



INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (PPGLin)

MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

NAYARA MARTINS LEAL

**A VARIAÇÃO LINGUISTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

ACARAPE

2024

NAYARA MARTINS LEAL

A VARIAÇÃO LINGUISTÍCA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Integração.
Linha de Pesquisa: Linguagem: diversidade e políticas linguísticas.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres.

ACARAPE

2024

Página reservada para ficha catalográfica.

Procurar a bibliotecária da Unilab

NAYARA MARTINS LEAL

A VARIAÇÃO LINGUISTÍCA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Integração.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof^a. Dr^a. Lorena da Silva Rodrigues
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Aos meus pais Francisco e Ivonilde, cuja vida de luta e dificuldades moveu a minha busca pelo estudo e conhecimento.

Ao meu esposo Waldeck, que sempre me incentivou a seguir pelo caminho que escolhi.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu força e coragem para prosseguir e fazer com que esse sonho fosse possível.

Aos meus pais, Francisco e Ivonilde, pelo incentivo, pelas palavras, por me apoiarem na decisão do mestrado e, especialmente, por acreditarem em mim.

Ao meu esposo, Waldeck, pelo imenso amor e apoio demonstrado em todos os momentos que precisei, por entender as minhas ausências, por me tranquilizar e me encorajar a não desistir. Agradeço a Deus por você!

Ao Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres, meu orientador, pela paciência, orientação cuidadosa e atenciosa em cada detalhe do trabalho. Agradeço pelos ensinamentos e colaboração que foram fundamentais e pela pessoa humana que você demonstrou ser ao entender os anseios e as dificuldades por mim enfrentadas, enquanto mestranda. Muito obrigada!

Aos professores participantes da banca examinadora Prof^ª. Dr^ª. Aluiza Alves de Araújo, Prof^ª. Dr^ª. Lorena da Silva Rodrigues e Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões.

A todos os professores do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem pela competência no direcionamento das disciplinas.

Aos meus amigos e amigas que fiz durante o Mestrado: Evilane, Regina, Karine, Karoline, Ciciliane, Midana, Clécia, Hidalicy e Yuri. Muito obrigada pela companhia e pelos momentos que pudemos dividir as alegrias, as tristezas, perspectivas e por compartilharmos as experiências e dificuldades durante essa caminhada.

Por fim, agradeço a todos que me ajudaram direta ou indiretamente! O meu muito obrigada!

“A grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida, por onde a gente pode caminhar sem medo de cair e de se afogar na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato... O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca para de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies...” (Bagno, 2007, p.36).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem que o livro didático “Geração Alpha” confere à variação linguística, uma vez que se trata de parte fundamental do fazer pedagógico nas escolas brasileiras, que será guiado, em grande parte, pelos conceitos e perspectivas teóricas mobilizadas pelos autores do livro. Para a realização desse estudo, apoiamo-nos nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, iniciada por Labov (1972), fundamentados na relação entre língua e sociedade e nas contribuições para o ensino de língua materna e em estudiosos como Bortoni – Ricardo (2004, 2005, 2014), Marcos Bagno (2002, 2007, 2011, 2013, 2017), dentre outros. Os resultados revelam que o livro carece de um reforço teórico que enalteça a compreensão do aluno sobre várias questões que envolvem os estudos linguísticos, como por exemplo sobre a pluralidade de língua existentes no Brasil e sobre a contribuição significativa de outros povos (além dos índios e africanos) para a nossa língua. O livro necessita de uma reflexão clara sobre o preconceito linguístico que possibilite professores e alunos refletirem, no ambiente escolar, sobre a língua em uso, e sobre a norma padrão, que é apresentada sem qualquer tipo de reflexão, o que sugere que tudo que se faz em termo de estudo de gramática é considerado norma padrão. Há também uma limitação no trato com as variedades linguísticas, focalizando apenas aquelas usadas pelas populações pobres. Ademais, a proposta de ensino parte de polarizações linguístico-sociais: certo e errado, padrão e não padrão, culto e caipira, assumindo a norma padrão da língua para, a partir dela, conceituar as demais como sendo desprestigiadas e caipiras.

Palavras-chave: Livro didático. Língua Portuguesa. Língua Materna. Variação linguística. Ensino.

ABSTRACT

This research aims to analyze the approach that the textbook “Geração Alpha” gives to linguistic variation, since it is a fundamental part of pedagogical practice in Brazilian schools, which will be guided, to a large extent, by the concepts and theoretical perspectives mobilized by the book's authors. To carry out this study, we relied on the assumptions of Variationist Sociolinguistics, initiated by Labov (1972), based on the relationship between language and society and the contributions to mother tongue teaching and scholars such as Bortoni – Ricardo (2004, 2005, 2014), Marcos Bagno (2002, 2007, 2011, 2013, 2017), among others. The results reveal that the book lacks theoretical reinforcement that enhances the student's understanding of various issues involving linguistic studies, such as the plurality of languages in Brazil and the significant contribution of other peoples (in addition to the Indians and Africans) into our language. The book requires a clear reflection on linguistic prejudice that allows teachers and students to reflect, in the school environment, on the language in use, and on the standard norm, which is presented without any type of reflection, which suggests everything that is done in grammar study term is considered standard norm. There is also a limitation in dealing with linguistic varieties, focusing only on those used by poor populations. Furthermore, the teaching proposal is based on linguistic-social polarizations: right and wrong, standard and non-standard, cultured and hillbilly, assuming the standard norm of the language and, based on it, conceptualizing the others as being discredited and hillbilly.

Keywords: Textbook. Portuguese language. Mother tongue. Linguistic variation. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contínuo de urbanização.....	33
Figura 2	Contínuo de oralidade-letramento.....	33
Figura 3	Contínuo de monitoração estilística.....	34
Figura 4	Eixos básicos que articulam os conteúdos de Língua Portuguesa.....	40
Figura 5	Círculo vicioso da (des)educação linguística	51
Figura 6	Imagem de divulgação da coleção Tecendo linguagens em site do PNLD 2020.....	58
Figura 7	Questões de compreensão de texto envolvendo língua e linguagem no LDP de 6º ano da coleção Geração Alpha.....	61
Figura 8	Questões sobre linguagem verbal e não verbal no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	62
Figura 9	Texto: A língua - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha	62
Figura 10	Texto: Línguas indígenas - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	66
Figura 11	Variação Linguística no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	70
Figura 12	Variedade regional e variedades urbanas e de prestígio no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	72
Figura 13	Variação linguística: variedades regionais no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	76
Figura 14	Variação Linguística e a caracterização dos personagens no LDP de 6º ano da coleção Geração Alpha	79
Figura 15	Texto: Brinquedos e contos infantis - LDP de 6º ano da coleção Geração Alpha.....	83
Figura 16	Definição de linguagem formal e informal no LDP de 6º ano da coleção Geração Alpha.....	85
Figura 17	Variedades sociais no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	88
Figura 18	Glossário - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	91

Figura 19 O registro e a adequação à situação discursiva- LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	91
Figura 20 A linguagem do texto - LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha.....	97
Figura 21 Escrita de texto dramático- LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha.....	98
Figura 22 Habilidades da BNCC na escrita de texto dramático- LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha.....	99
Figura 23 Revisão: Pronomes pessoais - LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha.....	100
Figura 24 Quadro dos Pronomes pessoais - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha....	101
Figura 25 Quadro dos Pronomes de tratamento - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	102
Figura 26 Uso de você e tu - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha.....	102
Figura 27 A linguagem do texto - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha.....	104
Figura 28 Escrita em pauta - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha.....	106
Figura 29 Agora é com você - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha.....	107
Figura 30 Revisão: O verbo e seus complementos - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha.....	109
Figura 31 Objeto direto e objeto indireto - LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha.....	110
Figura 32 A concordância verbal e a variação linguística no LDP do 9º ano da coleção Geração Alpha.....	114
Figura 33 Regência verbal no LDP do 9º ano da coleção Geração Alpha.....	120
Figura 34 Verbos que aparecem com mais frequência nos LD.....	121
Figura 35 Regência verbal: norma e variações no LDP do 9º ano da coleção Geração Alpha.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPLP	Comunidade dos países de língua portuguesa
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
PB	Português brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A sociolinguística e o ensino de língua materna.....	20
2.2	A noção de norma linguística e ensino.....	26
2.3	Os documentos oficiais e o ensino de língua.....	35
2.4	O livro didático e o ensino de português como língua materna na educação básica.....	46
3	METODOLOGIA.....	54
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1	Descrição da estrutura e organização da obra.....	57
4.2	Concepção de língua, gramática e norma na coleção Geração Alpha.....	59
4.3	Variação linguística na coleção.....	68
4.3.1	Análise de dados do livro didático: 6º ano.....	69
4.3.2	Análise de dados do livro didático: 7º ano.....	96
4.3.3	Análise de dados do livro didático: 8º ano.....	104
4.3.4	Análise de dados do livro didático: 9º ano.....	113
4.4	Síntese da análise.....	126
5	CONCLUSÃO	131
	REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar deve ser um lugar de reflexão, que favoreça o desenvolvimento e a formação dos educandos por meio da proposta pedagógica. Desse modo, quando falamos sobre ele, também tratamos de identidades, culturas e concepções de ensino dos sujeitos que nele permeiam. Nesse cenário, as relações entre esses sujeitos sociais são mediadas por diversos tipos de linguagens.

A linguagem como prática social denota um processo de relação e interação que operacionaliza a vida social através da multiplicidade de práticas discursivas construídas por seus atores sociais em vários contextos de interação. Na escola, o conceito de linguagem não deve ser restrito, ao contrário, deve ser levado em consideração as mais variadas formas conhecidas de linguagem.

É importante entender que a educação praticada dentro da escola exerce um papel fundamental para demonstrar aos seus educandos que o ser humano, ao mesmo tempo em que é um indivíduo, faz parte de um contexto maior e deve se relacionar na sociedade, entendendo suas variadas manifestações efetuadas através das diferentes maneiras que a linguagem pode se expressar.

No caso do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, para que a escola cumpra o seu inegável papel de ensinar a norma padrão e as variedades cultas, ela deve estar atenta às diferentes maneiras de expressões e preparada para difundi-las entre os seus alunos. Uma escola que se preocupa em ensinar exclusivamente a linguagem escrita, ou as formas linguísticas mais padronizadas e detentoras de maior prestígio nas camadas dominantes da sociedade, aleija seus alunos do saber do mundo e não os prepara para se tornarem cidadãos.

