, o que produziria uma série de reformas no sistema de ensino.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as reformas na educação brasileira visam a “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos”. (BRASIL, 2000, p. 5). Nesse caso, dois fatores se apresentaram como fundamentais para as mudanças: o fator econômico e a “revolução da informática”, uma vez que o desenvolvimento tecnológico e científico influenciou os hábitos da sociedade e

---

<sup>8</sup> A opção por analisar apenas os PCNEM se deve ao fato de que este trabalho tem como objeto de investigação o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Estado do Paraná, por isso não foram considerados aqui os PCNs para o Ensino Fundamental.

provocou significativas mudanças nos meios de produção, o que exigiu um novo perfil de profissional. Dessa forma, nos dizeres de Domingues et al. (2000), “a sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social.” (DOMINGUES et al. 2000, p. 66). A partir dessa perspectiva, os documentos oficiais norteadores do ensino no Brasil apresentam-se atrelados às exigências postas pelo mundo do trabalho.

Com relação ao Ensino Médio, de início, a LDB o define como nível de ensino da educação básica, reafirmando sua obrigatoriedade e gratuidade, por direito de todo cidadão, como já definira a Constituição Federal de 1988. Com o entendimento da LDB, em seu artigo 22, o Ensino Médio é considerado etapa do processo educacional, necessária para o exercício da cidadania, como também, meio de inserção e interação social e de acesso a outros níveis de ensino.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio se apresenta como etapa final da educação básica, constituindo-se como uma oportunidade de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos científicos e tecnológicos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental. Além disso, essa etapa deve favorecer: a) a formação da pessoa, em vistas à inserção do indivíduo à sociedade; b) o aprimoramento do estudante como pessoa humana, a partir da formação ética e intelectual, para desenvolvimento do senso crítico; c) a preparação e a integração do sujeito ao mundo do trabalho; d) o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo de forma autônoma em outros níveis de ensino (BRASIL, 2000a, p. 10).

Desse modo, “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação”. (BRASIL, 2000a, p. 5). Diante disso, não há mais espaço, no Ensino Médio, para um processo de ensino voltado, prioritariamente, à formação específica, nem para um ensino que valorize a simples repetição e memorização de conteúdos.

Assim, o currículo escolar, entendido como um instrumento para o exercício da cidadania, deve ser composto por conteúdos e mecanismos de aprendizagem que orientem o ser humano para a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva. Portanto, a organização curricular, de acordo com as diretrizes e os parâmetros curriculares, tem como base princípios éticos, políticos e estéticos, voltados para o desenvolvimento de competências necessárias para inserção social e profissional do indivíduo, ou seja:

Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/ adquiridas. O conceito de “competências” vem associado ao de “tecnologias”, que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, “tecnologias”, “competências e habilidades” e “adequação ao mundo do trabalho” são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais. (SILVA, 2010, p. 19)

A estrutura pedagógica e curricular do Ensino Médio deve apresentar, portanto, uma organização que considere a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura como seus eixos norteadores do currículo, que deve se caracterizar pela sua diversidade e flexibilização, como identidade do Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, o novo currículo se constitui de uma base comum e uma parte diversificada. Os Parâmetros, assim como as Diretrizes, organizam a base comum em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2000a). A parte diversificada contempla a formação geral e a preparação para o trabalho. A opção pela organização curricular a partir de áreas do conhecimento, de acordo com os Parâmetros,

[...] justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000a, p. 19)

Os componentes curriculares que integram a base comum devem se articular a partir de uma perspectiva transdisciplinar, de forma que os conhecimentos das três grandes áreas permitam uma leitura crítica do mundo e estejam presentes em todos os momentos da prática escolar. Nessa mesma perspectiva, a parte diversificada deve integrar-se à base comum a partir da contextualização, de acordo com o planejamento escolar, a fim de que não haja separação entre elas.

#### 4.2 ANÁLISE DOS PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados pelo Ministério da Educação, no ano 2000, para atender a uma necessidade de atualização da educação brasileira, já que as antigas diretrizes para o Ensino Médio foram elaboradas no final dos anos 60.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNEM organizam os componentes curriculares a partir de três grandes áreas do conhecimento, como já apresentado anteriormente. Além disso, apresentam as bases legais que norteiam as orientações pedagógico-curriculares constantes no referido documento. Como material complementar, foram publicadas as Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM referentes às três áreas. Na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são abordadas as áreas de Língua Portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática. Este trabalho irá deter-se na área Língua Portuguesa, uma vez que seu objetivo é analisar como o tema da variação linguística é abordado nos PCNEM.

No que se refere à Língua Portuguesa, os PCNEM, inicialmente, apresentam uma rápida discussão a respeito da linguagem verbal e sua articulação com outros códigos de linguagem. Em seguida, são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas na área.

Os PCNEM consideram a linguagem como capacidade humana de articular significados coletivos, os quais são expressos por meio de representações simbólicas de natureza arbitrária, que são compartilhadas e que sofrem variação conforme as necessidades do sujeito e suas experiências da vida em sociedade, em vistas à produção de sentido. Portanto, a linguagem permeia o conhecimento, o pensamento, o ato de comunicar e as formas de agir na sociedade. É, por isso, ao mesmo tempo, produto e produção cultural, resultado das práticas sociais, cujo objetivo é a interação, a comunicação com o outro.

De acordo com os PCNEM,

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de

participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (BRASIL, 2000b, p. 19).

De acordo com os Parâmetros, a partir das diferentes práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, por meio da qual representa, organiza e transmite o pensamento. Assim, a linguagem verbal constitui-se como um conjunto de códigos e símbolos convencionados, que favorecem a transmissão de sentidos, os quais ultrapassam as intenções individuais do sujeito, que passa a ser entendido em interação com o outro, numa perspectiva dialógica. Portanto, a linguagem apresenta-se como geradora de significação e como instrumento capaz de promover a inserção do indivíduo num mundo letrado e simbólico.

Diante do exposto, verifica-se, claramente, nos PCNEM, uma concepção de linguagem centrada nos estudos de Bakhtin, segundo a qual a linguagem só se realiza na interação com o outro. No processo de ensino-aprendizagem, tal concepção se contrapõe a concepções tradicionais que abordam a linguagem deslocada de seu uso social. Dessa forma, conteúdos tradicionais, como nomenclatura gramatical e história da literatura, não são tratados como prioridade, mas se apresentam articulados com o estudo do texto (leitura, compreensão e interpretação), a partir de gêneros variados, os quais são produzidos nas diferentes situações de interação verbal. Nesse caso, propõe-se um processo de ensino-aprendizagem a partir do estudo dos gêneros discursivos.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, de acordo com os PCNEM, deve contribuir para a formação ética, estética e política e para o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico do estudante, em vistas ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, o documento apresenta as competências básicas a serem desenvolvidas na área de Língua Portuguesa. Tais competências estão organizadas em três grandes blocos: *Representação e comunicação*; *Investigação e compreensão*; *Contextualização sociocultural*. Essa divisão em blocos é retomada dos PCNs do Ensino Fundamental, de acordo com Rojo e Moita Lopes (2004).

#### Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

#### Investigação e compreensão

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

#### Contextualização sócio-cultural

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.  
(BRASIL, 2000b, p. 24)

Nas competências definidas pelos PCNEM que devem ser desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, não há uma referência clara à variação linguística, embora, no decorrer do documento, se enfatize a necessidade de uma prática discursiva que contemple a diversidade cultural e social, no trabalho com a linguagem, a partir dos gêneros discursivos. Dessa forma, entre as competências elencadas, há, apenas, três momentos em que, de forma indireta, é possível perceber alguma referência à diversidade linguística.

No bloco “Representação e comunicação”, os PCNEM trazem o esclarecimento a respeito da primeira competência: “A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2000b, p. 22). De acordo com o documento, o trabalho com a língua deve possibilitar ao sujeito confrontar opiniões e pontos de vistas de diferentes manifestações da linguagem verbal. Embora não haja uma referência explícita à diversidade linguística, é possível inferir, no texto, que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deve capacitar o estudante para o uso eficiente da fala e da escrita, de forma que consiga expressar-se, adequadamente, conforme suas intenções e em diferentes esferas comunicativas.

Ainda no bloco “Representação e comunicação”, na segunda competência (“Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”), os Parâmetros assim se posicionam:

“A escola não pode garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua”. (BRASIL, 2000b, p. 22).

De acordo com os PCNEM, é dever da escola instrumentalizar o estudante para o uso ético e estético da linguagem. Esse uso está condicionado ao conhecimento sobre aquilo que se diz ou escreve e à escolha dos gêneros e tipos de discursos a serem empregados na interação, ou seja, ao conhecimento da língua. Dessa forma, a competência linguística do estudante está associada à sua configuração como sujeito que merece ser ouvido, ou lido; para isso, é fundamental o domínio social da língua.

Embora não haja discordância em relação ao posicionamento assumido no documento, é importante esclarecer a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem favoreça uma reflexão do sujeito a respeito dos diferentes usos linguísticos e, mais ainda, que o capacite para o emprego dessa diversidade, conforme a situação de interação e suas intenções discursivas. Esse esclarecimento não é apresentado nos PCNEM, o que pode levar, equivocadamente, a uma abordagem pedagógica que tome como parâmetro, apenas, a norma socialmente aceita.

Na primeira competência do bloco “Investigação e compreensão”, encontra-se o seguinte esclarecimento:

Os gêneros do discurso cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. (BRASIL, 2000b, p. 21).

No texto do documento, fica evidente que o foco está no trabalho com os gêneros do discurso. A intenção, nesse caso, é mostrar que a língua oferece diversos recursos, os quais serão selecionados e organizados pelo sujeito, em virtude de suas intenções comunicativas. Assim, quanto maior for o domínio linguístico por parte do

sujeito, maior será a eficácia comunicativa da interação. Faz-se necessário, portanto, de acordo com o documento, o uso consciente dos gêneros do discurso, uma vez que todo o processo de interação ocorre por meio deles. No entanto, o texto não destaca a importância de trabalhar os gêneros a partir de uma perspectiva que leve em consideração a diversidade linguística.

De modo geral, os PCNEM para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente para a Língua Portuguesa, apresentam-se como um documento bastante denso do ponto de vista teórico, inclusive, com vocabulário relativamente distante da realidade da escola, o que pode prejudicar sua interpretação, por parte dos professores e comunidade escolar em geral. Faltam ao documento orientações claras para o trabalho com os diferentes tipos de linguagem.

Com relação à variação linguística, os Parâmetros, sobretudo no que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, não abordam o tema de forma explícita, pois, apenas, em alguns momentos do documento, por meio de inferências, é possível identificar certa referência à questão da diversidade linguística.

A orientação clara que se percebe no texto oficial diz respeito a uma concepção de ensino que considera a linguagem como interação, na perspectiva bakhtiniana, e que elege os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem. Nesse afã de enfatizar a importância do trabalho com os gêneros como produto da interação, falta ao documento um posicionamento sobre outras questões também pertinentes ao ensino da língua, como por exemplo, a abordagem sobre a importância de considerar a diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Talvez por essa falta de clareza constatada nos PCNEM, o Ministério da Educação publicou, posteriormente, as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, organizadas em três volumes, um para cada área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologia), como material complementar aos Parâmetros. As Orientações objetivam oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, com a finalidade de atender às necessidades e expectativas da comunidade escolar em relação à estruturação curricular do Ensino Médio.

No volume destinado ao estudo das linguagens, são apresentadas orientações para as disciplinas de Língua Portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna, arte e educação física. Na parte da Língua Portuguesa, que é o objeto que interessa a este

estudo, o material está organizado em cinco seções, além da introdução e das considerações finais. As quatro primeiras seções são destinadas à contextualização da disciplina de Língua Portuguesa e sua inserção no Ensino Médio, bem como discussões teóricas, sobretudo a respeito das concepções de linguagem, de língua e práticas de ensino. Na quinta seção, são apresentados a organização curricular e os procedimentos metodológicos para a abordagem dos conteúdos da disciplina.

Na seção destinada à discussão a respeito da concepção de língua/linguagem que deve nortear o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola, as Orientações chamam a atenção para a necessidade de a escola favorecer a reflexão sobre as diferentes normas (gramaticais, sociais e programáticas). Do conhecimento e domínio desses tipos de norma por parte do estudante, depende o seu sucesso nas práticas sociais de uso da língua. As orientações também enfatizam a necessidade de considerar, no trabalho com a linguagem, as trajetórias dos estudantes, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais (Brasil 2006). Com isso, o documento sinaliza a importância de considerar a diversidade linguística no ensino da língua.

Assim como nos PCNEM, as Orientações seguem a concepção de linguagem como interação, segundo Bakhtin, e toma como objeto de ensino os gêneros discursivos. Dessa forma, de acordo com a concepção de trabalho assumida, uma proposta de seriação, sequenciação e de hierarquia dos conteúdos pode gerar polêmica ante a dificuldade de estabelecer orientações que contemplem as demandas regionais e locais, sujeitas ao tempo e ao espaço, sem que isso se dê de forma arbitrária. No entanto, mesmo ante a esse entrave, é importante definir estratégias que auxiliem na produção e na socialização de conhecimentos, com um conjunto de conteúdos minimamente organizados, relativos ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos sujeitos/estudantes. Portanto,

é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento socio-pragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os

utilizados em situação de leitura ou práticas afins). (BRASIL, 2006, p. 37-38).

A partir dessa perspectiva, as orientações propõem uma série de encaminhamentos didático-pedagógicos para a abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, conforme sintetizado nos quadros a seguir:

EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM
<b>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas</b></li> </ul> <p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no Ensino Fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade</b></li> </ul> <p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta</b></li> </ul> <p>Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte</b></li> </ul> <p>Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não</b></li> </ul> <p>Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros</p>

autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

Quadro 2: Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio - práticas de língua(gem) (BRASIL, 2006, p. 37-38).

No quadro 1, são apresentadas atividades referentes às práticas de linguagem, por meio da língua oral e escrita, tendo como foco a leitura ou a produção textual de diferentes gêneros. Tais atividades, além de favorecer o aprimoramento da capacidade crítica de compreensão e interpretação, também possibilitam a aquisição e domínio de uma variedade de recursos linguísticos, por meio da produção textual, bem como contribuem para que o estudante reflita sobre a linguagem/língua e sua ação sobre ela, nas diversas situações de uso.

Com relação à variação linguística, sua abordagem explícita aparece associada às atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade. Nas atividades voltadas para a produção escrita e para a leitura, não há referências a questões relacionadas à diversidade linguística. Com isso, corre-se o risco de restringir a variação linguística somente aos eventos de oralidade, como se somente a oralidade estivesse sujeita à variação.

Também é importante considerar que, nas atividades voltadas para a reflexão sobre textos orais e escritos, produzidos pelos próprios alunos, ou produzidos por outros autores, não há referência a respeito da variação linguística. Se a proposta das atividades é estabelecer uma reflexão sobre os textos produzidos, nesse caso, o que se propõe é uma reflexão sobre a língua, sendo, portanto, importante que houvesse alguma referência à diversidade linguística.

**EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS)PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)**

**FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE**

**Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise**

• Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito

discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço temporal em que se produz o texto.
<p><b>Estratégias textualizadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais);</li> <li>• uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação);</li> <li>• modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal);</li> <li>• organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas);</li> <li>• organização e progressão temática.</li> </ul>
<p><b>Mecanismos enunciativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).</li> </ul>
<p><b>Intertextualidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).</li> </ul>
<p><b>Ações de escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ortografia e acentuação;</li> <li>• construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais);</li> <li>• função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).</li> </ul>

Quadro 3: Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio - análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem) (BRASIL, 2006, p. 38)

No quadro 2, a proposta toma como base a análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua/linguagem. São apresentados estratégias e procedimentos a respeito dos recursos lingüísticos empregados nas práticas de linguagem, como também a respeito dos elementos da textualidade que envolvem as produções orais e escritas, em vistas a promover, por meio da análise lingüística, uma reflexão sobre a língua.

Com relação à variação lingüística, há uma referência relativamente implícita no eixo “elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os

gêneros em estudo e sua materialidade”, quando se destaca o papel social e comunicativo dos interlocutores.

No eixo das “estratégias textualizadoras”, a referência à diversidade linguística também acontece, de forma relativamente implícita, na orientação referente ao uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais). Trata-se de uma referência relativamente implícita, pois só é possível percebê-la quando se faz menção ao registro linguístico e ao grau de formalidade.

#### 4.3 ANÁLISE DAS DCEs

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica (DCEs) foram publicadas pela Secretaria de Estado da Educação, do Estado do Paraná (SEED/PR), e constituem-se como documento oficial para nortear os encaminhamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nas escolas públicas paranaenses. Tal documento tem como parâmetro, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado em 1990, também pela SEED/PR.

As DCEs resultam de um trabalho de estudo e discussão, que teve início em 2003 e contou com a participação de professores da rede estadual de ensino. Nos anos de 2004 a 2006, foram realizados encontros promovidos pela SEED, cujo objetivo era a elaboração das diretrizes, tanto dos níveis e modalidade de ensino, como das disciplinas que integram o currículo da educação básica.

Em seguida, durante os anos de 2007 e 2008, foram ofertadas 16 horas de formação continuada para os professores dos 32 Núcleos Regionais de Educação, que compõem a Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de que, por áreas de atuação, os professores pudessem, novamente, discutir os pressupostos teóricos que fundamentam as DCEs, como também os aspectos metodológicos a serem empregados na sala de aula. No mesmo período, o texto das DCEs passou por leitura crítica realizada por especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Além disso, tais especialistas também participaram de debates e seminários de discussão a respeito do conteúdo do documento que se construía.

Com relação à sua organização, as DCEs apresentam, inicialmente, uma discussão ampla sobre a educação básica e a opção pelo currículo disciplinar, em que aborda os seguintes tópicos:

#### 1- *Os sujeitos da educação básica*

Nesse tópico, as Diretrizes definem o perfil do estudante da educação básica paranaense, como sujeito, a partir da concepção de língua/linguagem como interação. Os estudantes, em sua maioria, são oriundos de classes sociais menos favorecidas. Para esses estudantes, a escola se apresenta como uma oportunidade de acesso ao mundo letrado, ao mundo do conhecimento científico e filosófico e da arte. Assim, o acesso a esses conhecimentos deve contribuir para a formação do estudante como sujeito capaz de posicionar-se de forma crítica diante das contradições sociais, políticas e econômicas, bem como compreender a produção dos diversos tipos de conhecimento, em seus contextos específicos.

Dessa forma, as DCEs definem que o “sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele é possível participar”. (PARANÁ, 2008, p. 14).

#### 2- *Fundamentos teóricos*

No tópico destinado aos fundamentos teóricos, são apresentadas as diferentes concepções de currículo para a educação básica. Quanto a esse tópico, o documento procura, inicialmente, discutir a noção/conceito de currículo, tendo em vista os posicionamentos políticos que essa noção traz consigo e os tensionamentos provocados, às vezes, por sua natureza prescritiva e sua aplicação na prática docente. Em seguida, as DCEs apresentam e discutem três tipos de currículos.

O primeiro tipo de currículo vincula-se ao academicismo e ao cientificismo. Nesse tipo, os saberes a serem trabalhados na escola consistem nos conhecimentos referenciais acumulados pela humanidade a partir da ciência. Trata-se de saberes especializados a serem transmitidos nas disciplinas do currículo, de forma fragmentada, ou por meio de uma lista de conteúdos definidos a partir de conhecimentos e saberes dominantes.

O segundo tipo de currículo é vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno e toma como base concepções psicológicas, humanistas e sociais, a partir dos interesses individuais do aluno, ou seja, os saberes a serem trabalhados voltam-se para a

formação do indivíduo, em detrimento dos conhecimentos e saberes construídos histórica e socialmente pela humanidade.

O terceiro tipo, que é o assumido pelas DCEs, concebe o currículo escolar como configurador da prática, vinculado às teorias críticas e resulta de ampla discussão entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Os conhecimentos e saberes a serem trabalhados são aqueles produzidos pela humanidade, considerando-se fatores externos, como regime sociopolítico, religião, família e trabalho, como também os fatores internos ao contexto educacional, como, por exemplo, os níveis de ensino.

### 3- *Dimensões do conhecimento*

Nesse tópico, as DCEs discutem quais dimensões do conhecimento são fundamentais para a formação do estudante cidadão, em vistas ao desenvolvimento do senso crítico e à sua inserção na sociedade. Nesse caso, o documento defende que o currículo escolar deve ser construído a partir das dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar e levando-se em consideração a contextualização sócio-histórica em que tais conhecimentos são produzidos.

### 4- *Avaliação e referências*

Nesse tópico, as DCEs assumem a avaliação como elemento formador, uma vez que a sua finalidade é a aprendizagem ou sua verificação, bem como possibilitar uma reflexão sobre a eficácia ou não da prática pedagógica. Assim, a avaliação:

[...] visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos. (PARANÁ, 2008, p. 31)

Portanto, a avaliação não deve ser entendida apenas como um processo por meio do qual se verifica o que o estudante aprendeu ou não, mas um instrumento que pode contribuir para a formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas nos contextos sociais em que ocorrem.

Após a primeira parte, em que se apresentam algumas reflexões teóricas sobre a formação escolar e a constituição do currículo, são apresentadas, propriamente, as diretrizes, com os seguintes tópicos: 1- Dimensão histórica do ensino de Língua Portuguesa; 2- Fundamentos teórico-metodológicos; 3- Conteúdo estruturante; 4-

Encaminhamentos metodológicos (em que são indicadas as orientações para as práticas discursivas e para a análise linguística); 5- Avaliação; 6- Referências; Anexos (conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa).

Na seção intitulada “Dimensão histórica do ensino de Língua Portuguesa”, as DCEs apresentam um panorama histórico da disciplina de Língua Portuguesa, desde o período colonial até o advento da LDB 9394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse histórico, são discutidas as principais correntes teóricas e as políticas de governo que influenciaram na constituição da disciplina ao longo dos anos.

Nos “Fundamentos teóricos e metodológicos”, as DCEs definem a perspectiva teórica e a concepção de língua/linguagem sobre as quais se embasam, fundamentada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin sobre a relação entre a linguagem e a sociedade. Dessa forma, as Diretrizes assumem uma concepção de linguagem que não se restringe à “sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto, estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, *apud* PARANÁ, 2008, p. 49). Assim, a linguagem é tratada como realização social, a partir da necessidade de interação que os sujeitos apresentam, nas diferentes relações humanas.

Tendo em vista a concepção de linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana, as DCEs sugerem que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola seja orientado pela teoria dos gêneros discursivos. Dessa forma, tanto as práticas de oralidade, escrita e leitura, bem como a análise linguística devem acontecer a partir de gêneros discursivos.

Na seção “Conteúdo estruturante”, entendido como “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar.” (PARANÁ, 2008, p. 62), o *discurso como prática social* é definido como conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista a concepção de linguagem assumida pelas DCEs. Nesse sentido, o documento faz uma breve discussão sobre o que se entende por discurso, na perspectiva de Bakhtin, e apresenta os gêneros discursivos como objeto de ensino na disciplina.

Nos “Encaminhamentos metodológicos”, são apresentados os procedimentos metodológicos para que as práticas discursivas de oralidade, escrita e leitura sejam efetivamente trabalhadas na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, as DCEs trazem um conjunto de estratégias com o objetivo de contribuir para o

amadurecimento do estudante em relação ao domínio discursivo da oralidade, da escrita e da leitura, uma vez que tais práticas são indispensáveis ao convívio social.

Diante do panorama apresentado, uma inquietação surge: como a variação linguística é apresentada nas DCEs? Já no início, o documento esclarece que:

[...]é na escola que o aluno, e mais especificamente, o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. (PARANÁ, 2008, p. 38).

Embora as DCEs façam tal esclarecimento, no decorrer do documento, pouco se fala sobre a variação linguística. No tópico “Fundamentos teórico-metodológicos”, por exemplo, há uma referência sobre o assunto:

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista (PARANÁ, 2008, p. 53).

Ao afirmar que a escola não pode apenas trabalhar com a norma culta, as DCEs sugerem a existência de outras normas linguísticas, as quais devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que a escola cumpra seu papel emancipador na vida de seus alunos.

Ainda nos “fundamentos teórico-metodológicos”, as DCEs apontam os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a concepção de linguagem como discurso, efetivado nas diferentes práticas sociais. Dentre os objetivos elencados, dois deles referem-se à diversidade linguística:

[...] o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua busca:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;

[...]

- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar o acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 54)

Os objetivos destacados indicam dois pontos importantes de reflexão: 1) a abordagem da variação linguística está associada às diferentes situações de uso da língua oral; 2) os conhecimentos linguísticos constituem-se como ferramentas para que o aluno possa tomar parte de diversos processos discursivos, adequando sua linguagem a diferentes situações de interação. De certa forma, o segundo objetivo é o que melhor se aproxima dos objetivos do ensino de língua materna defendidos pela pedagogia da variação linguística.

Com relação às práticas discursivas e à análise linguística, tanto nos “fundamentos teórico-metodológicos”, como nos “encaminhamentos metodológicos”, as DCEs enfatizam a importância do trabalho com os gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nas práticas discursivas, a variação linguística é abordada, com maior ênfase, na prática da oralidade:

Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação. (PARANÁ, 2008, p. 65)

Tal abordagem sugere, portanto, que há uma relativa associação entre variação linguística e oralidade, como se a variação fosse uma ocorrência específica dessa modalidade. Embora o documento, de certa forma, indique tal associação, é importante destacar que, se comparado aos PCNEM, as DCEs apresentam a discussão sobre a variação linguística de uma forma bem mais recorrente, uma vez que é possível encontrar referências ao tema da variação, em várias partes do documento.

Além disso, as DCEs enfatizam ainda que, paralelamente ao trabalho com as variantes linguísticas, é dever da escola garantir o acesso do aluno à norma padrão, que além de ser a norma de prestígio é fator de agregação social e cultural, o que torna esse acesso direito de qualquer cidadão. Assim:

O professor deve planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas – no dizer de Bakhtin (1992) – que exigem maior formalidade. (PARANÁ, 2008, p. 66)

Dessa forma, a partir do domínio da norma padrão, paralelamente ao uso das variantes linguísticas, o estudante poderá posicionar-se como cidadão crítico, numa sociedade de classes, permeada por conflitos e desigualdades.

Na prática da leitura, não há nenhuma referência à importância de considerar a variação linguística durante as situações de ensino-aprendizagem dessa prática. Com relação à prática da escrita, a questão da diversidade linguística aparece de forma indireta, quando se destaca o fato de que o estudante deve adequar o nível de linguagem ao gênero que irá produzir, de acordo com a situação comunicativa. Embora seja uma referência importante observada na prática da escrita, as DCEs deixam, por exemplo, de enfatizar a diversidade linguística presente nos diferentes gêneros que o estudante é levado a produzir, não só no contexto escolar, como também em outras situações de interação.

Nas DCEs, a análise linguística se insere como uma alternativa complementar às práticas de leitura e de escrita, uma vez que possibilita ao aluno uma reflexão sobre os mecanismos linguísticos e seus usos. Conforme entendimento das DCEs, a análise linguística perpassa as práticas discursivas. Por essa razão, o documento apresenta alternativas para o trabalho com a análise linguística nas práticas de oralidade, escrita e leitura. Com relação à variação linguística, também na discussão acerca da Análise linguística, o tema aparece apenas quando se apresentam alternativas referentes à oralidade. Nesse sentido, o documento orienta que as atividades de análise linguística a partir de práticas orais devem levar em consideração “as variantes linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo” e “as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal.” (PARANÁ, 2008, p. 79).

No tópico que trata sobre a avaliação nas DCEs, a variação linguística está presente, com maior ênfase, também nas atividades referentes à prática da oralidade e à análise linguística. Na atividades de avaliação das práticas da leitura, não há nenhuma

referência à variação linguística e, nas atividades relativas à avaliação das práticas da escrita, essa referência aparece implicitamente, quando o documento oficial diz que “o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais, verificando [...] se a linguagem está de acordo com o contexto exigido [...]” (PARANÁ, 2008, p. 82).

Ao fim das DCEs, encontra-se um quadro com os conteúdos básicos a serem trabalhados (Anexos). Na lista dos conteúdos a serem abordados durante as três séries do Ensino Médio, a variação linguística aparece apenas entre os conteúdos referentes à prática da oralidade.

Os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil (PCNEM e DCEs), de certa forma, abordam o tema da variação linguística, o que, por si, é um importante avanço. No caso das DCEs, essa abordagem ocorre de forma mais explícita, se comparada à abordagem realizada nos PCNEM, uma vez que as Diretrizes, em mais de um momento, enfatizam a importância de considerar a diversidade linguística no trabalho com a linguagem. Nos PCNEM, não há uma abordagem, suficientemente clara, a respeito do tema, o que pode levar o professor a ignorá-lo na sala de aula.

Tanto nos PCNEM como nas DCEs, a variação linguística é abordada, basicamente, quando são discutidas as práticas de oralidade, o que é um equívoco, visto que o processo de ensino-aprendizagem deveria considerar, em todas as suas práticas, a diversidade linguística como elemento inerente ao trabalho com a língua na escola.

Os documentos oficiais, principalmente os PCNEM, não são suficientemente claros quanto a uma abordagem bem fundamentada a respeito da diversidade linguística, no processo de ensino-aprendizagem, o que sugere a falta de políticas eficazes para um ensino de Língua Portuguesa que contemple a variação em todas as suas práticas, em vistas a uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

## 5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PNLD 2015

A proposta deste capítulo é analisar abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015). Porém, antes dessa análise, apresenta-se um breve histórico do PNLD. Em seguida, são tecidas algumas considerações sobre o PNLD e o Guia do Livro Didático, que serve como parâmetro para que as escolas façam a escolha do livro didático que querem adotar. Por fim, realiza-se uma avaliação das obras de Língua Portuguesa aprovadas e indicadas no PNLD (2015).

### 5.1 HISTÓRICO DO PNLD (1929-2015)<sup>9</sup>

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado, em 1929, com outro nome - Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo principal de auxiliar o professor na sua prática pedagógica, por meio da distribuição de livros didáticos utilizados nas aulas das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Em 1929, foi criado pelo Estado o Instituto Nacional do Livro (INL), com a finalidade de garantir ao livro didático nacional maior legitimidade e favorecer o aumento de sua produção.

Em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que se constituiu como a primeira política pública referente à legislação envolvendo a produção e a distribuição do livro didático no território nacional. Tal política foi consolidada em 1945, quando se estabeleceu legislação própria para a produção, importação e utilização do livro didático pelos alunos. Um grande avanço, nesse caso, foi a definição de que a escolha do material didático seria feita pelo professor.

Após quase vinte anos, em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), em virtude de acordo realizado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

---

<sup>9</sup> Conforme histórico dos Programas do Livro Didático, disponível no portal <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. A opção de apresentar o histórico até 2015 se deu pelo fato de que, neste trabalho, são analisados os livros didáticos de Língua Portuguesa indicados no PNLD 2015 para o Ensino Médio.

Tal acordo rendeu recursos financeiros que permitiram ao MEC distribuir 51 milhões de livros, gratuitamente, num período de três anos.

Em 1971, o MEC implementa o sistema de coedição de livros didáticos com as editoras nacionais, com recursos do INL, que, em 1971, começa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Esse programa assume atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Com o final do convênio MEC/Usaid, os estados passam a contribuir para o Fundo do Livro Didático.

No ano de 1976, a compra de boa parte dos livros didáticos distribuídos às escolas públicas é assumida pelo governo federal. No mesmo ano, é extinto o INL e a responsabilidade pelo programa do livro didático é assumida pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da contrapartida dos estados. No entanto, em virtude de insuficiência desses recursos, muitas escolas municipais são excluídas do programa.

Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substitui a Fename e incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). O grupo de trabalho nomeado na ocasião propõe a ampliação do programa e o envolvimento dos professores na escolha dos manuais didáticos.

A partir de 1985, o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático, o qual promoveu mudanças significativas, tais como: a) indicação do livro didático pelos professores; b) reutilização do livro, o que gerou melhoria no processo de produção do material, tornando-o mais durável; c) extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; d) extinção da participação financeira dos estados.

Em 1992, ocorreu uma diminuição na abrangência da distribuição (restrita até a 4ª série do Ensino Fundamental), em virtude de limitações orçamentárias, o que se estendeu até o ano seguinte (1993), quando se estabelece, por meio da resolução CD FNDE nº 6, de julho de 1993, fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição de livros didáticos. Também em 1993 e em 1994, são definidos critérios para avaliação do livro didático, por meio da publicação de manual específico para tal fim.

Uma vez saneado o problema da falta de verba, em 1995, é retomada, aos poucos, a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e matemática. A disciplina de ciências é implementada em 1996 e, em 1997, as disciplinas de geografia e história.

No ano de 1996, foi publicado o primeiro “Guia do Livro Didático” de 1ª a 4ª série, resultado da avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD realizada pelo MEC. Esse foi um passo importante, pois os procedimentos definidos nesse momento são utilizados até hoje. Tal procedimento, inclusive, estabeleceu que livros que apresentam erros conceituais, indução ao erro, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer natureza não deveriam integrar o Guia.

A partir de 1997, o FNDE assumiu a responsabilidade pela política de execução do PNLD, em virtude da extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Com essa mudança, ocorreu a ampliação do programa, uma vez que o MEC passou a adquirir, sistematicamente, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia, para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

No ano 2000, pela primeira vez no PNLD, foram distribuídos dicionários de Língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série. No mesmo ano, também pela primeira vez, foi adotada a sistemática de entrega dos livros no ano anterior à sua utilização.

Em 2001, foi ampliado, gradativamente, o atendimento a alunos com deficiência visual das escolas públicas, com a distribuição de livros didáticos em braile. Também nesse mesmo ano, foram distribuídos livros em libras.

No ano de 2002, ocorreu a primeira reposição e complementação para as séries iniciais e também a distribuição integral para as séries finais. Nesse mesmo ano, o PNLD continuou a distribuição de dicionários para alunos da 1ª, 5ª e 6ª séries, em vistas à consolidação da meta de que todos os alunos tivessem um dicionário de Língua Portuguesa para uso durante toda sua vida escolar.

Em 2003, o PNLD fez a segunda reposição e complementação para as séries iniciais e a primeira reposição e complementação para as séries finais. Além disso, também distribuiu dicionários de Língua Portuguesa para estudantes da 1ª, 7ª e 8ª séries, bem como atlas geográfico para as escolas com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas de 5ª a 8ª série. Com isso, atingiu-se o objetivo de que todos os estudantes fossem contemplados com material pedagógico necessário para suas atividades escolares. Ainda em 2003, foi criado o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), por meio da resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003.

No ano de 2004, deu-se a distribuição integral de livros didáticos para as séries iniciais e, para as séries finais, a reposição e complementação dos materiais. Nesse

mesmo ano, teve início a execução do PNLEM, com atendimento instituído progressivamente. No primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de português e matemática para alunos da 1ª série do Ensino Médio, das regiões Norte e Nordeste. Também em 2004, foi criado o Siscort, um importante sistema destinado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica.

Em 2005, para reposição e complementação, foram distribuídos livros didáticos de todas as disciplinas para os alunos do Ensino Fundamental. Com relação ao PNLEM, todas as séries e todas as regiões receberam livros de português e de matemática. A partir de 2005, também houve mudança na sistemática de distribuição de dicionários, priorizando-se seu uso na sala de aula, de forma que o material deixou de ser entregue individualmente para o aluno e passou a integrar o acervo de dicionários da escola. Além disso, as obras foram adaptadas ao nível de ensino do aluno.

No ano de 2006, foi realizada a distribuição de livros didáticos de todas as disciplinas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, referentes ao PNLD 2007, e a segunda reposição relativa ao PNLD 2004. Para o Ensino Médio, houve a reposição e complementação dos livros de português e matemática e a compra integral dos livros de biologia. Para atender os estudantes com deficiência auditiva, foram distribuídos para as escolas de 1ª a 4ª/5ª série dicionários ilustrados trilíngues (Libras/Língua Portuguesa/Língua Inglesa).

Em 2007, o FNDE deu continuidade à sistemática de reposição e complementação de livros didáticos para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Seguindo a meta progressiva de universalização do material para o Ensino Médio, foi ampliado o atendimento com a aquisição de livros de história e de química. Houve também a distribuição de dicionários trilíngues (Libras/Língua Portuguesa/Língua Inglesa), tanto para alunos do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. No mesmo ano, ocorreu ainda a regulamentação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

No ano de 2008, além da reposição e complementação de livros didáticos distribuídos anteriormente, em vistas à utilização em 2009, houve também distribuição integral de material para o Ensino Médio, aliás, com a inclusão de física e geografia.

Em 2009, houve continuidade das reposições e complementações de livros didáticos, tanto para o Ensino Fundamental, como para o médio. Houve, ainda, no mesmo ano, aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010. Além disso, destaca-se que houve investimento para aquisição de obras destinadas à alfabetização de jovens e adultos, com atendimento não só aos alunos das instituições parceiras do PBA, como também aos alunos da rede pública de ensino. Ainda em 2009, a resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, estabeleceu novas regras, como a obrigatoriedade de todas as escolas públicas, incluindo as federais, aderirem ao PNLD, para receberem livros didáticos, a partir de 2010. A resolução estabeleceu também, para o Ensino Médio, a inclusão da língua estrangeira, com livros de espanhol e de inglês, além dos livros de filosofia e sociologia.