Sabe-se que a língua portuguesa, como qualquer outra língua, não é homogênea nem estanque, ela varia de acordo com vários fatores como sexo, região de origem, grau de instrução, profissão, contexto (formal/informal), status social entre outros. A variação linguística é uma característica inerente às línguas. Segundo Labov (2008, p.21), “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”. Nesse contexto, a escola tem o papel fundamental de adotar uma atitude realista diante dessa diversidade linguística e revisar o ensino preconceituoso da língua portuguesa, propiciando “um conhecimento maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas” (Bago, 2002, p.08), adotando-se o princípio da tolerância e respeito às diferenças.

No entanto, em uma parcela significativa das aulas de língua portuguesa, ainda

persiste uma prática pedagógica que mantém uma visão reducionista do ensino da língua. “Como bem sabemos, a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas” (Faraco, 2008, p. 24).

É fundamental que o debate sobre heterogeneidade linguística adentre o contexto escolar, a fim de que os professores possam partir do conhecimento prévio do aluno (que, nesse caso, é a linguagem que ele traz do convívio social), para depois se direcionar ao ensino da modalidade formal, para que “o espaço da sala de aula deixe de ser o local exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos” (Bagno, 2002, p.08).

Como uma ciência que se preocupa com o conhecimento sobre a realidade da língua, a Linguística nos ajuda a reconhecer as diferenças da língua falada como parte integrante de uma sociedade pluralista e sem preconceito. Contudo, muitas vezes, no ambiente escolar, menospreza-se todo o conhecimento mobilizado na atividade linguística cotidiana, suscitando muitos mitos (como da homogeneidade linguística, por exemplo) e/ou valorização de apenas algumas formas específicas de uso da língua, na grande maioria, as ligadas às variedades de prestígio. Um desses mitos diz respeito a “um suposto processo de inexorável deterioração, que está sempre suscitando previsões alarmistas sobre o risco de um iminente colapso” (Lucchesi, 2015, p.15).

A variação linguística passou a integrar os campos de reflexão e de ação do ensino de português no Brasil desde a introdução da Sociolinguística nos cursos superiores. Esta, com seus estudos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas, determinou mudanças profundas na visão do que deve ser a prática dos professores.

Foi a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um material elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteador das atividades realizadas na sala de aula, que esse tema se tornou objeto específico de estudo na educação básica. Os PCN já preconizavam que “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (Brasil, 1997, p.26).

Essa afirmação acende a necessidade de professores e alunos refletirem, no ambiente escolar, sobre a língua em uso, desvinculando-se das práticas de preconceito linguístico e de um ensino centrado na gramática tradicional. Essa mudança na concepção de ensino também aparece na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta não representa o currículo em si, mas é um documento de caráter normativo que funciona como referência obrigatória para

construção dos currículos escolares das redes de ensino e de suas instituições, propondo o respeito às diversidades (sejam elas de origem social, histórica, cultural) que circundam os alunos.

Em razão dessa pluralidade, abre-se o espaço para discussões no que tange às variações linguísticas, uma vez que o documento é contra qualquer tipo de discriminação e preconceito e, dentre eles, o preconceito ocasionado em razão dos usos linguísticos: o preconceito linguístico. Como afirma Bagno (2011, p. 208), “defender o respeito à variedade linguística dos estudantes não significa que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela aciona”, pois a função da escola é ensinar o que os alunos não sabem e não ignorar o que eles já sabem.

No entanto, vale ressaltar que a postura do professor é determinante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente com relação à sua concepção sobre o tema supracitado, pois, caso contrário, ele continuará perpetuando a tradição que embasa as nossas instituições escolares há décadas, com uma postura educacional fundamentada no paradigma educacional, que privilegia um ensino mecanicista, sem considerar a dinamicidade linguística, classificando, assim, as variações linguísticas como “desvios”, que devem ser evitados em nome da “boa escrita” e da “boa fala”. A resistência às mudanças no que concerne ao ensino da língua em uso é uma das maiores barreiras referentes ao ensino da linguagem, contribuindo para que a maioria dos alunos desconheça a relevância da variação linguística na vida diária.

É certo que, nos últimos anos, ocorreram diversas transformações sociais, econômicas, geográficas e tecnológicas que também influenciaram as instituições de ensino e que resultou numa nova compreensão da língua, obrigando essas instituições a reverem sua abordagem de ensino baseada no modelo tradicional escolar. Porém, algumas mudanças foram distorcidas, pois, frequentemente, o ensino que se baseia no conceito de linguagem heterogênea, na verdade, utiliza o termo para mascarar um ensino que ainda está voltado para a norma, pois traz a diversidade linguística para a sala de aula, mas de forma excludente. Para Camacho (2011, p.48), isso “consiste em não apenas ignorar a legitimidade da variação linguística, mas também submeter as variedades linguísticas ao critério de correção, “como uma peneira fina””. Desse modo, o que fica sobre a peneira conserva-se como norma de prestígio (correto) e o que passa é considerado como incorreto e, por conseguinte, estigmatizado, o que não contribui para o conhecimento da diversidade, mas para o ensino que na verdade segue um padrão, uma vez que serve como parâmetro para a correção de outras variedades.

Assim sendo, após dez anos de atuação como docente, com atenta observação do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, decorrente do trabalho com os anos

Finais do Ensino Fundamental e Médio, esta pesquisadora pode perceber a dificuldade dos docentes em trabalhar com a variação linguística em sala de aula e a objeção dos discentes no seu reconhecimento, demonstrando atitudes preconceituosas em relação à fala dos colegas e à sua própria e da sua comunidade. Por essa razão, emergiu a reflexão acerca de uma questão muito interessante e importante, a saber: “Como tem sido tratada a variação linguística nos livros didáticos?”

Vale ressaltar também que, durante esses anos, a prática docente da pesquisadora possibilitou uma reflexão crítica sobre a própria postura como docente, ao trabalhar com turmas tão heterogêneas, na busca pela compreensão, assim, das especificidades dos estudantes, sem desprezar suas peculiaridades linguísticas e culturais. Disso decorre a importância de refletir sobre a heterogeneidade de nossa língua, procurando colocar em prática teorias estudadas nos livros e debatidas ao longo da formação do professor, sempre me perguntando como trabalhar o eixo dos conhecimentos linguísticos sem cair no simplismo de encarar a língua apenas como prescrição. Outra questão relevante são as dificuldades em relação aos materiais didáticos. Por vezes, apresentam equívocos conceituais e deixam a desejar na formulação de exercícios direcionados à variação linguística.

Levando-se isso em consideração, esta pesquisa pretende analisar o livro didático de Língua Portuguesa “Geração Alpha”, observando se favorece o ensino voltado à variação ou se está ancorado na gramática normativa, se apresenta a noção de “certo” e “errado” ou de “adequado” ou “inadequado”, a noção de variação linguística e preconceito linguístico, e, assim, analisar todas as atividades propostas no livro no que tange a esse tema.

Desse modo, acreditamos ser de grande relevância a análise do livro didático, principal instrumento pedagógico da maioria dos docentes, examinado suas propostas teóricas, a abordagem dos fenômenos variáveis e sua orientação pedagógica no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Nosso pressuposto é que, apesar de a variação ser um fenômeno inerente a toda língua, foi ignorada durante muito tempo pelo ensino tradicional e isso ainda se reflete profundamente nos livros didáticos, que constituem um dos materiais mais adotados e utilizados em sala de aula.

Ao empregar determinado livro didático, o professor faz uma opção por uma determinada filosofia de ensino e, de certa forma, concordando com os conceitos mobilizados pelos autores. Dessa forma, esse material passa a ser visto não apenas como fonte de textos e de recursos didáticos, mas também como orientador do ensino, definindo conteúdos e modos de abordá-los no âmbito do ensino e aprendizagem.

Por isso, o presente trabalho visa analisar como se dá a proposta de ensino de

alguns fenômenos linguísticos no livro didático de português, fundamentando-se em teóricos da Sociolinguística Variacionista, como Labov (2008); em teóricos da Sociolinguística Educacional, como Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002, 2007, 2011, 2013), Faraco (2007, 2008) e Possenti (2006); e em outros autores preocupados com o ensino de língua portuguesa como língua materna, que vêm apresentando discussões sobre o que ensinar e como deveria ser o ensino da gramática nas escolas, pautados numa perspectiva mais condizente com as teorias linguísticas mais atuais.

Os objetivos que subjazem à questão central desse trabalho são: a) analisar, a partir do roteiro sugerido por Bagno (2007), como o livro “Geração Alpha” aborda, através das suas atividades e textos, o fenômeno da Variação Linguística; b) observar como são organizadas as seções do livro e como são propostas as reflexões sobre a língua em uso e se estão de acordo a BNCC; c) discutir os conceitos de norma e suas implicações para o ensino de Português como língua materna; d) discutir como o ensino de variação linguística na escola contribui para o enfrentamento ao preconceito linguístico.

Do ponto retórico, esta dissertação está organizada do seguinte modo: além desta Introdução, há os capítulos de Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise e Discussão dos Resultados e Conclusões.

A primeira subseção, intitulada Sociolinguística e ensino de língua materna, traz o embasamento teórico da Linguística, fazendo a ligação entre língua e sociedade e inserindo as contribuições dessa ciência para o ensino.

Na segunda subseção, intitulada noção de norma linguística e ensino enfoca a chegada da Sociolinguística Educacional, fundada nos estudos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), que efetivamente introduzem no ensino de língua práticas embasadas nas investigações dos fenômenos linguísticos que interferem na variação e se refletem no processo do ensino de língua.

No terceiro tópico do capítulo de fundamentação, intitulado os documentos oficiais e o ensino de língua, é analisado (através das orientações de importantes documentos oficiais) os postulados para o trabalho com a variação, na proposta de reestruturação do ensino de língua, a partir dos PCN e da BNCC e das contribuições da sociolinguística para os avanços nos estudos da linguagem.

Na quarta subseção, cujo título é o livro didático e o ensino de português como língua materna na educação básica, é traçado um percurso histórico do componente curricular de LP focando especialmente no LDP.

No terceiro capítulo, explicitamos o *corpus* selecionado, a metodologia adotada e as

etapas de realização da pesquisa. O quarto capítulo, ocupa - se da análise e discussão dos resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos estabelecidos, a metodologia definida e o referencial teórico adotado.

Por fim, nas Considerações finais, apresentamos um panorama do que foi detectado durante a análise que aqui se propõe, manifestando as conclusões a respeito do tratamento da variação linguística no LD de português “Geração Alpha”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao apontar a relevância dos estudos sobre variação linguística para a disciplina de língua portuguesa e, conseqüentemente, para a educação, este capítulo destina-se à abordagem de temas relacionados ao ensino dessa disciplina, bem como as bases que o fundamentam e as propostas da sua reestruturação. Tendo como base os estudos sociolinguísticos, inaugurados por Willian Labov, mais especificamente, a Sociolinguista Variacionista, a partir dos estudos de Bagno (2007, 2013), a Sociolinguística Educacional a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), entre outros, faremos um breve histórico das principais políticas para o livro didático (LD) no Brasil, iniciando nas origens da relação entre o Estado/ livro didático, até as atuais políticas do Ministério da Educação e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela distribuição dos LD às escolas públicas do Ensino Fundamental.

2.1 A sociolinguística e o ensino de língua materna

A língua é um reflexo da sociedade e por esta sociedade estar em um processo de constante transformação, a língua também vai se transformando. Por esse motivo “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (Labov, 2008, p.21). No entanto, os quadros teóricos de maior projeção no último século mostram que não se considerava necessário o estudo da variação ou da mudança linguística para a compreensão de como as línguas funcionam. A classificação das línguas, a evolução histórica de seus aspectos fonológicos, morfológicos e léxicos, os estudos sobre distribuição geográfica dos idiomas indo-europeus e a reconstrução da língua comum de que provinham definiram o contorno geral dos estudos linguísticos que dominaram a segunda metade do século XIX.

É a partir da perspectiva saussureana que se inaugura a possibilidade de se estudar a língua sincronicamente, mas o estudo da variação e mudança linguística, objeto de estudo da sociolinguística, surge um pouco mais tarde, com as contribuições de Weinreich, Labov e Herzog (1968), que propõem a Teoria da Variação e Mudança Linguística.

A sociolinguística é uma área da linguística que se ocupa da relação entre língua e sociedade. Por considerar a linguagem um fenômeno social, recorre à variação derivada do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico. Ela surgiu como uma disciplina científica, a partir dos estudos dos

especialistas em linguística, porém, seus contributos acabaram se estendendo a área da educação linguística. O grande nome da pesquisa sociolinguística é William Labov.

De acordo com Soares (2000), na década de sessenta, o sociólogo inglês Basil Bernstein, considerado um dos principais responsáveis pela teoria da “deficiência linguística”, publicava seus trabalhos. Estes serviam de fundamento e suporte aos programas destinados a “compensar” a “privação linguística” das crianças oriundas das camadas populares.

Segundo essa teoria, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o que, quando e como é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” linguísticos que, assim criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico (Soares, 2000, p.23).

Para essa teoria, os alunos provenientes das camadas desfavorecidas têm maiores dificuldades na escola devido à pobreza do contexto cultural em que vivem. O principal problema, segundo a teoria do *déficit* linguístico, estaria no código restrito (na linguagem deficiente) usada pelos alunos oriundos das classes trabalhadoras. Essa linguagem se caracterizaria pelo vocabulário pobre, pela sintaxe confusa, por abundantes erros de concordância e pronúncia etc. As crianças com *déficit* linguístico enfrentariam, assim, um grande obstáculo à aprendizagem escolar e esse *déficit* estaria na origem dos problemas da educação popular.

Segundo Batista (2021, p.83), ideologias de linguagem de purismo linguístico são nocivas para a nossa sociedade “uma vez que projetos de padronização da língua que se baseiam no purismo se unem a outros projetos nacionalistas que são usados para manter a hegemonia de certos grupos privilegiados e subalternizar grupos marginalizados”. No Brasil, por exemplo, desde a colonização de nossas terras, nossos modos de agir e pensar foram induzidos a seguir um modelo eurocêntrico, determinista e linear, baseado no racionalismo europeu, gerando um combate ao apagamento de saberes e culturas distintos daqueles tidos como únicos ou verdadeiros. Como consequência, as práticas racistas e o racismo estrutural brasileiros são mobilizados, em parte, por essas ideologias que associam um povo a uma nação e a uma língua única, não variável, e também por ideologias de diferenciação hierarquizada, o que corrobora para se manter desigualdades de várias ordens e hierarquizar alguns grupos sociais e sustentar violências sobretudo no ensino, que impactam na aprendizagem de línguas.

Desse modo, “estabelecer e impor um padrão único de língua é uma velha estratégia de apagamento das diferenças sociais que remetem à velha ideologia da unidade linguística: uma só nação, um só povo, uma só língua” (Silva, 2023, p.01). Padrão esse que, de acordo com Lucchesi (2015, p.22), sempre refletiu a “elite brasileira senhorial, racista e escravocrata,” que hoje nos dias atuais “deplora o ‘bolsa-esmola’ e tem urticária ao cruzar com operários malcomportados e mal -vestidos nos saguões dos aeroporto”.

Ainda na década de sessenta, de acordo com Soares (2000, p.43), “surgiram os primeiros resultados das pesquisas de Labov sobre as relações entre linguagem e classe social, e sobre as variedades do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos”, que iam de encontro a essa teoria.

Embora dedicando-se à pesquisa sociolinguística, segundo um modelo quantitativo, e preocupado especificamente com a descrição das variações linguísticas numa mesma comunidade de fala, Labov insistiu repetidas vezes nas contradições evidentes entre os resultados de suas pesquisas e a teoria da deficiência linguística (Soares, 2000, p.43).

O sociolinguista norte-americano ocupou-se com o estudo da língua, fazendo uma relação entre esta e os fatores sociais como região, raça, classe, gênero, escolaridade, dentre outros, empreendendo uma jornada investigativa para que pudéssemos compreender a complexidade da Língua e da Cultura de um povo, que se estabelece a partir de uma memória coletiva, codificada segundo os padrões do grupo a que pertence.

Labov, procurou assim, sistematizar as variações existentes e demonstrar a interdependência entre o conteúdo linguístico dos falantes com o seu meio social, “demonstrando que, na coletividade, o sistema é necessariamente heterogêneo, e isso não compromete o funcionamento da língua no contexto mais amplo da diversidade das funções sociais que ela desempenha na vida social” (Lucchesi, 2015, p.58).

Pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuía à “privação linguística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias (Soares, 2000, p. 43).

A Ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (EUA), foi escolhida por Labov como laboratório para a investigação inicial dos padrões sociais na mudança linguística. A motivação para essa escolha deu-se por se tratar de uma comunidade separada do continente norte-americano, além de apresentar uma complexidade social e geográfica, no

sentido de possuir um registro de resistência linguística, mantendo muitas características antigas e, provavelmente, típicas da Inglaterra do século XVIII, ainda preservadas depois de muitas gerações. Seu primeiro estudo tratou da mudança sonora que afetava os ditongos (ay) e (aw), nessa ilha, e essa pesquisa constitui sua dissertação de mestrado.

Seu segundo trabalho constitui-se de uma pesquisa sobre os efeitos das diferenças de classes nos dialetos da cidade de Nova Iorque. Para isso, o autor seleciona ambientes no qual desenvolverá suas observações: lojas de departamento da cidade supracitada. Esse trabalho compõe a sua tese de doutorado. Nela, Labov apresenta um estudo que procura compreender as variações fonológicas surgidas a partir da consoante (r) em posição pós-vocálica, observando as condições sociais dos falantes de onde a pesquisa foi feita.

Ao entrevistar pessoas e gravar suas falas, Labov descobriu que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, e aponta “o fato que deu origem a teoria da deficiência: o fracasso das crianças dos guetos” (Soares, 2000, p.44). Algo com que, naquele período, com o advento da linguística gerativa, essa teoria não estava preparada para lidar. No entanto, ainda segundo ele, “as crianças do gueto recebem muita estimulação verbal (...), ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças da classe média” (Soares, 2000, p.44). É nesse interim que surgiram as ferramentas para se estudar a variação e a mudança sincrônica.

O conjunto dos princípios teóricos e dos procedimentos metodológicos labovianos, que propõe analisar e interpretar os fenômenos linguísticos no contexto social por meio de estatísticas, dá corpo ao que se chama de Teoria da Variação. Essa revolução iniciada por Labov permitiu que os estudiosos da Língua pudessem compreender as diferenças existentes entre a língua falada através de uma perspectiva muito mais abrangente, envolvendo a pesquisa sócio histórica, etnográfica e linguística, chamada de Sociolinguística.

Na sociolinguística, denomina-se “variação” o fenômeno pelo qual duas formas podem ocorrer em um mesmo contexto com um mesmo valor referencial e representacional, isto é, com um mesmo valor de verdade (Labov, 1978). Ela é inerente às línguas e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico, nem a possibilidade de comunicação entre os falantes.

A sociolinguística vai se debruçar sobre os fatores que exercem pressão sobre a língua e fazem com que essa língua tenha variantes. Se dois termos são variantes de uma mesma regra variável, logo, elas são formas alternativas de se dizer a mesma coisa, no mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. Temos, por exemplo, (1) “assistir o filme” e (2) “assistir ao filme”, onde, a regência do verbo “assistir” realiza-se como regra variável, já que admite duas possibilidades de realização. E cada uma dessas formas é chamada de variante.

Temos, portanto, a definição de variante linguística, sendo limitada a um estudo sincrônico, pois só podemos dizer que dois elementos são variantes de um sistema se analisá-los sincronicamente. Nesse interim, dois requisitos são necessários para que duas ou mais formas sejam chamadas de variantes: elas devem ser intercambiáveis em um mesmo contexto e manter o mesmo significado referencial ou representacional (Coelho *et al.*, 2018).

Assim, não se “pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (Bortoni - Ricardo, 2005, p. 15). Porém, Bagno (2013) faz uma ressalva, nos alertando para o fato de que

em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores distintos pela comunidade. Dessa forma, “embora o linguista diga que NOS VAI e NÓS VAMOS são variantes, isto é, “duas formas diferentes de dizer a mesma coisa”, o uso de cada uma delas comunica coisas que não são “as mesmas” para quem ouve a construção gramatical A e a construção gramatical B – comunica a origem social de quem fala A ou B, seu status socioeconômico, seu prestígio ou desprestígio na hierarquia da comunidade, sua inserção maior ou menor na cultura letrada, sempre mais valorizada que a cultura oral (Bagno, 2013, p.177).

Se a variação envolve a coexistência de formas para expressão de um significado, a mudança diz respeito a como, nessa disputa de forças, certas formas se tornam cada vez mais correntes, levando outras a obsolescência. Segundo Coelho *et al.* (2018),

É a mudança a responsável por afinal sermos falantes de português e não de latim. Na verdade, somos falantes de latim, mas de um latim que já passou por tantas mudanças que se envolveu em cenários históricos e políticos tão diversos que acabou recebendo um novo rótulo: “português” (Coelho *et al.*, 2018, p.08 – 09).

Essa afirmação faz com que reflitamos sobre o caráter variável das línguas e enxerguemos a variação como um movimento comum e natural de uma língua, que varia, sobretudo, por fatores históricos e culturais. Assim, apesar da tentativa de muitos estudiosos da gramática normativa de refrear a dinâmica da língua, a mudança nos sistemas linguísticos é inevitável, sendo que a língua muda à medida que o ser humano vai sentido novas necessidades comunicativas.