No ano de 2010, além da reposição e complementação de livros didáticos para o Ensino Fundamental e médio, pela primeira vez, foram distribuídos livros de língua estrangeira para o Ensino Médio. Houve também ampliação do atendimento à EJA, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. Ainda em 2010, com o Decreto nº 7.084, de 27/10/2010, foram definidos procedimentos para execução dos programas relativos a material didático (PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE).

Em 2011, foram adquiridos e distribuídos pelo FNDE, de forma integral, livros didáticos para o Ensino Médio, inclusive os relativos à modalidade Educação de Jovens e Adultos, para utilização em 2012, além da reposição e complementação de livros para o Ensino Fundamental e médio referentes a anos anteriores.

No ano de 2012, o PNLD foi destinado à aquisição e distribuição integral de livros para alunos do Ensino Médio, bem como à reposição e complementação de materiais didáticos referentes ao PNLD 2010, para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao PNLD 2011, para o 6º ao 9º ano, também do Ensino Fundamental. Ainda em 2012, um importante e significativo avanço nos programas do livro didático ocorreu na área de tecnologia, com a publicação de edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional, com ênfase nos títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras ações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegurasse o atendimento em escala nacional e protegesse os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos.

Destaca-se também que, em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever, no âmbito do PNLD 2014, materiais educacionais digitais complementares aos livros impressos. Os novos livros didáticos trariam também endereços *on-line* para que os estudantes tivessem acesso ao material multimídia, como complemento do assunto estudado, o que contribuiria para tornar as aulas mais modernas e interessantes.

Para o ano letivo de 2015, foi lançado, em 2012, o edital que possibilitava às editoras apresentarem obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deveria trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. Esse material seria destinado aos alunos e professores do Ensino Médio da rede pública.

Em 2013, o PNLD destinou-se ao atendimento integral aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com livros de letramento e alfabetização, alfabetização matemática, Língua Portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Já em 2014, o programa foi dedicado ao atendimento integral aos alunos e professores dos anos finais no Ensino Fundamental da rede pública com livros reutilizáveis de Língua Portuguesa, matemática, ciências, história e geografia e livros consumíveis de língua estrangeira (inglês ou espanhol). A novidade dessa versão do programa foi que as editoras inscreveram obras acompanhadas de conteúdos multimídia.

No ano de 2015, o programa foi destinado ao atendimento integral aos alunos e professores do Ensino Médio da rede pública com livros de português, matemática, geografia, história, física, química, biologia, inglês, espanhol, filosofia e sociologia. As editoras puderam apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital traz o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais. Além dos componentes curriculares já atendidos na última edição do PNLD do Ensino Médio, a novidade foi o livro de arte, que até então não havia sido distribuído aos estudantes do Ensino Médio.

O histórico do PNLD aqui apresentado demonstra que o Programa, desde o seu início, trouxe significativos avanços para o processo de produção dos materiais didáticos destinados a estudantes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, das escolas públicas brasileiras. Para melhor visualização dos principais destaques do PNLD em cada período, apresenta-se, a seguir, um quadro resumitivo.

Ano	Destaques
1929	Criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL).
1938	Criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD): primeira política pública referente à legislação sobre a distribuição de material didático no Brasil.
1945	Consolidação da CNLD, com legislação específica referente à produção, importação e utilização de livros didáticos.
1966	Criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), resultado de acordo do Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Recursos financeiros que garantiram a distribuição e 51 milhões de livros.
1971	MEC implementa sistema de coedição de livros didáticos com editoras nacionais. Tem início o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).
1976	Governo Federal assume a compra de parte dos livros didáticos. Extinção do INL. A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pelo programa do livro didático, com recursos do FNDE e contrapartida dos estados.
1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituindo a Fename. Ampliação do programa e envolvimento dos professores na escolha dos livros.
1985	O Plidef é substituído pelo PNLD. Período de importantes mudanças.
1992	Restrições na distribuição dos livros didáticos, em virtude de limitações orçamentárias.
1993-1994	São estabelecidos critérios para avaliação do livro didático.
1995	Retomada da distribuição universal dos livros didáticos para o Ensino Fundamental.
1996	Publicação do primeiro “Guia do Livro Didático” de 1ª a 4ª série.
1997	O FNDE assume a responsabilidade de execução do PNLD, devido à extinção da FAE.
2000	Pela primeira vez, alunos de 1ª a 4ª série recebem dicionários de Língua Portuguesa.
2001	Distribuição de livros em braile.
2002	Primeira reposição e complementação de livros para as séries iniciais e distribuição integral para as séries finais do Ensino Fundamental.
2003	Reposição de livros didáticos. Distribuição de atlas geográficos para Educação de Jovens e Adultos. Criação do PNLD para o Ensino Médio.
2004	Início da execução do PNLD do Ensino Médio. Distribuição de livros didáticos para as Regiões Norte e Nordeste. Criação do Siscort.
2005	Distribuição de livros de português e matemática para todo o Ensino Médio e distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para uso na escola.
2006	Distribuição de livros trilingües (Libras/Língua Portuguesa/Língua Inglesa).
2007	Distribuição de dicionários trilingües (Libras/Língua Portuguesa/Língua Inglesa). Regulamentação do Programa Nacional do Livro didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.
2009	Obrigatoriedade de todas as escolas públicas brasileiras aderirem ao PNLD, por meio da resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009.
2010	Ampliação do atendimento à EJA.
2012	Firmadas parcerias para desenvolvimento de materiais didáticos em formato digital.
2015	Editoras apresentam obras multimídia, com livros impressos e livros digitais.

Quadro 4: Histórico do PNLD.

## 5.2 O PNLD E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

Desde 1929, ao longo dos anos, foram implementadas políticas voltadas para a produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos no Brasil. Dessa forma, a cada três anos, as escolas da rede pública brasileira passam pelo mesmo processo, ou seja, realizam a seleção dos materiais didáticos que vão auxiliar estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é organizado por segmento.

A Comissão Geral de Materiais Didáticos é responsável pela avaliação e seleção dos livros didáticos, bem como pela elaboração dos respectivos guias (Guias de Livros Didáticos). Os materiais inscritos são avaliados por equipes pedagógicas e por professores universitários, com base em critérios estabelecidos pelo MEC, conforme consta no Guia de Livros Didáticos do PNLD 215. Tais critérios são definidos a partir de quatro eixos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa: escrita, leitura, oralidade e reflexão sobre a língua e a linguagem.

No que se refere à oralidade e à escrita, de acordo com os critérios previstos, a obra deve:

- contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
- explorar sistematicamente gêneros próprios de esferas públicas — tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião — e os mais frequentes no mundo do trabalho;
- incluir, nas temáticas propostas para a leitura e a produção de textos, as preocupações éticas próprias da condição juvenil, subsidiando os debates correspondentes por meio de textos opinativos, argumentativos e expositivos;
- propiciar a formação do leitor de literatura, com atividades que abordem a dimensão estética e cultural dos textos de valor literário;
- considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;
- abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
- levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente. (BRASIL, 2014, p. 90)

Quanto à oralidade, os critérios previstos no edital do MEC indicam que a obra deve:

- favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais;
- explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, particularmente os mais relevantes seja para a expressão pública de opinião, seja para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos (entrevista, jornal falado, debate regrado, apresentação de trabalho, seminário, exposição oral etc.);
- desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva do aluno;
- orientar a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão). (BRASIL, 2014, p. 91)

Com referência ao eixo reflexão sobre a língua e a linguagem, os critérios indicados no edital estabelecem que a obra deve:

- considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto;
- sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades;
- constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de Língua Portuguesa, em especial a brasileira. (BRASIL, 2014, p. 91)

Após avaliação e seleção, os livros didáticos são inscritos no Guia do Livro Didático e adquiridos pelo FNDE para serem distribuídos aos alunos das escolas públicas de todo o Território Nacional. No guia dos livros de Língua Portuguesa, encontram-se orientações gerais sobre o ensino desse componente curricular para o

Ensino Médio e sobre o processo de escolha das obras, como também uma avaliação sobre os livros indicados e uma resenha de cada uma das coleções.

É tarefa dos professores e da equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados durante os três anos. É uma recomendação do MEC que o livro didático seja adequado ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno e professor, e à realidade sociocultural das instituições de ensino. A seleção dos livros pelos professores só pode ser realizada pela internet, no site do FNDE. Após a seleção, a escola deve indicar duas opções de obras que pretendem utilizar, pois, não havendo a possibilidade de aquisição da primeira obra, é enviada para a escola a segunda opção.

### 5.2.1 Avaliação das Obras Aprovadas e Indicadas no PNLD do Ensino Médio

No PNLD de 2015, foram avaliadas 17 coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, das quais 10 foram aprovadas e passaram a integrar o Guia do Livro Didático, o qual traz uma breve avaliação desse material, quanto à forma como são trabalhados os conteúdos relativos aos eixos leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a língua e a linguagem.

De acordo com o guia, com relação à organização, as coleções selecionadas apresentam, basicamente, dois modos de organização: a) o compêndio, em que são apresentados, de forma sistemática, todos os conteúdos mais relevantes de um componente curricular, com atividades e exercícios que se constituem como exemplos e modelos que devem ser reproduzidos; b) o manual, que apresenta um planejamento de ensino próprio, em forma de uma sequência de unidades, as quais são organizadas a partir do tratamento didático, transmissivo ou reflexivo-constutivo, em virtude dos objetos de ensino propostos, conforme explicitado nos próximos parágrafos.

Dentre as coleções selecionadas, nove delas apresentam características de manual. Isto porque tal modelo mostra-se mais próximo das orientações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, procurando subsidiar as práticas docentes defendidas por tais orientações.

Quanto ao aspecto metodológico, também de acordo com o guia, as coleções aprovadas seguem, predominantemente, duas linhas que se opõem: a) a **transmissiva**, que é pautada por uma concepção de que a aprendizagem se dá por meio da assimilação dos conteúdos, os quais são organizados, sistematicamente, pelo professor ou pelo

próprio livro didático; b) a **construtivo-reflexiva**, assim chamada quando, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante é levado a refletir sobre determinado fato e, em seguida, a fazer inferências a partir da mediação do professor ou do próprio livro didático.

Embora seja possível perceber uma orientação transmissiva ou construtivo-reflexiva, não se pode afirmar que uma ou outra orientação seja predominante nas coleções. Em geral, conteúdos como leitura, produção textual e linguagem oral apresentam uma abordagem mais indutiva, em oposição a outros, como literatura e conhecimentos linguísticos, que apresentam abordagem mais dedutiva, inclusive com atividades e exercícios de fixação, em vistas à assimilação desses conteúdos pelo estudante.

De acordo com a avaliação do guia, todas as coleções apresentam textos de gêneros representativos da cultura escrita. Os fragmentos ou excertos de textos literários são representativos de diferentes períodos literários e autores tanto do Brasil, como de Portugal. Poucas coleções - basicamente três – trazem textos das literaturas africanas de Língua Portuguesa.

Também é comum o fato de autores e gêneros de um período serem abordados, sem que a cronologia assuma papel predominante, mas como uma possibilidade de comparação desse material literário sob uma perspectiva interdisciplinar. No entanto, o estudo da literatura nas coleções tem como base os cânones estabelecidos, sendo destinado um pequeno espaço, nesse estudo, para o material literário produzido “pelas periferias urbanas, a literatura dita marginal, as obras menos visitadas de escritores consagrados, os autores considerados regionais ou pouco conhecidos, os gêneros de menor prestígio (como o conto ou o romance policial), a literatura oral e/ou popular.” (BRASIL, 2014, p. 19). Tal encaminhamento, embora, de certa forma, contribua para a formação de leitores competentes, pode prejudicar uma reflexão sobre as questões estéticas, as quais possibilitam que um texto seja reconhecido como texto literário e permitem a definição dos cânones.

Também foi observado nas coleções que a quantidade de textos referentes ao mundo do trabalho, à divulgação científica não especializada e ao jornalismo é, relativamente, pequena. Além disso, também é pouco expressiva a presença de gêneros midiáticos, como histórias em quadrinhos e revistas destinadas ao público jovem, e de gêneros multimodais, ou seja, é bem restrita a presença de gêneros que refletem a cultura dos jovens.

Os temas abordados nas coleções são contemporâneos, visando ao desenvolvimento da consciência cidadã dos estudantes. No entanto, os debates motivados por esses temas, normalmente, se estabelecem a partir da perspectiva das classes médias de grandes e médias cidades:

As periferias urbanas, as camadas populares e a população rural aparecem como tema de alguns textos, mas não em sua própria voz ou perspectiva. Nesse sentido, podemos dizer que os LDP para o EM não disseminam preconceitos e estereótipos discriminatórios, mas ainda investem muito pouco, tanto no acolhimento às vozes divergentes e às tensões que caracterizam a vida republicana, quanto no efetivo debate a esse respeito.” (BRASIL, 2014, p. 20).

Assim, a abordagem das periferias e outros segmentos populares como temas de certos textos não se apresenta suficiente para que o estudante tenha uma visão ampla da diversidade cultural dos diferentes grupos. Além disso, tal abordagem acaba sendo, de certa forma, artificial, pois não reflete os reais contextos em que esse público se insere e nem apresenta, por conseguinte, as variedades linguísticas utilizadas nesses meios.

Com relação à leitura, todas as coleções trazem-na como objeto de ensino-aprendizagem, nas práticas de letramento a partir de reflexões sobre o veículo em que o texto circula, a autoria e o contexto histórico e social da obra, visando ao desenvolvimento de uma leitura proficiente e, por conseguinte, à formação do leitor.

Ainda sobre a abordagem da leitura, em parte das coleções, verifica-se a preocupação com a competência leitora avaliada por processos seletivos e classificatórios, como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas sem assumirem o tipo de questões desses exames como parâmetro para o ensino da leitura. Na realidade, todas as coleções apresentam uma proposta de trabalho com a leitura com maior ou menor articulação com os demais eixos do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à leitura literária e à formação do leitor de textos literários, apresentam-se, nas coleções, duas orientações metodológicas: na primeira, a abordagem é mais tradicional e considera a literatura como um eixo próprio do ensino; na segunda, a abordagem é mais inovadora, pois trata a literatura como um objeto de conhecimento particular, que se constrói pela “articulação da leitura de textos culturalmente considerados ‘literários’ com uma reflexão específica e com a construção de conhecimentos linguísticos (e/ou literários)”, (BRASIL, 2014, p. 21).

Assim como ocorre com o eixo da leitura, todas as coleções trazem a escrita, por meio da produção textual, como objeto de ensino-aprendizagem e como uma prática de linguagem socialmente situada. Dessa forma, as atividades de escrita consideram os objetivos da produção, o leitor e o meio de circulação definido para o texto. Além disso, boa parte das coleções enfatizam as diferentes etapas do processo de produção textual: planejamento, escrita, avaliação, reelaboração.

Como o trabalho com a escrita se dá a partir da produção de gêneros textuais, em muitas coleções, é comum que haja uma discussão e teorização sobre o gênero, por meio das atividades de leitura e/ou daquelas destinadas à produção do conhecimento linguístico, com o objetivo de desenvolver a proficiência em escrita entre os estudantes.

Embora seja relativamente recente, o trabalho com a oralidade está presente, de forma significativa, em 5 das 10 coleções aprovadas, como um dos eixos objeto de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, são apresentados gêneros dessa modalidade, como seminários, leituras dramáticas, encenações, além de gêneros permeados de maior formalidade, como o debate, o júri e a entrevista. As atividades propostas a partir desses gêneros destacam as diferenças entre as modalidades oral e escrita e os efeitos de sentido específicos da oralidade. Nas demais coleções, o trabalho com a oralidade se apresenta como uma atividade meio, pois consideram-na como uma competência já adquirida pelo estudante.

Com relação aos conhecimentos linguísticos, todas as coleções consideram-nos como objeto de ensino-aprendizagem. No entanto, parte das coleções ainda se ancora numa concepção de língua que reforça as prescrições normativas das gramáticas tradicionais. Por essa razão, nessas coleções, o trabalho com os conhecimentos linguísticos de natureza gramatical ocorre em unidades denominadas “Gramática”. Em outras coleções, esses conhecimentos são abordados tomando-se como base a língua como objeto de análise, reflexão e construção de conhecimento especializado, o que torna o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais próximo das situações reais de uso da língua.

Destaca-se também que, mesmo nas coleções mais próximas da gramática normativa, as linguísticas do uso e do texto estão presentes na forma de reflexões sobre a variação linguística, ou sobre os gêneros textuais e os mecanismos de coesão utilizados em sua construção. Os conteúdos gramaticais (morfologia, morfossintaxe e sintaxe) quase sempre são trabalhados a partir de gêneros diversos, “mas o foco do

interesse está na palavra ou na frase isolada, e não no papel dos fatos gramaticais para a construção do texto ou para a eficácia do discurso.” (BRASIL, 2014, p. 24).

Nas coleções que apresentam uma proposta mais inovadora, principalmente aquelas que tomam o gênero como materialidade para o trabalho na sala de aula, o foco são os usos linguísticos. Dessa forma, os conhecimentos linguísticos se articulam com os outros eixos (leitura, escrita e oralidade), em vistas à formação do estudante, como usuário proficiente da língua.

### 5.3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A análise do material didático pretende mostrar de que forma a variação linguística é abordada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, indicados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, para o Ensino Médio. Busca-se verificar, com isso, se as abordagens adotadas nos livros favorecem uma reflexão sobre a diversidade linguística, em vistas à formação de um aluno, realmente, proficiente no uso da língua materna, que consiga se expressar de forma linguisticamente adequada em diferentes situações comunicativas.

A análise dos livros didáticos foi realizada por meio de um questionário de cinco perguntas, adaptado de Lima (2014). Tal análise é antecedida de uma resenha de cada uma das coleções:

**Título: Português: contexto, interlocução e sentido**

Autoras: Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernardete M. Abaurre; Marcela Pontara

Editora Moderna

Ano de publicação: 2013

A obra é composta por três volumes. Cada volume é destinado a uma série do Ensino Médio, seguindo a forma de compêndio. Em cada um dos livros da coleção, os conteúdos estão distribuídos em três grandes partes: literatura, gramática e produção textual, as quais se organizam em unidades e se subdividem em capítulos. Nos capítulos, inicialmente, são apresentados ao estudante os objetivos do estudo daquele determinado grupo de conteúdos. As orientações para o professor constam da seção “Manual do professor”, no final de cada livro.

A leitura é contemplada nos três livros, por meio de atividades de interpretação de textos para introduzir determinado conteúdo, ou a análise de diversos gêneros, com o objetivo de favorecer uma reflexão por parte do estudante sobre os conceitos trabalhados e sobre os elementos que interferem na construção do sentido do texto.

O trabalho com a produção escrita também é contemplado nos três livros e está orientado a partir dos gêneros textuais, o que contribui para enfatizar as relações entre a linguagem e seus contextos sociais de produção.

Com relação à oralidade, embora a coleção possibilite um trabalho bem desenvolvido e orientado, essa modalidade não é explorada regularmente na obra, uma vez que atividades com gêneros orais são propostas apenas em alguns capítulos.

Quanto ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, a coleção procura adotar uma abordagem que considere os fatos gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo. Para tanto, serve-se de diferentes gêneros (tiras de humor, cartuns, anúncios etc.).

A literatura é tratada na obra como discurso, o que exige considerá-la a partir de seu contexto histórico, social, político e cultural e de seus agentes. Dessa forma, a literatura se apresenta como produção artística de uma época, que dialoga com outras formas de arte, relacionando a leitura do texto literário ao conhecimento sobre gêneros, autores e estilos de época.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

#### Quadro esquemático 1

<b>Pontos fortes</b>	- A perspectiva discursiva em que os diversos eixos são tratados. - A absoluta correção e atualização dos princípios teóricos que embasam o trabalho com todos os eixos de ensino.
<b>Pontos fracos</b>	- A fragmentação de inúmeros textos literários da coleção.
<b>Destaque</b>	- O destaque dado ao trabalho com atividades propostas em todos os eixos.
<b>Programação do ensino</b>	- Duas ou três unidades por bimestre, conforme o volume.
<b>Manual do professor</b>	- Suporte teórico e metodológico para o uso da coleção.

Quadro esquemático1, referente à obra *Português: contexto, interlocução e sentido*; (BRASIL, 2014, p. 29).

Na sequência, será analisada a abordagem da variação linguística na coleção.

**1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Parcialmente. Embora a variação linguística esteja presente em alguns momentos da obra, não se pode afirmar que sua abordagem seja constante na obra. Nas três primeiras unidades dos três volumes da coleção, são abordados conteúdos de Literatura, não havendo qualquer referência à variação linguística. A partir da unidade 4, são tratados os conteúdos relativos à linguagem e ao estudo gramatical. As unidades finais, dos três volumes, são destinadas à produção de texto a partir de gêneros textuais. Na maioria dos gêneros trabalhados, além de apresentar sua estrutura e ambiente de circulação, também é enfatizada a importância de observar a adequação da linguagem à proposta do gênero, ao público a que se destina e ao ambiente em que circula.

O volume 1 da coleção é o que mais aborda a questão da diversidade linguística. Há, inclusive, um capítulo destinado, especificamente, a discutir a variação linguística (capítulo 12, “Linguagem e Variação Linguística”). Nesse capítulo, são apresentadas as definições de variação linguística, normas urbanas de prestígio e preconceito linguístico. São abordadas também as variedades regionais e sociais e as variedades estilísticas, além da noção de mudança linguística. Ao final do capítulo, são propostos exercícios tendo como base os conteúdos abordados.

A temática da diversidade linguística é retomada no capítulo 18, do volume 1, intitulado “Introdução aos estudos gramaticais – a gramática e suas partes. Nesse capítulo, as autoras apresentam noções a respeito do processo de crioulização sofrido pela Língua Portuguesa, em virtude do contato com outras línguas.

No capítulo 19, destinado ao estudo do processo de formação de palavras, há, apenas, um exercício que aborda a questão da variação linguística. É importante destacar que o referido exercício é uma questão do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Destaca-se também que um capítulo sobre formação de palavras é uma excelente oportunidade para abordar questões de diversidade linguística, inclusive, com exemplos de dialetos regionais, o que não foi explorado.

No volume 2, as autoras fazem referência a questões de variação linguística, quando do estudo de conteúdos gramaticais, como pronomes e verbos. No volume 3, uma relativa referência à variação também ocorre nos capítulos destinados ao estudo da gramática, mais especificamente na abordagem dos conteúdos de concordância, regência e colocação pronominal.

**2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

A análise da parte teórica e dos exercícios sobre variação linguística presentes na obra mostra que há uma tendência na coleção (nos três volumes) de enfatizar a variação estilística, uma vez que, em vários momentos, destaca-se a necessidade da adequação da linguagem às situações discursivas. Isso fica evidente, sobretudo, nos capítulos destinados à produção textual. Há, claramente, uma preocupação com o tipo de linguagem adequado a cada gênero textual. No capítulo 29, do volume 1, por exemplo, propõe-se o estudo do gênero “resenha”, em que se recomenda o uso da linguagem formal ou informal, de acordo com o tipo de leitor a que se destina o texto. No capítulo 26, do volume 2, a proposta de trabalho é com o gênero “artigo” de opinião. Nesse caso, o manual orienta que o tipo de linguagem a ser empregado na produção do gênero leve em consideração o ambiente de circulação e o tipo de leitor.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Os termos específicos da variação linguística, tais como: “variedades linguísticas”, “normas urbanas de prestígio”, “preconceito linguístico”, “mudança linguística”, “crioulo”, “contato linguístico”, aparecem, principalmente, no capítulo 12, do volume 1, que trata, especificamente, do assunto. Essa terminologia não causa dificuldade de entendimento para o aluno, pois as possíveis dúvidas relativas a alguns termos menos conhecidos são desfeitas, sobretudo porque esses termos são empregados em textos de fácil compreensão por parte do aluno.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

O capítulo destinado à variação linguística procura estabelecer uma aproximação entre a variação e os gêneros textuais, sobretudo nos exercícios. São utilizados, basicamente, três gêneros: tira de humor, texto publicitário e texto informativo. Esses gêneros, no entanto, não refletem situações reais de interação entre os usuários da língua. Faltam, por exemplo, textos da oralidade e, também, outros textos que mostrem a necessidade de adequação linguística à situação de uso da língua.

Em outros capítulos, tanto do volume 1 como dos demais, o gênero mais frequente é a tira de humor. Também são usados, com menor frequência, os gêneros da esfera da publicidade.

Há de se destacar que, em muitos capítulos, são trabalhados gêneros que poderiam favorecer uma discussão sobre diversidade da linguagem empregada em diferentes contextos comunicativos, o que não ocorre. Por exemplo, no capítulo 14, do volume 1, intitulado “A dimensão discursiva da linguagem”, é proposto um texto da esfera jurídica, a “procuração” (página 189). No entanto, não há qualquer referência sobre as especificidades da linguagem empregada nesse gênero. Outro exemplo está no capítulo 24, do volume 1, em que são trabalhados textos da internet, sem que haja, também nesse caso, qualquer abordagem sobre os usos linguísticos próprios dos gêneros que circulam no ambiente virtual.

### **5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Parcialmente sim. Há preocupação, na coleção, de abordar fenômenos linguísticos e gramaticais específicos do PB. No capítulo 15, do volume 2, dedicado ao estudo dos pronomes, as autoras explicam que o pronome “você(s)”, além de pronome de tratamento, também desempenha a função de pronome pessoal, relativo à segunda pessoa, no PB. Tal explicação é retomada no capítulo 18, destinado ao estudo dos verbos, em que se reforça a ideia do pronome “você” como pronome pessoal. O que causa estranhamento, no entanto, é que essa forma pronominal não é considerada, quando da apresentação do paradigma de conjugação dos verbos regulares. Além disso, nem no capítulo destinado ao estudo dos pronomes, nem naquele destinado ao estudo dos verbos, há qualquer referência à expressão “a gente”, usada como forma pronominal relativa à primeira pessoa do plural, também muito comum no PB.

No volume 3, as autoras abordam, nos capítulos 13 e 14, fenômenos de concordância e regência e de colocação pronominal específicos do PB. Sobre a concordância, por exemplo, a partir de uma situação retratada numa tira de humor, as autoras procuram mostrar as diferenças na formação do plural dos nomes na variedade culta e na variedade estigmatizada (páginas 260-261).

A abordagem das autoras, inclusive, enfatiza a importância de considerar os fenômenos de variação, nesse caso, da concordância, de acordo com os contextos em que ocorrem, evitando, assim, a estigmatização. Entretanto, no decorrer do capítulo, as autoras não retomam essa discussão, limitam-se a apresentar os casos de concordância contemplados na gramática normativa, inclusive com exemplos que, na maioria das vezes, são frases descontextualizadas, pouco refletindo situações reais de interação. Os

exercícios propostos sobre o conteúdo também pouco refletem as questões de variação, tão presentes na realização da concordância verbal e nominal, no PB.

No estudo da regência, há, apenas, duas referências a um fenômeno específico do PB, trata-se da regência do verbo “implicar” e do verbo “esquecer” (página 291). De acordo com as autoras, o verbo “implicar”, segundo a gramática normativa, é transitivo direto. Porém, explicam que, no PB, é cada vez mais frequente sua realização como transitivo indireto regido pela preposição “em”. Com relação ao verbo “esquecer, as autoras esclarecem ser frequente, em contextos informais, a combinação das duas regências do verbo (transitivo direto e transitivo indireto: “Esqueci dos compromissos”). Quanto a outros casos de regência variável, como a regência dos verbos “assistir”, “lembrar”, “ir”, “morar” e “namorar”, por exemplo, não há nenhuma referência.

Ainda no volume 3, o capítulo 14 propõe o estudo da colocação pronominal. Com relação ao conteúdo em questão, as autoras apresentam as diferenças existentes entre o Português Europeu, em que há uma tendência para o uso da ênclise, e o Português do Brasil, em que é mais frequente o uso da próclise. De acordo com as autoras, essa variação na colocação dos pronomes oblíquos átonos em relação ao verbo se dá em virtude dos diferentes processos evolutivos pelos quais as duas variantes da língua passaram.

Embora se verifique uma preocupação em abordar, na coleção, alguns fenômenos linguísticos e gramaticais específicos do PB, essa abordagem é parcial. No estudo da sintaxe, mais especificamente dos termos da oração, não há qualquer referência a fenômenos variáveis, como o caso da realização variável do objeto direto. Nem mesmo no estudo da morfologia, a diversidade linguística é abordada em profundidade. No capítulo 13, do volume 1, destinado ao estudo da oralidade e da escrita, são estudadas regras de ortografia e de acentuação, sem que haja, por exemplo, ao menos uma discussão sobre as diferenças de registro, nas duas modalidades. No capítulo 20, do volume 2, destinado ao estudo das preposições, por exemplo, não há nenhuma referência ao uso da forma “pra” em substituição à preposição “para”, uso este muito frequente no PB.

**Título: Língua Portuguesa**

**Autores: Roberta Hernandez e Vima Lia Martins**

Editora Positivo

Ano de publicação: 2013

A obra é organizada como manual e é composta por três livros, cada um deles destinado a uma série do Ensino Médio. Tais livros se estruturam em unidades e estas em capítulos que versam sobre os diferentes eixos de ensino.

O eixo da leitura aparece de forma articulada com os demais eixos, no decorrer de toda a coleção, ora com o objetivo de explorar os textos, ora como forma de exemplificar os conteúdos abordados.

A produção textual se insere no final de cada unidade, a partir da perspectiva dos gêneros textuais, tanto na seção “Sobre o gênero”, em que se realiza uma discussão sobre os constructos teóricos de determinado gênero, como na seção “Produção do gênero”, em que se propõe a produção do gênero trabalhado, bem como as instruções para sua produção.

Quanto ao trabalho com a oralidade, esse é o eixo menos explorado na coleção e, em muitos momentos, está articulado com as práticas de escrita. Os gêneros da modalidade oral sugeridos para a produção, normalmente, são aqueles que envolvem situações formais e acadêmicas, como, por exemplo, o seminário.

Com relação aos conhecimentos linguísticos, o trabalho é desenvolvido nos três volumes da coleção, enfatizando os usos da linguagem e suas adequações. Além disso, aborda-se a influência da internet na linguagem, sobretudo dos gêneros digitais e a formação do PB. Isso contribui para que se estabeleçam reflexões sobre os usos linguísticos e para a compreensão de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, analisados a partir de seu emprego no texto.

O trabalho com a literatura se dá tanto de modo expositivo, como de forma aplicada, a partir de textos didáticos e literários, respectivamente. As atividades propostas, principalmente a partir dos textos literários, destinam-se ao reconhecimento de estilos de época, de gêneros e de autores, brasileiros e portugueses, afro-brasileiros e de países africanos de Língua Portuguesa.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

Quadro esquemático 2

<b>Pontos fortes</b>	- O tratamento dado à leitura, especialmente de textos literários. - O tratamento dado à literatura de um modo geral e, especificamente, à literatura de países africanos de Língua Portuguesa. - A abordagem dos conhecimentos linguísticos.
<b>Pontos fracos</b>	- A inclusão excessiva de textos didáticos sobre história da literatura e estilos de época.
<b>Destaque</b>	- O trabalho com a leitura literária.
<b>Programação do ensino</b>	- Estruturação em unidades que não correspondem aos segmentos em que é configurada a organização escolar do ensino, o que demanda adaptações do professor.
<b>Manual do professor</b>	- Cumpre adequadamente suas funções quanto a orientar o professor no uso da obra.

Quadro esquemático 2, referente à obra *Língua Portuguesa*; (BRASIL, 2014, p. 34).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Inicialmente, no volume 1, no capítulo 2, é discutido, brevemente, o conceito de língua a partir das concepções de linguagem. Como parte da discussão, é apresentado um fragmento de um texto de Marcos Bagno, que alude ao tema da variação. Na sequência, é proposta uma discussão acerca das modalidades oral e escrita da língua, quando, novamente, toca-se no assunto da variação, enfatizando-se a necessidade de que o estudo da língua na escola favoreça a aquisição da norma culta, como também, que esse estudo considere as situações de interação em que a língua é utilizada nas modalidades oral e escrita. Com isso, cria-se uma expectativa inicial de que a abordagem da variação linguística será uma constante, o que não se confirma na coleção.

No capítulo 7, da unidade 2, também do volume 1, é proposto o estudo da dimensão sonora da língua e as convenções da escrita. Esta seria uma oportunidade bastante propícia para retomar uma reflexão acerca da variação linguística, no entanto, isso não ocorre. Nesse capítulo, por exemplo, seria possível fazer uma abordagem sobre a variação na realização dos fonemas da língua, nas diferentes regiões e, conseqüentemente, sobre as diferentes pronúncias, o que não acontece.

O tema da variação só aparecerá novamente no capítulo 11, da unidade 3, do volume 1, aliás, o capítulo é destinado, especificamente, ao estudo da variação linguística. Nesse capítulo, são abordados temas como: noções de registro formal e informal, relação variedade linguística e competência comunicativa, gírias, distinção entre norma-padrão e normas urbanas de prestígio. Quanto a este último tema, as autoras apresentam uma abordagem bastante interessante, pois estabelecem uma distinção entre as duas variantes a partir de exemplos da conjugação verbal, mostrando as formas da norma-padrão e os usos possíveis nas normas mais prestigiadas e menos prestigiadas:

**Figura 1:** Formas de registro formal e informal

COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
VARIEDADES MENOS PRESTIGIADAS	VARIEDADES MAIS PRESTIGIADAS	NORMA-PADRÃO
eu falo	eu falo	eu falo
você [tu] } fala	você } fala	tu falas
ele } fala	ele } fala	ele fala
a gente [nós] } fala	a gente } fala	nós falamos
eles } fala	nós falamos	vós falais
	vocês } falam	eles falam
	eles } falam	

HERNANDES e MARTINS, 2014, p. 164.

Finalizando o capítulo, as autoras fazem uma breve discussão sobre a visão dos linguistas e dos gramáticos em relação à língua, a partir da noção de “erro”, com base num texto de Marcos Bagno, intitulado “A dupla face do erro”. Em seguida, são propostos exercícios.

Embora a abordagem da variação linguística seja bastante completa, as autoras não apresentam os tipos de variação, o que, de certa forma, pode limitar a compreensão por parte dos estudantes da diversidade linguística tão presente no PB.

Destaca-se também que, em outros capítulos, as autoras poderiam também abordar a variação linguística e não o fazem, como, por exemplo, no capítulo 17, do volume 1, em que propõem o estudo da diversidade cultural. No entanto, não há nenhuma referência à diversidade linguística. Ora, como discutir diversidade cultural sem abordar a diversidade linguística?

Assim, diante dos apontamentos aqui lançados, pode-se dizer que a variação linguística não é uma constante na coleção. Embora ela ocorra em alguns momentos, sua abordagem acontece mais especificamente num capítulo.

**2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

Na obra, não se privilegia um tipo de variação especificamente. O que ocorre é uma abordagem mais voltada para as questões de registro formal ou informal, considerando-se as situações de interação verbal.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Nos momentos em que a variação linguística é abordada na coleção, é utilizada nomenclatura própria da Sociolinguística. Dessa forma, são recorrentes termos e expressões como: “norma-padrão”, “norma de prestígio”, “normas urbanas de prestígio”, “preconceito linguístico”, “monitoramento linguístico”, “variedades linguísticas”, “registro linguístico”, “registro formal e informal”. No entanto, boa parte desses termos e expressões não é devidamente esclarecida para os estudantes. Nesse sentido, destaca-se o fato de que, em nenhum momento, há uma explicação ou esclarecimento sobre o que é a norma, por exemplo, ficando quase que, exclusivamente, sob a responsabilidade do professor fazer os devidos esclarecimentos e explicações.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

A coleção propõe o trabalho com gêneros textuais, sobretudo no que diz respeito às práticas de leitura e de produção textual. Neste último caso, por exemplo, é proposta a produção de diversos gêneros característicos de diferentes esferas de comunicação. No entanto, na abordagem da variação linguística, as autoras não utilizam gêneros representativos das variantes apresentadas.

Os textos trabalhados, na maioria das vezes, são fragmentos de textos teóricos de autores que discutem a variação linguística, ou textos literários. Faltam, nesse caso, textos orais que evidenciem a diversidade do PB e os diferentes usos possíveis em situações de interação verbal. Além disso, a utilização predominante de textos teóricos sobre variação pode ocasionar uma teorização excessiva, o que acaba não permitindo ao estudante a possibilidade de verificar a natureza variável da língua e, por conseguinte, seus diferentes usos.

## **5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Parcialmente. No capítulo 7, do volume 2, há uma breve referência ao uso do pronome você como pronome pessoal, o que é retomado no capítulo 15, do volume 2. Nesse capítulo, as autoras esclarecem que o pronome “tu”, ainda utilizado em algumas regiões do Brasil, em outras, é substituído pelo pronome “você”. Esclarecem também que, em relação ao pronome “vós” (2ª pessoa do plural), esse uso praticamente desapareceu no PB, ficando restrito a poucos textos escritos formais e em textos literários do século XIX, sendo, atualmente, amplamente empregado o pronome “vocês” para indicar a 2ª pessoa do plural.