Isso posto, quando a criança vai para a escola, já adquiriu sua língua materna, já que todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema de sua língua, porque nasce dotado de uma capacidade para a linguagem. Isso significa dizer que, ao ter acesso à educação formal, ele já tem internalizadas as regras gramaticais da língua falada por sua comunidade de fala (Bortoni - Ricardo, 2004). Trata-se, portanto, de um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. Não se trata,

então, de ensinar a língua materna ao aluno e sim de ensinar a ele uma determinada variedade da língua.

O falante não comete erro em sua língua materna. Não há uma língua melhor, mais adequada, mais correta, nem mais bonita, nem mais difícil (Bagno, 2011). Há línguas e contextos de uso. Usar a variedade culta da língua é a maneira mais adequada de nos comunicarmos em alguns contextos. Falar gíria é mais adequado em outros. Aprender a se mover nas línguas e variedades, refletir sobre a gramática de sua língua é, ao mesmo tempo, um caminho para se aprender outras gramáticas, outras línguas e uma maneira de valorizar a sua identidade.

Dessa forma, o reconhecimento da variação linguística obriga a quem vai ensinar a ter uma visão mais honesta da língua. A percepção de que as variações da língua precisam estar ao alcance do conhecimento dos alunos, ainda, precisa aflorar na maioria dos professores de língua materna, pois o ensino voltado para a gramática normativa ainda predomina na escola.

Tais educadores consideram que a instituição escolar é um local apropriado para se aprender e utilizar a norma de prestígio da língua. Subtende-se, assim, que as demais estão inadequadas e, muitas vezes, nessa perspectiva, é fortalecida a ideia de que na fala é aceitável a variação não prestigiada, ainda que esteja inadequada, mas na escrita está totalmente errada. Então fica claro, portanto, que não há, na verdade, espaço para outras variedades. A esse respeito, Bagno (2009) afirma que:

A escola geralmente não reconhece a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, impondo, assim, sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de grau de escolarização (Bagno, 2009, p. 15).

Desse modo quanto mais pudermos levar para a sala de aula essa multiplicidade, teremos uma relação mais honesta com os usos linguísticos efetivamente empregados pelos usuários da língua e não separaremos de forma tão drástica a língua que está na escola que será objeto de ensino e as línguas que existem na sociedade.

Embora, de início, não seja nada fácil observar sem pré-julgar, o estudante tem de se acostumar a submeter à crítica rigorosa e permanente os juízos sociais sobre a língua e, assim, livrar-se de preconceitos (Faraco, 2005). Ainda segundo o autor,

uma das maneiras de começar a fazer isso é acostumar-se a olhar a língua como uma realidade heterogênea, buscando compreender as bases dessa heterogeneidade, porque é justamente a variedade da língua no espaço geográfico, na estrutura social

e no tempo uma das realidades que mais reações sociais preconceituosas suscita (Faraco, 2005, p.30).

Importante salientar que a escola deve ensinar a norma padrão e as variedades de prestígio não no sentido de exigir que o aluno substitua sua norma por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações.

2.2 A noção de norma linguística e ensino

A variação linguística é um fenômeno social muito importante que começou a ser tratado de forma mais técnica nos EUA a partir de 1960 e, desde então, tanto a variação linguística como a mudança linguística vêm sendo muito abordadas. Todavia, elas sofrem até hoje com a concorrência desleal da gramática tradicional. Esta tem mais de dois mil anos de existência (Novais; Siqueira, 2020) e, por esse motivo, teve um período enorme para se impregnar na cultura ocidental, ao passo que a linguística, como ciência, é relativamente nova e surgiu com critérios mais rigorosos no século XIX com a linguística histórico-comparativa. A partir daí é que realmente começou a elaboração de termos, de critérios e de suas metodologias.

No Brasil, foi também na década de 1960 que a linguística se tornou disciplina nas universidades, ou seja, há pouco mais de 60 anos. Antes desse período, o que se aprendia nas faculdades de letras era Filologia, Literatura, Grego, Latim, dentre outros.

A gramática normativa surgiu em Alexandria, no Egito, por volta do século II a.C, como disciplina autônoma, paralelamente aos estudos de Filologia, que se voltavam para a edição crítica dos textos de autores gregos clássicos. Ao analisar os textos, os estudiosos da época perceberam que as versões apresentavam diferenças. A gramática surge a partir dessa necessidade de criar uma versão mais uniforme desses textos, quando esses estudiosos apoderam-se do legado dos filósofos e criam um instrumento para estudo da língua grega, principalmente da escrita.

Nessa linha de ação, a norma padrão, que deveria orientar a prática linguística em situações formais, particularmente na modalidade escrita, adquiriu tamanha força ideológica que passou a ser usada como referência para todas as situações de interação verbal, dando ensejo ao que passou a ser denominado pejorativamente de purismo gramatical (Lucchesi, 2015, p.68).

De acordo com Grilli (2021) a partir da gramatização, isto é, a padronização de línguas em sistemas, somente as línguas que tinham uma gramática bem definida por escrito passaram a ser consideradas línguas. Em outras palavras, somente a língua de quem colonizava os demais povos, era considerada língua de verdade: todas as demais formas de expressão não estavam no mesmo patamar de "desenvolvimento" ou "civilidade".

Vale ressaltar que, segundo Bagno (2007, p.64), “a gramática tradicional merece ser estudada como um importante patrimônio cultural do ocidente”, pois ela foi o primeiro sistema completo de análise linguística que surgiu. No entanto, “não pode ser aplicada como única teoria linguística válida nem, muito menos, como instrumental adequado para o ensino” (Bagno, 2007, p.64).

Para se fixar como uma ciência independente e autônoma no início do século XX, a linguística moderna separa-se da gramática tradicional, que havia se impregnado na escola um violento processo de homogeneização linguística para que a influência do português europeu predominasse sobre a língua que se constituía no Brasil (assim como outros fatores culturais e religiosos vindos da Europa) com o objetivo de cristalizar o ponto de vista de que existe uma única forma de empregar a língua e de que existem formas corretas e incorretas, ou seja, uma postura prescritiva, padrão, que ao longo da história prevaleceu. Diante disso tem-se duas situações: uma ciência nova, que sofre uma concorrência de um outro ponto de vista que é o tradicional e, ainda, no caso do Brasil, a inserção relativamente recente da linguística na vida universitária.

Essa revolução, que foi iniciada principalmente por Labov, com os estudos sociolinguísticos, permitiu que os estudiosos da Língua pudessem compreender as diferenças existentes entre a língua falada através de uma perspectiva muito mais abrangente, envolvendo a pesquisa sócio histórica, etnográfica e linguística, chamada de Sociolinguística.

A grande contribuição das ideias labovianas é, sem dúvida, o avanço dos estudos sociolinguísticos, que reconhece a importância de estudar a língua em uso, considerando a singularidade do ser humano e da língua, bem como o respeito as variações sociais, regionais, geográficas, sem estigmas de "certo" e "errado".

Dessa maneira, essa nova posição quanto aos objetos de estudo e ao novo modelo de análise nos estudos linguísticos evidencia a necessidade de autonomia nos estudos da linguagem ou, podemos dizer, a construção consciente da própria ciência Linguística. Articulam-se, assim, indagações sobre a delimitação do objeto de estudo, o papel do linguista diante da língua, bem como o abandono do prescritivismo e a abertura para uma abordagem descritiva ao analisar a língua e suas particularidades. Essas preocupações são pertinentes, não

somente aos linguistas, mas também aos professores de língua portuguesa, uma vez que estes questionamentos tornam-se subsídios para a construção de um conhecimento sobre a língua mais crítico, teórico e reflexivo.

Apesar de a Sociolinguística, com seus estudos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, ter determinado mudanças profundas na visão do que deve ser a prática dos professores nos diversos níveis de escolaridade, ainda não há uma situação ideal no contexto escolar, uma vez que “a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado” (Bortoni - Ricardo, 2005, p.14).

No Brasil, a pioneira na tentativa de associar a sociolinguística ao ensino de língua foi a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, cujas ideias costumam ser identificadas como uma área nova chamada de Sociolinguística Educacional. Assim, o ensino de língua, como consequência, deixou de ser visto como uma transmissão única e exclusiva de uma norma padrão obsoleta. Esse e outros tantos movimentos que possuem uma nova postura sobre o fenômeno da linguagem, junto também com outras áreas de pesquisa como análise do discurso e linguística textual, têm contribuído para uma reformulação do ensino de língua.

O tema da variação linguística é um ponto que sempre vem sendo mencionado nos livros didáticos, nos currículos, nos projetos de educação, e as pessoas se perguntam como fazer ao tratar da variação linguística. Não é de se espantar que as pessoas ainda tenham dúvidas, pois essas inovações apesar de já terem mais de 60 anos, são inovações diante de uma tradição muito longa do ensino de língua. Nesse contexto, pensar em uma pedagogia da variação linguística requer, primeiramente, o reconhecimento de que a língua “é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção e reconstrução” (Bagno, 2007, p.36). Com essa visão, esclarece-se a questão de que a ideologia da língua única é decorrência de fatos históricos e que têm origem em políticas linguísticas que fomentam o ciclo do preconceito e intolerância linguística.

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são estratificadas socialmente: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. À vista disso, “o reconhecimento da diversidade linguística, longe de ser prejudicial, é uma condição *sine qua non* para uma escola democrática e inclusiva, que amplia o conhecimento do aluno sem menosprezar sua bagagem cultural” (Lucchesi, 2015, p.14).

No entanto, segundo Faraco (2007, p. 41-42), “parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”. A preocupação do autor é compartilhada por muitos outros estudiosos da área, dentre os quais está Bagno (2007):

[...] tenho podido verificar que, no campo específico da educação em língua materna, muitos avanços têm sido feitos no esforço de incorporação adequada, ao material didático, de alguns conceitos fundamentais como letramento, gênero textual, discurso, intertextualidade, coesão e coerência, oralidade, condições de produção da escrita, reflexão linguística, etc. No entanto, quando o assunto é variação linguística, o tratamento oferecido pela maioria dos livros didáticos ainda deixa muito a desejar. Isso se deve, provavelmente, à inexistência, entre nós, de boas obras de divulgação dos conceitos básicos da Sociolinguística – para não falar da inexistência de traduções de obras clássicas da área. O que encontramos são bons trabalhos acadêmicos que aplicam, criticam, desenvolvem e reelaboram os conceitos e a metodologia da Sociolinguística, mas nenhum que tente oferecer a um público mais amplo, de não-iniciados, uma versão ao mesmo tempo acessível e abrangente dos postulados centrais da disciplina (Bagno, 2007, p. 18).