Ainda acerca da utilização dos pronomes, as autoras discutem o emprego da expressão “a gente” como forma pronominal de 1ª pessoa do plural, enfatizando que tal ocorrência se apresenta hoje não só em textos coloquiais, mas também em contextos orais de maior monitoramento linguístico.

A questão do emprego dos pronomes também é abordada no capítulo 11, do volume 2, sobre o estudo dos verbos, em que se reforça o uso das formas pronominais “a gente” e “você(s)”, relativas à 1ª e à 2ª pessoa, respectivamente, como marcas do PB, paralelamente, às formas tradicionais.

Ainda no capítulo destinado aos verbos, é apresentada uma rápida discussão a respeito da realização variável do imperativo negativo, no PB. As autoras, utilizando exemplos da *Gramática do Português Brasileiro*, afirmam que, ao contrário do que é prescrito nas gramáticas normativas, no PB, muitos falantes, em virtude de fatores regionais, não empregam o imperativo negativo.

Outra informação importante envolvendo a variação linguística no estudo dos verbos é a abordagem sobre a voz passiva. De acordo com as autoras, no PB, “o verbo da voz passiva sintética é, muitas vezes, utilizado na 3ª pessoa do singular, embora a gramática normativa prescreva que, independentemente da estrutura da voz passiva, o verbo concordará em número com o sujeito da oração” (HERNANDES e MARTINS, 2014, p. 209).

No capítulo 3, do volume 3, propõe-se o estudo da concordância verbal e nominal. As autoras enfatizam que, no PB, em muitos casos, a concordância é redundante, uma vez que as marcas de concordância incidem sobre vários elementos do mesmo enunciado. Esse fato pode favorecer a ausência de concordância. Na concordância verbal, destacam o caso da concordância do sujeito posposto ao verbo, em

que muitos falantes acabam não realizando a concordância com o verbo. Ainda em relação à concordância verbal, as autoras abordam o emprego dos verbos “ter” e “haver” (existência):

É importante ressaltar que, na língua falada espontânea, quase não se emprega mais o verbo “haver” no sentido de “existir”. Em seu lugar, nas normas urbanas de prestígio, usa-se o verbo “ter”, que, nesse caso, também é impessoal e deve ficar na 3ª pessoa do singular. Alguns teóricos chamam esses verbos de “existenciais” ou “apresentacionais”, pois, nesses casos, eles têm unicamente a função de apresentar ou introduzir aquilo de que se fala no discurso, não informando nada substancial sobre o enunciado. (HERNANDES e MARTINS, 2014, p. 83).

Assim, as autoras chamam a atenção para o fato de que, no PB, a concordância é um fenômeno variável, havendo, portanto, a necessidade de o falante observar as situações de interação e, conseqüentemente, seu nível de monitoramento.

Com relação à concordância nominal, não há uma discussão sobre as possibilidades de variação. Basicamente, são apresentados os usos consagrados pela gramática normativa. Há, apenas, uma breve alusão, de que a concordância, no PB, é redundante.

Em que pese a discussão acerca do aspecto variável da concordância, sobretudo da concordância verbal, os exercícios propostos na obra ainda estão voltados para o reforço da norma culta, não se explorando os casos de variação, como apresentado na parte teórica:

## Figura 2: atividades sobre concordância

1. Leia a tira com atenção especial aos casos de concordância.



WATTERSON, Bill. *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Conrad, 2007. p. 162.

- Transcreva da tira um exemplo de concordância nominal.
- Identifique, no terceiro quadrinho, um caso em que a concordância verbal pode ocorrer de dois modos, segundo as regras da gramática normativa.

2. Leia a tira a seguir.



DAVIS, Jim. *Garfield*. Tradução da Agência Intercontinental Press. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 484.

- Reveja a regra de concordância verbal que se aplica quando o sujeito é constituído por número percentual. No caso da tira, houve obediência ao que dita a regra?
  - Na frase da tira, como a concordância ficaria se tivesse sido feita com a porcentagem?
3. Leia com atenção o trecho de notícia reproduzido a seguir:

9. (Fuvest – SP) Leia com atenção as seguintes frases, extraídas do termo de garantia de um produto para emagrecimento:

- Esta garantia ficará automaticamente cancelada se o produto não for corretamente utilizado.
  - Não se aceitará a devolução do produto caso ele contenha menos de 60% de seu conteúdo.
  - As despesas de transporte ou quaisquer ônus decorrente do envio do produto para troca corre por conta do usuário.
- Reescreva os trechos destacados nas frases I e II, substituindo as conjunções que os iniciam por outras equivalentes e fazendo as alterações necessárias.
  - Reescreva a frase III, fazendo as correções necessárias.

(HERNANDES e MARTINS, 2014, p. 85-88).

Nos três exercícios apresentados, verifica-se, claramente, a ênfase às regras prescritas na gramática normativa. Dessa forma, percebe-se um relativo descompasso entre as discussões realizadas pelas autoras chamando a atenção para os fenômenos variáveis de concordância na parte teórica e os exercícios propostos.

No capítulo 7, do volume 3, é proposto o estudo da regência nominal e verbal e do emprego da crase. Com relação à regência, as autoras apresentam os usos previstos na gramática normativa e, paralelamente, apresentam alguns empregos variáveis,

comuns no PB. Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, a supressão da preposição exigida por um verbo transitivo indireto, quando ele é usado em oração subordinada adjetiva, que é sempre introduzida pelo pronome relativo “que”, como se observa no exemplo: “Este é o livro que aludiram no congresso”. De acordo com a prescrição gramatical, o verbo “aludir”, por ser transitivo indireto, exige a regência da preposição “a”, que, nesse caso, foi suprimida.

Portanto, de acordo com as autoras, ocorre uma discrepância entre o emprego da regência verbal e aquilo que está previsto na gramática normativa como padrão linguístico, destacando a importância de observar tais prescrições:

Esse apagamento é um fenômeno linguístico que ocorre mesmo nas normas urbanas de prestígio. Com os verbos “gostar” e “precisar”, ambos transitivos indiretos, o corte da preposição antes do pronome relativo é ainda mais frequente, como ocorrem em frases como “Comprei as frutas (de) que mais gosto e “Tenho tudo (de) que preciso”. [...]

Embora a divergência entre o uso e a prescrição quanto à regência de alguns verbos seja bastante evidente, mesmo entre os falantes mais letrados, convém observar a regência verbal prescrita pela tradição gramatical em contextos mais formais de comunicação, sobretudo em textos escritos mais monitorados. (HERNANDES e MARTINS, 2014, p. 168)

Com uma abordagem como essa, as autoras apresentam, portanto, o caráter variável da regência verbal no PB, sem, contudo, deixar de chamar a atenção do estudante para a importância de observar a prescrição gramatical em contextos de maior monitoramento linguístico.

No que se refere à regência nominal, as autoras também apresentam as divergências existentes entre as regras definidas pela gramática normativa e o uso efetivo da língua. Nesse caso, por exemplo, destacam a regência do adjetivo “preferível”, que, de acordo com a prescrição, deve ter complemento regido pela preposição “a”, como acontece no exemplo “Isto é preferível àquilo”, em que ocorre a crase da preposição “a” mais o pronome relativo “aquilo”. No entanto, em diferentes variedades, tanto as de maior quanto as de menor prestígio, observa-se tal complemento, em construções comparativas regido pela expressão “do que”: “Isto é preferível do que aquilo”.

Da mesma forma como ocorre no estudo da concordância, com relação à regência, também há uma relativa discrepância entre a discussão realizada pelas autoras



diálogo entre marido e mulher, o que admite, perfeitamente, o emprego de uma variante diferente daquela prescrita pela gramática.

Embora se verifique certa preocupação na coletânea de abordar fenômenos que retratem a realidade linguística e gramatical do PB, inclusive chamando a atenção para a natureza variável desses fenômenos, essa abordagem ainda é parcial, uma vez que há outros fenômenos variáveis que não foram sequer mencionados, como, por exemplo, a realização variável do objetivo direto e o emprego do pronome “lhe”, tanto como objeto indireto, como objeto direto.

**Título: Língua Portuguesa: linguagem e interação**

**Autores:** Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura; José Hamilton Maruxo Júnior

**Editora** Ática

**Ano de publicação:** 2013

A coleção é composta de três volumes seguindo a forma de manual. Cada volume está organizado em quatro unidades, orientadas por tipos, gêneros ou temas e corresponde a uma série do Ensino Médio, contemplando os eixos de leitura, produção textual, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura. As unidades apresentam quatro capítulos, e cada um deles se subdivide em nove seções: “Para entender o texto”, “As palavras no contexto”, “Gramática textual”, “Literatura: teoria e história”, “Linguagem oral”, “Língua: análise e reflexão”, “Prática de linguagem”, “Produção escrita” e “Para ir mais longe”. A coleção apresenta ainda, ao final de cada volume, uma série de questões do Enem, referentes aos conteúdos estudados.

Embora sejam abordados todos os eixos de ensino, a coleção destaca a leitura como eixo privilegiado, com atividades orientadas a partir de textos de diversos gêneros, voltadas para a formação do leitor.

O destaque dado à leitura permite que, por meio dos gêneros textuais, o estudante seja estimulado a refletir sobre fatores linguísticos e composicionais, bem como sobre a função social de cada gênero. No entanto, é importante salientar que, mesmo tomando a leitura como eixo norteador, a coleção não investe na formação do leitor de textos não verbais, uma vez que a articulação entre texto verbal e não-verbal, nas atividades de leitura, acontece de forma parcial.

Com relação à produção escrita, que está presente em todos os capítulos de cada volume, a coleção assume o gênero textual como objeto de ensino. Além disso,

apresenta propostas bem construídas, visto que, em geral, definem-se as condições de produção e circulação, bem como os objetivos comunicativos do texto; propõem temas relevantes para a formação do estudante e contemplam todas as etapas de escrita e revisão.

Quanto ao eixo da oralidade, que também está presente em todos os capítulos da coleção, sua abordagem procura colaborar para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante, por meio de atividades que contemplam diferentes gêneros representativos dessa modalidade.

O trabalho com os conhecimentos linguísticos se desenvolve, na coleção, em três seções: “Gramática textual, em que se discutem os elementos constitutivos do gênero, dentre eles o estilo e, por conseguinte, os elementos linguísticos do gênero; “Prática de linguagem”, na qual são propostas atividades de produção de pequenos textos, tendo como base estruturas linguísticas ou gramaticais estudadas, atividades essas que, muitas vezes, manifestam usos artificiais da linguagem; “Língua: análise e reflexão”, em que se promove o estudo gramatical, a partir dos fundamentos da gramática normativa, visando à função comunicativa da linguagem.

O eixo da literatura é trabalhado, sistematicamente, na seção “Literatura: teoria e história”, em que se abordam os estilos de época, a partir da leitura de textos representativos de cada período.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

#### Quadro esquemático 3

<b>Pontos fortes</b>	- Abordagem dos aspectos textuais e discursivos no eixo dos conhecimentos linguísticos.
<b>Pontos fracos</b>	- Primazia da informação histórica em relação à de cunho estético. - Estudo das correntes históricas da literatura, sem considerar as particularidades locais de cada movimento literário.
<b>Destaque</b>	- A diversidade e a qualidade da coletânea, com textos do período literário em estudo e da contemporaneidade, articulados pelo tema.
<b>Programação do ensino</b>	- Previsão de uma unidade por bimestre.
<b>Manual do professor</b>	- Apresenta orientações pertinentes ao trabalho desenvolvido no livro do aluno.

Quadro esquemático 3, referente à obra *Língua Portuguesa: linguagem e interação*; (BRASIL, 2014, p. 39).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

## 1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?

A variação linguística não é uma constante na coleção. Aliás, a abordagem da variação acontece de forma bastante superficial, sem, ao menos, um capítulo específico destinado ao assunto.

Num capítulo de introdução ao volume 1, intitulado “línguas, textos e literatura”, os autores inserem um box sobre variação linguística na seção em que se apresentam noções gerais sobre os gêneros textuais:

**Figura 4:** Variedades linguísticas e níveis de linguagem

### Gêneros textuais

Quando produzimos um texto, mesmo sem pensar muito nisso, nós o organizamos de acordo com a finalidade que ele terá. É fácil notar, por exemplo, que quem produziu o texto 7 tinha em mente uma **finalidade comunicativa** diferente da de quem fez o texto 2. Além disso, os textos foram produzidos e veiculados em **situações** e **contextos** distintos: o texto 7 foi extraído de uma revista, ao passo que o texto 2 foi veiculado, originalmente, num livro literário.

Justamente essas distintas finalidades comunicativas, situações e contextos de produção fazem com que os dois textos sejam diferentes.

Agora preste atenção no seguinte: se você tiver que relatar um fato ocorrido de verdade, o texto que você produzirá para isso será, provavelmente, mais parecido com o texto 7 do que com o texto 1 ou do que com o texto 2: a notícia é uma forma mais usual de relatar fatos verídicos do que uma tira humorística ou um pequeno conto. Isso ocorre porque, ao longo do tempo, o ser humano foi criando formas mais ou menos parecidas e mais ou menos estáveis para se comunicar em determinadas situações, levando em consideração, entre muitos outros fatores, a finalidade comunicativa, a situação e o contexto de produção. Essas formas são chamadas de **gêneros textuais**.

Assim, podemos dizer que um gênero textual se define por vários fatores. Desses, alguns são particularmente importantes: a situação e o contexto de produção, a finalidade da comunicação, a(s) sequência(s) textual(is) predominante(s).

Um texto como o texto 7, explicativo-argumentativo, publicado numa revista de grande circulação com a finalidade de relatar fatos verídicos, discutindo-os, é chamado de **reportagem**. Assim, dizemos que os textos organizados com essas características, ainda que tratem de temas bem diferentes, pertencem a um mesmo gênero textual, a reportagem.

Os gêneros textuais são muito numerosos e variados: para cada situação, contexto de produção e finalidade comunicativa diferente, há um gênero.

### Variedades linguísticas e níveis de linguagem

Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo. As diferenças ocorrem pelos mais diversos fatores: a região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe ou o grupo social a que ele pertence, etc. Essas diferenças são chamadas de **variedades linguísticas**.

Além disso, há situações em que se pode utilizar a língua de maneira mais descontraída, menos formal (por exemplo, em casa, numa conversa entre amigos, numa carta pessoal, num diário íntimo), e outras em que é preciso um grau maior de formalidade (em situações de comunicação solene, no trabalho, nas comunicações orais ou escritas públicas — jornal, rádio, etc.). Formalidade e informalidade são níveis de linguagem.

As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações públicas, são chamadas de **normas urbanas de prestígio** ou simplesmente **variedade-padrão**.

Nas aulas de Língua Portuguesa, uma das coisas que você aprende é utilizar convenientemente as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às diferentes **situações e finalidades comunicativas**.

(FARACO et al., 2014, p. 17)

Observe-se que se trata de uma abordagem extremamente superficial, que sequer apresenta os tipos de variação com exemplos e exercícios ao final do referido capítulo introdutório.

Na seção “prática de linguagem” (p. 104-105), os autores fazem algumas considerações sobre as variantes da Língua Portuguesa, das quais fazem uso os falantes dos países que constituem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), embora seja uma abordagem também superficial.

Ainda no volume 2, na seção “entre o oral e o escrito” (p. 153 e 174), embora o título sugira um trabalho com as características da oralidade e da escrita e, por conseguinte, dos processos de variação sofridos por essas modalidades, na realidade, a seção se destina ao estudo de regras de ortografia e acentuação.

Na introdução do volume 3, encontra-se o título “Os textos e os graus de formalidade da linguagem”. São apresentados exemplos de textos de diferentes gêneros, os quais fazem parte de exercícios, com o objetivo de discutir a necessidade da adequação da linguagem. Mais uma vez o material apresenta uma abordagem superficial sobre o tema.

Ainda no volume 3, no capítulo 4, propõe-se o estudo do gênero “canção”, com exemplos de diversas canções sertanejas. Há, inclusive, a utilização da música “Cuitelinho”, frequentemente usada para trabalhar questões de variação linguística, sobretudo a respeito do dialeto caipira. No entanto, os autores não fazem qualquer discussão sobre variação linguística ou especificidades do dialeto caipira.

Além disso, destaca-se que, nos capítulos destinados ao estudo da literatura, em nenhum dos volumes da coleção ocorre qualquer referência a questões de diversidade linguística. Nesse caso, poderia haver, por parte dos autores, a preocupação de relacionar o estudo das escolas literárias, sobretudo o Trovadorismo, o Arcadismo e o Modernismo, a questões de variação, uma vez que os textos representativos de cada um desses estilos são bastante produtivos. Ainda com relação ao estudo da literatura, no volume 3, o último capítulo é dedicado ao estudo da literatura africana em Língua Portuguesa. Essa também seria uma oportunidade para mostrar, por exemplo, a partir dos textos trabalhados, as diferenças de outras variantes do português, em relação ao PB, o que não ocorre<sup>10</sup>.

No que se refere aos capítulos voltados à produção textual, a questão da adequação da linguagem é pouco explorada. Na coletânea, são estudos de diferentes gêneros, tais como: o conto, a novela, canções populares, diário pessoal, texto instrucional, reportagem, artigo científico, entre outros, sem que se dê muita atenção para a necessidade de adequação da linguagem ao tipo de gênero e às condições de produção.

---

<sup>10</sup> Paralelamente ao estudo da Literatura Africana em Língua Portuguesa, o autor poderia destacar diferenças de léxico ou de sintaxe observadas em variantes da Língua Portuguesa utilizadas em países africanos.

Também é importante destacar que, em todos os volumes, há uma preocupação em trabalhar com gêneros orais, um material riquíssimo para abordar questões de variação linguística. No entanto, os autores não o fazem. Por exemplo, na página 36, do volume 1, propõe-se o estudo do gênero “contos da tradição oral”, sem que se faça referência às especificidades da linguagem desse gênero. O mesmo ocorre com relação ao gênero “lendas urbanas” (p.86).

**2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

Como já exposto na questão anterior, a coleção aborda de forma superficial o conteúdo da variação linguística. Não há discussão sobre os tipos de variação. Dessa forma, tal abordagem não privilegia um tipo de variação especificamente.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Os termos utilizados na coletânea estão adequados à terminologia da Sociolinguística. No entanto, termos como “variedade linguística”, “norma padrão”, “variedade padrão”, “normas urbanas de prestígio” não são suficientemente esclarecidos na obra, o que pode prejudicar sua compreensão por parte dos alunos.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

A proposta da obra está centrada no estudo dos gêneros textuais. Dessa forma, todos os conteúdos estão organizados a partir dos gêneros. Inclusive, os conteúdos gramaticais vão sendo inseridos, conforme o gênero proposto. Ao estudar os gêneros da ordem da narração, por exemplo, são trabalhados conteúdos como verbos e advérbios. Há também a inserção de gêneros da modalidade oral.

Embora haja, na obra, a proposta de orientar o estudo da linguagem a partir dos gêneros textuais, inclusive, gêneros orais, o que poderia favorecer a abordagem da variação linguística, isto não ocorre, ou seja, não se verifica uma preocupação por parte dos autores em abordar questões relativas à variação linguística.

**5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Parcialmente. Embora haja uma abordagem bastante superficial da variação linguística, há, na obra, uma referência a um fenômeno típico da realidade linguística e gramatical do PB, o emprego dos pronomes.

Na unidade 2, do volume 2, os autores comentam o uso do pronome relativo “que” mesmo quando, em situações mais formais, deveriam ser usados outros pronomes, como “cujo”, por exemplo. Também esclarecem que, nesses casos, é frequente a omissão da preposição que deveria acompanhar o pronome relativo (p. 160).

Ainda em relação ao emprego dos pronomes, na unidade 2, do volume 3, os autores abordam as particularidades do uso dos pronomes pessoais. Explicam ainda o fato de, no PB, ser frequente o emprego do pronome “você”, como pronome de segunda pessoa, com verbo na terceira pessoa, em substituição ao pronome “tu”. Destacam também que, no Brasil, na variante coloquial, é comum a utilização, no mesmo enunciado, dos dois pronomes: “-Xi, Pepino! Você ainda é muito criança. Tu é ingênuo, rapaz.” (FARACO et al. 2014, p. 132).

Com relação à função sintática dos pronomes pessoais, os autores destacam que a função de objeto direto, na variedade padrão, é exercida por pronomes oblíquos átonos. No entanto, esclarecem que os pronomes retos “ele(s), “ela(s)” são empregados como objeto direto na variante coloquial. O que causa estranheza, porém, é o fato de que, na seção destinada ao estudo do objeto direto, essa discussão não ocorre. Aliás, de acordo com a organização do material, o estudo dos pronomes é posterior ao estudo dos termos oracionais. Outro fato que causa estranheza é a proposta de exercícios apresentada ao final do estudo da classe dos pronomes:

**Figura 5:** Texto sobre as diferenças entre uso coloquial e uso formal dos pronomes

## Prática de linguagem

### >> Pronomes: diferenças entre uso coloquial e uso formal

Segue um trecho de entrevista concedida por um pesquisador de farmacologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Como as respostas foram fornecidas oralmente, a linguagem é bem coloquial, sobretudo quanto ao emprego de pronomes.

■ Usando a variedade-padrão da língua, reescreva, no caderno, o trecho da entrevista, substituindo o pronome destacado por outro pronome pessoal adequado.

*A questão da biodiversidade do Brasil. Não temos aqui o grande manancial de pesquisa, enfim, a indústria farmacêutica do futuro? Como o senhor analisa a questão?*

Entrevistado — Isto tem um valor estratégico importante, na medida em que os países desenvolvidos já usaram o que eles tinham de florestas, de recursos naturais, etc. Mas acontece que o Brasil não consegue desenvolver essas fontes de pesquisa. Então a biodiversidade do Brasil passa a ter um valor relativo. É como **você** ter uma mina de diamantes em sua fazenda, mas **você** não consegue extrair. Não tem a tecnologia, então **você** acaba cedendo a mina por um preço aviltado.

Disponível em: <[www1.an.com.br/grande/calixto/0gra1.htm](http://www1.an.com.br/grande/calixto/0gra1.htm)>. Acesso em: set. 2012.  
*se ter, não se consegue, acaba-se cedendo*

(FARACO et al., 2014, p. 140).

Inicialmente, o título da atividade sugere uma abordagem sobre as diferenças entre o emprego dos pronomes nas variedades coloquial e formal. No entanto, o enunciado solicita que o texto seja reescrito, substituindo os pronomes que correspondem ao uso coloquial, por outros que sejam mais adequados, de acordo com a variedade padrão. Isso mostra que se trata de uma atividade cujo objetivo é reforçar o emprego dos pronomes de acordo com as prescrições da gramática normativa e não favorecer uma reflexão sobre as diferentes possibilidades que a língua oferece.

A preocupação em reforçar as prescrições normativas também se verifica em outros conteúdos gramaticais, os quais poderiam ser abordados com um olhar a partir da variação linguística, o que não ocorre. Por exemplo, no capítulo 1, do volume 3, propõe-se o estudo do processo de formação de palavras, mas não há nenhuma abordagem sobre fenômenos variáveis nesse processo. O mesmo ocorre com os conteúdos de concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, e colocação pronominal. Esses conteúdos são bastante produtivos para uma abordagem de fenômenos variáveis próprios do PB, mas tal abordagem não ocorre, como se verifica a seguir:

**Figura 6:** Texto sobre colocação pronominal e graus de formalidade

**Prática de linguagem**

Professor, a prática da análise aqui proposta objetiva que seus alunos apreendam as condições de usos formais e informais dos pronomes oblíquos e possam estabelecer, por si mesmos, algumas "normas" para esse uso. Sugerimos três análises. Para facilitar o trabalho, cada grupo analisa apenas um dos tipos de textos propostos, e os resultados das análises são compartilhados ao final. Nesse momento, sugerimos construir um quadro, comparando o uso da colocação pronominal nos textos de diferentes naturezas e níveis de linguagem.

**>> Colocação pronominal e graus de formalidade**

Nesta seção, propomos três possibilidades para analisar o uso dos pronomes em um texto verbal — escrito (jornalístico, literário) ou oral — levando em conta a situação comunicativa em questão.

Reúna-se com alguns colegas e, sob a orientação do professor, trabalhem os textos de uma das sugestões a seguir.

a) Trabalho com textos jornalísticos escritos:

- Seleccionem alguns textos jornalísticos escritos.
- Analisem a colocação pronominal utilizada: verifiquem, a partir das regras fornecidas anteriormente, se há inadequações em relação à variedade-padrão e, se houver, qual(uais) a(s) mais frequente(s).
- Exponham o resultado dessas análises para os demais grupos.
- A partir do confronto dos resultados, elaborem algumas conclusões sobre o uso da colocação pronominal, levando em conta o tipo de texto analisado e as finalidades comunicativas a que ele se destina.

b) Trabalho com textos literários:

- Seleccionem alguns textos literários.
- Analisem a colocação pronominal utilizada: verifiquem, a partir das regras fornecidas anteriormente, se há inadequações em relação à variedade-padrão e, se houver, qual(uais) a(s) mais frequente(s).
- Exponham o resultado dessas análises para os demais grupos.
- A partir do confronto dos resultados, elaborem algumas conclusões sobre o uso da colocação pronominal, levando em conta o tipo de texto analisado e as finalidades comunicativas a que ele se destina.

c) Trabalho com textos orais:

- Seleccionem alguns textos orais.
- Analisem a colocação pronominal utilizada: verifiquem, a partir das regras fornecidas anteriormente, se há inadequações em relação à variedade-padrão e, se houver, qual(uais) a(s) mais frequente(s).
- Exponham o resultado dessas análises para os demais grupos.
- A partir do confronto dos resultados, elaborem algumas conclusões sobre o uso da colocação pronominal, levando em conta o tipo de texto analisado e as finalidades comunicativas a que ele se destina.

(FARACO et al., 2014, p. 251).

A atividade propõe a análise do emprego da colocação pronominal a partir de textos jornalísticos, literários e orais. Nas três situações, a orientação é a mesma, a análise deve considerar o uso da variedade padrão e os usos diferentes a essa variedade são tratados como “inadequações”. Embora haja a recomendação de que, em cada situação, deva ser considerado o tipo de texto e as finalidades comunicativas a que ele se destina, o que ocorre, na realidade, é um reforço das prescrições normativas, pois não há qualquer discussão sobre a possibilidade de uma abordagem da colocação pronominal como fenômeno variável.

**Título: Novas Palavras**

**Autores:** Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Leite; Severino Antônio

**Editora** FTD

**Ano de publicação:** 2013

Seguindo a estrutura de manual, a obra é composta de três livros, os quais se dividem em três partes: “Literatura”, “Gramática” e “Redação e leitura”, organizadas em capítulos que tratam de diferentes conteúdos de cada eixo. A abordagem dos eixos leitura, produção escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura se articulam explicitamente na coleção, no entanto, o manual do professor considera isso como uma estratégia de flexibilização, desobrigando, assim, o professor do “uso linear do livro didático”.

O eixo da leitura está presente em todas as “partes” da coleção. Na literatura, a proposta de leitura se vincula ao texto literário, nas demais, são apresentados outros gêneros de diferentes esferas.

Quanto à produção escrita, sua abordagem se dá, predominantemente, na parte de “Redação e leitura”, tendo como foco o trabalho com as tipologias textuais. Com isso, poucos gêneros são tomados como objeto de estudo, o que ocorre apenas no volume 2, da coleção.

O eixo da oralidade perpassa as três “partes” de cada volume, a partir da proposição de atividades como debates, encenações, leitura de poemas e contação de histórias. Embora a oralidade esteja presente, são apresentadas poucas orientações ao estudante quanto à construção dos gêneros representativos dessa modalidade.

Com relação ao trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos, na teoria, são enfatizadas as prescrições da gramática normativa e, nos exercícios, a semântica, a variação linguística e o uso. Embora seja possível verificar certo investimento num processo de ensino reflexivo, a coleção “foca seu trabalho na norma padrão, através da análise dos diferentes recursos morfológicos, sintáticos e semânticos do português.” (BRASIL, 2014, p. 45). Tal posicionamento teórico-metodológico se confirma pelo fato de a variação linguística, por exemplo, ser trabalhada apenas num capítulo e, esporadicamente, retomada.

O trabalho com a literatura, na coleção, toma como base o estudo dos estilos de época cronologicamente. Embora a história da literatura seja enfatizada, a coleção proporciona a leitura do texto literário por meio de uma vasta coletânea de textos dessa natureza, como também por meio das atividades, que são propostas a partir de obras literárias ou fragmentos.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

Quadro esquemático 4

<b>Pontos fortes</b>	- Flexibilidade quanto ao uso linear do livro. Quadro-síntese ao final de cada capítulo. Clareza e correção nas exposições teóricas. Linguagem acessível aos jovens do Ensino Médio.
<b>Pontos fracos</b>	- Estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato.
<b>Destaque</b>	- Tratamento intertextual, em alguns momentos, da literatura. Sugestões de projetos interdisciplinares no Manual do Professor. Quadros-síntese e de ampliação dos tópicos estudados.
<b>Programação do ensino</b>	- Flexível.
<b>Manual do professor</b>	- Estrutura geral da coleção; apresentação de pressupostos teórico-metodológicos; sugestões de projetos interdisciplinares; orientações específicas para cada eixo do ensino – Literatura, Gramática e Redação/Leitura.

Quadro esquemático 4, referente à obra *Novas Palavras*; (BRASIL, 2014, p. 45).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Na coleção, a abordagem variação linguística não ocorre de forma tão frequente, uma vez que, nas unidades dedicadas à literatura e à produção, ela não é contemplada. No entanto, nos capítulos destinados aos estudos gramaticais, em diferentes momentos, a questão da diversidade linguística é abordada. Isso ocorre nos três volumes que compõem a coleção. Mas é, sobretudo, no volume 1, que há maior referência, inclusive, há dois capítulos destinados ao tema da variação (capítulos 1 e 2).

No capítulo 1, intitulado “Gramática, gramáticas”, os autores, a partir de texto do gênero “piada”, apresentam uma distinção entre língua, gramática, gramática normativa. Com essa distinção, fica evidente que o intuito é mostrar que mesmo as formas não prestigiadas possuem uma estrutura gramatical, a qual todo falante da língua conhece e domina. Embora essa estrutura, na maioria das vezes, se afaste dos usos contemplados na gramática normativa, o falante consegue se comunicar com eficácia. Dessa forma, já nesse momento, os autores iniciam uma discussão sobre a variação linguística.

Ainda no capítulo 1, há um tópico destinado às variedades linguísticas, em que se apresenta a definição de variedade padrão e de variedade não padrão. É importante destacar, nesse caso, que há uma preocupação em mostrar que, mesmo a variedade padrão, apresenta duas variantes: uma variante culta formal e outra variante culta informal. Além disso, o capítulo ainda contempla uma discussão a respeito da adequação e inadequação linguística e dos fatores que influenciam na adequação. Destaca-se também que os exercícios propostos ao longo desse capítulo reforçam a necessidade da adequação da linguagem a diferentes contextos de interação.

No capítulo 2, tem continuidade a discussão sobre a variação linguística. Quando são apresentadas outras noções de variação linguística, como, por exemplo, os tipos de variação. Embora de uma forma, relativamente, resumida, são abordadas a variação histórica, geográfica, sociocultural e situacional. Por fim, antes dos exercícios, também resumidamente, são discutidas algumas diferenças entre o Português Europeu e o PB. Para isso, a partir de um diálogo, aparentemente, artificial, é construído um quadro em que se destacam termos e construções próprias do Português Europeu e sua correspondência no PB.

## **2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação?**

No capítulo 2, do volume 1, que é um dos capítulos destinados ao estudo da variação linguística, não se pode dizer que seja privilegiado um tipo específico de variação. Os quatro tipos recebem o mesmo tratamento. Porém, considerando-se a totalidade da coleção, verifica-se certa ênfase na variação estilística, ou situacional, pois há uma preocupação recorrente de mostrar a variedade culta formal e a variedade coloquial. Isto fica evidente, não só nos textos selecionados para embasar a discussão sobre a variação linguística, como também nos exercícios propostos que abordam o assunto.

## **3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Na coleção, é utilizada terminologia própria dos estudos da variação linguística. São recorrentes termos como, “variedades linguísticas”, “variedade padrão”, “variedade não padrão”, “norma”, “norma culta”, “variedade coloquial”, “norma urbana de prestígio”, “arcaísmos”, “neologismos”. Esses termos são acessíveis ao aluno, uma vez

que são utilizados em contextos específicos, que favorecem sua compreensão. Também ao longo da coletânea, são recorrentes quadros explicativos para esclarecer o significados de determinados termos e expressões que, porventura, possam causar dúvida no aluno.

#### 4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?

Em geral, há uma preocupação em exemplificar os casos de variação abordados no decorrer da coleção, principalmente, os tipos de variação. Entretanto, boa parte dos gêneros textuais utilizados para esse fim não correspondem a situações reais de interação. No caso da variação geográfica, por exemplo, são utilizados fragmentos de textos que trazem apenas palavras “pipa” e “pandorgas” que seriam típicas de uma região.

**Figura 7:** Exemplos de variação geográfica

### Variação geográfica

Veja as palavras destacadas nestes trechos de textos:

E o coração vazio  
Voa vadio  
Como uma pipa no ar.

CHAVES, Xico; JUCA FILHO;  
NUCCI, Cláudio; RENATO, Zé.  
Quem tem a viola. Intérprete: Boca Livre.  
In: BOCA LIVRE. Songboca: ao vivo.  
[Rio de Janeiro]: Velas, 1994. Faixa 14.

[...] O céu povoado de inquietas pandorgas. Outros meninos erguem-nas, o dia inteiro [...]

LINS, Osman. Nove, novena: narrativa.  
2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. p. 46.

mos; as novas, como “deletar”, denominam-se neologismos.

*Novas Palavras* –vol. 1. 2. ed. FTD. São Paulo 2013, p. 188

Com relação ao exemplo utilizado, pode-se dizer que o gênero poema, nesse caso, não é o mais recomendado para demonstrar um caso de variação geográfica. Há vários outros gêneros, como letras de músicas, que poderiam exemplificar melhor esse tipo de variação, tanto em relação ao léxico, como também em relação às pronúncias características de diferentes dialetos.

#### 5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?

Parcialmente sim, pois a coleção, repetidamente, procura abordar a realização variável de alguns fenômenos linguísticos e gramaticais específicos do PB. No capítulo 7, do volume 1, por exemplo, há um exercício sobre o emprego do aumentativo e do diminutivo em adjetivos:

### Figura 8: Atividades sobre grau diminutivo

9. Em sua variedade padrão, a língua portuguesa não prevê formas aumentativas e diminutivas para o adjetivo. Na linguagem coloquial, no entanto, é comum que os falantes, buscando determinados efeitos expressivos, empreguem adjetivos no aumentativo e no diminutivo. Considerando tal fato, responda aos itens a e b.

a) Leia o trecho de poema abaixo e comente o efeito expressivo criado pelos adjetivos que, nesses versos, foram empregados no diminutivo.

Pequenininho  
lindinho  
baratinho  
enfim aquele apartamento para quem gosta  
de diminutivos  
e já decidiu o tamanho  
da família.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Diamundo.  
In: \_\_\_\_\_. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 381.

b) Agora leia esta tira humorística:



Novas Palavras –vol. 1. 2. ed. FTD. São Paulo 2013, p. 203-204

Note-se que o enunciado do exercício explica que, de acordo com a gramática normativa, não são previstas formas gramaticais para o aumentativo e o diminutivo em se tratando de adjetivos. No entanto, o exercício explora a ocorrência dessas formas em contextos linguísticos diferentes, como um recurso estilístico que contribui para a construção do sentido de ambos os textos.

No capítulo 1 (p. 176), do volume 2, dedicado ao estudo dos pronomes, há um quadro geral dos pronomes pessoais, dentre os quais foi incluído o pronome “você”, como pronome pessoal. Também, no mesmo capítulo, há uma referência ao pronome “lhe”, com a possibilidade de esse pronome ser empregado como um pronome de segunda ou de terceira pessoa. Essas duas ocorrências são bem específicas do PB. Entretanto, não há nenhuma explicação para o aluno sobre as razões dessas variações no sistema pronominal. Há apenas uma nota para o professor, sugerindo que consulte o suplemento no final do livro, no qual se esclarece o porquê do emprego variável desses

pronomes, e se faz uma referência à expressão “a gente”, como forma pronominal equivalente à primeira pessoa. Dessa forma, a abordagem ou não dessas informações (que são bastante importantes), na sala de aula, fica a critério do professor.

Ainda no capítulo sobre o estudo dos pronomes (p. 178), é apresentada uma subdivisão dos pronomes pessoais (caso reto e caso oblíquo), em virtude de suas funções sintáticas de sujeito e complemento verbal. Nesse sentido, destaca-se o emprego variável dessas formas, sobretudo, na realização do objeto direto. Inclusive, é abordado o fato de que, segundo as autoras, na linguagem informal, é cada vez mais frequente o emprego das formas do caso reto - ele(s), ela(s)- como complementos de verbos transitivos diretos, concorrendo com as formas do caso oblíquo – o(s), a(s), como é prescrito pela gramática normativa. O que causa estranheza, porém, é o fato de, no capítulo 7, que trata dos termos integrantes da oração, essa discussão sobre a realização variável do objeto direto não ser retomada.