No que concerne aos problemas na escola, podemos destacar alguns equívocos persistentes entre educadores, um deles diz respeito a falsa sinonímia entre norma padrão e norma culta. Enquanto esta seria “(...) em geral, as variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso a bens culturais, em especial à educação formal” (Faraco, 2007, p. 32-33). Aquela seria um ideal abstrato e homogêneo da língua na perspectiva da gramática tradicional, podendo-se dizer que esse padrão é um artifício, um modelo da língua. Não é uma variedade, ele não existe autenticamente nos usos da língua, portanto “não é a língua de ninguém” (Bagno, 2007, p. 131). Mas é tão somente a prescrição de regras e uma tentativa de unificação e homogeneização da língua, que, por não ser estática, se diferencia dessas normas, possuindo regras próprias de realização e de funcionamento.

A atitude de restringir as aulas de português ao ensino de uma gramática descontextualizada é, no mínimo, ineficaz porque ignora que a língua faz parte da cultura de um povo; despreza a realidade social dos falantes.

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ameaçadora de uma certa ordem). Foi esse o caso do Brasil no século XIX, em que uma certa elite letrada, diante das variedades populares [...] e face a um complexo jogo ideológico trabalhou pela fixação de uma norma-padrão (Faraco, 2007, p. 34-35).

Um outro equívoco também é o tratamento da variação linguística como se fosse

apenas coisa de gente do meio rural, caipira, de pessoas menos letradas, criando uma sinonímia entre variação e desvio. No entanto, a variação linguística existe também na fala de pessoas escolarizadas, ou melhor, em todos os lugares e em todos os grupos sociais que a língua é falada, existe variação. É importante ressaltar que a escola deve apresentar o padrão, pois

o prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como (Bortoni – Ricardo, 2005, p. 14).

A norma culta, principalmente, deve ser apresentada aos discentes nas instituições de ensino porque é nela que é escrita uma grande parcela dos textos que circulam na sociedade, e estes precisam ter contato com formas linguísticas que não pertencem ao seu dialeto social, bem como sua adequação e uso. Porém os educadores, não podem deixar de considerar que:

As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (Bortoni -Ricardo, 2004, p. 74).

No entanto, alguns professores parecem desconhecer essa competência comunicativa dos seus alunos, sustentando a velha tese de que não sabem falar ou não sabem a nossa língua ou de que somente as pessoas que têm um elevado grau de escolaridade ou um vasto conhecimento gramatical sabem falar corretamente. Isso, porém, é um grande equívoco, mas que, até hoje, faz parte do imaginário de muitas pessoas, inclusive educadores.

Qualquer falante nativo do português tem um vasto conhecimento sobre sua língua, mesmo que implicitamente. Até mesmo pessoas que nunca frequentaram a escola, que desconhecem todas as nomenclaturas gramaticais, sabem falar português, pois são capazes de se comunicar (e se comunicam perfeitamente) utilizando essa língua, pois esse conhecimento não advém da escola, nem muito menos da gramática, mas a partir da interação com o meio e com os demais falantes.

A língua materna é fundamental para o desenvolvimento humano. Ela é o primeiro idioma com que a pessoa tem contato e, sem dúvida, aquele em que possui maior domínio, mesmo sem uma reflexão linguística consciente. É a partir do aprendizado e domínio dela que passamos a ter acesso aos demais conhecimentos, até mesmo para que se possa aprender

novos idiomas. A escola, portanto, pode contribuir significativamente no desenvolvimento desse saber linguístico. O desenvolvimento da língua materna, assim como de qualquer outra língua, requer a leitura de diversos textos de forma a compreendê-los, analisá-los e criticá-los. Assim como também para o desenvolvimento da escrita, o contato com diferentes tipos de textos e diferentes linguagens.

Por isso cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (Bortoni -Ricardo, 2004, p. 9).

Embora os cursos de graduação venham mudando o seu currículo e dando um enfoque maior a aspectos linguísticos em detrimento de normas gramaticais, ainda existem professores que mantêm o mesmo discurso da “língua pura” e reproduzem em suas aulas as suas concepções de língua e exatamente aquilo que aprenderam: classificações gramaticais, análise sintática, conjugações verbais etc. Tudo isso feito a partir de frases soltas e descontextualizadas, utilizando exemplos do cânone literário por acreditarem que a gramática é um pré-requisito para aprender a língua, deixando de lado a possibilidade de os discentes compreenderem como as línguas funcionam nas práticas sociais e, desse modo, refletirem sobre as escolhas dos recursos e formas linguísticas e construírem um conhecimento sobre a linguagem.

Dessa forma, fica evidente que a formação do professor é fundamental para que o ensino de língua portuguesa favoreça o letramento e cumpra os objetivos de uma educação em língua materna. Para isso, são necessárias muitas ações, dentre elas formações linguísticas mais atualizadas e um uso de material didático também adequado às finalidades do bom êxito do ensino.

Outros ainda, não só os professores, como também a escola, de uma forma geral, bem como a família, advogam que, para um domínio da escrita e da leitura, há a necessidade de estudos exaustivos das normas gramaticais e a execução de exercícios repetitivos. Porém “quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar” (Perini, 2005, p.50), pois essa maneira simplista e descontextualizada de abordar a língua não é garantia para ler e escrever corretamente.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o documento que regulamenta as

aprendizagens essenciais em todas as etapas da educação básica em nosso país, com o fito de promover a igualdade no sistema educacional e o desenvolvimento pleno dos estudantes, preceitua que:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (Brasil, 2018, p. 139).

É indiscutível, então, que a escola ensine gramática, como um dos meios de acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade. A variedade que o indivíduo aprendeu na rua, na fábrica, no contato com os amigos, resolve a comunicação, porém, para fazer o vestibular ou o ENEM, por exemplo, existe um padrão de redação em que ele terá que ter um domínio do letramento acadêmico, que é um conhecimento mais formal da língua. Por esse motivo, faz-se necessário um domínio sobre esses códigos e a percepção do uso entre ambos de acordo com as diferentes situações sociocomunicativas. Tanto esse domínio como a necessidade de adequação das variedades de acordo com as situações de uso advêm da escola através das aulas sobre o tema exposto.

Em referência a essas denominadas variedades cultas, Faraco (2008, p.73) assevera que representam “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. E acrescenta que embora não exista ainda um levantamento exaustivo da diversidade constitutiva do português brasileiro, “o modelo que, no momento, parece fornecer o melhor instrumental para registro da diversidade já estudada é o proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo” (Faraco, 2008, p. 46).

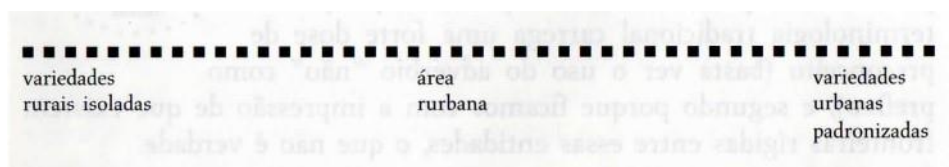
Bagno (2007, p. 211) afirma que, tradicionalmente, a realidade linguística brasileira tem sido analisada em pares dicotômicos do tipo língua padrão/língua não-padrão, língua culta/ língua popular etc., que escondem o caráter dinâmico das interações verbais. E coadunando com a perspectiva de Faraco (2008), o autor diz que “uma das soluções para superar esse problema é a adoção do conceito de *continuum*” (Bagno, 2007, p.54).

Esse modelo de que falam os dois autores e proposto por Bortoni – Ricardo (2004) nos diz que para que entendamos a variação no português brasileiro, devemos evitar uma análise polarizada, assim como fazem as gramáticas tradicionais que propõem uma distinção entre língua padrão, dialetos, variedades não-padrão etc., pois essas terminologias tradicionais além de carregarem uma forte dose de preconceito, passam a impressão de que existem fronteiras rígidas entre elas, o que não é verdade. Em seguida, a autora propõe que imaginemos três

linhas, que ela chama de *contínuos* para que analisemos todas as situações de interação verbal e que são chamados de: *contínuo de urbanização*, *contínuo de oralidade – letramento* e *contínuo de monitoração estilística*.

Segundo a concepção de Bortoni- Ricardo (2004), no primeiro contínuo, contínuo de urbanização, há dois extremos, sendo que em uma ponta estão os falantes rurais mais isolados, em outra os falantes urbanos que receberam maior influência dos processos de padronização da língua. E entre as duas pontas estão os falantes rurbanos, que trazem consigo traços dos falantes rurais, mas que já apresentam características dos falantes urbanos, como mostra a figura abaixo:

Figura 1 - Contínuo de urbanização

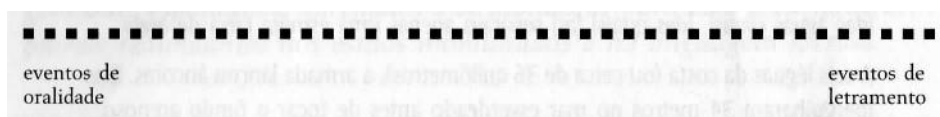


Fonte: Bortoni-Ricardo (2004).

Bortoni-Ricardo (2004, p.53) afirma que “no contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos”. Entre esses falantes há ainda traços que estão presentes na fala de todos, que são chamados de traços graduais e se distribuem ao longo de um contínuo. No entanto, alguns aspectos típicos dos falares rurais vão desaparecendo à medida que vão se aproximando do meio urbano, sendo chamados de traços descontínuos. Esses traços “são os que recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas” (Bortoni - Ricardo, 2004, p.53)

“O *continuum* oralidade – letramento nos indica se a atividade verbal naquele momento da interação está mais próxima das práticas orais ou mais próxima das práticas letradas, ou seja, práticas que de algum modo se apoiam na leitura e na escrita” (Bagno, 2007, p. 55). Representado na imagem abaixo, ele apresenta fronteiras fluidas e com muitas sobreposições entre a oralidade e o letramento, visto que um evento de letramento pode ser permeado de oralidade, bem como seu contrário (Bortoni - Ricardo, 2004).

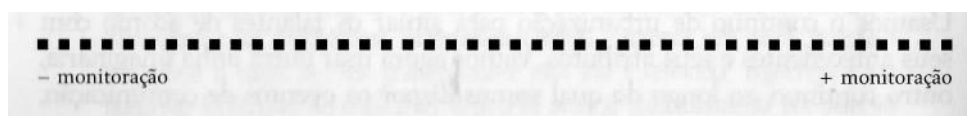
Figura 2 - Contínuo de oralidade-letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004).

O contínuo de monitoração estilística trata desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. O que leva o falante a monitorar mais ou menos a fala é o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa (Bortoni - Ricardo, 2004). (Ver figura 3)

Figura 3 - Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004).