Destaca-se ainda que os exercícios propostos refletem a discussão feita em torno do emprego variável dos pronomes, no PB. Um exemplo disso é a atividade de pesquisa indicada (p. 189-190):

**Figura 9:** Atividade de pesquisa sobre o emprego variável dos pronomes

*E mais...*

professor, ver em *Conversa com o professor*, na seção “E mais...” das *Orientações específicas* (capítulo 1), os subsídios/sugestões relativos a esta atividade.

### “Ninguém conhecia ele” x “Ninguém o conhecia”

Na seção teórica “Principais empregos dos pronomes pessoais”, vimos que, na função de complemento do verbo, as formas pronominais **o(s)/a(s)** e **ele(s)/ela(s)** ocorrem em variedades linguísticas diferentes.

Mas será que, na **língua falada**, essas diferenças de uso realmente existem?

Para tentar responder a essa pergunta, vamos desenvolver uma atividade de pesquisa.

**1ª parte – Leitura inicial**

Veja o que diz o linguista Marcos Bagno:

[...] Os pronomes *o/a*, de construções como “eu o vi” e “eu a conheço”, estão praticamente extintos no português falado no Brasil [...]. Esses pronomes *nunca* aparecem na fala das crianças brasileiras nem na dos adultos brasileiros não alfabetizados e têm baixa ocorrência na fala dos indivíduos cultos, o que demonstra que são exclusivos da língua ensinada na escola, sobretudo da língua escrita, não fazendo parte, então, do repertório da *língua materna* dos brasileiros. Nossas crianças usam sem problema *me* e *te* — “Ela me bateu”, “Eu vou te pegar” —, mas *o/a* jamais, que são substituídos por *ele/ela*: “Eu vou pegar ele”, “Eu vi ela”. As formas *lo* e *la* — *pegá-lo, vê-la* —, então, nem pensar. Se as crianças não usam é porque não ouvem os adultos usar, e se os adultos não usam é porque não precisam desses pronomes. E mesmo na língua dos adultos escolarizados, esses pronomes só aparecem como um recurso estilístico, em situações de uso mais formais, quando o falante quer deixar claro que domina as regras impostas pela gramática escolar. [...]

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 24-25.

Pronome (1ª parte) • 189

## 2ª parte – Atividade de pesquisa

### 1. Objetivo

Analisar, na língua falada, a ocorrência das formas **o(s)/a(s)/lo(s)/la(s)** e das formas **ele(s)/ela(s)** na função de complemento verbal.

### 2. Orientações para a realização da atividade

- A turma será dividida em grupos para gravar e selecionar trechos de textos em que as formas **o(s)/a(s)/lo(s)/la(s)** e **ele(s)/ela(s)** atendam ao objetivo da pesquisa.
- O professor apresentará os critérios de acordo com os quais a coleta dos dados deverá ser feita.

### 3. Tabulação dos dados

Realizadas as gravações, cada grupo deverá identificar, em cada uma delas, os casos que interessarem à pesquisa, transcrever os trechos, reproduzir a tabela seguinte em uma folha sulfite e, a partir das transcrições, preenchê-la com os dados coletados.

Nível de ensino (escolaridade) dos informantes	Total de ocorrências analisadas	De acordo com a norma-padrão		Em desacordo com a norma-padrão	
		Quantidade	%	Quantidade	%
Fundamental	15*				
Médio	15*				
Superior	15*				
Totais	45*				

\* Conforme sugestão em **Conversa com o professor**, itens 1.a e 1.b das "Sugestões/orientações para a coleta dos dados (gravação das falas)" (Orientações específicas).

### 4. Apresentação dos resultados e discussão coletiva

- Em data a ser definida, os grupos entregarão ao professor as transcrições dos trechos selecionados. Oralmente, responderão aos demais colegas os dois itens da pergunta a seguir, apresentando, quando for o caso, o fragmento em que a ocorrência foi registrada:

Foi documentado algum caso em que, por conta das características socioculturais do falante e da situação de comunicação:

- o emprego de **ele/a**, em lugar de **o/a**, ficou inadequado? Por quê?
- o emprego de **o/a** soou meio "artificial", pedante? Por quê?

- Com a orientação do professor, será preparada, então, uma tabela geral dos dados. A turma poderá analisar coletivamente se, nos limites da pesquisa, esses dados confirmam o que diz o professor Marcos Bagno no texto da primeira parte desta atividade.

### 5. Atividade complementar

A critério do professor, poderá ser desenvolvida uma atividade complementar baseada na tabela geral dos resultados da pesquisa.

Professor, sugerir aos alunos que consultem, no final do volume, o **Para aprender mais** relativo ao assunto deste capítulo.

Na atividade proposta, observe-se que a metodologia indicada para a sua realização é adaptada dos modelos de pesquisa da Sociolinguística. É apresentado um quadro com a variável a ser considerada na investigação (nível de escolarização dos informantes), o número absoluto de informantes e sua correspondência em percentual. Trata-se, portanto, de uma atividade que promove uma reflexão sobre o processo de

variação sofrido pelo fenômeno investigado, neste caso, o emprego variável dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo.

Nos capítulos 3 e 4, do segundo volume, propõe-se o estudo da classe dos verbos, em que se retoma a discussão sobre o pronome “você(s)” como pronome de segunda pessoa. Inclusive, essa discussão é ampliada com a explicação de que, embora tais pronomes possam se referir à segunda pessoa, obrigatoriamente, o verbo é flexionado na terceira pessoa.

Ainda sobre os verbos, é apresentada uma complementação teórica, em que se aborda o uso das construções com gerúndio. Aliás, há toda uma discussão sobre o chamado “gerundismo”, como sendo uma ocorrência bastante frequente nas variantes coloquiais. Há também, uma explicação sobre a utilização, na variedade padrão, de sequências verbais formadas por verbo flexionado mais verbo “estar” no infinitivo mais gerúndio, para indicar um fato futuro simultâneo a outro também no futuro: “No domingo, enquanto você estiver trabalhando, eu **vou estar pescando** na represa.” (AMARAL et al. 2013, p. 208).

Outra abordagem importante quanto ao estudo dos verbos é o processo de regularização de formas verbais irregulares.<sup>11</sup> Os autores esclarecem que esse fenômeno é bastante comum na oralidade, em situações informais e orientam que esse uso não deve ser empregado na variedade padrão. Para finalizar o estudo da classe dos verbos, é proposta uma atividade que retoma essa discussão.

O capítulo 6, do volume 3, é destinado ao estudo da concordância verbal e nominal. De forma geral, são trabalhadas as regras de concordância, conforme a gramática normativa. No entanto, é importante destacar duas ocorrências apontadas pelos autores, que indicam um processo de variação: a primeira diz respeito à concordância do verbo na voz passiva sintética. Como esclarecem os autores, é muito frequente, em contextos informais, a ausência de concordância quando o sujeito está no plural (“Plastifica-se documentos”). A segunda refere-se à utilização do verbo “ter” em lugar de “haver” (“Está muito frio, por isso não **tem** muitas crianças brincando na rua.”), o que também é frequente, na variedade coloquial ou na variedade culta menos formal, segundo os autores.

---

<sup>11</sup>É bastante comum as pessoas dizerem “se ele trazer” (em lugar de “se ele trouxer”), “se você pôr” (em lugar de “se ele puser”), o que caracteriza a regularização de formas verbais irregulares. (AMARAL et al. 2013, p. 214)

O capítulo 7, do volume 3, é dedicado ao estudo da regência verbal. Além de explicar as regras da regência verbal conforme a gramática normativa, os autores apresentam outros casos de regência (p. 272-276), frequentes na variedade coloquial, como, por exemplo, a regência dos verbos “assistir”<sup>12</sup>, no sentido de ver, “ir”, “chegar”, “obedecer”, “desobedecer”, “pagar”, “perdoar”, “preferir” e “visar” no sentido de objetivar. Trata-se de uma abordagem importante, pois sugere a necessidade de haver uma reflexão sobre as estruturas sintáticas existentes na língua e o emprego dessas estruturas no enunciados, a partir da perspectiva da adequação à situação de uso, uma vez que a regência de determinado verbo pode ser adequada num contexto e inadequada em outro.

O capítulo 8, também do volume 3, destina-se ao estudo da colocação pronominal. Além de apresentar as regras da colocação pronominal de acordo com a gramática normativa, com exemplos da variedade padrão, os autores também apresentam alguns exemplos de usos na variedade não-padrão. No entanto, há um aparente reforço da norma gramatical, tendo em vista que os exercícios propostos, predominantemente, são orientados pela regras da gramática normativa, o que, aliás, sugere um relativo descompasso entre a parte teórica e a prática.

**Título: Português: vida e cultura**

Autor: Carlos Alberto Faraco

Editora: Base Editorial

Ano de publicação: 2013

A coleção está organizada em capítulos, os quais se estruturam em cinco blocos. No bloco “Gêneros textuais”, são abordadas a leitura e a produção de gêneros importantes para a formação do estudante. O referido bloco constitui-se de dezessete capítulos, sendo cinco no volume 1, sete no volume 2 e cinco no volume 3. Nesses capítulos, encontram-se textos representativos de diferentes gêneros, inclusive literários.

No bloco “Enciclopédia da linguagem”, o foco é a análise da língua e da linguagem, o que possibilita ao estudante uma reflexão sobre seus usos, visando combater o preconceito linguístico. Inclusive, no bloco “Almanaque gramatical”, são

---

<sup>12</sup> Embora a prescrição normativa estabeleça que o verbo “assistir”, com o sentido de “ver”, é sempre transitivo indireto, no PB, é cada vez mais frequente, não só em contextos de fala coloquial, mas também em contextos de fala relativamente formal, o emprego desse verbo como transitivo direto. O emprego na forma transitiva indireta quase que se restringe à escrita em formal.

apresentados tópicos de análise gramatical da língua (níveis morfológico e sintático), sem, no entanto, ser exaustivo na nomenclatura.

O bloco “Guia normativo” faz uma abordagem de temas relacionados às características da língua-padrão do Brasil, tais como concordância, regência, emprego dos pronomes, a partir de uma perspectiva sociolinguística.

No bloco “História da literatura”, são apresentados materiais para que o estudante reflita sobre a dimensão cultural das literaturas brasileira, portuguesa e africana de Língua Portuguesa. Além dos cinco blocos, a obra traz, ao final de cada volume, um apêndice, com material sobre pontuação, acentuação gráfica, uso do acento indicativo da crase e emprego do hífen.

Com relação ao eixo da leitura, este é um dos principais investimentos da coleção, uma vez que está presente em diversos capítulos, articulando-se com os demais eixos de ensino. Como exemplo dessa articulação, destaca-se a relação estabelecida entre leitura e escrita. Aliás, a escrita é contemplada na perspectiva do uso social.

O trabalho com a oralidade se dá a partir de atividades como o debate e a retextualização da fala para a escrita, mas com poucos gêneros orais, restringindo-se, basicamente, à leitura expressiva e à conversa entre os estudantes.

Quanto ao trabalho com conhecimentos linguísticos, sua abordagem se dá, na maioria das vezes, a partir de uma perspectiva que possibilite ao aluno refletir sobre os usos linguísticos e sua diversidade.

A literatura é trabalhada numa perspectiva cronológica e mostra a relação entre literatura e contexto sócio-histórico.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

#### Quadro esquemático 5

<b>Pontos fortes</b>	- Abordagem da gramática. Articulação entre leitura e demais eixos de ensino.
<b>Pontos fracos</b>	- Tratamento da oralidade com número reduzido de propostas com gêneros orais.
<b>Destaque</b>	-Capítulos voltados para questões como variação e preconceito linguístico.
<b>Programação do ensino</b>	- Aproximadamente dois ou três capítulos por bimestre.
<b>Manual do professor</b>	- Traz discussões teórico-metodológicas relevantes ao docente.

Quadro esquemático 5, referente à obra *Português língua e cultura* (BRASIL, 2014, p. 50-51).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Embora o autor, em diferentes momentos, faça referência a questões de variação linguística, não se pode dizer que sua abordagem seja uma constante na obra, uma vez que tal assunto praticamente não é abordado nos capítulos destinados ao estudo da literatura e à produção de texto. No entanto, um diferencial da coleção em questão consiste no fato de que o tema da variação aparece nos três volumes da obra, o que não ocorre em nenhuma outra coleção indicada no PNLD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Os capítulos da coleção são organizados como uma espécie de oficinas, em que o autor convida o estudante a escrever, ora produzindo coletivamente um texto, ora discutindo sua produção com o professor e os colegas, a fim de aprimorar o seu texto. A partir dessa metodologia, o autor insere conteúdos de linguagem necessários para a produção de determinado gênero. Além disso, destina alguns capítulos específicos para o estudo gramatical e para o estudo dos fenômenos de variação linguística característicos do PB.

No capítulo 13, do volume 1, o autor discute “a flexibilidade da língua”, momento em que já anuncia a possibilidade de diferentes usos linguísticos pelo falante. No volume 2, o capítulo 10 é intitulado “variação linguística”, no qual são abordados os tipos de variação: geográfica, social e contextual (a variação histórica não é abordada). Em seguida, ocorre uma vasta discussão sobre a língua-padrão. Ainda no volume 2, há outros dois capítulos em que se abordam questões de variação (capítulos 11 e 12, intitulados “Tópicos de língua-padrão”). No volume 3, também há dois capítulos sobre variação linguística intitulados “Tópicos de língua-padrão” (capítulos 11 e 12).<sup>13</sup>

### **2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

---

<sup>13</sup> O conteúdo dos capítulos “Tópicos de língua-padrão” será discutido na questão nº 5, que contempla os fenômenos linguísticos e gramaticais específicos do PB.

Não há um tipo específico de variação que seja privilegiado na obra. Além de apresentar os tipos de variação linguística, como já discutido na questão anterior, nos três volumes da coleção, o autor procura abordar fenômenos variáveis de acordo com a realidade linguística do PB.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

No decorrer dos três volumes da coleção, são utilizados inúmeros termos específicos dos estudos variacionistas. Na medida que esses termos são empregados, são esclarecidos pelo autor, de forma que sejam acessíveis ao estudante e não dificultem seu entendimento.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

Embora o autor procure abordar fenômenos variáveis típicos da realidade linguística do PB, tal abordagem não ocorre a partir de gêneros textuais que exemplifiquem situações reais de interação entre os falantes. Na maioria das vezes, os exemplos são excertos de textos literários, de letras de músicas, sentenças isoladas, ou até mesmo de textos teóricos de autores que discutem a variação linguística. Com relação aos textos teóricos, destacam-se, por exemplo, as atividades propostas no capítulo 10, do volume 2, intitulado “Variação linguística”, em que o autor trabalha um texto de Sírio Possenti (“Não existem línguas uniformes”), da obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Na sequência, o autor propõe uma série de oito questões extraídas de provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou de provas de vestibulares da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular – São Paulo). Ainda no capítulo 10, há apenas um texto que faz referência a uma situação de interação. Trata-se de um trecho de uma entrevista oral da década de 80, cujo entrevistado é um operário não escolarizado do ABC paulista:

## Figura 10 - Atividade de oralidade: gênero “entrevista”

*Atividades*

1. Dificilmente vemos o português popular na escrita, principalmente porque seus falantes tiveram pouco ou nenhum acesso ao domínio da cultura escrita. Por isso, trouxemos aqui um texto que procurou transcrever, com certa fidelidade, a fala de um falante do português popular. O trecho — que é parte de uma entrevista gravada com um operário não qualificado do ABC paulista na década de 1980 — é um testemunho dessa variedade da língua, mas, acima de tudo, contém também uma bela reflexão sobre um evento do cotidiano do peão de indústria.
  - Ao ler, lembre-se de que é a transcrição de uma fala (você vai observar várias marcas características da narrativa oral).
  - Depois da primeira leitura, releia o trecho observando quantos fenômenos são coincidentes com a sua própria maneira de falar em situação mais informal, verificando a afirmação que fizemos antes de que, entre os vários portugueses, há mais semelhanças do que diferenças.
  - Por fim, transforme essa narrativa num texto escrito efetivo (isto é, retirando as marcas próprias da narrativa oral e adequando a forma da língua às expectativas sociais que recobrem o texto escrito).

**“A locura da liberdade: é a hora qui ele tá ficando livre da indústria...”**

“Bom, mais nós tava saindo... aí nós vamo pru relógio... no relógio todo mundo qué chegá mais ou menos um pouquinho antes pra sê u primero da fila, entendeu? Justamente u que eu falei: na entrada... aí chega no relógio todo mundo qué sê u primero da fila lá no relógio. Porque é hora de i embora, na hora de vim ninguém liga pra negócio de relógio. Mais na hora de i embora todo mundo qué picá u cartão. Deu duas e vinte, se tá di noite, nego põe até u cartão ali dentru du relógio pra sê u primero. Aí é aquele empurra... empurra... tem vez qui tem qui vim u chefe lá pra podê tomá conta dus peão. É uma locura natural do homem... eu acho que é procura da liberdade. Se fô filosofá bem mesmo... se fô fazê uma análise di uma filosofia... se fô pensá profundamente... eu acho que é a locura da liberdade. E ali é a hora que ele tá ficando livre da indústria... livre du lugar que ele tá ali preso há oito, nove, deiz hora... ou mais. Então ali ele qué i embora, né? Acho que é... porque outra coisa num tem. Então, tem vez que vem a chefia cum cadernetinha assim na mão...pra vê us baguncero. Ele proveita ali e brinca muito também, num sabe? Empurra... otro empurra... bate na cabeça... puxa na camisa... us peão. Com aquela vontade de vim embora. Aquela locura. Aquela brincadera. Então, ali acho que há também um poco de espírito de alegria porque já venceu o dia de serviço. Num tem compromisso mais... vem embora pra casa. Então, fica alegre, né? E a alegria se manifesta... aquela alegria se manifesta dando um impurrão num, cutucando no colega, empurrando... então, eu acho que é a liberdade, que ele tá livre, né? dia de serviço já foi... quando termina um dia de serviço. Quer dizer que é... então, quando tá assim no relógio é a maior alegria... maior alegria... outra coisa... u relógio num passa, né? Si ocê chega deiz minuto antes, ali então demora... aqueles deiz minuto demora. Ocê tá querendo picá u cartão e saí logo. Num sei. É um instinto... eu acho que se u homem qué liberdade, que é por isso que eles falam tanto em liberdade, viu? Porque liberdade é bom mesmo, né? Ou é u espírito da missão cumprida? Deve ser a liberdade.

RAINHO, Luis Flávio. Os peões do Grande ABC. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 102-103.

(FARACO, 2013, p. 169)

Além de explorar as especificidades da variedade linguística do informante, o autor chama a atenção do estudante para outras situações em que se verifica tal variedade. Nesse sentido, destaca as letras das músicas do compositor Adoniran Barbosa em que, assim como no trecho da entrevista transcrita, é retratada a variedade

linguística utilizada por um grupo constituído por pessoas não escolarizadas, migrantes que vieram do campo e de diferentes regiões do país, para os grandes centros urbanos, sobretudo São Paulo, em busca de melhores oportunidades de emprego e de renda.

### **5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Na coleção, os fenômenos abordados são coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB. Nos três capítulos da obra, além de abordar os conteúdos gramaticais a partir da perspectiva normativa, o autor também procura abordar fenômenos gramaticais variáveis.

Já no primeiro capítulo do volume 1, há uma referência à variação, quando o autor discute o papel dos pronomes na construção do gênero crônica (p. 21). Essa discussão chama a atenção do estudante para o fato de que, sobretudo em situações de fala, no PB, é cada vez mais frequente o uso de pronomes pessoais retos de 3ª pessoa, em lugar dos pronomes oblíquos. A realização variável do objeto direto será retomada posteriormente pelo autor no capítulo 13, do volume 3, na seção intitulada “Escolha dos pronomes complementos”. Nesse capítulo, o autor também aborda a possibilidade de o objeto direto ser expresso por categoria vazia, situação em que essa função sintática não é preenchida por um termo explícito, mas que pode ser resgatado por meio da anáfora. Além disso, o autor discute o emprego do pronome “lhe” também como complemento direto e não apenas indireto, como consta das prescrições normativas, inclusive indicando a 2ª pessoa:

Alcançado por um processo de mudança (que, na verdade, vem reorganizando há séculos todo o sistema pronominal do português), o pronome **lhe**, que originalmente é de terceira pessoa e funciona como substituto de objetos indiretos, adquiriu, na língua falada, um sentido de segunda pessoa (é usado para se referir ao interlocutor) e funciona como objeto direto. (FARACO, 2013, p. 200).

Ainda sobre os pronomes, no capítulo 1, do volume 2, o autor discute o emprego do pronome cada vez menos frequente do pronome “vós” no PB. Esclarece também que, inicialmente, o pronome “vós” tinha um sentido plural, usado para se dirigir a um conjunto de vários interlocutores, ou um sentido singular, para indicar um tratamento cerimonioso. No entanto, esse emprego foi substituído, gradualmente, pelo pronome “vocês”. Tal discussão será retomada pelo autor no capítulo 12.

Ainda sobre o emprego variável dos pronomes, no capítulo 9, o autor destaca que o emprego do pronome relativo “cujo” e suas variantes está se tornando raro na fala corrente, ficando praticamente restrito à língua escrita.

No capítulo 12, do volume 2, ocorre nova abordagem a respeito dos pronomes. Nesse caso, destaca-se o emprego dos pronomes pessoais. Dessa forma, o autor inicia sua discussão explicando o caso do pronome “você”, que, além de pronome de tratamento, também é utilizado com pronome pessoal relativo à 2ª pessoa. De acordo com o autor, isso afetou a correlação dos pronomes retos com os demais, de forma que, nos enunciados, o pronome “você” ora combina com o possessivo “seu”, ora com “teu”; “você” ora combina com o oblíquo “te”, ora com os oblíquos da 3ª pessoa (“o”, “a” e “lhe”). No entanto, de acordo com as prescrições normativas, o pronome “você” só pode ocorrer, na língua-padrão, combinado com os demais pronomes de 3ª pessoa (“seu”, “a” e “lhe”).

O autor também esclarece que, diante da reorganização do sistema pronominal do PB, ocorreram efeitos sobre a conjugação verbal, pois com o uso bastante amplo do “você”, em lugar do “tu”, em diversas regiões brasileiras, as formas verbais de 2ª pessoa do singular se tornaram mais raras. Além disso, com a quase arcaização do pronome “vós”, as formas verbais correspondentes (2ª pessoa do plural) praticamente desapareceram.

No capítulo 3, do volume 3, ocorre a discussão sobre o emprego dos pronomes demonstrativos. O autor esclarece que as gramáticas normativas procuram fazer uma distinção entre os demonstrativos, estabelecendo uma correção com as três pessoas do discurso: seria empregado o pronome “este” quando o elemento referenciado está próximo do falante, “esse”, quando o ente está próximo do ouvinte e “aquele”, quando distante de ambos. No entanto, na prática, sobretudo na fala, tal distinção não acontece, uma vez que se emprega “este” ou “esse”, indiferentemente.

A vasta discussão acerca do emprego da classe dos pronomes, discussão esta que perpassa os três volumes da coleção, demonstra a preocupação do autor em mostrar ao estudante que a classe dos pronomes, no PB, é variável e apresenta possibilidades além daquelas definidas nos manuais gramaticais.

Outra classe cujo aspecto variável o autor destaca é o verbo. No capítulo 3, do volume 1, além de apresentar as características do gênero textual conto, o autor aborda também a importância dos tempos verbais para a construção desse gênero, dando como exemplo emprego do pretérito mais-que-perfeito. O autor esclarece que:

O mais importante não é saber o nome, mas perceber o sentido dessas formas nas nossas narrativas. E observar as opções expressivas que a língua nos oferece: podemos escolher entre três formas – uma simples, e duas compostas (uma com o verbo auxiliar *ter* e outra com o verbo auxiliar *haver*). Podemos, portanto, variar nossa expressão [...]

A forma simples está hoje praticamente restrita à escrita. As outras duas ocorrem tanto na fala quanto na escrita. Na fala, damos preferência à forma composta com o verbo auxiliar *ter*. Usamos também a forma composta com *haver* – que, neste caso, parece carregar um certo tom de formalidade. (FARACO, 2013, p. 39)

Com essa explanação, o autor enfatiza o aspecto variável do emprego dos tempos verbais, nesse caso, do pretérito mais-que-perfeito, uma vez que a língua oferece diferentes possibilidades, das quais o falante fará uso, conforme suas intenções comunicativas e de acordo com a situação de interação.

O emprego dos verbos é novamente retomado na coleção, no capítulo 11, do volume 2, em que se aborda a conjugação dos verbos irregulares (p. 181). Nesse caso, o autor apresenta as prescrições normativas e, paralelamente, discute a possibilidade da variação. No que se refere aos verbos irregulares, por exemplo, destaca a tendência de muitos verbos sofrerem processo de regularização, no PB, em contextos de fala informal, como é o caso de verbos irregulares flexionados no futuro do subjuntivo:

Na fala coloquial, os falantes muitas vezes regularizam a forma do futuro do subjuntivo. Essa regularização tem aparecido até mesmo na escrita, embora bem mais raramente. Apesar disso, há um consenso normativo de que essa regularização não pode ainda ocorrer na língua-padrão”. (FARACO, 2013, p. 182).

A abordagem realizada pelo autor procura mostrar ao estudante que a classe dos verbos é uma classe variável, ou seja, a língua apresenta possibilidades que o falante utilizará conforme suas intenções discursivas e a situação de interação, para além das prescrições normativas.

No capítulo 11, do volume 3, é proposto o estudo da concordância. Quanto a esse conteúdo, além de apresentar algumas regras de concordância de acordo com os manuais gramaticais, o autor esclarece que, no PB, esse fenômeno sofre variação, um exemplo disso é quando o sujeito plural está posposto ao verbo. Como enfatizado na obra, na língua falada, é bastante frequente a não concordância do verbo com esse sujeito plural, de forma que o verbo permanece no singular, conforme se verifica no

exemplo apresentado pelo autor: *No último vestibular, **sobrou** vagas na área de Engenharia.*

Outro caso abordado é o da concordância do verbo “*haver*” com sentido de existir, que, conforme as prescrições normativas, é impessoal e, portanto, deverá permanecer no singular. No entanto, como esclarece o autor, “muitas vezes, na fala e na escrita, os falantes [...] consideram que o complemento do verbo é, na verdade, seu sujeito. Em consequência, pluralizam o verbo.” (FARACO, 2013, p. 188). Dessa forma, tornam-se frequentes enunciados como: *Não **haverão** alunos suficientes para a abertura do curso.*

Ainda quanto ao verbo “*haver*”, o autor comenta sua relação com o verbo “*ter*”, uma vez que é cada vez mais frequente o emprego do verbo “*ter*” em lugar do verbo “*haver*”:

No padrão falado, preferimos normalmente usar o verbo *ter* em lugar do *haver*.

[...]

Alguns gramáticos ainda condenam esse uso do verbo *ter*. Não há, porém, nada que justifique tal condenação. O verbo *ter* em lugar de *haver* já ocorria em textos portugueses do século 16. E nosso maior poeta, Carlos Drummond de Andrade, consagrou seu uso no famoso (e já clássico) poema “No meio do caminho”, no qual a construção “Tinha uma pedra no meio do caminho” aparece várias vezes em diferentes ordens.

Infelizmente, o mundo da gramática ainda tem dessas coisas – ou seja, condenações infundadas (arbitrárias) de fatos normais da língua-padrão. O modo científico de estudar a língua (que exige observação e descrição objetiva dos fatos) ainda não se difundiu suficientemente em todos os gramáticos. (FARACO, 2013, p. 190).

Embora esses usos sejam tradicionalmente condenados pela prescrição, tais ocorrências são cada vez mais frequentes no PB, sobretudo em contextos de fala informal. Por essa razão, avalia-se como bastante positiva a iniciativa do autor de apresentar tais ocorrências, pois leva o estudante a refletir sobre a diversidade da língua.

A regência é outro fenômeno variável abordado pelo autor, tanto no volume 2, como no volume 3 (capítulos 11 e 12, respectivamente). Nos dois capítulos, é discutida a regência dos verbos “assistir” (com o sentido de “ver alguma coisa”), “obedecer”, “esquecer-se”, “ir”, “preferir”. Esses verbos são todos transitivos indiretos e, de acordo com a prescrição, exigem complemento indireto, isto é, regido por preposição. No entanto, segundo o autor, é bastante frequente esses verbos apresentarem complementos

não regidos por preposição, como no exemplo: *Nós assistimos o jogo da seleção*.  
Esclarece ainda o autor:

Essa variação – embora seja sinal da riqueza da língua – não é sempre aceita por alguns gramáticos. E, aí, uma condenação qualquer (muitas vezes despropositada) é logo tomada como regra categórica e passa a alimentar nossa tradicional “cultura do erro”. Em consequência, entrará em vários dos exames de escolaridade.

A cultura gramatical brasileira vem evoluindo [...] Em geral, um pouco de bom senso na área da regência verbal tornaria a língua-padrão real mais visível para os falantes e desobstruiria o caminho para seu acesso e domínio. (FARACO, 2013, p. 193).

A abordagem sobre a regência variável no PB, mais uma vez, reforça a ideia defendida pelo autor de que os fatos da língua não devem ser interpretados apenas pelo viés prescritivo, mas sim, a partir da perspectiva da variação, de forma que tal interpretação contemple os diversos usos linguísticos.

Também no capítulo 12, do volume 3, discute-se um fenômeno muito comum na Língua Portuguesa, tanto no Brasil como em Portugal, que é o apagamento da preposição antes do pronome relativo, em orações relativas, mesmo quando a regência do verbo a exige. Segundo o autor, “embora sejam frequentíssimas na fala e já ocorrerem em textos de escritores consagrados, estas construções com a preposição apagada não são ainda bem aceitas no nosso padrão escrito, em especial em textos mais formais.” (FARACO, 2013, p. 193).

Dentre os materiais didáticos analisados até o momento, a coleção em questão é a que traz a melhor abordagem acerca da variedade linguística, uma vez que apresenta os fenômenos gramaticais do PB, sobretudo os fenômenos morfológicos e sintáticos, a partir de sua realização variável.

**Título: Português linguagens**

**Autores: Wiliam Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães**

**Editora Saraiva**

**Ano de publicação: 2013**

A obra, seguindo o formato do manual, é estruturada em três volumes: livro do aluno e manual do professor. Cada livro apresenta quatro unidades que se dividem em

capítulos. Os eixos de ensino se articulam com a leitura, numa proposta centrada nos gêneros textuais, cujo objetivo é a formação cidadã do estudante.

No eixo da leitura, entendida como um processo, a coleção aposta num trabalho visando à formação de um leitor eclético, por meio de gêneros textuais de diferentes esferas sociais.

A produção escrita está presente nas quatro unidades de cada volume, por meio de uma série de atividades diversas, que apresentam clareza e sistematização. Todo o trabalho de escrita é proposto na perspectiva dos gêneros textuais, os quais apresentam temáticas específicas e nível de complexidade gradativo. Além disso, a coleção fornece suporte ao estudante, orientações para a seleção temática e para a construção textual, favorecendo, assim, o desenvolvimento da proficiência escrita.

Com relação ao eixo da oralidade, sua abordagem não se dá em um capítulo à parte, mas em atividades trabalhadas no eixo da produção textual e também na seção “Projetos”, ao fim de cada unidade.

O trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos é bastante explorado na coleção e apresenta duas abordagens dos conteúdos: uma crítica e reflexiva e a outra, principalmente em conteúdos relacionados à gramática normativa, voltada para um tratamento predominantemente transmissivo.

O ensino de literatura, na coleção, privilegia uma perspectiva tradicional de interpretação, fundamentada na história e na evolução dos fatos literários, de acordo com os cânones, o que não contribui muito para uma experiência de leitura e de fruição do texto literário. Os textos propostos para a leitura, ora são obras completas, ora fragmentos de textos de autores representativos das literaturas brasileira, portuguesa e africana de Língua Portuguesa.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

Quadro esquemático 6

<b>Pontos fortes</b>	- Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.
<b>Pontos fracos</b>	- Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.
<b>Destaque</b>	-Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino.
<b>Programação do ensino</b>	- Para escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.
<b>Manual do professor</b>	- Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno.

Quadro esquemático 6, referente à obra *Português linguagens* (BRASIL, 2014, p. 54).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Na coleção, a abordagem da variação linguística não é uma constante, pois, nas unidades destinadas ao estudo da literatura, não ocorre nenhuma referência ao tema, o que seria perfeitamente possível, uma vez que, ao estudar algumas escolas literárias, como por exemplo, o arcadismo e o barroco, poderia ser explorado o tipo de linguagem utilizado nas produções desses períodos. Também com relação à produção textual, pouco se explora sobre a importância de adequação da linguagem aos diferentes gêneros textuais estudados.

Há, no volume 1, um capítulo destinado, exclusivamente, ao estudo da variação linguística (cap. 7). O referido capítulo é iniciado com um texto de Patativa do Assaré, seguido de uma série de questões relativas ao texto e ao uso da linguagem. Na sequência, os autores apresentam os conceitos de variedades linguísticas, norma padrão e variedades urbanas de prestígio. Na sequência, são abordados os conceitos de dialeto e registro, e de gírias. No entanto, essas abordagens acontecem de forma bem superficial. O mesmo ocorre com os tipos de variação, que não são bem explicitados pelos autores.

Embora, em alguns momentos, os autores comentem sobre a importância de adequação da linguagem à situação de interação e ao tipo de gênero produzido, é possível perceber um relativo reforço à norma padrão:

“Dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe a ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida profissional e social.

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 e MAGALHÃES, 2013, p. 80)

As afirmações dos autores sugerem que a norma padrão é a norma socialmente aceita, tanto é que, segundo os autores, a escola se ocupa de seu ensino. Não se pode negar o compromisso da escola de possibilitar ao aluno o ensino da norma padrão, até como forma de emancipação social. No entanto, afirmações com a dos autores, sem que haja um relativo esclarecimento, contribuem para que se reforce a estigmatização imposta a variedades populares, como é o caso do dialeto caipira.

## **2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

No capítulo 7, do volume 1, destinado ao estudo da variação linguística, os tipos de variação não são trabalhados. O que se tem é apenas uma menção à variedade histórica e à variedade regional, tratada, na obra, como variedade territorial. Para exemplificar esse tipo de variação, é utilizado um texto do poeta timorense Xanana Gusmão, que, embora escrito em Língua Portuguesa, apresenta vários termos do *tétum*, língua nativa do Timor Leste.

Não há, portanto, a preocupação de abordar, com clareza, os tipos de variação linguística (histórica, geográfica, social e estilística). Essa abordagem se dá de forma confusa e simplista, como se verifica a seguir:

“Nos poemas medievais, que você começou a estudar a partir da página 63, temos exemplos de variação histórica. Já no texto que segue, escrito pelo poeta Xanana Gusmão, do Timor Leste (Oceania), temos um exemplo de variação territorial [...]” (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 80)

Como se observa, ocorre uma abordagem superficial dos tipos de variação. No que se refere à variação geográfica, por exemplo, os autores poderiam apresentar inúmeros exemplos das variedades regionais do Português do Brasil, tanto no que se

refere ao vocabulário, como também no que diz respeito a diferentes pronúncias. A mesma superficialidade se constata também na discussão a respeito dos níveis de formalidade no uso da linguagem. Os autores limitam-se a apresentar um quadro com uma lista de gêneros em que predomina o nível formal ou informal.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

A coleção faz uso de termos específicos da Sociolinguística, principalmente, no capítulo destinado ao estudo da variação. Nesse caso, é recorrente o uso de palavras e expressões, como “norma padrão”, “dialeto”, “registro”, “variedade linguística”, “variação”, “norma”, “formal”, “informal”. No entanto, esses termos nem sempre são bem explicados, o que pode gerar dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

Os gêneros textuais utilizados na coleção para exemplificar as variantes linguísticas não refletem situações reais de uso da língua. Para exemplificar a variação geográfica, os autores utilizam um poema do Timor Leste. Com isso, os autores deixam de explorar a abundante diversidade linguística que existe nas diferentes regiões brasileiras. Além disso, faltam também gêneros que sejam específicos da oralidade, os quais são muito produtivos no que se refere à ocorrência de variantes linguísticas.

**5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Em geral, os fenômenos abordados refletem a realidade linguística e gramatical do PB. No capítulo 6, da unidade 4, no volume 1, destinado ao estudo do processo de formação de palavras, é abordado o caso das gírias e dos empréstimos linguísticos como um fenômeno recorrente do PB. No entanto, sobretudo no que se refere às gírias, pouco se explora a respeito desses fenômenos. Não são apresentados exemplos de situações reais de uso em que tais fenômenos ocorrem.

O capítulo 11, da unidade 1, do volume 2, é destinado ao estudo dos pronomes. A partir de fragmentos de vários textos, é introduzido o estudo dos pronomes pessoais. Inicialmente, é apresentado um quadro com a classificação tradicional dos pronomes pessoais e, na sequência, outro quadro, para contraponto, com o sistema pronominal do PB, a partir da *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba de Castilho.

Castilho (2010) distingue pronomes pessoais usado no português brasileiro formal e pronomes pessoais usados no português brasileiro informal. No quadro apresentado por autor, constam, no português informal, as formas pronominais “a gente”, para a primeira e terceira pessoa, “você”, “ocê”, “cê”, com seus respectivos plurais, para a segunda pessoa e “ei” e “eis”, para a terceira pessoa. Ainda de acordo com o autor, tais formas podem ocorrer como sujeito ou como complemento, o que seria uma particularidade do PB.

A partir do quadro proposto por Castilho, os autores fazem o seguinte esclarecimento:

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. (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 98)

Ainda em relação aos pronomes, os autores esclarecem, quanto ao uso das formas de tratamento “tu” e “você”, que, no PB, há uma preferência, na maioria das regiões, pela forma “você”, embora seja comum, em cidades do Sul, do Norte e do Nordeste, o emprego do pronome “tu”. Como as duas formas são válidas, segundo os autores, em usos formais, é “importante não misturar as formas: ou se usa apenas a 2ª pessoa (*tu*) ou somente a 3ª (*você*)” (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 100), o que normalmente não acontece na linguagem coloquial, em que é comum a alternância de uso dessas formas.

Outro destaque importante diz respeito ao emprego dos pronomes demonstrativos. De acordo com os autores, a maior parte dos falantes, inclusive os que empregam a norma culta, já não faz uma distinção rigorosa entre os demonstrativos de primeira ou de segunda pessoa, sobretudo em situações de fala informal. Tal distinção apenas seria possível se for considerado o contexto em que os pronomes são utilizados.

A abordagem feita pelos autores sugere uma aparente preocupação em demonstrar que o paradigma do sistema pronominal do PB está em processo de variação e aponta para uma possível mudança, tendo em vista as variantes apresentadas. No entanto, tal abordagem fica, praticamente, apenas na teorização, uma vez que as atividades propostas tomam como base um enfoque tradicional, reforçando as regras previstas na gramática normativa em relação ao uso dos pronomes.

Além disso, os autores deixam de abordar, por exemplo, o caso do pronome “lhe” que, tradicionalmente, é um pronome oblíquo de terceira pessoa, utilizado como complemento verbal indireto. Porém, é cada vez mais comum o uso desse pronome com referência à segunda pessoa.

Outro ponto que também exemplifica um relativo reforço da norma gramatical em relação ao emprego dos pronomes se verifica quando os autores discutem as funções sintáticas dos pronomes. Nesse caso, não há, por exemplo, nenhuma referência ao emprego dos pronomes lexicais “ele(s)” e “ela(s)” como objeto direto, também muito frequente no PB.

O capítulo 2, da unidade 2, do volume 2, é destinado ao estudo da classe dos verbos. Nesse capítulo, não há nenhuma abordagem de fenômenos de variação, nem mesmo em relação à flexão número-pessoal. Depois do capítulo dos pronomes, esperava-se que a discussão acerca das pessoas verbais fosse retomada, o que não acontece. O mesmo ocorre no capítulo 5, em que se estuda o advérbio. Não há nenhuma referência à variação. Nesse caso, por exemplo, os autores poderiam explorar o emprego do advérbio “onde”, cujo emprego como pronome relativo é frequente em situações informais, mesmo quando não se refere a lugar.

No capítulo 6, da unidade 3, do volume 2, destinado à sintaxe do período simples, são estudados os termos ligados ao verbo (objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial). Quanto à realização do objeto direto, os autores explicam que, no PB, é comum, em situações informais, o emprego do pronome lexical “ele(a)(s)” como objeto direto, diferentemente do que prescreve a gramática normativa. Nesse caso, observa-se um descompasso em relação à abordagem realizada capítulo 11, do volume 2, que tratou da função sintática dos pronomes, uma vez que, como já mencionado, não há referência sobre a realização do objeto direto por meio dos pronomes lexicais. Além disso, os exercícios propostos referentes ao conteúdo em questão não retomam tal discussão e apoiam-se nos modelos tradicionais.

No capítulo 2, da unidade 3, do volume 3, é abordado o tema da concordância verbal. Com relação a esse assunto, não ocorre nenhuma referência a fenômenos variáveis. Nesse caso, os autores poderiam discutir a concordância do sujeito com verbos na voz passiva sintética. De acordo com a gramática normativa, o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa. Dessa forma, havendo sujeito plural, por exemplo, o verbo também deveria concordar no plural. Ocorre que, no PB, sobretudo em situações informais, é cada vez mais frequente a ausência de concordância. Mesmo

o sujeito sendo plural, o verbo permanece no singular. Destaca-se também, que todos os exercícios relativos à concordância verbal propostos nesse capítulo seguem as prescrições normativas.

Ainda no volume 3, na unidade 4, capítulo 3, o tema de estudo é a regência nominal e verbal. Os autores tecem algumas considerações sobre a regência variável de alguns verbos:

A identificação da regência de alguns verbos costuma apresentar dificuldade, seja devido à informalidade da língua falada, na qual muitas construções se mostram em desacordo com a norma culta, seja porque muitos verbos têm mais de um significado e, que quase sempre, mais de uma regência.

[...]

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. (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 323-324)

Como bem esclarecem os autores, a regência de alguns verbos no PB se dá de forma variável, ou seja, há verbos que, sobretudo em situações informais, podem ser transitivos diretos ou indiretos e, portanto, terem seus complementos regidos ou não por preposição, mesmo que apresentem um mesmo sentido. Por exemplo, o verbo “visar”, no sentido de desejar, segundo a prescrição normativa, deveria ser sempre transitivo indireto. No entanto, é frequente seu emprego, como transitivo direto, ou seja, sem complemento preposicionado. Em que pese tal abordagem realizada pelos autores, o que, sem dúvida nenhuma, é um fato positivo, as atividades referentes a esse conteúdo estão ancoradas nas prescrições da gramática normativa.

Com relação à colocação pronominal, abordada no capítulo 6, da unidade 4, do volume 3, os autores apresentam algumas considerações sobre as diferenças entre a colocação pronominal no PB e no PE:

**Figura 11** - Texto sobre a colocação pronominal**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.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 350)

A situação apresentada pelos autores tem como objetivo esclarecer que há uma preferência/tendência no PB pelo uso da próclise, ao contrário do que ocorre no PE, em que predomina o uso da ênclise, o que poderia ser considerado um caso de variação em relação à variante europeia. Além disso, o uso da colocação pronominal nos dois textos também se justifica pelas especificidades desses textos, representativos dos gêneros notícia e tira de humor, respectivamente. Entretanto, os exercícios envolvendo a colocação pronominal seguem as normas definidas na gramática normativa, da mesma forma que acontece com outros fenômenos já relatados aqui.

**Título: Português linguagem em conexão**

**Autores: Graça Sette; Márcia Travalha; Rosário Stalling**

**Editora Leya**

**Ano de publicação: 2013**

A coleção compõe-se de três volumes e segue o formato do manual. Cada volume apresenta as seguintes unidades: “Literatura e leitura de imagens”, “Gramática e estudo da língua” e “Produção de textos orais e escritos”.

O trabalho com a leitura, entendida como processo, apresenta, principalmente, atividades envolvendo a literatura e a leitura de textos não-verbais e que permitem sua articulação com outros eixos de ensino. Dessa forma, tais atividades contribuem para “a formação geral do leitor, procurando resgatar contexto de produção do texto e levando o aluno a perceber e refletir sobre a importância desse contexto na produção de sentidos.” (BRASIL, 2014, p. 63).

No eixo da produção escrita, estão previstas atividades que refletem o uso social da linguagem e colocam em evidência uma preocupação com as condições de produção dos diversos gêneros trabalhados. Além disso, a produção escrita também se articula com os outros eixos de ensino.

O trabalho com a oralidade se dá a partir de atividades que contemplam situações comunicativas de caráter público e que visam estimular a capacidade de escuta atenta e compreensiva por parte do estudante. Na coleção também são apresentadas orientações para a utilização de recursos audiovisuais como auxílio para a produção de gêneros da modalidade oral.

O eixo dos conhecimentos linguísticos também se articula com os demais eixos e sua abordagem está centrada no enfoque sobre os fatos da língua e as categorias gramaticais, nos níveis fonológico, morfossintáticos e semânticos, considerados a partir de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais.

O trabalho com a literatura se apresenta estreitamente relacionado ao eixo da leitura e está organizado, cronologicamente, em torno dos movimentos literários. De acordo com essa abordagem, tais movimentos devem ser entendidos como resultados de diferentes contextos. Além disso, a coleção também visa à formação do leitor literário.

Em síntese, a coleção apresenta as seguintes características:

Quadro esquemático 7

<b>Pontos fortes</b>	- Boa articulação entre os diferentes eixos de ensino; qualidade do material impresso – textos verbais e imagéticos.
<b>Pontos fracos</b>	- Ausência de questionamentos sobre conceitos/definições consagrados na tradição gramatical; pouca diversidade de gêneros orais.
<b>Destaque</b>	- Qualidade e abrangência das imagens, com vistas a subsidiar o trabalho de leitura.
<b>Programação do ensino</b>	- É variável em cada volume devido ao número diferenciado de capítulos que compõem as unidades.
<b>Manual do professor</b>	- Apresenta linguagem clara, descrição detalhada da obra, indicação da fundamentação teórica e textos de apoio pedagógico.

Quadro esquemático 7, referente à obra *Português linguagem em conexão*, (BRASIL, 2014, p. 61).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

A coleção aborda a variação linguística, de forma mais pontual, no capítulo 25, dos volumes 1 e 2, sob o título de “Variedades Linguísticas”. No decorrer dos dois primeiros volumes, a questão da diversidade linguística volta a aparecer em alguns exercícios, mas sem uma regularidade. No volume 3, não há nenhuma referência à variação.

No volume 1, há vários contextos em que poderia ter sido explorada a questão da diversidade linguística. No capítulo 3, por exemplo, é proposto um texto sobre hip-hop, mas não há nenhuma referência ao tipo de linguagem presente nesse tipo de texto que, normalmente, identifica grupos sociais. Ainda no capítulo 3, há, apenas, um exercício, na página 49, em que se menciona a ocorrência do pronome “ele” como objeto direto, como uma ocorrência característica da linguagem coloquial. Aparentemente, tal referência tem apenas o objetivo de marcar as diferenças entre linguagem formal e informal e não tratar esse fato como uma possibilidade de realização variável do objeto direto.

Outro ponto a destacar é que, nos capítulos destinados ao estudo da Literatura, sobretudo naqueles em que são abordados o Trovadorismo e o Humanismo, não há nenhuma referência à variação histórica e às diferenças entre o português arcaico e o português moderno, o que seria uma boa oportunidade para se discutir o caráter dinâmico das línguas, que sofrem constantes mudanças.

**2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

Embora mencione outros tipos de variação, predomina, na obra, a ênfase à variação geográfica. São várias atividades que abordam esse tipo de variação. Além disso, há também uma preocupação em enfatizar a necessidade de adequação da linguagem à situação de comunicação, bem como diferenças entre linguagem formal e informal, o que caracteriza uma referência à variação estilística.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Quando é abordado o tema da variação linguística na obra, as autoras fazem uso de termos próprios dos estudos variacionistas, como: “variedades”, “variedades geográficas/regionais”, “norma padrão”, “falantes”. No contexto em que foram utilizados na obra, não causam dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

A coleção traz textos de diferentes gêneros (charge, tiras de humor, poemas, textos informativos...). Dentre esses textos usados para exemplificar os tipos de variação, um ou outro reflete, de fato, situações de interação entre os falantes.

Chama a atenção na coleção o fato de que, nos dois volumes em que há capítulos específicos sobre a variação linguística, as autoras enfatizam a existência de uma norma padrão defendida pela gramática normativa, e de outras normas, o que caracterizaria a diversidade da língua. Isto fica evidente pelo fato de serem trabalhados, na obra, textos de autores que se dedicam a essa discussão.

No capítulo 25, do volume 1, por exemplo, o texto para leitura que abre esse capítulo é um trecho de um conhecido texto de Marcos Bagno, “A língua de Eulália”, em que se trabalha o conceito de norma padrão e se discutem as noções de “certo” e “errado”. No capítulo 25, do volume 2, há um exercício que contrapõe diferentes posicionamentos em relação aos usos linguísticos. Isto fica evidente quando, no mesmo exercício, são apresentados fragmentos da “Gramática Metódica da Língua Portuguesa”, de Napoleão Mendes de Almeida, em que o autor prega a rigidez gramatical no uso da língua, e da “Gramática Descritiva do Português”, de Mário Perini, em que o autor

defende uma adequação da língua a um padrão mais próximo dos usos linguísticos característicos do Português do Brasil.

Também no capítulo 25, do volume 2, é apresentado um fragmento do texto “Gramática, variação e normas”, de Dinah Callou, em que se ressalta a ideia de que mesmo falantes que dominam a norma padrão fazem uso de construções que se desviam da gramática normativa. Esse desvio decorre da existência de uma diversidade de normas praticadas pelos falantes da língua.

### **5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?**

Embora predomine uma abordagem dos fenômenos linguísticos ancorados nas prescrições da gramática normativa, em alguns momentos, as autoras trazem também alguns fenômenos gramaticais que refletem a realidade linguística do PB. Na página 257, do volume 1, por exemplo, há um exercício (exercício n.º 6), que apresenta a monotongação como uma característica da pronúncia informal do PB.

Ainda no volume 1, no capítulo 26, relativo ao estudo dos pronomes pessoais, paralelamente ao paradigma pronominal da gramática normativa, as autoras fazem uma observação, esclarecendo que é comum no PB a utilização dos pronomes “você/vocês”, como substitutivos dos pronomes “tu” e “vós”. Esclarecem, ainda, que, nesse caso, os verbos são flexionados na terceira pessoa. No volume 2, no estudo dos verbos, esse assunto também é abordado, inclusive com uma explicação sobre a origem do pronome você, a partir da forma de tratamento “vossa mercê”, atualmente em desuso. No entanto, nem no volume 1, nem no volume 2, há qualquer referência ao uso da expressão “a gente”, como forma pronominal relativa à primeira pessoa do plural, substitutiva do pronome “nós”, o que também é muito frequente no PB.

A colocação pronominal é outro fenômeno gramatical abordado, levando em consideração as especificidades do PB. No volume 2 (páginas 220-221), há um texto explicativo em que as autoras abordam a relativa flexibilização das regras de colocação dos pronomes, no PB, sobretudo em situações informais, diferentemente do que acontece no Português Europeu (PE). Porém os exercícios que são propostos tomam como base, apenas, as prescrições da gramática normativa.

Também merece destaque a forma como é abordada a regência verbal (capítulo 29, volume 2). O conteúdo é introduzido a partir de um texto de Sírio Possenti sobre a regência do verbo “assistir”. De acordo com o texto, é cada vez mais frequente, no PB,

o verbo “assistir” com apenas uma regência, ou seja, como verbo transitivo direto, contrariando, assim, o que prescreve a gramática normativa. Ainda no capítulo 29, é apresentado o caso da regência do verbo “namorar”, que, segundo a gramática normativa, é transitivo direto, mas, no PB, é cada vez mais comum seu uso como transitivo indireto, regido pela preposição “com”, sinalizando um caso de variação. No entanto, os exercícios propostos não levam em consideração essas especificidades da regência. São exercícios tradicionais, que apenas buscam reforçar as prescrições gramaticais.

**Título: Português: vozes do mundo**

Autores: Lília Santos Abreu Tardelli; Salete Toledo; Maria Salete Arruda Campos

Editora Saraiva

Ano de publicação: 2013

A obra é organizada em forma de manual, em três volumes, com três partes cada um: “Literatura”, “Língua” e “Produção de texto”, que se estruturam em unidades subdivididas em capítulos e estes em seções. No início das unidades, há a apresentação aos estudantes dos conteúdos que serão ali trabalhados. Ao contrário de outras coleções, cada volume contempla as três séries do Ensino Médio.

A coleção traz como objetivo central promover uma investigação sobre como a língua em uso, transformada em discurso, produz sentido e como tais sentidos estão relacionados com a vida.

Dentre todos os eixos trabalhados na obra, o da leitura está presente em todas as partes. As atividades de leitura são propostas a partir de gêneros textuais diversos, tanto literários, como de outras esferas, inclusive, textos não-verbais. Tais atividades são sempre contextualizadas, a fim de trabalhar aspectos textuais e discursivos, como também colocam em evidência a intertextualidade e interdiscursividade dos gêneros propostos para a leitura.

O trabalho com a produção escrita prevê atividades a partir de gêneros diversificados, de esferas variadas, os quais refletem diferentes letramentos, visando ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Na seção específica destinada à produção do gênero, são apresentadas orientações sobre a construção temática do texto e sobre as demais etapas de produção (planejamento, escrita, revisão). Por outro lado, a coleção

disponibiliza poucas orientações sobre a construção da textualidade dos gêneros propostos.

No trabalho com a oralidade, o objetivo é o desenvolvimento da linguagem do estudante. Para tanto, são propostas atividades envolvendo diversos gêneros representativos dessa modalidade, tais como entrevista, comunicação oral, exposição oral e debate, inclusive com a produção desses gêneros.

O eixo dos conhecimentos linguísticos fundamenta-se na reflexão sobre os usos da língua e os fatos gramaticais, numa perspectiva textual-discursiva, considerando o funcionamento dos gêneros, sem, no entanto, deixar de abordar os pressupostos da norma-padrão.

O trabalho com a literatura se estabelece de modo cronológico, desde a Idade Média até a contemporaneidade. Os textos selecionados visam mostrar não apenas o momento histórico, como também os elementos estéticos que identificam diferentes correntes literárias brasileiras, portuguesas e africanas.

Em síntese, a obra apresenta as seguintes características:

#### Quadro esquemático 8

<b>Pontos fortes</b>	- O trabalho voltado para o funcionamento discursivo dos gêneros tomados como objeto de estudo.
<b>Pontos fracos</b>	- O excesso de fragmentação que limita a fruição de poemas.
<b>Destaque</b>	- O trabalho com a leitura em todas as partes.
<b>Programação do ensino</b>	- A divisão em 3 partes exige combinação entre os capítulos de cada uma delas.
<b>Manual do professor</b>	- Apresenta sugestões, propostas e projetos e incentiva o trabalho em equipe e a inserção do sujeito no mundo profissional.

Quadro esquemático 8, referente à obra *Vozes do Mundo*, (BRASIL, 2014, p. 65).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Embora o tema da variação linguística seja retomado em alguns capítulos da obra, não há uma abordagem constante do tema. A obra está organizada em três volumes, a partir das frentes de estudo, ou seja, um volume para gramática, um para literatura e um para leitura e produção textual. Nesse caso, a variação é abordada apenas

no volume destinado ao estudo gramatical e, mesmo no referido volume, não é uma constante.

No volume em que se propõe o estudo da literatura, não há nenhuma referência à variação e, no volume destinado à leitura e produção textual, essa abordagem ocorre, apenas, em um dos conteúdos que trabalha com as diferenças do texto oral e escrito e os níveis de formalidade e informalidade nessas modalidades. Sobretudo ao tratar da leitura e da produção de texto, seria importante que as autoras abordassem a diversidade linguística, pois são trabalhados diversos gêneros de textos de diversos contextos de interação e que, por isso mesmo, apresentam especificidades em relação à linguagem utilizada.

No volume específico para o estudo gramatical, há um capítulo intitulado “a língua varia” (capítulo 2), em que a variação linguística é o tema central. Nesse capítulo, as autoras apresentam os tipos de variação, de forma bastante sucinta, e trabalham com alguns conceitos, como o de norma urbana de prestígio e o de níveis de linguagem (formal e informal). Com relação aos tipos de variação, faltam exemplos de cada variante, o que possibilitaria melhor entendimento por parte do estudante.

O tema da variação também é abordado no capítulo 7, na seção coerência e variedade linguística:

Figura 12 - Texto sobre coerência e variedade linguística

**Coerência e variedade linguística**

**QUER VOLTAR A SER CRIANÇA?  
RAMUBRINKÁ.  
A NOVA ATRAÇÃO DO BEACH PARK.**

O Beach Park acaba de lançar sua mais nova atração, o Ramubrínká. São 7 tobogãs diferentes, saindo de uma torre de 24 metros, projetados para trazer diversão a pessoas de 6 a 100 anos. Vá para o Ceará conferir essa novidade e prepare-se para sentir todas as emoções de voltar a ser criança.

**Beach PARK**  
CEARÁ  
A onda é ser feliz agora.  
www.beachpark.com.br  
(85) 4012.3000

Revista *Gal*, abr. 2009.

Articulada ao contexto em que é empregada, a linguagem também pode interferir no modo como o leitor percebe um texto quanto à coerência. Usuários de diferentes variedades linguísticas podem compreender de maneiras diferentes um mesmo texto.

A palavra *ramu*, que aparece na propaganda acima no nome do brinquedo de um parque aquático, reproduz a pronúncia de *vamos*, típica de certa variedade linguística do Ceará e de outras regiões do Nordeste, em que o som do *v* é substituído pelo som do *r*. *Ramubrínká* equivale a “Vamos brincar”.

Para falantes de português que não conhecem essa variedade, o nome *ramubrínká* poderia ser considerado incoerente. Porém, inserido no contexto de um parque aquático no Ceará, o nome torna-se coerente e pode ser explicado ao turista ou a qualquer usuário que tenha curiosidade em compreender seu significado.

Esse e outros exemplos confirmam que a situação de comunicação pode intervir na produção ou recepção de um texto.

(ABREU-TARDELLI et al. 2015, p. 85)

A partir do texto publicitário, as autoras destacam a importância de compreender a articulação entre a linguagem e seu contexto de utilização. Sem o conhecimento da variante da palavra “vamos” que é realizada em algumas regiões do Nordeste, o sentido do texto poderia ficar comprometido. A escolha do texto pelas autoras foi bem apropriado para, ao mesmo tempo, mostrar em que consiste a coerência de um texto, ao mesmo tempo que chama a atenção do estudante para a observação da diversidade linguística.

**2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

Não há um tipo de variação privilegiado na obra. As autoras apresentam a variação histórica, a regional e a social. Não há referência à expressão variação

estilística. Entretanto, são abordados os níveis de linguagem, e da forma como são tratados, vislumbra-se a variação estilística.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

As autoras utilizam termos próprios da Sociolinguística. São recorrentes termos e expressões como “norma”, “norma urbana de prestígio”, “norma padrão”, “registro”, “variação”, “linguagem formal”, “linguagem informal”, “variantes linguísticas”, “variedade”. Ao fazer uso desses termos, as autoras procuram explicá-los para torná-los acessíveis aos estudantes.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

Na obra, são utilizados diversos gêneros textuais para trabalhar os conteúdos propostos. No entanto, quanto à variação linguística, os gêneros escolhidos, na maioria das vezes, são fragmentos de textos literários, letras de músicas, tiras de humor, que, embora exemplifiquem situações de uso da língua, não representam situações reais de interação entre os falantes. Nesse sentido, faltam, por exemplo, gêneros da oralidade.

**5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Na obra, o autor aborda alguns fenômenos relativos à realidade linguística e gramatical do PB, mas de forma parcial. Nos capítulos 18 e 19, é proposto o estudo do verbo. Além de apresentar o conceito de verbo, o autor apresenta também os processos flexionais verbais. Nesse caso, destaca-se uma abordagem feita em relação à flexão número-pessoal, em que se considera a possibilidade do pronome “você(s)” indicar, no PB, a 2ª pessoa do discurso. No entanto, nenhuma referência ocorre, nesse momento, à utilização da forma “a gente”, amplamente utilizada entre os falantes do PB como forma pronominal relativa à 1ª pessoa do plural. Além disso, ao apresentar o paradigma verbal, o autor não se refere às formas variantes.

Somente no capítulo destinado aos pronomes (capítulo 20) é feita a abordagem das formas “a gente” e “você(s)”, como formas pronominais de 1ª pessoa do plural e 2ª pessoa do singular ou do plural (p. 89). Por extensão, o autor apresenta também as variantes “da gente” e “de você(s)”, como possíveis formas pronominais possessivas (p. 290). Os demais pronomes, no entanto, são abordados de forma tradicional.

Retomando a discussão a respeito da abordagem do verbo, o autor destaca a ocorrência do gerundismo (construção formada por verbo “ir” flexionado no futuro,

mais verbo “estar” no infinitivo, mais verbo no gerúndio), fenômeno também muito frequente no PB. Por meio de exemplos, busca demonstrar que o uso recorrente dessa construção, muitas vezes, se dá como uma forma de atribuir um aspecto formal à linguagem, como também, de certa forma, encobrir um descompromisso do falante com a realização da ação expressa pelo verbo.

No capítulo 27, é proposto o estudo dos complementos verbais. A abordagem feita pelo autor, nesse momento, segue as prescrições normativas, não havendo qualquer referência à realização variável do objeto direto. Sobre esse assunto, apenas no capítulo destinado à colocação pronominal (capítulo 37), o autor fará um breve comentário sobre a possibilidade de pronomes pessoais do caso reto desempenharem a função de objeto direto, o que contraria a prescrição:

Na norma-padrão, os pronomes pessoais do caso reto exercem apenas a função de sujeito. Em contexto informais, entretanto, eles são comumente usados como complementos verbais, no lugar dos pronomes oblíquos *o, a, os, as*. A substituição de um pronome oblíquo por um reto ocorre, por exemplo, na frase “Vamos convidar *elas* para a festa.” (ABREU-TARDELLI et al. 2015, p. 482)

A abordagem da possibilidade da realização variável do objeto direto apenas no capítulo destinado à colocação pronominal não parece oportuna. Na realidade, tal abordagem deveria acontecer no momento em que se propõe o estudo dos complementos verbais e, posteriormente, poderia ser retomada no capítulo da colocação pronominal, o que, aliás, contribuiria para reforçar a ideia de que os fenômenos da língua estão sujeitos à variação.

Também em relação à concordância, a obra segue, praticamente, uma abordagem tradicional do conteúdo, de acordo com as prescrições normativas, inclusive boa parte dos exercícios propostos também seguem tal abordagem. No entanto, o autor faz referência à possibilidade do emprego do verbo “ter”, com valor existencial, no lugar do verbo “haver”, muito comum no PB, na variante informal oral. Outro destaque feito pelo autor é com relação à falta de concordância entre o sujeito e o verbo, na voz passiva sintética, mesmo quando o sujeito está no plural. Com esses exemplos, o material didático procura destacar o fato de que a concordância também pode sofrer variação, sobretudo na oralidade. Quanto a esta questão, esclarece o autor:

Na língua falada, a concordância nem sempre segue as regras estudadas no capítulo. A sintaxe da oralidade é repleta de pausas, reformulações, construções longas, em que o falante está mais preocupado em expressar o que pensa do que em elaborar uma construção sintática adequada à norma.

Além disso, há outros fenômenos próprios da fala que podem levar a formulações que não obedecem ao previsto pela norma-padrão. [...]

No entanto, textos escritos em contextos de produção formais precisam seguir mais de perto a norma gramatical [...] (ABREU-TARDELLI et al. 2015, p. 462)

A discussão realizada sobre a natureza variável da concordância é muito importante e necessária. Mas a ênfase dada à relação concordância variável e oralidade pode sugerir que os fenômenos variáveis são restritos à oralidade, porque esta é informal, enquanto a escrita é sempre de natureza formal. Além disso, o autor destaca a variação apenas na concordância verbal, não fazendo nenhuma referência a essa possibilidade na concordância nominal.

De todos os fenômenos relatados na obra, a regência é o que foi abordado de forma mais completa. Primeiramente, são apresentadas as regras de uso da regência nominal e verbal de acordo com a prescrição normativa. Na sequência, foram abordados alguns casos variáveis de regência verbal, numa seção intitulada “Regência verbal e uso”, tais como:

### Figura 13 - Exemplos de regência verbal

- **Assistir:** no sentido de “ver”, esse verbo deve se ligar a seu complemento por meio da preposição *a*. Porém, é cada vez mais comum que seja usado como transitivo direto.



- **Esquecer e lembrar:** ambos são comumente usados sem o pronome oblíquo, utilizando-se apenas a preposição. Veja na letra a seguir que, em vez de “vou *me* lembrar de você” e “difícil não *se* lembrar do que [...]”, usou-se “vou lembrar de você” e “difícil não lembrar do que”, omitindo-se os pronomes oblíquos *me* e *se*.

### Uma criança com seu olhar

[...]

Mas se for pra falar de algo bom

Eu sempre vou **lembrar de** você

Difícil não **lembrar do** que nunca se esqueceu

Fácil perceber que seu amor é meu



BROWN JR., Charlie. In: \_\_\_\_\_. *Ritmo, ritual e resposta*. EMI, 2007.

- **Implicar:** no sentido de “ter como implicação, ter como consequência”, esse verbo é transitivo direto, mas vem sendo cada vez mais empregado seguido da preposição *em*. A manchete a seguir, publicada em um jornal *on-line*, atesta esse uso cada vez mais comum, apesar de ainda não aceito pela gramática normativa.

Galáxias “maduras” de aspecto “jovem” podem **implicar em** revisão de teorias.

Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,galaxias-maduras-de-aspecto-jovem-podem-implicar-em-revisao-de-teorias,689980,0.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

- **Obedecer/desobedecer:** *obedecer* é um verbo transitivo indireto, portanto pede a presença da preposição *a*. Veja o texto que segue, publicado em um blogue, em que a regência não segue a norma-padrão. A regência com objeto indireto raramente é respeitada na linguagem coloquial.

**Prefeito de Cerro Corá resolve obedecer as recomendações e não haverá carnaval de rua em 2013**

Disponível em: <<http://djaildocomunicandocerrocoram.blogspot.com.br/2013/01/prefeito-de-cerro-cora-resolve-obecer.html>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

(ABREU-TARDELLI et al., 2015, p. 469)

Além de apresentar a regência variável de alguns verbos, o autor também destaca a regência variável de verbos em orações com pronomes relativos. De acordo com a prescrição normativa, nessas orações, a preposição que rege o verbo deve vir antes do pronome relativo. Contudo, no PB, em contextos informais, é frequente o apagamento dessa preposição.

Título: **Ser protagonista: Língua Portuguesa**

Autor: Rogério de Araújo Ramos

Editora SSM

Ano de publicação 2013

A obra é organizada em forma de manual e é composta por três volumes, os quais se dividem em três partes: “Literatura”, “Linguagem” e “Produção de texto”, e estas em capítulos e unidades.

O foco da coleção é o ensino da leitura, que se articula com os demais eixos de ensino. As atividades propostas nesse eixo tomam como base uma variedade de gêneros textuais, os quais exploram a interdisciplinaridade, com o objetivo de desenvolver estratégias de leitura capazes de promover a competência de leitura do estudante.

O trabalho com a produção de texto se desenvolve, sistematicamente, na terceira parte dos livros e contempla a produção nas modalidades oral e escrita. As unidades são organizadas por tipologias textuais (narrar, relatar, expor e argumentar), a partir das quais são trabalhados os gêneros textuais. Nas atividades de produção, são destacadas as etapas do processo de escrita dos gêneros propostos.

O eixo da oralidade é trabalhado, nos três volumes da coleção, na parte destinada à produção textual, tomando-se como objeto de ensino gêneros formais dessa modalidade, também a partir das tipologias textuais, da mesma forma como acontece na produção de gêneros escritos.

No eixo dos conhecimentos linguísticos, a coleção aposta na reflexão sobre o trabalho com a língua, uma vez que os fatos gramaticais são abordados numa perspectiva textual e enunciativa/discursiva. Embora a obra não assuma a variação linguística como foco na discussão sobre os conhecimentos linguísticos, no decorrer das unidades, são usados boxes que estabelecem relação entre a norma-padrão e outras diversidades linguísticas.

O ensino de literatura se dá por meio de uma perspectiva cronológica, com base em textos e autores representativos de estéticas literárias de diferentes épocas. Além da leitura de textos literários, é possibilitado ao estudante o contato com outras manifestações estéticas.

Em síntese, a obra apresenta as seguintes características:

Quadro esquemático 9

<b>Pontos fortes</b>	- Trabalho com a leitura, a leitura literária, a produção de textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos, em atividades que oferecem múltiplas formas de abordagem dos textos.
<b>Pontos fracos</b>	- A maioria das atividades de produção de textos não promove a circulação dos textos depois de produzidos. Essas propostas assumem a condição de uma suposta circulação, pensada hipoteticamente.
<b>Destaque</b>	- A coerência teórico-metodológica que estabelece um diálogo entre a tradição e a novidade, sobretudo nos eixos da literatura e dos conhecimentos gramaticais. As estratégias de articulação entre os eixos e entre as partes dos livros, por meio de boxes, links, seções que cumprem o papel de retomar conteúdos e conceitos. A abordagem da oralidade que apresenta atividades de retextualização e de transcrição.
<b>Programação do ensino</b>	- Distribuição dos conteúdos e atividades por bimestre, contemplando todos os eixos de ensino.
<b>Manual do professor</b>	- Apresenta os objetivos, os fundamentos teóricos e a estrutura da coleção, seus eixos norteadores e orientações para avaliação; oferece quadro síntese com sugestões de temas, conceitos e atividades essenciais.

Quadro esquemático 9, referente à obra *Ser protagonista*, (BRASIL, 2014, p. 71).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Na coleção, há um capítulo específico destinado ao estudo da variação linguística (capítulo 17, do volume 1). No entanto, em outros capítulos, o tema da variação é retomado, quase, exclusivamente, naqueles destinados aos estudos da linguagem.

No capítulo destinado ao estudo da variação linguística, inicialmente são abordados os tipos de variação e o conceito de norma padrão. Em seguida, propõe-se uma reflexão sobre o ensino de gramática, a partir de trechos de dois textos: o primeiro, de Sírio Possenti, intitulado “O papel da escola é ensinar língua padrão”, e o segundo, de Evanildo Bechara, intitulado “Gramática e ensino”, em que os autores discutem a importância de que o ensino de Língua Portuguesa na escola não se pautar apenas nas prescrições da gramática normativa, mas leve em consideração os diferentes usos linguísticos, de modo que o falante da língua seja capaz de adequar o seu nível de linguagem às diferentes situações de interação.

No capítulo 18, do volume 1, “As relações comunicativas”, propõe-se a leitura de um trecho do conto *Famigerado*, de Guimarães Rosa. A partir da leitura do texto, encaminha-se a análise da variedade linguística utilizada pela personagem (Damázio). Tal análise pretende mostrar como a linguagem pode contribuir não só para a caracterização da imagem da personagem, como também para a construção do sentido do texto. Também no capítulo 18, o autor propõe uma reflexão a respeito da linguagem utilizada na internet, em que se discute se tal linguagem pode ou não ser considerada uma ameaça à Língua Portuguesa.

Ainda no volume 1, é destinada uma seção para o estudo dos neologismos e sua relação com a língua. Nesse sentido, o autor procura destacar o caráter variável da língua, que está constantemente se modificando.

No capítulo 22, do volume 2, (p. 198-199), o autor destaca o papel das gírias e dos jargões. Para isso, propõe a leitura de dois textos, um escrito por um jornalista, abordando as especificidades da linguagem, e o outro escrito por um linguista, no caso, Dino Preti, em que se discutem aspectos relativos às gírias. Com isso, evidencia-se a intenção do autor da coleção de chamar a atenção do estudante para a variedade linguística presente em diferentes grupos sociais.

No capítulo 22, do volume 3, é destinada uma seção para discutir a existência ou não de uma “língua brasileira”, a partir de três textos: o primeiro, publicado no *site* do Instituto Camões; o segundo, parte de um artigo publicado na revista Língua Portuguesa; e o terceiro, trechos de um artigo escrito por Eni Orlandi, publicado na revista *Ciência e Cultura*.

Também no volume 3, é proposta a discussão a respeito dos fatores que podem contribuir para a extinção de um língua. Para tanto, o autor aborda o tema a partir da leitura de um texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*, que trata da extinção de uma língua indígena, o *poianua*.

O tema da variação linguística também é abordado, nos três volumes da coleção, nos capítulos destinados ao estudo de conteúdos gramaticais, o que, inicialmente, cria uma falsa impressão de que a abordagem da variação é constante na obra. No entanto, nos capítulos destinados ao estudo da literatura, não há qualquer referência à diversidade linguística. Nos capítulos destinados à prática da produção textual, há, também, pouco destaque à variação, o que, de certa forma, se torna um problema, pois é importante que o estudante tenha consciência de que os diversos gêneros que ele utiliza em situações de interação verbal refletem diferentes variedades linguísticas.

**2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

Na coleção, não é privilegiado um tipo específico de variação. No capítulo destinado ao estudo da variação linguística, o autor apresenta os quatro tipos de variação: histórica, social, geográfica e situacional, que corresponde à variação estilística, embora não seja esse o enfoque da obra. O que se verifica é uma preocupação em demonstrar que a Língua Portuguesa é variável. Para tanto, a obra aborda temas como a linguagem da internet, neologismos, gírias, línguas indígenas e, ainda, uma discussão a respeito da relação gramática e ensino de Língua Portuguesa na escola.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Na coleção, utilizam-se termos próprios dos estudos sociolinguísticos, tais como: “norma”, “norma padrão”, “norma culta”, “variedades urbanas de prestígio”, “variação linguística”, “jargão”, “variedade sintópica”, “variedade sinstrática”, “variedade sinfásica”, “dialeto”.