Coelho *et al.* (2018) nos dizem que é necessário que o professor conheça os postulados da sociolinguística para atuar de forma competente na orientação da aprendizagem do aluno. O direcionamento do trabalho docente não pode dar-se com base no senso comum e nem de forma superficial. Pelo contrário, o trabalho com as variedades no ensino de língua deverá propiciar um estudo reflexivo sobre a realidade linguística do país, a partir de atividades que remontem a uma visão da heterogeneidade da língua e tendo como alicerce o embasamento científico e domínio conceitual.

Diante do fenômeno da variação, não basta apenas uma mudança na educação do país mas é necessário que haja um cuidado para que não se reproduza no espaço escolar a discriminação linguística, tratando as variedades que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional como se fossem desvios ou incorreções.

A variação ocorre em todos os níveis linguísticos (morfológico, sintático, fonológico, semântico-lexical, discursivo), atestando a visão de língua como um sistema heterogêneo. A heterogeneidade, portanto, é a marca registrada das línguas humanas, não existe nenhuma língua falada do mesmo jeito, por todo mundo, o tempo todo. Assim sendo, a língua portuguesa, como toda língua natural, não é homogênea, varia de acordo com vários fatores como status social, sexo, grau de instrução, profissão, estilo pessoal, contexto (formal/informal), região de origem, entre outros (Bagno, 2007). A variação linguística é uma característica inerente às línguas; e o Brasil é uma nação diversificada, seja nos aspectos econômico, cultural ou social e essa diversidade se reflete em suas línguas. É essa propriedade das línguas, a de que não falamos todos da mesma forma, que investigam os estudos sociolinguísticos.

2.3 Os documentos oficiais e o ensino de língua

A escola é uma instituição estruturada que tem como objetivo principal a formação de cidadãos críticos, cientes de seus direitos e deveres para que atuem de modo transformador na sociedade em que vivem. Diante de tal responsabilidade, a escola deve pensar e repensar meios pelos quais os seus objetivos serão alcançados, e um desses meios é o currículo escolar, que em sua composição reúne os conteúdos a serem ensinados e apreendidos, além das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com o nível em que cada aluno se encontra.

Um dos principais documentos que regem a educação no país é a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que impõe a educação como um direito de todos, em seu artigo 205, estabelecendo relação com o mundo do trabalho e com o exercício da cidadania.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, art.205, grifo nosso).

Com a promulgação da Constituição de 1988, uma nova fase da educação brasileira estava começando a surgir. A principal reforma no ensino, nos anos 1990, foi instaurada pela Lei nº 9.394/96, instituindo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com ela os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa Lei define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na CF/88. Ela foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, no entanto a primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

A Lei Darcy Ribeiro, como foi chamada a LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que vigora até os dias atuais, confirma as tendências da afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada e a proposta de uma educação profissional mais abrangente e, portanto, para além do adestramento às técnicas de trabalho. Nela, estão previstos: o ensino fundamental - anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), sendo ele obrigatório e gratuito – e o ensino médio - o antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano), que pode ser técnico profissionalizante, ou não, afirmando o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta dessa etapa de ensino como direito de cidadania.

O artigo 205, portanto, baseia a principal finalidade da educação “no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” que se concretiza na LDB através da vinculação entre a educação escolar, o

trabalho e as práticas sociais: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, Art.1º, § 2º).

Nessa perspectiva, o currículo escolar vai definir qual a sociedade desejada para o futuro, pois nele está esquematizado todo conhecimento considerado importante para formar o sujeito crítico e reflexivo da sociedade contemporânea brasileira. Por esse motivo, há a necessidade da constante discussão sobre os currículos e do seu aprimoramento, para que de fato o currículo seja um elemento que contribua para a melhor qualidade do ensino.

A grande novidade trazida pela LDB são os PCN, que são diretrizes elaboradas pelo governo federal para orientar a educação no Brasil. São separados por disciplina e são a referência básica para a elaboração das matrizes curriculares, dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, dos programas de ensino dos docentes. Eles têm como objetivo difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota os parâmetros, porém sem caráter obrigatório.

O estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, **busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País**, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões de prática educacional (Brasil, 1997, p.28, grifo nosso).

Trata-se de uma proposta para a produção de conhecimento que pretende assegurar uma organização curricular comum para todos, embora permita trabalhar com as diversidades sociais, próprias de um país com múltiplas manifestações culturais. Isso assegura certa homogeneidade na produção de conhecimento, sem deixar de lado a heterogeneidade próprias das condições socioculturais do Brasil. No documento, afirma-se que os PCN não podem ser vistos como uma imposição do Ministério da Educação e sim como um norteador das práticas pedagógicas, que visa

de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p.06).

De natureza aberta, os PCN configuram uma proposta flexível, possibilitando adaptações para o atendimento das peculiaridades regionais e locais. Vale ressaltar que a relação entre currículo, cidadania e educação significa que o conjunto das proposições

expressas por essas diretrizes responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organiza, a fim de garantir que,

respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Brasil, 1997, p.13).

Os PCNs são introduzidos com uma carta direcionada ao professor. Nela afirma-se que o papel fundamental da educação é “construir uma escola voltada para a formação dos cidadãos” (Brasil, 1998, p.05). Assim, entre os objetivos do ensino, a principal finalidade é criar condições em que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política e como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como aponta Bunzen (2011, p. 905),

dialogam com as ações variadas da Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional (LDB-96), além de representarem políticas públicas e documentos oficiais em que se procurou “sintetizar” as discussões (algumas consensuais outras nem tanto) sobre o ensino de língua materna ocorridas, entre os anos 70 e 90, tanto na esfera acadêmica quanto nas propostas curriculares estaduais.

É importante salientar que os PCN não têm caráter obrigatório, como aponta o próprio documento, eles disponibilizam orientações que objetivam facilitar a aplicação de pontos importantes das discussões teóricas mais recentes na área da educação, não atuando como normas impositivas para a educação e, assim, podem ou não ser adotados pelas instituições educacionais.

No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, a chegada de novas teorias linguísticas propiciou o surgimento de metodologias que ainda não haviam superado o normativismo e o preconceito contra as formas não canônicas de uso da língua. Os PCN, então, orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoca práticas de usos da língua e de reflexão sobre esses usos. Tudo isso, com o intuito de que o estudante possa ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais e se expressar de maneira adequada em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo cotidiano e, principalmente, refletir sobre os fenômenos da linguagem.

Segundo Bunzen (2011, p. 905), “os PCNs podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais”, o que nos permite dizer que a partir desse documento se tem uma mudança mais consciente na proposta de ensino de língua.

Para poder construir sua autonomia, tão citada nos Parâmetros, o educando precisa compreender seu mundo, pois apenas assim pode ter voz e vez na sociedade, nesse ínterim, a disciplina de Língua Portuguesa passa a assumir uma perspectiva de “trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80” (Bunzen, 2011, p. 906). Entre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacamos alguns dos apontados pelo documento por serem relativos à abordagem da variação linguística, o que comprova a preocupação dos PCN com o tema:

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- (...)
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos (...).
- identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (Brasil, 1998, p.32-33).

Parece haver no documento uma preocupação em propor um ensino mais pautado na realidade social do país, o que sugere o reconhecimento da heterogeneidade linguística e as orientações para adequação à situação de interação que podem ser compreendidas como um avanço em relação à abordagem da variação linguística no ensino da língua portuguesa.

Antunes (2003) afirma que

em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes (Antunes, 2003, p. 21 e 22).

Posto isso, não se pode continuar ensinando gramática, como se aquelas regras e exceções explicassem a língua. Já não se admite, hoje, a visão que por muito tempo prevaleceu de que o ensino da língua portuguesa deveria ser pautado no trabalho exclusivo

com a gramática normativa, considerando como válida somente a norma padrão. Com essa nova concepção, admite-se que o ensino da língua não pode se restringir exclusivamente à norma-padrão, já que se reconhece que não existe uma única forma de falar e de escrever, mas diferentes formas em função da situação de uso.

Em detrimento desse ensino obsoleto, os PCN elegeram o texto como unidade básica de ensino, pois a partir do trabalho com texto é possível desenvolver a competência discursiva do aluno, que é o principal objetivo da disciplina de língua portuguesa, que diz respeito à capacidade de empregar a língua em situações comunicativas diversas. Assim sendo, no fragmento dos PCN, onde se aborda “a reflexão sobre a linguagem”, o documento orienta que o ensino da língua portuguesa

não pode ficar reduzido apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (Brasil, 1998, p.27).

É por meio do texto, portanto, que o aluno conseguirá perceber os diferentes usos de linguagem, bem como refletir sobre essas diferenças ao reconhecer a singularidade de um texto, que é produzido em um determinado lugar e é marcado pelas condições de produção.

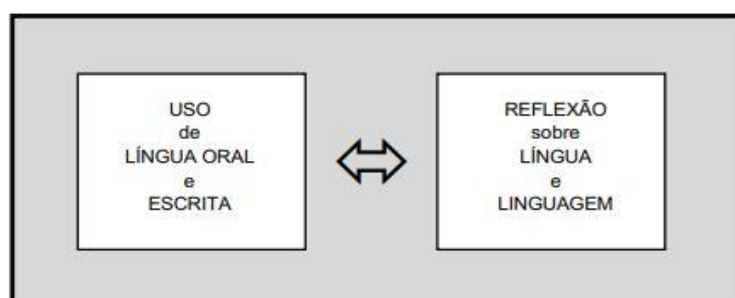
Cabe destacar que a análise sintática e morfológica dos termos da oração ou a memorização das formas e conjugações verbais, por exemplo, pouco ajudam na leitura e compreensão do mundo ou na transformação do aluno em um excelente redator de textos. Por outro lado, essa atitude de restringir as aulas de português ao ensino gramatical, desprezando a realidade social dos falantes, pode limitar o desenvolvimento de suas habilidades como produtor de textos.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (Brasil, 1998, p.31).

A perspectiva a ser assumida nas aulas de língua portuguesa segue a proposta “Usos e

Reflexão”, que orienta toda a proposta curricular dessa disciplina. Assim, ensinar português como língua materna é permitir que o aluno reflita sobre a língua em uso, uma reflexão que se torna possível, a partir da prática de análise linguística.

Figura 4 - Eixos básicos que articulam os conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Brasil (1998).

No final da década de 1990, como pudemos perceber, os PCN já apontavam a abordagem da variação linguística como um objetivo a ser alcançado. A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), um documento mais recente, corrobora com essa proposta, uma vez que trata a implementação da variação linguística como uma meta a ser alcançada.

O documento também se baseia na concepção de língua como um conjunto de variedades, apresentando a língua uma natureza heterogênea e dinâmica, além de mencionar a existência de variedades prestigiadas e outras estigmatizadas, o que remete ao preconceito linguístico, que deve ser debatido. Além disso, de acordo com a BNCC de Língua Portuguesa, é relevante, no espaço escolar, “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2017, p. 70). Tanto os PCN como a BNCC são documentos imersos em relações sociais, sendo bases para o trabalho docente, que foram pensados para um único propósito que é o aprimoramento da qualidade da educação brasileira.