À medida que os termos são empregados, o autor procura esclarecê-los, ou a partir de uma exposição teórica, ou a partir de caixas de texto localizadas nas margens laterais. No entanto, nem todos os termos e expressões, de fato, são bem esclarecidos, faltando, inclusive, em alguns casos, exemplos que possam ajudar na compreensão por parte dos estudantes. Destacam-se, por exemplo, expressões como “variedade sintópica”, “variedade sinstrática”, “variedade sinfásica”, encontradas no texto de Dino Preti, intitulado “Gramática e ensino”.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

Na coleção, os gêneros textuais utilizados na abordagem dos fenômenos de variação, na maioria das vezes, não correspondem a situações reais de uso da língua. É frequente a utilização, por exemplo, de tiras de humor, anúncios publicitários, trechos de obras literárias, que não refletem situações de interação entre os falantes. Faltam, inclusive, gêneros da oralidade, muito produtivos para observar a ocorrência de variantes linguísticas.

Outro ponto a destacar é que alguns textos selecionados para a abordagem da variação linguística são textos teóricos, de linguistas, como Dino Preti, Sírio Possenti, Eni Orlandi. Esses textos podem se apresentar complexos para a compreensão dos

estudantes do Ensino Médio, os quais, na maioria das vezes, trazem pouco ou nenhum conhecimento sobre variação linguística e/ou estudos sociolinguísticos. Nesse caso, os textos selecionados, de certa forma, parecem destinados muito mais ao professor que ao estudante.

### **5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística e gramatical do PB?**

Parcialmente. Em vários momentos dos três volumes da coleção, são abordados fenômenos variáveis de acordo com a realidade linguística e gramatical do PB. No capítulo 23, do volume 1, o autor propõe o estudo do processo de formação de palavras. Além de trabalhar com os processos tradicionais previstos nas gramáticas normativas, a obra destaca também processos que contribuíram para a formação do léxico do PB. Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, a discussão sobre os empréstimos linguísticos, com o objetivo de mostrar ao estudante que muitas palavras existentes hoje na Língua Portuguesa, na realidade, vieram de outras línguas. Apesar de tal iniciativa, faltam, no que se refere ao processo de formação de palavras, exemplos de vocábulos das diferentes regiões brasileiras, que refletem o aspecto variável do léxico do PB.

O capítulo 26, do volume 2, é destinado ao estudo dos pronomes. Inicialmente, o autor apresenta a classificação tradicional do pronomes, de acordo com a gramática normativa. Em seguida, rapidamente, aborda o fato de que, no PB, em registros informais, a expressão “a gente”, como forma pronominal de 1ª pessoa do plural.

Ainda sobre o estudo dos pronomes, o autor apresenta, por meio de caixas de texto laterais, informações sobre o emprego variável de algumas classes de pronomes, como, por exemplo, a utilização da forma pronominal “te”, de 2ª pessoa, no lugar das formas “o” e “lhe”, indicando referência à 2ª pessoa, com o pronome “você”. Outro exemplo é o emprego do demonstrativo “esse”, com suas flexões, também com o sentido da forma “este”. Em outra caixa de texto, é apresentado o caso da forma relativa “onde”, que, em variedades não padrão, é empregada com o mesmo sentido de “no qual” ou “em que”, mesmo em contextos em que não indica lugares físicos, contrariando assim a prescrição normativa. Embora o autor procure mostrar o emprego variável dos pronomes, os exercícios propostos não retomam essa discussão.

Nos capítulos 27 e 28, também do volume 2, propõe-se o estudo dos verbos. A abordagem realizada pelo autor é, predominantemente, tradicional. Há, apenas, três referências a fenômenos de variação em relação ao verbo. A primeira é a de que, no uso cotidiano da língua, especialmente na modalidade oral, a intenção expressa pelo modo

imperativo é obtida pelo uso de outras formas verbais, como o modo indicativo no tempo presente, ou futuro. A segunda trata do emprego das construções com verbo no futuro, mais verbo no infinito, mais verbo no gerúndio, o chamado gerundismo, o que, aliás, será retomado no volume 3. A terceira consiste na realização da voz passiva sintética, sem a concordância do verbo com o sujeito, mesmo quanto este é plural.

Quanto ao paradigma de conjugação dos verbos, nenhuma abordagem é feita considerando a possibilidade de variação na flexão número-pessoal, uma vez que, no PB, em muitas regiões, é frequente o emprego do pronome “você”, com a flexão do verbo na 3ª pessoa, para indicar 2ª pessoa.

O capítulo 29, do volume 2, é destinado ao estudo do advérbio. A abordagem realizada enfatiza a classificação tradicional prevista na gramática normativa. No entanto, há um comentário, em forma de caixa de texto, em que o autor esclarece que é comum as pessoas utilizarem as formas “onde” e “aonde”, com o mesmo significado, embora, nas variedades urbanas de prestígio, esses termos apresentam sentidos diferentes: “onde” indica o lugar onde ocorre o processo indicado pelo verbo, e “aonde” indica deslocamento para algum lugar. Com isso, mesmo que, de forma sucinta e sem retomar tal discussão nos exercícios propostos, o autor chama a atenção do estudante para o uso desses advérbios interrogativos.

No volume 3 da coleção, são estudados os conteúdos de sintaxe. O capítulo 24 trata dos termos integrantes da oração, dentre os quais, merece destaque o estudo dos complementos verbais. Inicialmente, tais complementos são apresentados de acordo com a prescrição normativa. Em seguida, o autor apresenta a possibilidade de variação na realização do objeto direto, por meio do pronome lexical “ele” e suas flexões, que o autor inclui na classe dos pronomes pessoais oblíquos tônicos. De acordo com a gramática normativa, o pronome “ele” só pode desempenhar função de objeto direto, quando se trata de um caso de objeto direto preposicionado. No entanto, é cada vez mais comum o emprego do pronome “ele” como objeto direto, mesmo sem a regência da preposição.

Em que pese discussão sobre a realização variável do objeto, como destacado, o autor deixa de abordar o fato de que o pronome “lhe”, que, segundo as prescrições normativas, desempenha apenas função de objeto indireto, em algumas regiões, também tem desempenhado a função de objeto direto, contribuindo, assim, para reforçar o aspecto variável da realização do objeto direto.

No capítulo 30, são estudadas as regras para colocação pronominal. Inicialmente, são apresentadas as regras conforme as prescrições normativas. Em seguida, o autor aborda dois fenômenos próprios do PB quanto à colocação pronominal: o primeiro refere-se ao fato de que a mesóclise está sendo evitada, mesmo no registro formal, na modalidade escrita; o segundo diz respeito à ênclise, cujo emprego é quase exclusivamente restrito a construções em que há verbos iniciando oração e verbos no imperativo afirmativo e, mesmo assim, praticamente apenas no registro formal. No informal, é comum o uso da próclise, demonstrando que há uma preferência, no PB, pelo emprego do pronome em posição proclítica.

No capítulo 31, também do volume 3, é proposto o estudo da concordância e da regência. O autor apresenta os casos de concordância e de regência previstos nas prescrições normativas. Em seguida, inicia uma discussão acerca da possibilidade de variação, tanto na concordância, como na regência. Quanto aos conteúdos em questão, o autor esclarece que:

No uso cotidiano da língua, é comum os falantes utilizarem construções que não estão de acordo com as regras de regência e concordância a norma-padrão. Isso acontece, inclusive, em situações discursivas mais formais envolvendo falantes considerados cultos. Esses usos indicam que determinadas construções fixadas na norma-padrão não correspondem às atuais variedades urbanas de prestígio. (RAMOS, 2013, p. 319).

Embora o autor procure chamar a atenção dos estudantes para a possibilidade de variação na realização da concordância e da regência, ele o faz, basicamente, por meio de comentário já destacado, e a partir de um exercício em que o aluno deve, com base no texto proposto, identificar trechos em que as regras sintáticas da concordância e da regência, segundo a gramática normativa, não foram seguidas. Para além disso, o autor poderia ter apresentado exemplos que melhor pudessem demonstrar a natureza variável desses dois fenômenos linguísticos. Poderia também ter retomado uma discussão realizada no capítulo 28, do volume, sobre a falta de concordância do verbo com o sujeito na voz passiva sintética, mesmo quando o sujeito indica plural.

Em que pese a intenção da coleção de procurar abordar fenômenos gramaticais mais coerentes com a realidade do PB, inclusive sob uma perspectiva variável, tal abordagem ainda é parcial, pois deixa de apresentar vários fenômenos e alguns dos que são apresentados são abordados de forma genérica.

**Título: Viva Português**

**Autores:** Elizabeth Marques Campos; Paula Cristina Marques; Silvia Letícia de Andrade

**Editora** Ática

**Ano de publicação:** 2013

A obra, que segue a forma de manual, é composta de três volumes, com seis unidades temáticas em cada livro. Essas unidades se organizam em dois capítulos, que se subdividem em seções fixas, relacionadas aos eixos de leitura, produção escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e literatura.

O eixo da leitura, ponto de partida dos outros, toma como base os gêneros textuais, considerados a partir da situação em que são usados. As atividades são concebidas a partir da noção de leitura como processo de interação entre leitor e texto. Dessa forma, são propostas estratégias de leitura que auxiliarão na formação do leitor proficiente.

A produção escrita está presente em todos os capítulos da coleção e se articula com os demais eixos. As atividades de produção levam em consideração o gênero textual trabalhado na unidade, com propostas orientadas em todas as suas etapas e que explicam as características do gênero que o aluno irá produzir. Assim, o trabalho com a escrita é conduzido como um processo que possibilita ao estudante exercitar a reflexão, a pesquisa, a adequação da linguagem em seus usos.

O trabalho com a oralidade também se articula com os demais eixos de ensino, uma vez que a produção do gênero oral tem como base os gêneros trabalhados nas atividades de leitura e de escrita, sempre considerando a situação de comunicação em que são utilizados. Dessa forma, a coleção pretende preparar o estudante para a vida acadêmica e/ou profissional, por exemplo, por meio da produção de seminários e de outros gêneros em que precise manifestar opinião e argumentar.

No eixo dos conhecimentos linguísticos, os fatos gramaticais e ortográficos são tratados a partir de uma abordagem textual e discursiva, com o objetivo de levar o estudante a uma reflexão sobre a língua em situações de uso, o que não quer dizer que, em vários momentos, não se tenha referência explícita às prescrições normativas.

O trabalho com a literatura é organizado a partir da ordem cronológica dos fatos literários, com textos representativos de cada época, cuja leitura pretende levar o

estudante a identificar as características dos gêneros e dos estilos de época. Dessa forma, a obra pretende contribuir para a formação do leitor literário.

Em síntese, a obra apresenta as seguintes características:

Quadro esquemático 10

<b>Pontos fortes</b>	- Articulação entre todos os eixos e investimento na observação, análise e reflexão sobre fatos linguísticos e literários.
<b>Pontos fracos</b>	- Simplificação e esquematização de informações, principalmente na apresentação de autores de cada escola literária.
<b>Destaque</b>	- O ensino de leitura em todos os capítulos das unidades de cada volume.
<b>Programação do ensino</b>	- As unidades temáticas podem se adequar ao trabalho de uma ou duas por bimestre.
<b>Manual do professor</b>	- Propicia orientações específicas na parte que reproduz o Livro do Aluno e não apenas no encarte ao final do livro do professor.

Quadro esquemático 10, referente à obra *Viva Português*, (BRASIL, 2014, p. 77).

Na sequência, analisa-se a abordagem da variação linguística na coleção em questão.

### **1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Na coleção *Viva português*, a presença da variação linguística não é constante. Aparece, apenas, no primeiro volume da coleção em dois momentos bem pontuais: o primeiro, logo no início, na unidade de abertura, em uma atividade elaborada a partir de um texto de Marcos Bagno. O segundo momento ocorre na unidade um, na seção “conhecimentos linguísticos”. Nos demais volumes, não há qualquer referência à variação linguística.

### **2- No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**

Na obra, são abordadas a variação geográfica e a variação social, predominantemente. Em algumas questões, também se faz referência à variação estilística, ao tratar dos níveis de linguagem formal e informal. A variação histórica não é abordada, embora, na unidade em que se fala de variação, seja estudado o Trovadorismo, oportunidade em que as autoras poderiam explorar as diferenças do português antigo e do português moderno, ou, ainda, das variantes brasileira e europeia do português.

**3- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao aluno?**

Sim, nas unidades em que a variação é abordada, as autoras utilizam termos específicos da Sociolinguística, como: “variedade”, “preconceito linguístico”, “dialetos”, “registros”, que, à medida em que aparecem, são explicados, favorecendo, assim, a compreensão dos alunos. O uso de termos atuais da Sociolinguística e a suposta preocupação das autoras em esclarecê-los cria a expectativa de que a obra terá uma abordagem que leve em conta a variação, o que não se confirma nas demais unidades e nos outros volumes da coleção. O que acontece é justamente o oposto. Nas demais unidades do primeiro e dos outros volumes, predomina uma abordagem tradicional dos conteúdos gramaticais.

**4- Os gêneros textuais utilizados são representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

Em relação aos gêneros utilizados nas unidades em que ocorre a abordagem da variação linguística, as autoras utilizam textos que cumprem a função de exemplificar o tipo de variação. São usados poemas, artigos, tiras de humor. No entanto, tais gêneros não possibilitam ao aluno visualizar a variação linguística em situações reais de uso. Assim, a escolha dos gêneros utilizados sugere uma abordagem mais teorizada da variação do que uma abordagem que coloque em evidência situações reais de comunicação.

Nos volumes 2 e 3, por exemplo, na seção destinada ao estudo do texto literário, são trabalhados dois gêneros: a propaganda e o romance (*Vidas Secas*), respectivamente. Ao trabalhar textos publicitários e mesmo o referido romance, não houve uma abordagem que colocasse em destaque a linguagem própria de cada um desses textos. No texto publicitário, as autoras poderiam explorar a diversidade linguística que está presente nesse tipo de texto, uma vez que há diferentes propagandas, destinadas a diferentes públicos. Ao trabalhar com o romance (*Vidas Secas*), as autoras poderiam abordar a variedade linguística própria da região onde se passa a história, tanto em termos de léxico, como também de estruturas sintáticas.

**5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?**

Na coleção analisada, predomina a abordagem de fenômenos linguísticos presentes nas gramáticas normativas, levando a um relativo distanciamento em relação aos fenômenos linguísticos do PB e uma aproximação/repetição dos padrões da variante

européia. Ao trabalhar, por exemplo, com o estudo dos pronomes, não há nenhum texto ou atividade que fale sobre a especificidade do uso que ocorre no Português do Brasil, do pronome “você”, ao mesmo tempo pronome de tratamento e pronome pessoal.

Nos três volumes da coleção, a abordagem teórica, como também a prática de atividades referentes ao estudo da gramática, excluem a variação linguística e reforçam a metalinguagem e a prescrição. Tanto nos níveis morfológicos, como nos níveis sintáticos, os conteúdos gramaticais são tratados sob o viés da gramática tradicional. No estudo da concordância e da regência, não há exemplos ou atividades que aproximem esses fenômenos à realidade linguística do Português do Brasil. Apresenta-se a regra e nada mais.

### 5.3.1 Algumas conclusões sobre a análise dos livros didáticos

A análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2015 para o Ensino Médio demonstra que a variação linguística, de alguma forma, é contemplada em todas as coleções. No entanto, isso não quer dizer que haja, por parte dos seus autores, uma inserção intencional da variação linguística em suas obras, por considerá-la importante para o estudo da língua. Na realidade, a abordagem da variação é um dos critérios utilizados na escolha das coleções, inclusive, o próprio Guia de Livros do PNLD traz essa informação: “No ensino da norma-padrão, por outro lado, torna-se necessário: [...] considerar a língua padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades” (BRASIL, 2014, p. 13).

Quanto ao fato de a variação linguística ser abordada de forma constante ou pontual nos livros didáticos, em nenhum deles tal abordagem é constante. Em geral, há um capítulo específico sobre variação, a qual é retomada quando do estudo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais da língua. Na coleção *Viva Português*, por exemplo, há apenas um capítulo em que se discute a variação linguística e nos capítulos destinados ao estudo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, a obra não retoma o tema. Os conteúdos são apresentados e trabalhados sob uma perspectiva prescritiva, sem qualquer menção à possibilidade da realização variável de alguns fenômenos gramaticais.

Além disso, nos capítulos voltados para o estudo da literatura, não há qualquer referência à variação linguística, nem mesmo nas atividades que tomam como base os textos literários, que poderiam ser utilizados como exemplos da diversidade linguística existente no Brasil.

Outro exemplo dessa abordagem parcial se constata nas práticas de leitura e de produção escrita. Dentre as obras analisadas, há, apenas, uma coleção (*Português língua e cultura*), por exemplo, em que se verifica uma abordagem da variação linguística articulada com tais práticas. Nas demais, embora sejam trabalhados vários gêneros textuais, que refletem diferentes contextos de produção e, por conseguinte, diferentes usos linguísticos, nas atividades de leitura e de escrita, essa abordagem e articulação não ocorrem. Os livros didáticos, nesse caso, refletem os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, em especial as DCEs, uma vez que, em tais documentos, também não há orientações sobre a inserção da variação linguística no estudo da leitura e da escrita.

Nesta análise, ao roteiro proposto por Lima (2014), foi acrescida a questão: **No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual?**, com o objetivo de verificar se as coleções analisadas privilegiavam algum tipo de variação especificamente. Isso porque uma das hipóteses levantadas era a de que poderia haver predominância de um tipo de variação, como, por exemplo, a variação geográfica. No entanto, a análise demonstrou que, em geral, as coleções não privilegiam um tipo específico de variação, como se verifica no quadro a seguir:

Quadro 11: Tipos de variação linguística abordados nas obras analisadas

OBRA	ABORDAGEM DOS TIPOS DE VARIAÇÃO
<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	Todos os tipos de variação com ênfase na variação estilística.
<i>Língua Portuguesa</i>	Nenhum.
<i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>	Nenhum.
<i>Novas Palavras</i>	Quatro tipos de variação, sem privilegiar nenhum deles.
<i>Português Língua e Cultura</i>	Quatro tipos de variação, sem privilegiar nenhum deles.
<i>Português Linguagens</i>	Referência isolada à variação histórica e à variação regional.
<i>Português Linguagens em Conexão</i>	Quatro tipos de variação, com ênfase na variação geográfica.
<i>Vozes do Mundo: literatura, língua e produção de texto</i>	Três tipos de variação: histórica, regional e social; sem referência à variação estilística.
<i>Ser Protagonista Língua Portuguesa</i>	Quatro tipos de variação, sem privilegiar nenhum deles.
<i>Viva Português</i>	Prioritariamente a variação geográfica e a social e referência à variação histórica e à

	estilística.
--	--------------

O quadro apresentado demonstra que o tratamento dado aos tipos de variação nas coleções não ocorre de forma sistemática e, em duas delas, sequer são trabalhados. Embora a falta de uma abordagem sistemática dos tipos de variação não tenha se configurado como um dado relevante na análise, o fato de duas obras não apresentarem os tipos de variação, de certa forma, impediu que a rica variedade linguística que constitui os diferentes dialetos do PB, das diversas regiões do país, fosse abordada nessas coleções.

Outro ponto importante que a análise evidenciou diz respeito ao fato de que os gêneros utilizados nas coleções, em geral, não são representativos das variedades linguísticas estudadas. Faltam, por exemplo, gêneros orais que remetam a situações reais de interação, como a transcrição de diálogos. Nesse sentido, há uma infinidade de opções, dentre elas, os dados do projeto Nurc (Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta do Brasil) e os dados do ALIB (Atlas Linguístico do Brasil), projeto desenvolvido em diferentes regiões brasileiras.

A abordagem dos fenômenos linguísticos e gramaticais, nas coleções, de modo geral, à exceção de apenas uma obra: *Viva Português*, das autoras Elizabeth Marques Campos; Paula Cristina Marques; Silvia Letícia de Andrade, procura estabelecer uma relação com os usos linguísticos específicos do PB, os quais, muitas vezes, são variáveis, provocando um distanciamento entre a prescrição gramatical e o que realmente ocorre em situações de uso. No entanto, essa abordagem não é ampla e, em várias coleções, ocorre superficialmente.

Nas coleções, predominantemente, são apresentados os seguintes fenômenos variáveis, segundo os usos do PB: emprego dos pronomes, flexão verbal, concordância, regência e colocação pronominal. Sobre os pronomes, a discussão ocorre quase que exclusivamente a respeito dos pronomes pessoais e, de modo especial, o caso do emprego variável do pronome “você”. No caso dos verbos, prioriza-se a flexão número-pessoal relacionada aos casos de variação nos pronomes pessoais. Embora esses fenômenos sejam abordados em quase todas as coleções, falta, por exemplo, uma discussão mais abrangente sobre outros fenômenos variáveis, como o processo de formação de palavras e o emprego das preposições, no nível morfológico; e o caso da realização variável do objeto direto, cuja abordagem se resume, praticamente, ao emprego do pronome “ele” e suas variações, como objeto direto, no nível sintático.

Também é importante considerar que, na maioria das coleções, existe um descompasso entre a teorização sobre os conteúdos relativos aos fatos da língua, inclusive os que se apresentam de forma variável, e as atividades propostas a respeito desses conteúdos. Em quase todas as coleções, basicamente, tais atividades são norteadas pelas prescrições normativas, portanto não há uma proposta de aplicação didática que consiga trabalhar tanto os usos da norma padrão, como também os casos em que esses usos se apresentam em variação, à exceção da coleção *Português: vida e cultura*, de Carlos Alberto Faraco, em que o autor procura apresentar, além dos fatos gramaticais previstos na prescrição normativa, fenômenos linguísticos variáveis característicos do PB.

Enfim, a análise demonstrou que houve um avanço em relação ao tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos, uma vez que tais obras não apresentam ao estudante apenas uma visão prescritiva dos conteúdos linguísticos e gramaticais, como acontecera no passado recente, conforme já destacado por Coelho (2007), Manini (2009), Rodrigues (2010) e Lima (2014). No entanto, essa abordagem, na maioria das obras, ainda está distante de possibilitar aos estudantes, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma reflexão mais aprofundada sobre a diversidade linguística e seus usos, nas diferentes situações de interação.

## 6 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO?

Há algum tempo, discutem-se as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino-aprendizagem da língua materna, de forma que, nesse processo, o trabalho com a língua considere a heterogeneidade linguística, com suas diferentes variantes. Mais recentemente, as pesquisas na área de crenças e atitudes linguísticas também têm contribuído para essa discussão, como apresentado no capítulo 3 deste trabalho. Os estudos sobre crenças e atitudes possibilitam uma reflexão sobre o modo como o professor avalia a relação entre a língua e a sociedade, a partir das variantes utilizadas pelos estudantes, no contexto escolar. Dessa forma, as atitudes assumidas pelo professor de Língua Portuguesa ante o uso linguístico dos estudantes colocam em evidência as concepções de ensino adotadas e influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

### 6.1 ANÁLISE GERAL DO QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

Nesta seção, é realizada a análise geral dos questionários respondidos por professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, de escolas públicas do Estado do Paraná, com o objetivo de verificar não só as atitudes desses professores em relação aos usos linguísticos dos estudantes, mas também como a variação linguística é abordada nas aulas.

A análise aqui realizada toma como base as questões de 5 a 12, visto que as quatro primeiras questões referem-se ao perfil dos informantes, conforme descrito no capítulo destinado às informações metodológicas.

Na questão 5 (**Professor(a), na sua opinião, qual(is) o(s) objetivo(s) do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?**), os professores deveriam listar os objetivos de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Uma leitura das respostas oferecidas pelos professores sugere que há, entre os informantes, uma concepção de linguagem como interação, na perspectiva bakhtiniana, o que é fortemente defendido pelas DCEs de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Nesse sentido, o documento assim se posiciona:

Tendo em vista a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua, busca:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 54)

As respostas dos professores à questão revelam a presença constante do discurso oficial do documento, de forma que os objetivos listados por eles, na realidade, são praticamente uma “cópia” do documento oficial, conforme se verifica por meio de algumas respostas a seguir transcritas<sup>14</sup>:

(1) *Penso que é para proporcionar ao aluno as condições necessárias para que ele desenvolva sua competência comunicativa, discursiva, sua capacidade de usar a língua de modo adequado ao contexto às diferentes situações e práticas sociais.*

(2) *Aprimorar a comunicação oral e escrita, proporcionando aos alunos contato efetivo com os eixos: leitura, oralidade e escrita, para que interpretem situações do cotidiano com maior autonomia.*

(3) *Favorecer o aprendizado da língua materna, através das práticas de leitura e de escrita.*

(4) *Desenvolver um trabalho no ensino de Língua Portuguesa privilegiando o caráter social da língua que se realiza na interação verbal e social dos/as interlocutores/as.*

(5) *O objetivo primordial de Língua Portuguesa para o Ensino Médio é desenvolver capacidade de compreensão para as diferentes práticas discursivas.*

(6) *Garantir ao aluno, um domínio mais abrangente das práticas socioverbais. Trabalhar o ensino da Língua Portuguesa observando o*

---

<sup>14</sup> Os exemplos 01 a 16 correspondem à transcrição literal das respostas às questões 05 e 06, apresentadas pelos professores/informantes.

*caráter social da língua que se efetiva na interação verbal e social dos interlocutores. Compreender as variações da linguagem como fenômeno social, observando as variações linguísticas e as manifestações do preconceito no que se refere ao afastamento da linguagem formal. Desenvolver a leitura como instrumento que carrega em si a experiência da humanidade.*

*As Diretrizes Curriculares da Educação Básica afirma que "É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas." Diretrizes Curriculares da Ed. Básica, p. 38*

Comparando-se as respostas apresentadas pelos professores e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa descritos nas DCEs, é possível verificar a “proximidade” entre o ponto de vista dos professores e o documento oficial, o que, de certa forma, se justifica pelo fato de que a leitura das Diretrizes é recorrente nas semanas pedagógicas realizadas nas escolas, como também em atividades de aperfeiçoamento promovidas pela Secretaria de Estado da Educação.

Seguindo uma concepção de ensino que toma a língua como discurso, resultado de um processo de interação entre os interlocutores, as DCEs enfatizam a importância de um ensino de língua materna pautado nas práticas discursivas. Dessa forma, é recorrente nas respostas dos professores expressões como “caráter social da língua” (4), “práticas sociais” (1), “práticas discursivas” (5), “interação verbal e social” (4). Além disso, as respostas dos professores, repetidamente, fazem referência à questão da adequação da linguagem aos diferentes contextos de uso, como se comprova nos exemplos (1), (5) e (6), o que, em princípio, poderia ser um indício de que o professor entende a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa ocorra a partir de uma abordagem que leve em consideração a variedade linguística. No entanto, na prática, tal premissa não se confirma, como será demonstrado na discussão referente às questões que abordam a realização de fenômenos variáveis no PB e a atitude do professor em relação ao uso ou não da norma culta por parte dos estudantes.

Também é importante destacar que, para alguns professores/informantes, o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio está vinculado à preparação do estudante para a aprovação em vestibulares e em outros processos avaliativos/seletivos, como se observa nos exemplos a seguir:

(7) *Trabalhar conteúdos básicos que prepararem o aluno para perceber as ideologias que o cercam, oferecendo condições para escolher seus próprios caminhos; além de lhe dar suporte para realizar concursos vestibulares, de bolsas de estudos, de intercâmbios, de emprego etc.*

(8) *Formar para o vestibular e pra exercer a cidadania de forma geral e no mercado de trabalho.*

(9) *Melhor domínio da norma culta da língua e preparação para ingressar em curso superior (ENEM).*

(10) *O objetivo é prepara-los para vestibulares, Enem, PAS entre outras inúmeras coisas. O português é essencial na vida de um aluno e também pra forma-los em adultos sábios.*

Nos exemplos selecionados (7, 8, 9 e 10), está presente uma ideia amplamente difundida na sociedade e até mesmo entre educadores de que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é formar o estudante para o ingresso no ensino superior, por meio de processos seletivos diversos, como destacado pelos professores (“vestibular”, “ENEM”, “PAS<sup>15</sup>). Esse entendimento, de certa forma, encontra amparo nos documentos oficiais, como os PCNEM de Língua Portuguesa e a LDB 9394/96: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 29).

Ainda de acordo com os exemplos mencionados, é possível observar uma tendência também de considerar o ensino de Língua Portuguesa como forma de preparar o estudante do Ensino Médio para o trabalho, como também se vislumbra no dispositivo legal. As DCNEM assim se posicionam:

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados. [...] Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos

---

<sup>15</sup>O PAS – Processo de Avaliação Seriada – trata-se de uma forma alternativa de ingresso aos cursos de graduação adotado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), desde 2009. Por esse processo, o aluno matriculado na primeira série do Ensino Médio que deseja participar do PAS realiza uma prova ao final de cada uma das séries do Ensino Médio. A pontuação acumulada nessas provas pode classificá-lo a uma vaga na universidade.

processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 70)

As respostas dos professores referentes à questão 6 (**Quais são os conteúdos que, na sua opinião, não podem faltar nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio?**), na qual o professor deveria elencar quais os conteúdos não podem faltar nas aulas de Língua Portuguesa, as respostas retomam os documentos oficiais, sobretudo as DCEs, como se verifica nos exemplos a seguir:

(11) *Leitura, interpretação e produção textual, além de análise linguística.*

(12) *Muita leitura de textos literários, de artigos do cotidiano, de debates e mostrar o emprego da norma culta nos textos.*

(13) *Mostrar as variedades linguísticas, dizendo do valor que as mesmas possuem, sem retirar a importância do idioma mais elaborado.*

(14) *São muitos os conteúdos que julgo essenciais, dentre eles a leitura como ato dialógico entre leitor, texto, contexto... A escrita como prática social e também ato dialógico, como atitude crítica e política, ou seja, que os conteúdos a serem ensinados sejam perpassados pela concepção interacionista de ensino, uma vez que promove o desenvolvimento de um aluno crítico, capaz de ler e produzir ativamente.*

(15) *Leitura de textos argumentativos, charges e com relação a escrita: concordância verbal, nominal, acentuação, pontuação, porque atualmente os alunos não se preocupam muito com esses conteúdos.*

(16) *Literatura, produção textual e leitura de gêneros variados, análise linguística (acentuação, concordância, regência...)*

Nos exemplos destacados (11, 14 e 16), verifica-se, novamente, a presença de uma concepção interacionista de linguagem como norteadora do ensino de Língua Portuguesa, conforme é assumido pelas DCEs. Por essa razão, no referido documento, são enfatizadas as práticas discursivas de oralidade, leitura e escrita, perpassadas pela análise linguística, a partir dos gêneros discursivos, aliás, os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa são distribuídos, de acordo com tais práticas.

Sobre os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio, os professores destacam, em sua maioria, a importância de trabalhar, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com as práticas discursivas, o que, mais uma vez, comprova a presença do discurso das DCEs no discurso do professor. Isso porque o documento em questão toma o discurso como conteúdo estruturante do ensino de Língua Portuguesa.

Assim, tanto as respostas apresentadas pelos professores em relação aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (questão 5), conforme demonstram os exemplos 1 a 10, como também as respostas relativas aos conteúdos de Língua Portuguesa indispensáveis no Ensino Médio (questão 6), como evidenciam os exemplos 11 a 16, sugerem que há uma tendência dos professores de reproduzir o discurso dos documentos oficiais, o que, de certa forma, não garante que tais objetivos, de fato, estejam presentes nas práticas pedagógicas empregadas pelos professores, no processo de ensino-aprendizagem.

Também é recorrente, dentre os conteúdos destacados pelos professores, a referência à análise linguística integrada ao trabalho com as práticas discursivas, como apontam os exemplos 11 e 16, o que também é orientado pelas DCEs. No exemplo 16, especificamente, chama a atenção o fato de que o professor/informante destaca como conteúdos inseridos na análise linguística a acentuação, a concordância e a regência. No exemplo 15, também são listados conteúdos gramaticais (concordância verbal, nominal, acentuação e pontuação) relacionados à produção escrita. Os exemplos destacados sugerem dois pontos importantes a serem considerados: o primeiro diz respeito ao que o professor entende como análise linguística (exemplos 15 e 16) e o segundo refere-se a certo rigor gramatical nas produções escritas (exemplos 12 e 15).

Especificamente, com relação à análise linguística, parece evidente que não há muita clareza para o professor sobre esse assunto. Em geral, os professores, em suas respostas a respeito dos conteúdos de Língua Portuguesa a serem trabalhados no Ensino Médio, ora simplesmente mencionam a análise linguística paralelamente às práticas discursivas, ora a relacionam a conteúdos de metalinguagem.

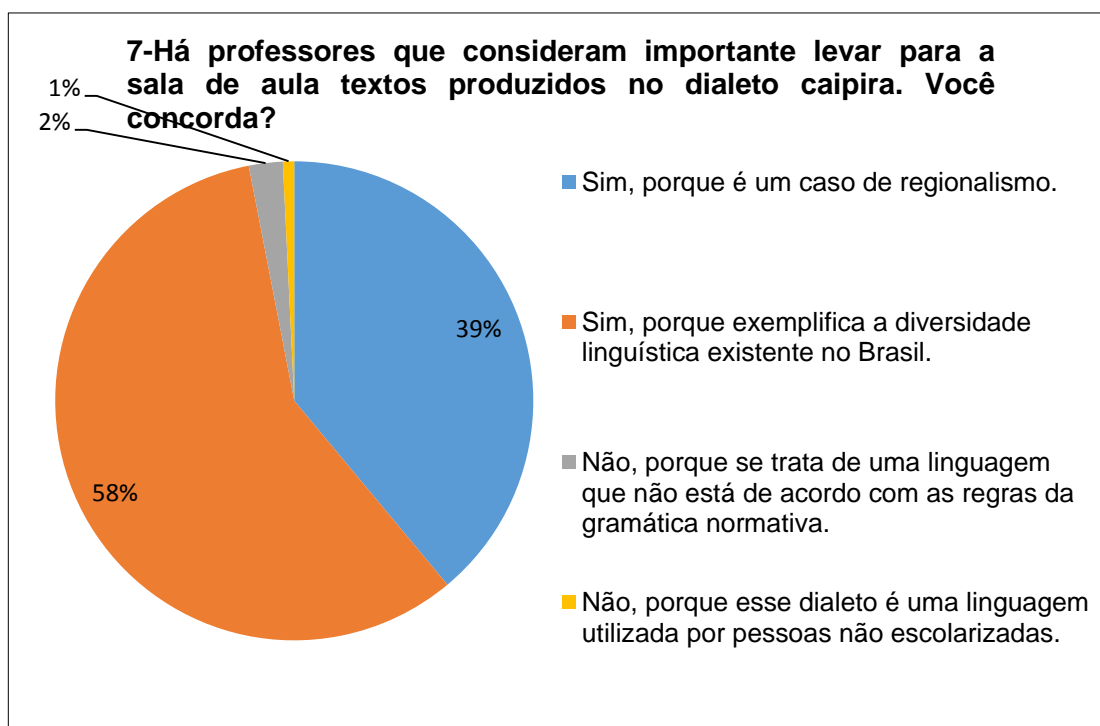
Quanto à relação rigor normativo e produção escrita, como sugerido nos exemplos (12) e (15), verifica-se, claramente, uma tendência comum de considerar a escrita como uma modalidade, por natureza formal. Nas respostas dos professores, os conteúdos de metalinguagem, predominantemente, estão relacionados às práticas da escrita, como se essa modalidade não estivesse tão sujeita à variedade linguística, se

comparada às práticas de oralidade. Na realidade, tanto na oralidade, como na escrita, ocorre o emprego de variantes linguísticas, determinado pelo nível de planejamento discursivo.

Por fim, da mesma forma que ocorre no exemplo (13), há referência à variação linguística dentre os conteúdos elencados pelos professores para o Ensino Médio. No entanto, considerando o conjunto de respostas, aparentemente, a variação é mencionada por ser um dos conteúdos elencados pelas DCEs. Além disso, a variação linguística também integra os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa indicados no referido documento, o que, mais um vez, demonstra a influência dos documentos oficiais (no caso as DCEs) no discurso do professor.

Na questão 7 (**Há professores que consideram importante levar para a sala de aula textos produzidos no dialeto caipira. Você concorda?**), os professores deveriam se posicionar quanto à importância de serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa textos que exemplificam o dialeto caipira, a partir das seguintes opções: *Sim, porque é um caso de regionalismo; Sim, porque exemplifica a diversidade linguística existente no Brasil; Não, porque se trata de uma linguagem que não está de acordo com as regras da gramática normativa; Não, porque esse dialeto é uma linguagem utilizada por pessoas não escolarizadas.*, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Questão 7



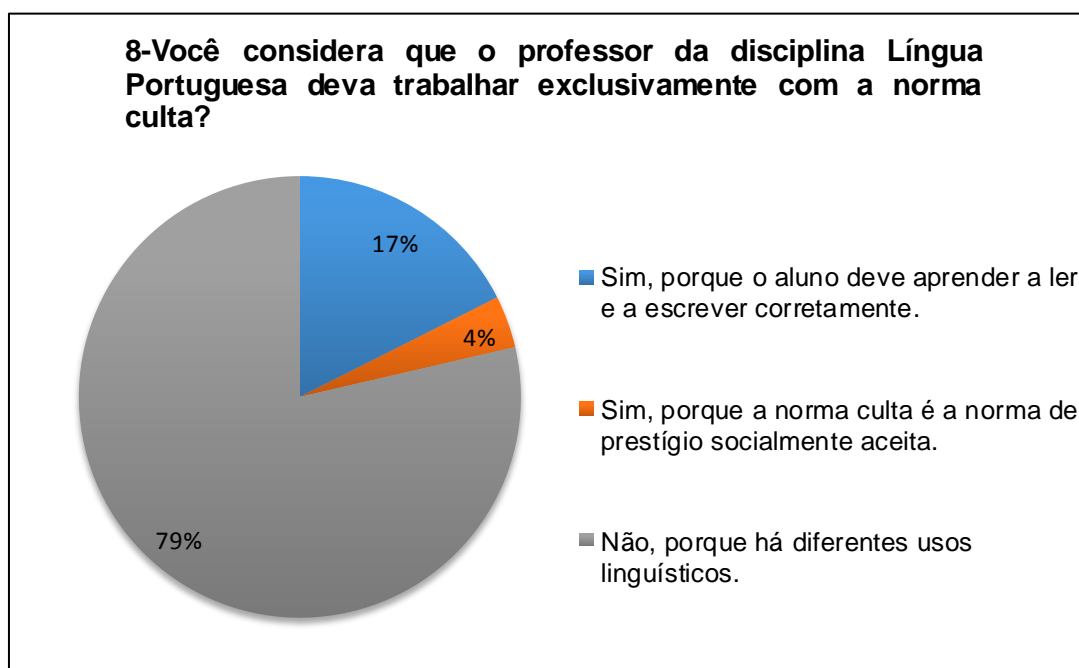
Em sua maioria (58%), os professores afirmaram que é importante trabalhar com textos do dialeto caipira na sala de aula, porque exemplificam a diversidade linguística existente no Brasil. Esse resultado é bastante significativo, pois sugere que há uma tendência entre os professores de não estigmatização de variedades não prestigiadas, como é o caso do dialeto caipira, e de valorização à importância de trabalhar, no contexto da sala de aula, as variedades linguísticas. Isso é reforçado pelo fato de que apenas 3% dos professores não consideraram importante o trabalho com o dialeto caipira. Além disso, o resultado sugere certa sintonia entre a atitude dos professores e as DCEs, as quais são enfáticas ao afirmar que “[...] estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 65).

No entanto, chama a atenção o fato de que 39% dos professores atribuem a importância de trabalhar com textos do dialeto caipira porque estes seriam um exemplo de regionalismo. Esses dados revelam que ainda há uma forte tendência entre os professores de considerar o regionalismo como o principal exemplo de variação linguística. Isto porque, em muitos livros didáticos, era comum haver exemplos de falares rurais, em atividades sobre a variação geográfica. Além disso, a análise dos livros didáticos realizada neste trabalho demonstrou que, em duas coleções (*Português Linguagens em Conexão* e *Viva Português*), ao abordar os tipos de variação, é

ênfâtizada a variaçâo geogrâfica. Na primeira coleçâo, é utilizada uma tira da personagem Chico Bento, cuja fala é tomada como exemplo do falar rural, como exemplo de variaçâo geogrâfica. Na segunda coleçâo, a proposta de trabalho se constrói a partir do poema “Aos poetas clássicos”, de Patativa do Assaré, também como exemplo do falar rural, associado à variaçâo geogrâfica.

Na questão 8 (**Você considera que o professor da disciplina Língua Portuguesa deva trabalhar exclusivamente com a norma culta?**), os professores deveriam se posicionar quanto ao trabalho com a norma culta nas aula de Língua Portuguesa, a partir de três opções: *Sim, porque o aluno deve aprender a ler e a escrever corretamente*; *Sim, porque a norma culta é a norma de prestígio socialmente aceita*; *Não, porque há diferentes usos linguísticos*. Os resultados quanto a esta questão são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Questão 8



Os resultados obtidos mostram que a maioria dos professores (79%) entende que a norma culta não deve ter exclusividade nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de haver diferentes usos linguísticos, contra 17%, que acreditam que o ensino da norma culta deve prevalecer, para que o estudante possa aprender a ler e a escrever corretamente; e 4%, que acreditam que a norma culta deve ter exclusividade no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por ser a norma socialmente aceita.

Tendo em vista esses dados, fica evidente, entre os professores, o discurso difundido pelos documentos oficiais, tanto PCNEM, como DCEs, quanto à importância de, paralelamente ao trabalho com a norma culta, serem trabalhadas as variedades linguísticas e seus contextos de utilização.

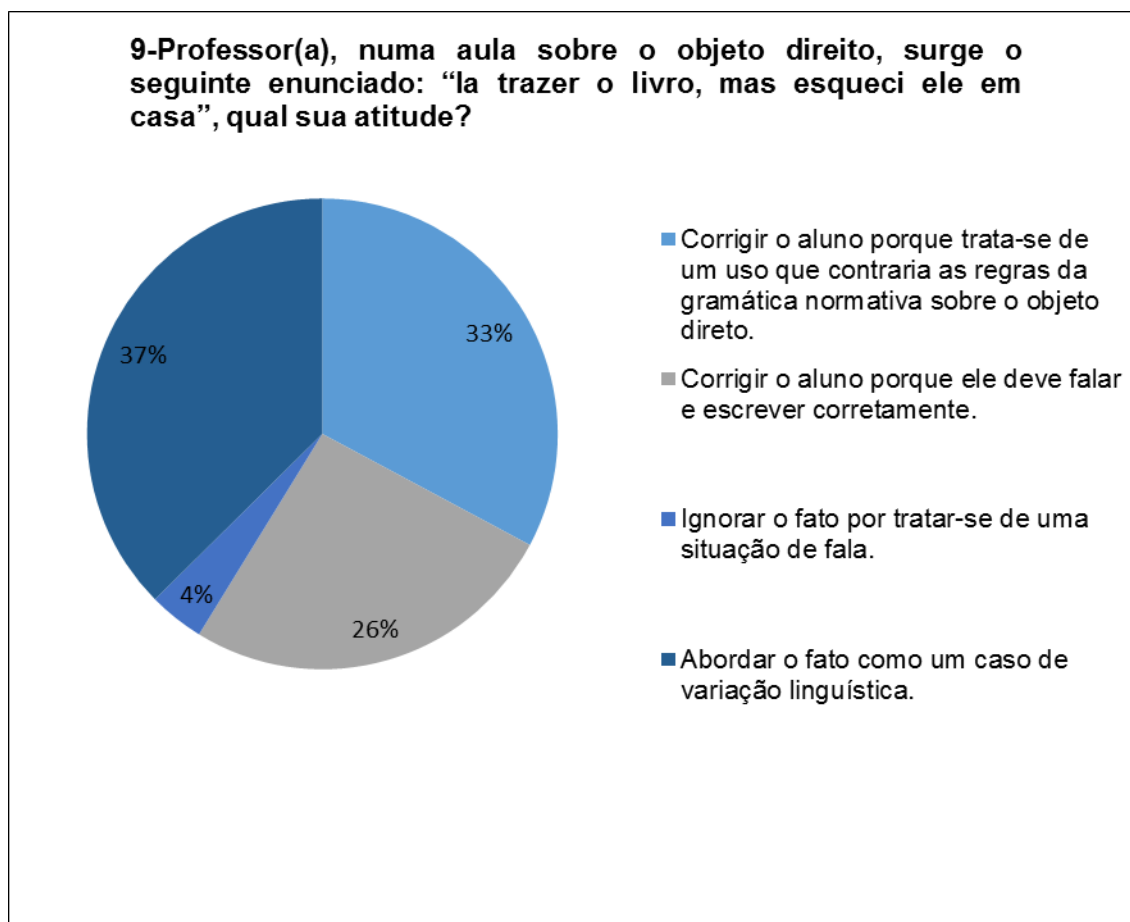
Considerando a heterogeneidade da língua que, por sua vez, reflete a heterogeneidade cultural que configura a sociedade brasileira, em sentido amplo, torna-se difícil impor um padrão linguístico de uma classe social à outra. No contexto pedagógico, de acordo com Castilho (2010), é necessário o conhecimento do perfil da sociedade, bem como dos sujeitos que integram esse contexto (estudantes e professores), para que se conheça o espaço social em que ocorrem o ensino da norma e as atitudes desses sujeitos em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Embora se defenda o ensino de Língua Portuguesa a partir da diversidade linguística, em nenhum momento, é sugerido que a norma culta seja desconsiderada nesse processo, até porque é dever da escola trabalhar com a norma culta, como meio de acesso dos estudantes às culturas letradas e como forma de ampliação da competência linguística desses estudantes, a fim de que, gradativamente, incorporem também a norma culta e até mesmo a norma padrão às suas práticas languageiras.

Dessa forma, para ser eficaz, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar, paralelamente à norma culta, a variedade linguística existente, pois o indivíduo pode fazer uso dessa variedade, conforme a situação de interação e adequando esse uso às suas necessidades. Essa perspectiva parece estar presente no discurso do professor em relação ao ensino da língua materna, visto que a maioria considera importante trabalhar não apenas com a norma culta, em virtude da existência de outros usos linguísticos que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, talvez, por influência dos documentos oficiais, como já mencionado. No entanto, embora pequena, a parcela de professores que defende o ensino exclusivamente pautado na norma culta, ou por causa do critério de correção ou do prestígio social, revela uma postura, de certa forma, conservadora em relação ao ensino da língua.

Na questão 9 (**Professor(a), numa aula sobre o objeto direito, surge o seguinte enunciado: “Ia trazer o livro, mas esqueci ele em casa”, qual sua atitude?**), os professores deveriam se manifestar em relação à realização do objeto direto por meio do pronome lexical “ele”, que não é contemplada na gramática normativa, bem como indicar sua atitude na sala de aula, diante de tal ocorrência. Para tal, foram apresentadas aos professores as seguintes opções: *Corrigir o aluno porque se trata de um uso que contraria as regras da gramática normativa e sobre o objeto direto; Corrigir o aluno porque ele deve falar e escrever corretamente; Ignorar o fato por tratar-se de uma situação de fala; Abordar o fato como um caso de variação linguística.* Os resultados obtidos estão demonstrados no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Questão 9



Os resultados mostram que 37% dos professores, que equivale a 49 informantes, diante da realização do objeto direto por meio de uma forma não prestigiada pela gramática normativa, como é o caso do pronome lexical “ele”, abordariam o fato como um caso de variação linguística. Embora seja o percentual maior, isto não indica, efetivamente, que o professor estaria alinhado com uma proposta de ensino que considere a variação linguística, visto que 33%, ou seja, 43 informantes, teriam a atitude de corrigir o estudante, em virtude de tal uso contrariar as regras da gramática normativa sobre o objeto direto.

Observe-se que, entre os dois percentuais, há uma diferença de apenas 4%, ou o equivalente a 6 informantes. Essa relativa proximidade entre os dois resultados pode indicar que, na realidade, ainda existe, entre os professores, uma concepção de ensino de Língua Portuguesa com base nas prescrições normativas, o que é corroborado pelo fato de que 26% dos professores (34 informantes) afirmaram que sua atitude seria corrigir o aluno, pois ele deve falar e escrever corretamente. Os dois percentuais juntos (33%+26%) somam 59%, resultado bem maior que os 37% que, supostamente,

abordariam a ocorrência do objeto direto indicada, como um caso de variação linguística. Esses dados sugerem que, embora, aparentemente, os professores tenham um discurso voltado para a importância de considerar a diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem, há uma falta de clareza acerca dos fenômenos variáveis do PB, como por exemplo, a realização variável do objeto direto, fato este, nem sempre contemplado nos manuais gramaticais e nos materiais didáticos.

Além de sua função primeira, que é a de completar um verbo transitivo, o objeto direto também pode funcionar como elemento anafórico, isto é, pode atuar como um mecanismo de coesão, recuperando algum termo ou alguma ideia já apresentada no texto. Nesse sentido, Duarte (1989) e Silva (2005) evidenciaram a realização do objeto direto anafórico no Português do Brasil por meio de formas variáveis, como o pronome lexical e o objeto direto nulo, além daquelas formas já previstas nos manuais gramaticais.

Além do objeto direto, outros fenômenos linguísticos, como a concordância, a regência, o emprego dos pronomes, também se realizam de forma variável no PB. Esses fenômenos variáveis nem sempre são previstos nas gramáticas e, muito menos, apresentados ao professor, o que justifica, de certa forma, o percentual significativo de professores que, diante da realização do objeto direto por formas não prestigiadas pela norma prescritiva, procuram corrigir os estudantes ou por acreditarem que tal ocorrência está em desacordo com as normas gramaticais, ou pelo ideal de que o estudante deva falar e escrever “corretamente”, o que, de certa forma, implicaria seguir, rigorosamente, as prescrições normativas.

Além disso, é importante considerar que os professores que responderam ao questionário tinham ciência de que estavam participando de uma pesquisa referente ao ensino de Língua Portuguesa na escola, o que acaba gerando um sentimento de monitoramento entre esses professores/informantes. Dessa forma, numa situação como essa, é natural que o professor, de certa forma, busque responder às perguntas que lhes foram direcionadas, procurando estratégias para preservar sua imagem de professor de Língua Portuguesa, do qual não se espera um discurso excessivamente normativo em sua prática pedagógica.

No gráfico 6, referente à questão 10 (**Na sua opinião, há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa?**), fica

evidente a utilização das chamadas estratégias de “preservação da face”, considerando-se as respostas dos professores à questão.

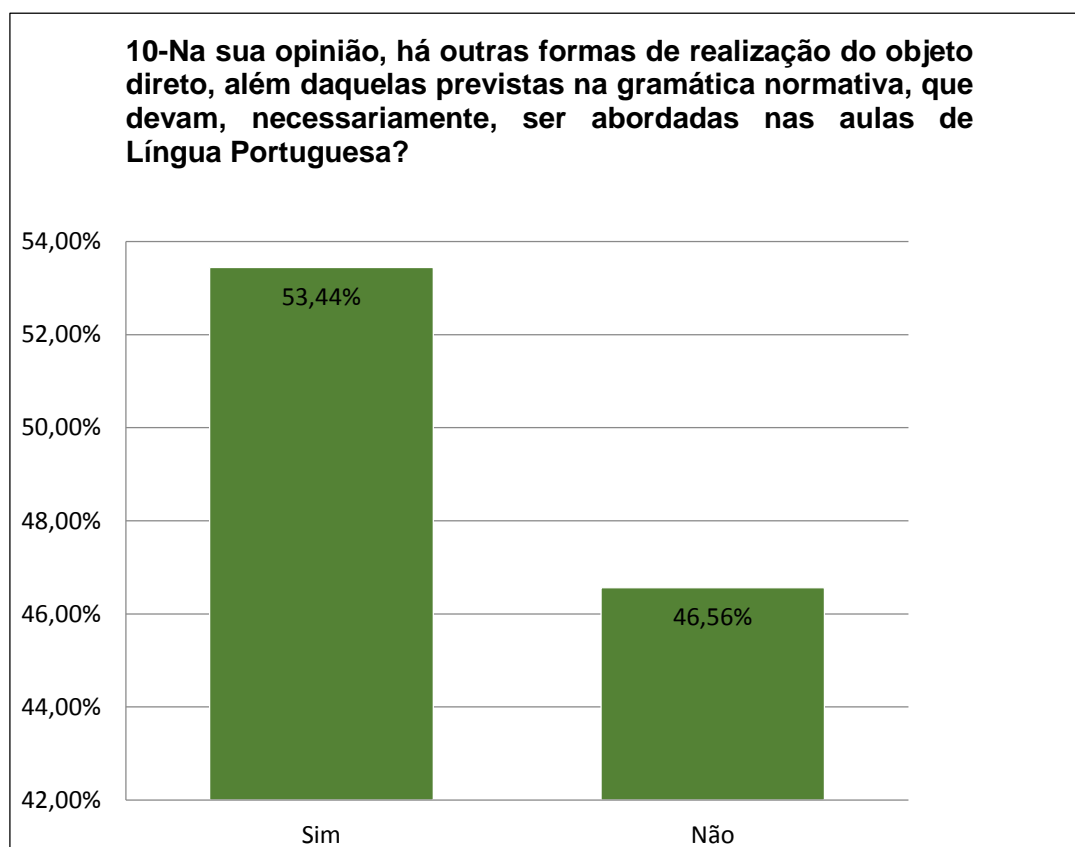
De acordo com Galembeck (1999), nas diferentes situações de interação, sobretudo aquelas face a face, o falante pode sentir-se em condição de vulnerabilidade, uma vez que expõe sua autoimagem, sua “face”<sup>16</sup>, inclusive, com a possibilidade de exhibir aquilo que ele deseja manter velado.

Assim, conforme Galembeck (1999): “A necessidade de preservação da face torna-se particularmente relevante em determinadas situações, nas quais o falante expõe de forma direta: pedidos, atendimento de pedidos, recusa em fazê-lo, perguntas diretas e indiretas, respostas, manifestações de opiniões.” (GALEMBECK, 1999, p. 174).

Embora a teoria sobre a preservação da face seja específica da Análise da Conversação, uma vez que permite analisar situações de interação oral face a face, é perfeitamente possível tomá-la como um ponto de reflexão sobre as respostas dos professores para a resposta à questão 10. Nessa questão, o professor deveria responder se ele considera haver outras formas de realização do objeto direto, além das prescritas na gramática, que devem ser, necessariamente, abordadas nas aulas de Língua Portuguesa. As respostas estão quantificadas no gráfico a seguir:

---

<sup>16</sup> Segundo Goffman (1970, apud Galembeck, 1999), o conceito de face consiste na expressão social do “eu” individual, o qual utiliza de “processos de representação” (*face-work*), com o intuito de neutralizar as ameaças à face dos interlocutores, ou com objetivo de restaurá-la.

**Gráfico 7 – Questão 10**

De acordo com os resultados obtidos, 53,44% dos professores responderam “sim”, quanto à existência de outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa, contra 46,56% que responderam não.

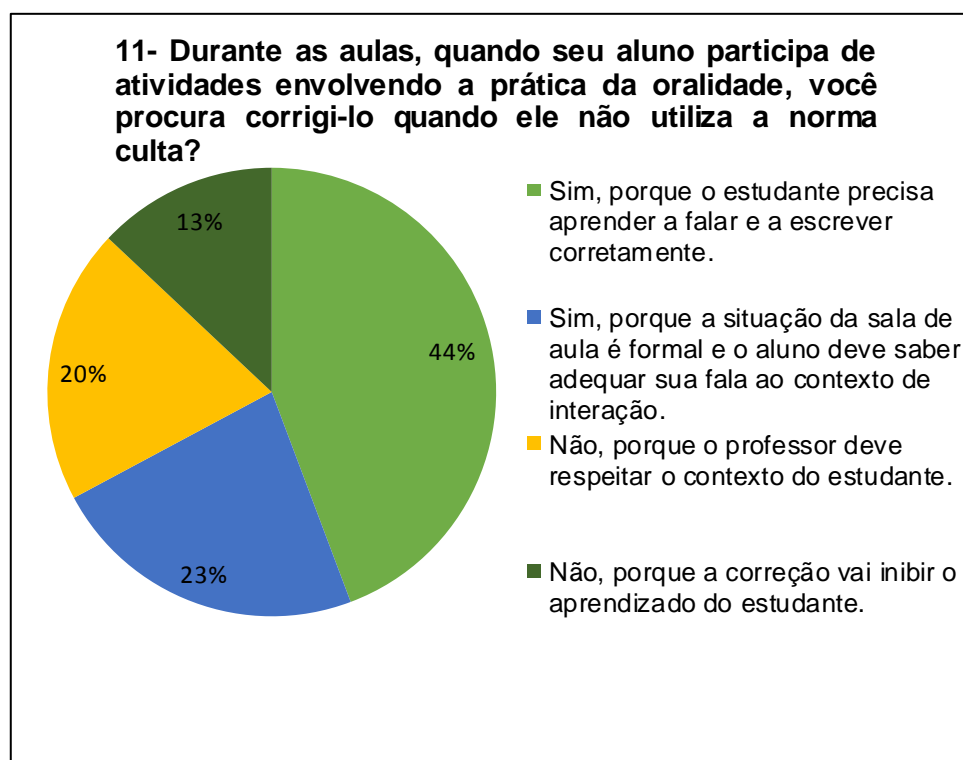
Diante desse resultado de 53,44% que responderam sim, fica um questionamento: se tantos professores acreditam haver outras formas de realização de objeto direto, além das prescritas pela gramática tradicional e que, inclusive, devem ser ensinadas na escola, o que justifica, na questão anterior, tantos professores terem manifestado atitude contrária à abordagem da realização do objeto direto por meio do pronome “ele”, como um caso de variação linguística? Há algumas possibilidades de resposta, que, aliás, já foram apresentadas nesta análise, mas, neste momento, é importante destacar a possibilidade de esse percentual (53,44%) indicar que, na realidade, as respostas dos professores a esta questão consistem numa estratégia de preservação da face.

A tentativa de procurar preservar sua autoimagem justifica-se, nesse caso, pelo fato de que, como professores de Língua Portuguesa, espera-se que esses informantes

manifestem um discurso menos atrelado às prescrições normativas, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, os documentos oficiais insistem em enfatizar o caráter variável da língua e a importância de considerar essa variedade no processo de ensino-aprendizagem.

Na questão 11 (**Durante as aulas, quando seu aluno participa de atividades envolvendo a prática da oralidade, você procura corrigi-lo quando ele não utiliza a norma culta?**), os professores deveriam manifestar se sua atitude seria de corrigir ou não o estudante, quando, nas práticas de oralidade, na sala de aula, este não utiliza a norma culta, a partir das seguintes opções: *Sim, porque o estudante precisa aprender a falar e a escrever corretamente*; *Sim, porque a situação da sala de aula é formal e o aluno deve saber adequar sua fala ao contexto de interação*; *Não, porque o professor deve respeitar o contexto do estudante*; *Não, porque a correção vai inibir o aprendizado do estudante*. Os resultados para esta questão encontram-se demonstrados no gráfico a seguir:

**Gráfico 8** – Questão 11



De acordo com o gráfico 8, a maioria dos professores (44%) afirmou que, na sala de aula, numa situação de prática de oralidade em que não fosse empregada a

norma culta, sua atitude seria corrigir o estudante, sob a alegação de que este deve falar e escrever corretamente. 23% também afirmaram que corrigiriam o estudante, pelo fato de a situação da sala de aula ser formal e, nesse caso, o estudante deve ter consciência da necessidade de adequar sua fala ao contexto de interação. 20% disseram que não corrigiriam o estudante, porque o professor deve respeitar o contexto do estudante. Por fim, 13% também se manifestaram no sentido de não corrigir o estudante, mas pelo fato de que a correção poderia inibir o seu aprendizado.

A predominância da primeira opção, com 44% das respostas, sugere que, entre os professores, ainda há uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, centradas na noção de erro.

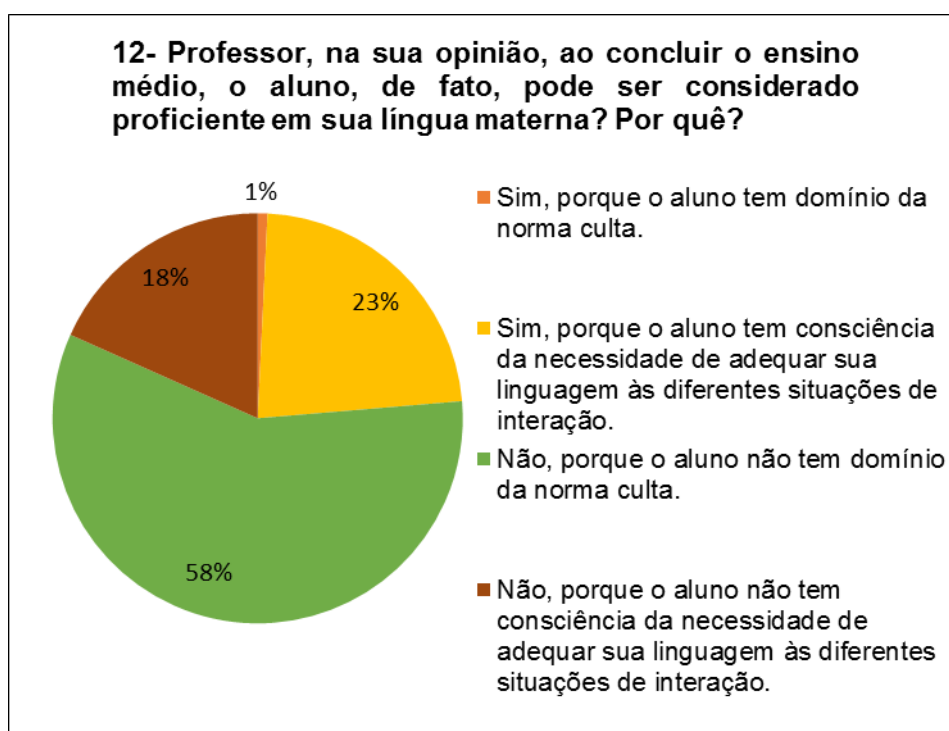
Dessa forma, os dados comprovam que, entre os professores/informantes, predomina o entendimento de que, quando o estudante não faz uso da norma culta, inclusive nas práticas de oralidade, deve ser corrigido, pois ele deve falar e escrever corretamente. Tal entendimento traz consigo a ideia velada de que, por não fazer uso da norma culta, a variedade utilizada por ele não é correta. Na realidade, a atitude do professor deveria ser a de corrigir sim o estudante, mas porque a situação da sala de aula é relativamente formal, exigindo adequação a esse contexto de interação.

Na questão 12 (**Professor, na sua opinião, ao concluir o Ensino Médio, o aluno, de fato, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?**), o professor deveria avaliar se, ao final do Ensino Médio, o estudante poderia ser considerado, ou não, proficiente<sup>17</sup> no uso da língua materna. Para justificar a avaliação do professor quanto à proficiência do estudante, foram apresentadas aos professores, as seguintes opções: *Sim, porque o aluno tem domínio da norma culta; Sim, porque o aluno tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação; Não, porque o aluno não tem domínio da norma culta; Não, porque o aluno não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.*

---

<sup>17</sup> O adjetivo “proficiente”, além de indicar o domínio das habilidades de leitura, oralidade e escrita, foi utilizado, neste trabalho, como uma forma de referência à capacidade por parte do indivíduo de adequação da linguagem nas diferentes situações de interação.

Gráfico 9 – Questão 12



Conforme demonstrado no gráfico 9, mais da metade dos professores (58%) considera que, ao concluir o Ensino Médio, o estudante não é de fato proficiente no uso da língua materna, porque não tem domínio da norma culta. 18% também não consideram o estudante proficiente em língua materna, mas pelo fato de que ele não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação. 23% afirmaram que, ao final do Ensino Médio, o estudante é proficiente em língua materna, porque tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação. Apenas 1% consideram o estudante proficiente, em virtude de ter domínio da norma culta.

Os dados relativos à questão 12 sugerem, ao menos, duas considerações importantes. A primeira delas diz respeito a um aparente sentimento de fracasso da escola manifestado pelos professores tanto em relação ao seu próprio desempenho como professor e ao desempenho do estudante quanto ao uso eficiente da língua, uma vez que 76% dos informantes, de alguma forma, não consideram que, ao final do Ensino Médio, o estudante é, de fato, proficiente no uso de sua língua, ou seja, dá-se a impressão de que os estudantes, após 11 anos de formação, saíram da escola da mesma forma como entraram.

A segunda refere-se ao fato de que um significativo percentual de informantes (58%) associa a proficiência linguística do estudante ao domínio da norma culta, uma vez que, ao avaliar a proficiência dos estudantes em língua materna, ao final do Ensino Médio, a maioria dos professores afirma que os estudantes não são proficientes porque não têm domínio da norma culta, ou seja, aparentemente, a noção de proficiência linguística está associada ao uso efetivo da norma culta e não à capacidade de utilização das variedades linguísticas, adequadas aos contextos de interação<sup>18</sup>.

Para uma compreensão a respeito de quais são as atitudes dos professores em relação à variedade linguística e sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os resultados obtidos por meio das respostas dos professores ao questionário a eles dirigido foram analisados, considerando algumas particularidades do perfil dos informantes, como formação acadêmica e tempo de magistério.

## 6.2 VARIÁVEL LOCAL DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR/INFORMANTE

**Tabela 1** – Questão 7 – Formação acadêmica

<b>Questão 7- Há professores que consideram importante levar para a sala de aula textos produzidos no dialeto caipira. Você concorda?</b>	Particular	%	Pública	%
Sim, porque é um caso de regionalismo.	32	56,14	19	25,68
Sim, porque exemplifica a diversidade linguística existente no Brasil.	23	40,35	53	71,62
Não, porque se trata de uma linguagem que não está de acordo com as regras da gramática normativa.	2	3,51	1	1,35
Não, porque esse dialeto é uma linguagem utilizada por pessoas não escolarizadas.	0	0	1	1,35
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>	<b>74</b>	<b>100,00</b>

De acordo com a tabela 1, em relação à questão 7 (**Há professores que consideram importante levar para a sala de aula textos produzidos no dialeto caipira. Você concorda?**), a maioria dos professores formados em instituições públicas (71%) considera ser importante levar para a sala de aula textos produzidos no dialeto

<sup>18</sup> Por outro lado, se o estudante não tem domínio da norma culta, isto o impedirá de utilizar a variante linguística de prestígio.

caipira, pois acredita que esses textos exemplificam a diversidade linguística existente no Brasil. Já entre os professores cuja formação ocorreu em instituições privadas, a maioria (56,14%) justifica essa importância pelo fato de esses textos serem exemplos de regionalismo. Esses resultados sugerem que, entre os professores que se graduaram em IES públicas, há um entendimento mais amplo a respeito da variação linguística, enquanto entre os professores graduados em IES particulares, aparentemente, a variação linguística está associada ao regionalismo, portanto, à variação geográfica, sugerindo assim, uma concepção mais restrita dos processos de variação existentes na língua.

**Tabela 2** – Questão 8 – Formação acadêmica

<b>Questão 8- Você considera que o professor da disciplina Língua Portuguesa deva trabalhar exclusivamente com a norma culta?</b>	Particular	%	Pública	%
Sim, porque o aluno deve aprender a ler e a escrever corretamente.	14	24,56	9	12,16
Sim, porque a norma culta é a norma de prestígio socialmente aceita.	2	3,51	3	4,05
Não, porque há diferentes usos linguísticos.	41	71,93	62	83,78
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>	<b>74</b>	<b>100,00</b>

Como demonstrado na tabela 2, em relação à questão 8 (**Você considera que o professor da disciplina Língua Portuguesa deva trabalhar exclusivamente com a norma culta?**), a maioria dos professores formados em IES públicas (83,78%) entende que a abordagem da norma culta não deve ter exclusividade nas aulas de Língua Portuguesa. Entre os professores que se graduaram em IES privadas, com relação a essa opção, o percentual foi de 71,93%.

Entre os que acreditam que a norma culta deva ter exclusividade nas aulas de Língua Portuguesa, o maior percentual apresentou-se entre os professores formados em IES particulares (24,56%); já entre os professores formados em IES públicas, o percentual foi de 12,16%. Portanto, há, entre os professores graduados em IES particulares, maior tendência em considerar que a norma culta deve ter exclusividade nas aulas de Língua Portuguesa. Esses dados, por sua vez, sugerem que, nesse grupo de professores, há maior conservadorismo em relação às práticas pedagógicas que

envolvem o ensino da língua, marcadas por um relativo “apego” às tradições normativas.

**Tabela 3** - Questão 9 – Formação acadêmica

<b>Questão 9 - Professor (a), numa aula sobre o objeto direto, surge o seguinte enunciado: “la trazer o livro, mas esqueci ele em casa”, qual sua atitude?</b>	Particular	%	Pública	%
Corrigir o aluno porque se trata de um uso que contraria as regras da gramática normativa sobre o objeto direto.	31	54,39	12	16,22
Corrigir o aluno porque ele deve falar e escrever corretamente	8	14,04	26	35,14
Ignorar o fato por tratar-se de uma situação de fala.	2	3,51	3	4,05
Abordar o fato como um caso de variação linguística.	16	28,07	33	44,59
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>	<b>74</b>	<b>100,00</b>

Conforme a tabela 3, a respeito da questão 9 (**Professor (a), numa aula sobre o objeto direto, surge o seguinte enunciado: “la trazer o livro, mas esqueci ele em casa”, qual sua atitude?**), numa situação de realização do objeto direto por uma forma não prevista na gramática normativa, 54,39% dos professores cuja graduação foi realizada em IES particulares afirmaram que assumiram a atitude de corrigir o estudante, por se tratar de um uso que contraria as regras da gramática normativa sobre o objeto direto. Entre os professores formados em IES públicas, esse percentual é 16,22%.

Com relação à opção de corrigir o estudante no caso da realização do objeto direto por forma não prescrita na gramática, porque ele deve ler e escrever corretamente, o maior percentual está entre os professores que cursaram a graduação em IES pública (35,14%). Entre os professores formados em IES particulares, esse percentual é de 14,04%.

No entanto, quanto à opção de abordar a realização do objeto direto por forma não prevista na norma gramatical como um caso de variação linguística, o maior percentual está entre os professores graduados em IES públicas (44,59%). Já entre os professores formados em IES particular, o percentual é de 28,07%.

Os dados apresentados sugerem questões importantes a considerar: a primeira consiste no fato de que, como já demonstrado na análise das questões anteriores, entre os professores cuja formação acadêmica se deu em IES públicas, suas atitudes em relação à variação linguística são mais positivas, se comparadas às atitudes manifestadas pelos professores formados em IES particulares. A segunda questão refere-se ao fato de que, tanto entre os professores formados em IES públicas, como aqueles formados em IES particulares, parece haver uma influência ainda forte de uma concepção de ensino pautada em padrões normativos, o que é corroborado, por exemplo, pelos 35,14% de professores que afirmaram que sua atitude seria corrigir o estudante, caso usasse uma forma não prevista na gramática normativa para realização do objeto, porque ele deve falar e escrever corretamente.

**Tabela 4** – Questão 10 – Formação acadêmica

<b>Na sua opinião, há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa?</b>	Particular	%	Pública	%
Sim	15	26,32	55	74,32
Não	42	73,68	19	25,68
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>	<b>74</b>	<b>100,00</b>

De acordo com a tabela 4, referente à questão 10 (**Na sua opinião, há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa?**), os resultados mostram que os professores graduados em IES públicas (74,32%) consideram haver outras formas de realização do objetivo direto que devam ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa, além daquelas previstas na gramática normativa, contra 26,32% obtidos junto aos graduados em IES particulares. Aliás, é importante destacar que, entre os graduados em IES particulares, a maioria dos professores (73,68%) acredita não haver outras formas de realização do objeto direto que devam ser trabalhadas na sala de aula.

**Tabela 5** – Questão 11 – Formação acadêmica

<b>Durante as aulas, quando seu aluno participa de atividades envolvendo a prática da oralidade, você procura corrigi-lo quando ele não utiliza a norma culta?</b>	Particular	%	Pública	%
Sim, porque o estudante precisa aprender a falar e a escrever corretamente.	31	54,39	27	36,49
Sim, porque a situação da sala de aula é formal e o aluno deve saber adequar sua fala ao contexto de interação.	9	15,79	21	28,38
Não, porque o professor deve respeitar o contexto do estudante.	8	14,04	18	24,32
Não, porque a correção vai inibir o aprendizado do estudante.	9	15,79	8	10,81
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>	<b>74</b>	<b>100,00</b>

Como demonstrado na tabela 5, relativa à questão 11 (**Durante as aulas, quando seu aluno participa de atividades envolvendo a prática da oralidade, você procura corrigi-lo quando ele não utiliza a norma culta?**), 54,39% dos professores formados em IES particulares afirmaram que sua atitude seria corrigir o estudante caso não fizesse uso da norma culta, em práticas de oralidade durante as aulas, pelo fato de que o estudante deve aprender a ler e a falar corretamente. Entre os professores formados em IES públicas, o percentual foi de 36,49%. Nota-se, nesse caso, a existência de uma concepção de ensino em que figura a dualidade “certo x errado”, tendo em vista a influência da norma culta no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à opção de corrigir o estudante, porque a situação da sala de aula é formal, exigindo, assim, adequação da fala ao contexto de interação, o maior índice foi observado entre os professores graduados em IES públicas (28,38%). Entre os professores graduados em IES particulares, o percentual foi 15,79%. De acordo com esses resultados, a noção de que os usos linguísticos devem ser adequados ao contexto de interação é mais presente entre os professores egressos de IES públicas.

Quanto à possibilidade de não corrigir o estudante, pois o professor deve respeitar o seu contexto, o maior índice foi observado entre os professores formados em IES públicas (24,32%). Entre os professores graduados em IES particulares, o índice foi de 14,04%. Esses dados, indiretamente, sugerem que, entre os professores egressos das IES públicas, há maior reflexão sobre a necessidade de considerar a variedade linguística apresentada pelo estudante.

Sobre a opção de não corrigir o estudante, porque a correção poderia inibir o seu aprendizado, a diferença apresentada entre professores formados em IES públicas e professores formados em IES particulares não foi considerada significativa para esta pesquisa (10,81% e 15,79%, respectivamente). No entanto, o fato de, nos dois grupos, ter havido professores que escolheram essa opção sugere uma visão equivocada de que, no trabalho com a língua, sobretudo na perspectiva da diversidade linguística, tudo é possível e permitido.