A BNCC se configura, hoje, como o eixo central, a mola mestra de toda a política educacional. Ela regula a formação na educação básica e determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender. Isso significa que, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, todos os estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar.

De acordo com Pina e Gama (2020), a versão da BNCC durante o governo Temer, e continuada pelo governo Bolsonaro, reúne os interesses da classe empresarial e fixa uma etapa do processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às classes sociais menos favorecidas que

compõe o conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para administrar a crise do capital, que necessita fazer avançar os processos de precarização da força de trabalho, o que perpassa pelo rebaixamento da formação da classe trabalhadora, pelo ataque à educação pública e pela retirada de direitos sociais (Pina; Gama, 2020, p. 78).

Ainda segundo Pina e Gama (2020), esse projeto consiste em uma estratégia ideológica utilizada pela “direita para o social” (DPS), que obscurece o fato de que o desenvolvimento de suas proposições torna mais grave o rebaixamento do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas. Ao mesmo tempo que sugere uma transformação da escola com mudanças, propostas pela classe empresarial, que não são capazes de atender aos interesses dos estudantes que compõem a fração mais pauperizada dos trabalhadores.

A partir da publicação da BNCC, as redes municipais, estaduais e privadas devem revisar seus currículos e usá-la como um núcleo comum para essa reelaboração, o que não significa tirar a autonomia dos estados, municípios e escolas que poderão garantir suas diversidades durante a construção.

A participação dos educadores, porém, é fulcral para complementar os currículos com suas propostas pedagógicas e particularidades regionais, pois a BNCC e os PCN vão servir de orientação a prática docente, selecionando quais assuntos são mais relevantes para os discentes, já que a partir dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas, os docentes podem esquematizar as suas aulas com a intenção de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Em 2015, quase duas décadas após a publicação dos PCN, esse novo documento oficial sobre o ensino começa a ser elaborado, contando com a mobilização de professores de todo o país a fim de discutir o documento preliminar. Em 2016, a 2ª versão viajou por todos os estados. Através de seminários estaduais, onde cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em abril de 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil.

Vale ressaltar que a BNCC faz referência aos PCN e não se distancia de suas orientações, ao contrário, o documento procura atualizar essas orientações, seguindo inclusive

a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que nos diz que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20) (Brasil, 2018, p.67).

Para o ensino fundamental, na área da linguagem, a BNCC considera que os alunos devem desenvolver seis competências específicas que estão alinhadas com as competências gerais para a educação básica, que são:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p.65).

O conteúdo de LP é organizado de acordo com campos de atuação social. Nos anos finais do ensino fundamental, são quatro os campos de atuação que retratam as esferas de circulação dos gêneros do discurso, sendo elementos organizadores do currículo: 1. campo jornalístico/midiático, 2. campo de atuação na vida pública, 3. campo das práticas de estudo e pesquisa e 4. campo artístico-literário. Além dos campos de atuação, os textos são estudados segundo eixos organizadores, que são quatro: conhecidas práticas de linguagem, a leitura, a

análise linguística/semiótica, a produção de textos e a oralidade, com o objetivo de integrar os objetos de estudo desse componente curricular.

A respeito do eixo temático Análise Linguística/Semiótica, a BNCC pontua que:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2018, p. 81).

Desse modo, durante todo o nível fundamental, a proposta é de que o ensino desse objeto de conhecimento, presente no eixo Análise Linguística/Semiótica, não negue o sistema de normas e de regras, mas fomente, a partir dele, uma percepção crítica, parcial e reflexiva sobre a tentativa de homogeneização linguística do Brasil. Percebe-se, assim como nos PCN, uma postura de valorização da diversidade linguística e repúdio à estigmatização de qualquer variedade.

A variação linguística, além de ser tomada como um objeto de conhecimento, é citada explicitamente em pelo menos seis das habilidades que devem ser estimuladas no ensino de Língua Portuguesa:

EF69LP12 - Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (Brasil, 2018, p.145).

EF69LP47- Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p.159).

EF69LP50 - Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador;

explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p.159).

EF69LP52 - Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (Brasil, 2018, p.159).

EF69LP55(Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (Brasil,2018, p.161).

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p.161).

A primeira habilidade é associada à produção de texto oral; a segunda, à leitura de texto narrativo ficcional; a terceira, à produção de texto dramático; a quarta, à produção de textos orais dramáticos (sua representação) e a quinta, à análise linguística da variação linguística. A sexta, ao estabelecer o uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais deve ser usada, a BNCC propõe ao discente as adequações dos usos linguísticos conforme as situações sociocomunicativas.

A partir dessas menções sobre a variação linguística na BNCC de Língua Portuguesa, podemos observar que, para além de serem descritas, é necessário incluí-las, efetivamente, nas discussões sobre formas de incorporar essa diversidade nas práticas escolares. Porém, mesmo estando nos documentos do Ministério da Educação, nas diretrizes curriculares dos estados e municípios, nos materiais destinados à formação de professores e em outros textos, muitas vezes, não são colocadas em prática já que, para que ocorra a implementação, será necessário o envolvimento de muitos atores sociais e de várias instâncias agenciadoras como União, Estados, Municípios e até mesmo a própria escola.

Nesse processo tão importante, não se pode deixar de mencionar os professores, sua formação e sua concepção de ensino e de língua, a fim de que possa lidar adequadamente com uma série de questões que surgem, inevitavelmente, em sala de aula. Embora essas mudanças já datem desde os PCN, ainda predomina, no discurso do senso comum, concepções ultrapassadas sobre a linguagem e preconceitos sociais, assim como a noção de “erro”.

Vescovi e Grando (2020) afirmam que as mídias sociais têm servido para disseminar variados pontos de vista e contribuído para a manutenção de estigmas sociais. Dentre essas redes, os autores destacam o canal “Não seja burro”, no *YouTube*, da autoria de Marcela Tavares, onde a *yotuber* leva os internautas a crer em uma visão homogênea da língua. De acordo com Vescovi e Grando (2020)

a intolerância contida no discurso da personagem, criada por Marcela Tavares, possibilita observar dois movimentos: uma abordagem temática dos conteúdos apresentados, na tentativa de contribuir com a formação normativista do espectador, ao mesmo tempo em que ocorre a tentativa de alcançar um discurso purista sobre a língua (Vescovi; Grando, 2020, p.49).

Nota-se, portanto, o preconceito que se incorpora nos discursos que circulam nessas mídias, contribuindo para a manutenção do preconceito linguístico. Nesse sentido, diante das orientações trazidas tanto pelos PCN como pela BNCC para o ensino de língua, surge a necessidade de uma formação mais ampla do docente, já que a estigmatização ou o prestígio que se atribui às variedades linguísticas são decorrentes de políticas linguísticas que podem valorizar uma língua (ou variedade da língua) em detrimento de outras existentes, de modo a perpetuar hegemonias linguísticas.

À vista disso, sabemos que, muitas vezes, a variação linguística ainda fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente e até distorcida, realidade também que se apresenta nos manuais didáticos.

Todavia, sobre o trabalho com esse tema, não se pode negar que

parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas. Pelo menos, para os professores, já não tem sentido transferir para as Secretarias de Educação, para o vestibular ou para todos os livros didáticos, a responsabilidade de ter de “rezar” o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma (Antunes, 2003, p.23).

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. A LDB veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação, que culminou na oferta de programas ou cursos de educação continuada de forma exponencial. Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigo 63 e 67 da Lei 9394/96 (Brasil, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional.

Segundo Gatti (2008), a melhoria da qualidade do sistema educacional passa, necessariamente, pela transformação do professor, fazendo com que a formação inicial e continuada seja vital para que esse processo se torne concreto frente às rápidas transformações que ocorrem na estrutura da sociedade, devendo esses projetos objetivar também a valorização do magistério, incluso num conjunto de medidas que abrangem a melhoria nas condições de trabalho, piso salarial digno e planos de cargos e carreira.

Torna-se inviável continuar pensando em formar docentes com teorias pedagógicas irrelevantes ao seu cotidiano, teorias essas que diariamente se tornam obsoletas, centradas em ideais em nada condizentes com o momento histórico atual. Trabalhar dessa maneira é desconsiderar completamente as mudanças pelas quais o mundo contemporâneo está passando e os novos recursos e dispositivos que fazem parte da realidade dos alunos de hoje. Identificar os atuais processos de aquisição e construção do conhecimento é vital para superar o fracasso escolar (Gatti, 2008).

Isto posto, cabe ao professor o trabalho de reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. Isso significa utilizar o espaço e o tempo escolar para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social e das múltiplas escalas de valores empregadas a todo momento nas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. Deve-se destacar, contudo, que a reeducação sociolinguística dos alunos e das alunas passa, inevitavelmente, pela reeducação sociolinguística do próprio professor.

Nesse sentido, os professores precisam ter conhecimento suficiente sobre o assunto para que sua prática não caminhe em direção a tal perpetuação, por meio de seus atos de fala, de modo a não perpetuá-la, mesmo que, inconscientemente. É de grande relevância que os professores revejam suas metodologias de avaliação educacional, já que ela é uma tarefa necessária e permanente no trabalho do professor e acompanha todos os passos do processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, é crucial considerar a relevância da variação linguística nesses processos educativos.

2.4 O livro didático e o ensino de português como língua materna na educação básica

Segundo Soares (2002), a inclusão do componente curricular “Língua Portuguesa” ou “Português” no currículo escolar acontecerá de forma tardia, nas últimas décadas do século XIX, já no fim do império. Com a publicação, em 1758, do Diretório dos Índios (uma lei caracterizada por uma série de diretrizes a serem seguidas nas colônias portuguesas), foi proposta a normatização de diversas práticas coloniais, estabelecendo critérios educacionais, administração da força de trabalho e relações entre indígenas e colonos, política implementada por Marquês de Pombal, nome pelo qual ficou conhecido o ministro português Sebastião José de Carvalho e Melo. Dentre as medidas adotadas por ele para as colônias portuguesas, destaca-se a expulsão dos jesuítas, os quais detinham o monopólio da mão de obra indígena, pelo Regimento das Missões. Com isso, proibiu-se a utilização do Tupi, época esta em que o Português já suplantava esta língua, ficando o Português, com o título de

idioma oficial. Essa medida, imposta pelo então primeiro-ministro, contribuiu significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e sua valorização na escola.