**Tabela 6** – Questão 12 – Formação acadêmica

<b>Professor, na sua opinião, ao concluir o Ensino Médio, o aluno, de fato, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?</b>	Particular	%	Pública	%
Sim, porque o aluno tem domínio da norma culta.	1	1,75	0	0
Sim, porque o aluno tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.	14	24,56	16	21,62
Não, porque o aluno não tem domínio da norma culta.	36	63,16	40	54,05
Não, porque o aluno não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.	6	10,53	18	24,32
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>100,00</b>	<b>74</b>	<b>100,00</b>

Conforme a tabela 6, referente à questão 12 (**Professor, na sua opinião, ao concluir o Ensino Médio, o aluno, de fato, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?**), 24% dos professores formados em IES particulares avaliaram que, ao final do Ensino Médio, o estudante é proficiente em sua língua materna, porque tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação. Entre os professores formados em IES públicas, o percentual foi de 21,62%.

Entre os professores que avaliaram negativamente a proficiência dos estudantes ao final do Ensino Médio, pelo fato de não dominarem a norma culta, 63,16% correspondem a professores graduados em IES particulares e 54,05% corresponde aos que se graduaram em IES públicas.

Os que consideram que o estudante não é proficiente em língua materna, ao final do Ensino Médio, por não ter consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação, somam 10,53% entre os professores egressos de IES particulares e 24,32 % entre os egressos de IES públicas.

Os resultados apresentados sinalizam duas questões importantes: a primeira diz respeito ao fato de que, tanto entre os egressos de IES públicas, como entre os de IES particulares, ainda existe uma forte tendência em se relacionar a proficiência linguística ao domínio da norma culta, o que, de certa forma, reflete o compromisso da escola com o ensino dessa norma. Isto não é de todo ruim, uma vez que a escola precisa garantir a todos os estudantes o acesso à norma culta, como forma de possibilitar a inserção desses estudantes no universo letrado, em vistas à sua emancipação social. A segunda consiste no fato de que predomina, entre os professores graduados em IES públicas, a noção de proficiência linguística relacionada à ideia de adequação da linguagem ao uso, ou seja, ao contexto de interação. Isto demonstra que, de certa forma, ao menos para uma parcela dos professores, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar ao estudante uma reflexão sobre os usos linguísticos e não, simplesmente, o reforço das prescrições normativas por meio do repasse regras de gramaticais.

Assim, a partir da análise dos resultados, tomando como parâmetro a variável local de formação acadêmica do professor (IES pública ou particular), é possível dizer que, entre os professores formados em IES públicas, há indícios de maior consciência quanto à natureza variável da língua e, por conseguinte, sobre a necessidade de se considerarem as variedades linguísticas no contexto da sala de aula. Uma justificativa possível para tal constatação seria o fato de que, de certa forma, as teorias linguísticas em geral, incluindo as teorias da variação e mudança linguística, chegaram ao Brasil via universidades públicas, predominantemente. Assim, há algum tempo, essas teorias ecoam nesses ambientes acadêmicos. No entanto, é importante destacar que, mesmo entre os egressos dessas IES, há certa dificuldade de reconhecer a realização variável de fenômenos linguístico-gramaticais do PB, bem como de tratá-los didaticamente.

### 6.3 VARIÁVEL TEMPO DE MAGISTÉRIO DO PROFESSOR/INFORMANTE

**Tabela 7 – Questão 7 – Tempo de magistério**

<b>Há professores que consideram importante levar para a sala de aula textos produzidos no dialeto caipira. Você concorda?</b>	<b>Menos de 05 anos</b>		<b>05 a 10 anos</b>		<b>10 a 20 anos</b>		<b>Mais de 20 anos</b>	
		<b>%</b>		<b>%</b>		<b>%</b>		<b>%</b>
Sim, porque é um caso de regionalismo.	2	25,00	5	26,32	31	49,21	13	31,71
Sim, porque exemplifica a diversidade linguística existente no Brasil.	6	75,00	14	73,68	31	49,21	25	60,98
Não, porque se trata de uma linguagem que não está de acordo com as regras da gramática normativa.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	7,32
Não, porque esse dialeto é uma linguagem utilizada por pessoas não escolarizadas.	0	0,00	0	0,00	1	1,59	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

De acordo com a tabela 7, os resultados indicam que, independentemente do tempo de magistério, em geral, os professores afirmaram que trabalhariam com textos representativos do dialeto caipira, porque tais textos exemplificam a diversidade linguística existente no Brasil. Isto demonstra que, de certa forma, os professores têm assumido o discurso dos documentos oficiais, bem como dos referenciais teóricos sobre variação e ensino, o que é bastante positivo, visto que, ao longo da carreira, os professores tiveram acesso a esses materiais, sobretudo, por meio de cursos de capacitação e formação continuada.

No entanto, considerando a relação entre as duas primeiras opções apresentadas aos professores no questionário (*Sim, porque é um caso de regionalismo* e *Sim, porque exemplifica a diversidade linguística existente no Brasil*), os resultados sugerem que os professores com maior tempo de magistério (10 a 20 anos e mais de 20 anos) consideram importante levar para a sala de aula textos produzidos em dialeto caipira, porque eles exemplificariam um caso de regionalismo, uma vez que 49,21% e 31,71% dos professores/informantes, respectivamente, escolheram essa opção. Entre os professores com menor tempo de magistério (menos de 05 anos e de 05 a 10 anos), os resultados indicam que esses professores também acreditam ser importante o trabalho com textos do dialeto caipira, mas porque esses textos exemplificam a diversidade linguística existente no Brasil. Em relação a essa opção, os percentuais somaram 75% e

73,68%, respectivamente. Assim, pode-se dizer que, embora os professores, em geral, manifestem um discurso voltado para uma concepção mais ampla sobre a variação linguística e a importância de sua inserção nas práticas de sala de aula, é entre os professores mais novos na carreira que essa concepção apresenta maior incidência.

**Tabela 8** – Questão 8 – Tempo de magistério

Você considera que o professor da disciplina Língua Portuguesa deva trabalhar exclusivamente com a norma culta?	Menos de 05 anos		05 a 10 anos		10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
		%		%		%		%
Sim, porque o aluno deve aprender a ler e a escrever corretamente.	2	25,00	4	21,05	10	15,87	7	17,07
Sim, porque a norma culta é a norma de prestígio socialmente aceita.	0	0,00	0	0,00	3	4,76	2	4,88
Não, porque há diferentes usos linguísticos.	6	75,00	15	79	50	79,37	32	78,05
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Com relação à possibilidade de trabalhar exclusivamente com a norma culta nas aulas de Língua Portuguesa, em geral, os professores se manifestaram contrários a essa possibilidade, em virtude de haver diferentes usos linguísticos, como apontam os percentuais: 75% entre os professores com até 5 anos de magistério; 79% entre os professores com até 10 anos de trabalho; 79,37% entre os professores com mais de 10 anos e 78,05% entre os professores com mais de 20 anos de magistério (tabela 8).

No entanto, não deixam de ser interessantes os resultados referentes à primeira opção (25%, 21,05%, 15,87% e 17,07%), pois, em todos os grupos, há professores que disseram ser importante trabalhar exclusivamente com a norma culta, porque o aluno deve aprender a ler e a escrever corretamente. Isto demonstra que, por mais que, entre a maioria dos professores, o discurso sobre a importância da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem encontre ressonância, ainda há um grupo relativamente significativo de professores que apresentam resistência a esse discurso.

Também é importante considerar que, nos dois grupos de professores com menos tempo de magistério, nenhum professor escolheu a opção de corrigir o estudante,

porque a norma culta é a norma de prestígio socialmente aceita. Apenas nos grupos dos professores com maior tempo de profissão - com mais de 10 anos e com mais de 20 anos - houve informantes que escolheram essa opção (4,76% e 4,88%, respectivamente), o que, de certa forma, reforça a premissa de que, entre os professores com menos tempo de magistério, há maior alinhamento com o discurso em torno da variação linguística, ao passo que os professores com mais tempo de magistério tendem a ser mais resistentes e a demonstrar maior “apego” à predominância da norma culta no processo de ensino-aprendizagem.

**Tabela 9** – Questão 9 – Tempo de magistério

Professor (a), numa aula sobre o objeto direito, surge o seguinte enunciado: “la trazer o livro, mas esqueci ele em casa”, qual sua atitude?	Menos de 05 anos		05 a 10 anos		10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
		%		%		%		%
Corrigir o aluno porque se trata de um uso que contraria as regras da gramática normativa e sobre o objeto direto.	3	37,50	5	26,32	24	38,10	11	26,83
Corrigir o aluno porque ele deve falar e escrever corretamente.	2	25,00	8	42,11	19	30,16	2	4,88
Ignorar o fato por tratar-se de uma situação de fala	1	12,50	0	0,00	2	3,17	5	12,20
Abordar o fato como um caso de variação linguística.	2	25,00	6	31,58	18	28,57	23	56,10
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Com relação à realização do objeto direto por formas não previstas na gramática, na maioria dos grupos, houve uma tendência dos professores em escolher opções que indicavam o reforço da norma culta e das prescrições gramaticais, quais sejam: *corrigir o aluno porque trata-se de um uso que contraria as regras da gramática normativa e sobre o objeto direto* e *corrigir o aluno porque ele deve falar e escrever corretamente*, como indicam os dados da tabela 9. Se forem considerados conjuntamente, os resultados referentes a essas duas opções superam os percentuais relativos à opção de abordar a realização do objeto direto por forma não contemplada na prescrição normativa, como um caso de variação linguística. Essa tendência já foi discutida, neste trabalho, quando da análise do gráfico 6, também relativo à questão 9.

Assim, os resultados obtidos sinalizam que, em geral, na prática, os professores ainda são reativos ao trabalho com a variação linguística na sala de aula. Tal fato talvez se deva por lhes faltarem fundamentação teórica, orientações e materiais didáticos que os auxiliem, quando se trata da abordagem de fenômenos linguístico-gramaticais variáveis, como é o caso do objeto direto.

No entanto, no grupo de professores com maior tempo de magistério (mais de 20 anos), 56,10% dos professores afirmaram que abordariam o fato como um caso de variação linguística. Esse resultado se justifica, de certa forma, pelo fato de que os professores desse grupo, pelo tempo em que estão na carreira, possivelmente, tenham participado de uma série de cursos de formação continuada, o que, de alguma forma, pode ter contribuído para uma melhor compreensão dos fenômenos gramaticais do Português.

**Tabela 10** – Questão 10 – Tempo de magistério

Na sua opinião, há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa?	Menos de 05 anos		05 a 10 anos		10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
		%		%		%		%
Sim	6	75,00	12	63,16	28	44,44	24	58,54
Não	2	25,00	7	36,84	35	55,56	17	41,46
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

De acordo com os resultados apresentados na tabela 10, em geral, professores de todos os grupos, independentemente do tempo de trabalho, concordam que há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa, visto que, em todos os grupos, houve percentuais significativos nesse sentido. No entanto os professores dos grupos com menos tempo de magistério (menos de 05 anos e até 10 anos) foram os que mais se manifestaram positivamente quanto à realização variável do objeto direto e a necessidade de sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem, (75% e 63,16%, respectivamente). Tais percentuais podem ser justificados, de certa forma, pelo contato desses professores com as teorias sociolinguísticas, em sua

formação acadêmica, o que, de alguma maneira, pode ter influenciado na forma como esses professores analisam os fenômenos gramaticais da língua.

Nos grupos formados por professores com maior tempo de magistério (até 20 e mais de 20 anos), os resultados correspondem a 44,44%, para os professores entre 10 e 20 anos e 58,58%, para os professores com mais de 20 anos de magistério.

Quanto à ausência de outras formas de realização do objeto direto, além daquelas previstas na gramática normativa, que devam, necessariamente, ser abordadas nas aulas de Língua Portuguesa, os maiores percentuais se apresentaram, predominantemente, entre os professores com mais tempo de magistério: 55,56% entre os professores com até 20 anos de magistério e 41,46% entre os professores com mais de 20 anos de magistério. Entre os que estão há menos tempo na carreira, os resultados são os seguintes: 25% entre os professores com menos de 05 anos e 36,84% entre os professores com até 10 anos de magistério.

**Tabela 11** – Questão 11 – Tempo de magistério

Durante as aulas, quando seu aluno participa de atividades envolvendo a prática da oralidade, você procura corrigi-lo quando ele não utiliza a norma culta?	Menos de 05 anos		05 a 10 anos		10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
		%		%		%		%
Sim, porque o estudante precisa aprender a falar e a escrever corretamente.	3	37,50	8	42,11	33	52,38	14	34,15
Sim, porque a situação da sala de aula é formal e o aluno deve saber adequar sua fala ao contexto de interação.	2	25,00	3	15,79	12	19,05	13	31,71
Não, porque o professor deve respeitar o contexto do estudante.	3	37,50	6	31,58	12	19,05	5	12,20
Não, porque a correção vai inibir o aprendizado do estudante.	0	0,00	2	10,53	6	9,52	9	21,95
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Considerando a variável tempo de magistério, em geral, com relação à atitude de corrigir ou não o estudante quando, em práticas de oralidade, ele não utiliza a norma culta, os dados apontam que os maiores percentuais, independentemente do tempo de magistério do professor, ocorrem na primeira resposta, a saber: os professores corrigiriam o estudante porque ele precisa aprender a falar e a escrever corretamente.

É importante destacar também que 31,71% dos professores com mais de 20 anos de magistério disseram que corrigiriam o estudante, pois a situação da sala de aula é formal e este deveria saber adequar a sua fala ao contexto de interação. Esse posicionamento dos professores merece atenção, pois, de acordo com o enunciado da questão, o contexto remete a práticas de oralidade, ou seja, mesmo em se tratando de uma situação de oralidade, há professores que afirmam ser importante corrigir o estudante.

Se forem considerados os percentuais de professores que, independentemente do tempo de magistério, escolheram as duas primeiras respostas, ou seja, corrigir o estudante, seja porque deve aprender a ler e a escrever corretamente, ou porque deve saber adequar sua linguagem ao contexto relativamente formal da sala de aula, os resultados são os seguintes: 62,5%, 57,9%, 71,43% e 65,86%. Tais resultados, de certa forma, revelam um certo “apego” dos professores à norma prescritiva, pois, mesmo numa situação de oralidade, a tendência do professor é corrigir o estudante.

**Tabela 12** – Questão 12 – Tempo de magistério

Professor, na sua opinião, ao concluir o Ensino Médio, o aluno, de fato, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?	Menos de 05 anos		05 a 10 anos		10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
		%		%		%		%
Sim, porque o aluno tem domínio da norma culta.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,44
Sim, porque o aluno tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.	1	12,50	2	10,53	13	20,63	14	34,15
Não, porque o aluno não tem domínio da norma culta.	3	37,50	14	73,68	43	68,25	16	39,02
Não, porque o aluno não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação.	4	50,00	3	15,79	7	11,11	10	24,39
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

De acordo com os resultados da tabela 12, em geral, há uma forte tendência entre os professores de associar a proficiência linguística ao domínio da norma culta. Em todos os grupos, há professores que acreditam que o estudante, ao final do Ensino Médio, não é proficiente em Língua Portuguesa, porque não apresenta domínio da

norma culta, resultados relativos a essa opção demonstram isso (37,50%, 73,68%, 68,25%, 39,02%).

Por outro lado, a avaliação da proficiência linguística do estudante também parece estar associada à ideia de adequação da linguagem. Nesse caso, em geral, houve professores, em todos os grupos, que consideraram os alunos não proficientes em língua materna, pelo fato de não terem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação. É importante considerar, porém, que, nos grupos de professores com menor tempo de magistério, houve maior incidência de professores (50% e 15,79%), os quais atribuíram a não proficiência ao fato de o estudante não ter consciência da necessidade da adequação da linguagem ao contexto de interação.

Os resultados relativos à questão 12 aqui discutidos reforçam a premissa já levantada na análise do gráfico 9, referente à mesma questão: há, entre os professores, um aparente sentimento de insucesso do trabalho escolar, visto que a maioria considera que, ao término do Ensino Médio, o estudante não se apresenta, de fato, proficiente no uso da língua materna.

A análise aqui realizada, referente ao questionário respondido por professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, da rede estadual de educação, leva a algumas constatações. De modo geral, o discurso sobre o reconhecimento das variedades linguísticas e sua importância no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola, parece ter atingido os professores, o que é algo bastante positivo, uma vez que, há mais de 30 anos, a variação linguística é discutida no Brasil, inclusive no contexto educacional. Nas questões 04, 05, 06, 07, 08 e 10, sobretudo, que são questões que visam verificar qual o entendimento do professor a respeito da diversidade linguística, a análise comprovou tal constatação, ou seja, a valorização da variação linguística está presente no discurso do professor, talvez por influência dos documentos oficiais, ou até mesmo em virtude dos cursos de capacitação e formação continuada de que os professores participam, ao longo da carreira, no Estado do Paraná.

No entanto, quando se exige a transposição desse discurso para uma prática pedagógica que leve em consideração a diversidade linguística, como se observa na análise das respostas às questões 09, 11 e 12, em geral, os professores apresentam resistência. Na prática, os professores ainda sofrem a influência de uma concepção de ensino que se ancora no reforço da norma culta e, por conseguinte, na prescrição gramatical. Pode-se tomar como exemplo disso a atitude dos professores em relação à realização do objeto direto por formas não previstas na gramática normativa. De modo

geral, a atitude do professor foi a de não reconhecer a legitimidade dessa variante, inclusive corrigindo o estudante, ou porque o professor considerou não ser uma realização prevista nas regras que envolvem o objeto direto, ou porque acredita que o aluno deve saber ler e escrever bem, o que, no caso, está associado ao domínio da norma culta.

Durante a análise, foi possível constatar também que a formação acadêmica do professor (IES pública ou particular) foi uma variável importante a ser considerada, visto que, de certo modo, os professores graduados em universidades públicas apresentaram maior consciência em relação ao reconhecimento e à legitimação da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem, se comparado aos professores formados em universidades particulares, os quais apresentaram um perfil mais conservador, quanto à variação linguística.

Sobre o tempo de magistério, essa variável foi relevante para a análise de algumas questões propostas no questionário, mais especificamente aquelas cujo objetivo era identificar qual o discurso do professor em relação à diversidade linguística. Nesse caso, observou-se que, de certa forma, os professores com menos tempo de magistério apresentam um discurso mais inovador a respeito da diversidade linguística, enquanto os professores com maior tempo de magistério, em geral, apresentaram-se mais conservadores. No entanto, em relação à prática, tanto os professores com menos tempo de magistério quanto aqueles com maior tempo na carreira apresentaram-se relativamente conservadores em relação à abordagem da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

## 7 CONCLUSÃO

Os estudos de Sociolinguística tiveram grandes avanços nos últimos anos, sobretudo, em relação à abordagem da variação na Língua Portuguesa no Brasil. Apesar desses avanços, alguns temas ainda não foram suficientemente investigados, como é o caso das crenças e atitudes linguísticas de professores sobre a variação linguística e sua inserção no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Neste sentido, o presente trabalho apresentou como objetivo geral investigar como ocorre a abordagem da variação linguística, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná. Para dar conta deste objetivo, além da discussão teórica sobre variação e ensino, o que compreende, inclusive, as crenças e atitudes linguísticas, foram realizadas análises de três *corpora*: a) os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa (PCNEM e DCEs); b) as 10 coleções de livros didáticos indicadas no PNLD de Língua Portuguesa (2015) para o Ensino Médio; e c) as respostas de 131 professores do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino, a um questionário de 12 perguntas.

Durante o desenvolvimento desta tese, algumas questões nortearam as discussões e análises realizadas, tais como: qual o tratamento dado à diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa? O professor de Língua Portuguesa tem consciência da importância de trabalhar a diversidade linguística em suas aulas e o faz de forma eficiente? Quais as atitudes do professor em relação aos diferentes usos linguísticos realizados pelos estudantes, inclusive aqueles usos não contemplados na prescrição normativa?

Com relação aos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, a hipótese inicialmente levantada era a de que esses documentos não são suficientemente esclarecedores quanto à abordagem da variação linguística. A partir de tal hipótese, estabeleceu-se como um dos objetivos específicos deste trabalho verificar como a variação linguística é abordada nos PCNEM e nas DCEs de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado do Paraná.

A análise demonstrou que os documentos oficiais, principalmente os PCNEM, não são suficientemente claros quanto a uma abordagem bem fundamentada a respeito da diversidade linguística, no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, tanto nos PCNEM quanto nas DCEs, a variação linguística é abordada, predominantemente, nas práticas de oralidade. Que a abordagem da variação nas práticas de oralidade é

pertinente não se discute. No entanto, nas outras práticas discursivas, não se verifica a mesma abordagem, pelo menos, não com a mesma ênfase. Tal situação acaba reforçando a ideia de que apenas na oralidade é possível estudar a variação linguística. Na realidade, os documentos oficiais deveriam propor, em todas as práticas discursivas, uma abordagem da variação, visto que também a produção textual e a leitura, assim como a análise linguística são conteúdos fecundos para o estudo da variação.

É importante que os documentos oficiais, os quais orientam a prática pedagógica na sala de aula, apresentem orientações claras em relação ao trabalho com a língua, a fim de formar, de fato, sujeitos que sejam capazes de utilizar a língua em diferentes situações de interação.

A falta de uma abordagem efetivamente clara sobre a inserção da variação linguística no estudo da língua por parte dos documentos oficiais, de certa forma, pode comprometer o trabalho com a diversidade linguística na sala de aula. Além disso, tal situação pode sinalizar também a falta de políticas eficazes para um ensino de Língua Portuguesa que contemple a variação em todas as suas práticas, em vistas a uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

A abordagem da variação linguística nos livros didáticos também foi objeto de investigação, neste trabalho. Com relação a este tópico, a hipótese levantada foi a de que, em geral, os materiais didáticos propõem atividades que não dão conta de tratar, com profundidade, a diversidade linguística. Com base em tal premissa, a análise realizada teve como objetivo verificar como ocorre o estudo da diversidade linguística nos livros didáticos indicados no PNLD de Língua Portuguesa, para o Ensino Médio. Além disso, a análise procurou avaliar a existência ou não de um paralelo entre os materiais didáticos e as orientações teórico-metodológicas constantes nos documentos oficiais.

Durante a análise, verificou-se que, de alguma forma, todas as coleções abordam o tema da variação linguística, até porque tal abordagem é um requisito definido pelo MEC para a seleção das obras, o que, sem dúvida, pode ser considerado um importante avanço, no que se refere à produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa. O problema está na forma como se dá a abordagem da variação. Na maioria dos livros, a variação linguística não está presente nas diferentes seções de estudo propostas, como por exemplo, na produção textual, na leitura e na literatura. Em geral, a variação aparece em capítulo próprio sobre o assunto, ou nos capítulos de estudo gramatical.

Embora haja referência a fenômenos variáveis do Português Brasileiro, há ainda, na maior parte das coleções, um reforço bastante significativo das prescrições normativas. É comum, em algumas obras, por exemplo, haver referências a uma discussão em torno das variedades linguísticas, principalmente nos conteúdos gramaticais. No entanto, na maioria das vezes, essa discussão não se expande. Inclusive, de forma geral, os exercícios propostos são norteados, predominantemente, por um enfoque prescritivista, seguindo, assim, as orientações da gramática normativa, com ênfase na norma padrão, e deixando de lado as discussões sobre os processos de variação linguística realizadas na parte teórica das coleções. Tal situação, evidencia, de certa forma, um descompasso entre teoria e prática, o que pode, em princípio, prejudicar uma reflexão mais aprofundada por parte dos estudantes, a respeito da diversidade linguística e seus diferentes usos. Além disso, ênfase na abordagem normativa, sobretudo nos exercícios, coloca em evidência a preocupação dos materiais didáticos em não perder de vista o trabalho com a norma padrão, ao qual a escola está vinculada.

Por fim, quanto à existência de um paralelo entre o material didático e as orientações dos documentos oficiais, no que se refere à diversidade, em que pese as limitações da pesquisa, a análise demonstrou que, assim como ocorre nos documentos, a abordagem da variação linguística, embora aconteça, nem sempre é suficientemente clara e nem constante nas coleções. Dessa forma, reforça-se a necessidade de que tanto material didático quanto documentos oficiais assumam a variação linguística como uma dimensão importante e fundamental que deve perpassar as diferentes práticas linguísticas no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às atitudes dos professores em relação à abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, levantou-se a hipótese de que os professores não são instrumentalizados adequadamente para trabalhar, em suas aulas, conteúdos que contemplem a diversidade linguística. A partir de tal premissa, procurou-se verificar quais são as atitudes dos professores não só referentes à abordagem da variação linguística, mas também quanto aos diferentes usos linguísticos pelos estudantes, o que ocorreu por meio da análise de um questionário respondido por professores que atuam no Ensino Médio, no Paraná. Os resultados obtidos sinalizaram algumas questões importantes:

A primeira questão a ser destacada consiste no fato de que, em geral, há uma tendência entre os professores/informantes em assumir o discurso da variação linguística, principalmente, entre professores graduados em IES públicas, como se

observou nas análises das questões 7 e 8, predominantemente. Isto, sem dúvida, é muito significativo, mesmo que essa tendência se deva, de alguma forma, à influência do discurso dos documentos oficiais, notadamente as DCEs, ou talvez ao fato de o tema da variação ser objeto de estudo em cursos de formação continuada destinados aos professores da rede pública de ensino.

A segunda questão diz respeito ao fato de que, embora os professores assumam um discurso de valorização da variedade linguística, buscando evitar estigmatizações e preconceitos, em geral, há uma tendência em não levar esse discurso para as práticas de sala de aula. Nessa perspectiva, a análise demonstrou que, quando os professores se deparam com usos não consagrados pela gramática normativa por parte dos estudantes, no ambiente escolar, como é o caso da realização do objeto direto por pronome “ele” e suas variantes, em geral, a tendência é optar pela correção, como evidenciou a análise da questão 9, embora, em seguida, a maioria dos professores tenha respondido que há outras formas de realização do objeto direto, além daquelas prescritas na gramática, como se verificou na análise da questão 10.

Outra questão que também é importante destacar refere-se à tendência entre os professores/informantes de vincular o saber linguístico do estudante ao domínio da norma culta, como sugerem os resultados obtidos com a análise das questões 11 e 12, ressalvadas as limitações impostas pela pesquisa. Na questão 11, por exemplo, as duas opções de respostas que indicam a correção do estudante quando ele não utiliza a norma culta na sala de aula somam 67%, ou seja, mais da metade dos informantes.

É importante mencionar ainda que os dados refletem, talvez, um dos grandes dilemas da prática docente, ou seja, embora, de alguma forma, os professores tenham consciência da importância de valorizar a variedade linguística, o processo de ensino-aprendizagem ainda objetiva o ensino da norma culta, o que não é de todo ruim, uma vez que a escola, de fato, deve insistir no ensino da norma culta, não só porque este é seu papel, mas para possibilitar aos estudantes que ainda não a dominam a aquisição dessa norma, da qual, conseqüentemente, eles farão uso, como forma de ascensão ao universo letrado. No entanto, o problema está no fato de que ainda predomina o reforço das prescrições, visto que 44% dos professores optaram por corrigir o estudante, porque este deve ler e escrever corretamente, o que, de certa forma, implica ter domínio da norma culta. Na realidade, em situações como essa, espera-se que o professor possibilite a seus alunos uma reflexão sobre os diferentes usos linguísticos e a necessidade de

adequação aos diferentes contextos de interação, o que, sem dúvida, inclui também o uso da norma culta.

Dessa forma, quando a norma linguística é considerada como um conjunto de possibilidades de usos admitidos pela língua, os quais se realizam nas práticas linguísticas rotineiras de uma comunidade de falantes, torna-se incoerente, no processo de ensino-aprendizagem, assumir apenas uma norma, no caso, a norma culta, como objeto de ensino, em detrimento de outras variedades, inclusive, aquelas menos prestigiadas. Nesse caso, além de serem reforçados os preconceitos existentes na sociedade, no processo de ensino-aprendizagem, também é reforçada a noção de erro em relação aos usos linguísticos que se afastam da norma de prestígio.

Também é importante destacar outra questão que surgiu a partir da análise realizada, a saber: quando questionados se, ao término do Ensino Médio, o estudante poderia ser considerado, de fato, proficiente em sua língua materna, os professores, em sua maioria, responderam que não, ou porque o estudante não tem domínio da norma culta (58%), ou porque não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação (18%). Dessa forma, respeitadas as limitações da pesquisa, a análise dos dados referentes à questão 12 sugere que parece haver entre os professores um sentimento de fracasso em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, o que permite inferir que, na perspectiva deles, praticamente, não houve avanços na formação dos estudantes.

Tendo em vista as discussões teóricas e as análises realizadas, sobretudo das respostas dos professores ao questionário proposto, neste trabalho não se defende a crença de que o ensino de Língua Portuguesa na escola tenha fracassado, embora seja amplamente divulgada a premissa de que, em geral, o brasileiro não sabe Português, premissa esta preconceituosa e discriminatória, pois, quase sempre, se fundamenta em variáveis sociais, como classe social, nível de escolarização. Na realidade, todo falante da língua, com maior ou menor nível de escolarização e independente de sua posição social, é capaz de produzir enunciados completos e possíveis na língua, os quais cumprem sua função de comunicar (Costa, 2010).

No entanto, apesar de alguns avanços reconhecidos no trabalho com a língua materna na sala de aula, os resultados obtidos por estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstram que a maioria deles apresenta dificuldade de interpretar e, até mesmo, de refletir sobre o conteúdo e/ou características de um texto. Esses resultados chocam e deixam claro que, ainda, há problemas no processo de

ensino-aprendizagem da língua materna, pois muitos estudantes apresentam dificuldade de usar a língua com eficiência, nas diversas situações de interação. Diante disso, é importante que o processo de ensino-aprendizagem favoreça ao sujeito uma reflexão sobre a língua e sua diversidade de usos. Para isso, é fundamental que a abordagem da variação linguística esteja sempre presente nas aulas de Língua Portuguesa.

A variação linguística na sala de aula não pode ser vista como um problema, ou como uma situação de erro, ou ainda como exemplo de regionalismos, simplesmente, mas como uma forma de o estudante ampliar a sua competência linguística. Dessa forma, paralelamente ao trabalho com a norma culta, o que é, aliás, dever da escola e direito do estudante, conforme esclarecem Possenti (1996) e Faraco (2004), é importante que sejam trabalhadas outras variedades linguísticas, destacando-se as possibilidades de uso e a necessidade de adequação linguística aos diferentes contextos de interação.

Portanto, conforme defende Camacho (1988), a escola não pode pautar sua ação pedagógica, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, apenas na variante culta, por ser ela a norma de prestígio, pois isso poderia reforçar os preconceitos já existentes na sociedade. Pelo contrário, a escola deveria trabalhar com a diversidade linguística, mostrando para o estudante as diferentes formas e contextos em que a língua é e pode ser realizada.

Nesse sentido, o professor ocupa papel de extrema importância, pois será ele o grande mediador no trabalho com a variação linguística, no processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que haja sucesso nesse trabalho, é preciso que o professor, por exemplo, elimine de seu vocabulário as expressões “certo”/”errado”, como também tenha maior tolerância e respeito pela linguagem de seus alunos, pois, de acordo com Matos e Silva (2006),

[...] o professor não deve simplesmente ‘corrigir’ os chamados ‘maus usos’; se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercício, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282).

Assim, o professor deve possibilitar ao estudante compreender a necessidade de uso, em determinados contextos, de uma variedade prestigiada, mas sem que isso o leve a abandonar a variedade que ele traz para a escola.

Portanto, um processo de ensino e aprendizagem da língua materna que leve em consideração a diversidade linguística com a qual os alunos têm contato tende a ampliar o respeito para com as outras culturas de linguagem, evitando e combatendo os preconceitos linguísticos e a conseqüente exclusão social decorrentes do uso de formas não prestigiadas.

Ao finalizar esta tese, a partir das discussões aqui realizadas, é possível dizer que a variação linguística, de alguma forma, é abordada nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná, o que pode ser considerado um fato positivo, resultado, principalmente, dos avanços dos estudos linguísticos e, mais especificamente, dos estudos em Sociolinguística. No entanto, essa abordagem ainda é, relativamente, limitada, até porque, como demonstrado nas análises, tanto os documentos oficiais quanto os materiais didáticos utilizados na sala de aula apresentam lacunas em relação ao trabalho com a variação linguística. Além disso, muitos professores ainda apresentam atitudes, de certa forma, ancoradas em práticas pedagógicas centradas no reforço da norma culta e das prescrições normativas. É necessário que outros estudos como este sejam realizados, com o intuito de instrumentalizar os professores com estratégias que os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem da língua e suas variantes, inclusive com a didatização dos fenômenos variáveis do PB, a fim de que se consolide, na prática, uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; TOLEDO, Saete; CAMPOS, Maria Tereza Arruda. **Vozes do Mundo: gramática e reflexão**, Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2015.
- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira?. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (Org.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. 1. ed. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – parte 1. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- AMARAL, Emília. et al. **Novas Palavras**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTONIO, Juliano Desiderato. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- BARROSO, Bruna Loures de Araújo. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. **Interdisciplinar**, Itabaiana-SE, Ano IX, v. 20, jan./jun. 2014, p. 73-94. Disponível em [www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/2859/2549](http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/2859/2549). Acesso em 20 jun/2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Reações dos falantes do português à concordância verbal não-padrão**. 1977. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 1977.
- \_\_\_\_\_. Problemas de comunicação interdialeto. In: **Tempo Brasileiro**, n. 53/54, jul.-dez. Rio de Janeiro, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo, Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acesso em: 28/07/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15_98.pdf), acesso em: 28/07/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Base Legal**. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, acesso em: 09/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: área de ensino Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 09/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 10/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Guia do Livro Didático PNLD 2015: Língua Portuguesa – Ensino Médio**. Brasília, 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1997.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. In: SÃO PAULO, Estado. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos**. São Paulo; SE/CENP, v 1, 1988.

\_\_\_\_\_. Sociolinguística – parte 2. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. **Português**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal brasileira e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 27-36.

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. 9. ed. São Paulo: 2013.

COELHO, Paula Maria Cobucci. **O tratamento da variação linguística no livro didático de Português**. (Dissertação) Mestrado em Linguística – Universidade de Brasília, 2007.

COSERIU, Eugênio. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSTA, Geisa Borges da. Norma Linguística e realidade sócio-histórica do português popular do Brasil. In: **Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06, n. 12 - 1º Semestre de 2010.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora–MG**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009, p. 185-191.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, n. 70, ano XXI, abr/2000, p. 63-79.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Categoria Vazia no Português do Brasil. In: TARALLO, F. (org.). **Fotografias Sociolingüísticas**. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1989.

FARACO, Carlos Aberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-62.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Português: língua e cultura**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. 3. ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA Francisco Marto de; MARUXO-JÚNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

FREIRE, José Ribamar Bessa. As relações históricas entre o português europeu e o nheengatu nos universos urbano e rural da Amazônia. In: NOLL, V. & DIETRICH, W. (Orgs.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

GERALDI, João. Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa**, Ensino Médio, v. 1, 2 e 3. Curitiba: Positivo, 2013.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento na formação continuada e a transposição didática**. 2013 Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LAMBERT, Wallace Earl. A Social Psychology of Bilingualism. [1967] In: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, G. Richard (orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003

LAMBERT, William Wilson. e LAMBERT, Wallace Earl. O significado Social das atitudes. In: **Psicologia Social**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, jun./dez. 2014, p. 155-162.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Revista Idioma**. Rio de Janeiro, n. 28, 1º. Sem. 2015, p. 45-59.

MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade de Campinas, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. “O português são dois” ... ainda “em busca do tempo perdido”. In GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 277-288.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MIRA MATEUS, Maria Helena. Se a língua é um factor de identificação Cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? **Revista de Letras**, n. 25, Vol. 1/2 - jan/dez, 2003, p. 84-89.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios del sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NOLL, Volker. **O português brasileiro: formação e contrastes**. Trad. Mário Eduardo Viário. São Paulo: Globo, 2008, p. 261-276.

OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, Talmy. **Discourse and Syntax**. New York: Academic Press, 1979.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011. Disponível em [https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf). Acesso em 15/fev/2017.

ORLANDI, Eni Pulceni. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser Protagonista: Língua Portuguesa, Ensino Médio**, v. 1, 2 e 3. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

RODRIGUES, Sonia Renata. **O português não padrão no universo de livros didáticos do Ensino Médio: posições discursivas**. (Dissertação) Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2010.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, 2004, p. 14-59.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RONCARATI, Cláudia. Prestígio e preconceito linguísticos. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**, n. 36, 1. sem. 2008, p. 45-56.

SANTOS, Emmanoel. **Mobilidade social e atitudes lingüísticas**. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.

SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia. STARLING, Rozário. **Português: linguagens em conexão, Ensino Médio**, v. 1, 2 e 3. São Paulo: Leya, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávio Brandão. **A realização variável do objeto direto anafórico em narrativas orais e em narrativas escritas do Norte do Paraná**. 2005. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 14, n. 1, jan/abr 2010 p. 17-26.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-179.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa Sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2002.