Nas escolas, “além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular” (...), persistindo também a retórica” (Soares, 2002, p.161). Do século XVI ao XIX, esses dois conteúdos prevaleceram na área de estudos da língua (Soares, 2002). Desta forma, os materiais voltados ao ensino da língua eram compostos por uma gramática normativa e por um compêndio de textos literários. E essa tradição manteve-se durante muito tempo, porque o acesso às escolas ainda era muito restrito, servindo apenas às classes cujo poder aquisitivo era alto e a educação, nesta época, era baseada em modelos europeus. No que tange ao ensino de português como língua materna, esses estudantes já eram detentores da norma culta, sendo o compromisso da escola sistematizar as regras da norma-padrão e ensinar literatura.

Como percebemos pelo exposto, a antologia e a gramática eram os pontos centrais das aulas de língua portuguesa. Sem auxílio pedagógico, sem livros literários e sem os livros didáticos, as escolas utilizavam de outras fontes de ensino, como descreve Batista, Galvão e Klinke (2002, p. 28):

Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos a Constituição do Império (e a lei de 1827 prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. É só a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir no País, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização.

Com o advento da expansão da educação no Brasil, há uma redemocratização da escola na década de 1960 devido à grande demanda das classes populares pela educação. Devido a essa nova clientela que adentra o espaço escolar, nesse ínterim, o sistema educacional passa por grandes transformações.

Os “novos alunos”, muitos deles filhos de pais analfabetos, ao invés do domínio das normas de prestígio, dominavam as variedades estigmatizadas. Surge, então, um problema: ou esses novos alunos não estavam preparados para frequentar a escola ou a escola não estava preparada para recebê-los. Um outro ponto que a democratização do acesso à escolarização trouxe foi a necessidade cada vez maior de professores que atendessem a essas demandas.

Com a multiplicação do número de alunos, os cursos rápidos de formação tentaram suprir essa escassez de professores, o que provocou uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico. Em virtude disso, tanto o corpo docente como o

corpo discente, antes advindo da elite e por isso com acesso à leitura e aos bens culturais, agora são oriundos das camadas populares, excluídos dessas possibilidades.

É um novo público a adentrar o espaço da escola e constituir uma outra realidade escolar que o sistema de ensino não estava preparado para administrar. Em consequência desses aspectos, têm-se profissionais desprovidos do acesso a bens culturais e malformados, e como consequência, adveio a desvalorização gradativa do trabalho docente, trazendo consigo os baixos salários e o acúmulo de aulas, o que acaba intensificando ainda mais esse processo de desvalorização. Nesse interim, Soares (2002, p. 167) reitera dizendo que:

É nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos eletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.

Portanto, coube aos autores dos livros didáticos a tarefa de organizar um material pedagógico que facilitasse o trabalho desses profissionais. É nesse contexto que o livro didático (doravante LD) se insere, vindo suprir as deficiências da formação ao trazer roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas. Dessa forma, o LD passa a assumir um papel preponderante na sala de aula. Além de consagrado em nossa cultura escolar, o LD tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico, sendo um material elementar para a metodologia de ensino praticada nesses ambientes.

Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, no único instrumento a auxiliar no seu trabalho. Na prática pedagógica diária, sua importância “está relacionada ao fato dele fazer a sistematização dos conteúdos que devem ser trabalhados em classe e de ser instrumento de apoio para o professor e suporte teórico para o aluno” (Mantovani, 2009, p.23). Vale ressaltar também que se formos levar em conta a situação socioeconômica do nosso país, talvez o LD seja a única referência bibliográfica acessível para os discentes e suas famílias. E, para boa parte das pessoas que frequentam a escola, é a partir do livro didático que elas terão contato com diferentes eventos de letramento, assim sendo, em nosso país

o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto possibilidades

com base nas quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (Batista, 2003, p. 30).

Segundo Freitag, Motta e Costa (1987), o LD não tem uma história própria no Brasil. Para os autores, “a história dos livros não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que sucedem a partir de 1930” (Freitag; Motta; Costa, 1987, p.05). Os autores ainda afirmam que isso acontece “de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.)” (Freitag; Motta; Costa, 1987, p.04). Dessa forma, se faz necessário mostrar algumas dessas sequências históricas que o livro didático percorreu no Brasil, pois acreditamos que estão envolvidas com as mudanças político-econômicas do país. É importante transitar por esses pontos, para entendermos melhor a versão do livro didático que se encontra em uso nos dias atuais. No Brasil, os livros só puderam ser feitos a partir de 1808, quando a família Real portuguesa se mudou para cá e trouxe uma máquina impressora, fundando a imprensa régia. Mesmo com a instalação desse equipamento, nosso país ainda não havia estabelecido um sistema de produção efetivo de obras didáticas.

A partir do século XX, com a criação em 1929 do Instituto Nacional do Livro (INL), o livro didático começa a tomar uma proporção diferente, já que este instituto foi fundado justamente para legitimar o LD nacional e auxiliar sua produção, porém seu funcionamento só tem início em 1934, no governo Vargas. Com essa iniciativa, o Estado atribui mais importância ao livro didático, uma vez que esse órgão era responsável por políticas especificamente relacionadas aos LD (Silva; Silva; Leite, 2012).

Em 1938, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu a criação de um decreto-lei com o propósito de fiscalizar a elaboração do livro didático, e com isso o governo controlar as informações que iria circular dentro das escolas. Assim sendo, por meio do Decreto-Lei 1.006, de 30/12/1938, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Dessa forma, todos os livros didáticos adotados no país necessitariam da autorização prévia dessa comissão (Cassiano, 2013). O Decreto-Lei, além de centralizar na mão do Estado o poder de legislação e controle de obras didáticas em todas as escolas nacionais, define como sendo livros didáticos:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (Brasil, 1938).

Já em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelo aluno.

De 1985 até o início do século XXI, o mercado editorial escolar do Brasil foi substancialmente alterado: “passou da concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais” (Cassiano, 2013, p. 05). Nesse mesmo ano, temos a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD foi criado em 1985 e passa a fazer parte da política pública da educação. Através de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), ele se destina a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias (dentre outros materiais de apoio à prática educativa) às escolas públicas de educação básica e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas.

O Brasil é um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. O governo brasileiro gasta bilhões de reais todo ano, para comprar milhões de livros didáticos. Para Bagno (2007, p. 119), o processo de avaliação realizado pelo PNLD “tem envolvido uma grande quantidade de linguistas e educadores, que vêm dando uma contribuição importantíssima para a elaboração de uma verdadeira política linguística exercida por meio do livro didático”. Esses livros passam por um processo de avaliação sério e profissional a fim de que tenhamos, cada vez mais, livros de boa qualidade, que realmente contribuam para elevar o nível da educação brasileira. O autor ainda afirma que o “PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica” (Bagno, 2007, p. 119).

Por ser o livro didático de Língua Portuguesa um instrumento bem presente nas salas de aula, é interessante lançarmos um olhar sobre o seu processamento no cenário contemporâneo. Nesta pesquisa, o foco vai incidir sobre o fenômeno da variação linguística no livro didático de língua portuguesa (doravante LDLP), mais especificamente no LDLP dos anos finais do ensino fundamental, buscando verificar como se propõe a análise linguística desse fenômeno na coleção *Geração Alpha*.

Sobre o tema supracitado, Soares (2000, p. 69) nos alerta que:

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre as camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

No caso específico do ensino de português, os livros que os professores têm aprovado e que o Ministério da Educação (MEC) tem comprado são bem sintonizados com o que existe hoje de mais avançado em termos de práticas e ensino de leitura e produção textual. No entanto, esses mesmos livros, quando se destinam ao ensino de gramática e a variação linguística, ainda deixam muito a desejar. No tocante à gramática, são extremamente tradicionais.

Existe por parte dos autores de livros didáticos uma certa timidez em avançar sobre o ensino de gramática, a fim de modernizar esse ensino e mostrar o funcionamento da língua de acordo com novas teorias e propostas que já estão presentes inclusive nas boas gramáticas normativas que se tem à nossa disposição. Bagno (2013, p.18) nos diz que isso se deve ao “nosso ambiente educacional que ainda é, em grande parte, ideologicamente conservador”. Conservadorismo esse que “vai muito além, é claro, do ensino de língua, que é apenas uma de suas facetas” (Bagno, 2013, p. 18).

Quando o assunto é variação linguística, em sua maioria, “a falta de uma base teórica consistente, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança” (Bagno, 2007, p. 119). Conforme Soares (2002), isso denota um apego a uma concepção de língua “correta” que é muito ultrapassado e não leva em conta o que realmente acontece hoje no português culto, brasileiro e contemporâneo. Dessa forma, a variação linguística aparece tratada de uma maneira muito insatisfatória, sem uma boa teorização.

Para Bagno (2013), esse panorama se mantém devido à forte tendência conservadora do ambiente escolar e da permanente pressão das editoras para que não haja mudanças significativas nas reedições das coleções, de modo a não gerar grandes despesas e não desagradar àqueles que acreditam que ensinar gramática é ensinar nomenclatura. Para ele, estamos diante de um perverso círculo vicioso, que ele denomina de Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira, representada da seguinte forma:

Figura 5 - Círculo vicioso da (des)educação linguística



Fonte: Bagno (2013).

Um outro ponto que também vale a pena ressaltar, ainda segundo Bagno (2013), é que as obras mais vendidas no mercado editorial são, justamente, as obras de caráter mais tradicional de estudo da língua, contrariando os avanços das ciências da linguagem. No entanto, não é difícil entender os motivos pelos quais as obras mais inovadoras ficam de fora dessa concorrência. Essas obras demandam uma constante interação entre o professor e as propostas oferecidas, em um regime de cooperação com o trabalho pedagógico, diferentemente de um roteiro acabado, pronto para ser seguido, como se evidencia nas obras mais tradicionais.

No entanto, para que essa interação seja possível, é necessário que haja uma dedicação de tempo e estudo para o planejamento, além de uma base teórica sólida, porém, como se constata, tempo é algo precioso na vida de qualquer professor do ensino básico público brasileiro. Por esse motivo, o círculo vicioso se mantém. As editoras financiam os livros tradicionais porque os professores os consomem e os professores consomem livros tradicionais porque as editoras os produzem.

Considerando, portanto, que a escola tem o importante papel de ajudar o aluno a compreender a estrutura e o funcionamento da língua com suas variantes sociais, regionais e situacionais, e que o livro didático, na condição de suporte de ensino-aprendizagem, tem influência direta na tarefa de promover a inserção de seus alunos na cultura letrada, é necessário verificar o tratamento da variação linguística nesse importante instrumento.

Também não se pode deixar de ressaltar o papel do autor de livro didático, pois ele é responsável pelo que “diz” no livro didático, assim como pelo conteúdo que seleciona, pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo. Nesse contexto, faz-se necessário ampliar as reflexões relacionadas ao processo de produção e

avaliação do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) para o Ensino Fundamental II, bem como discutir como vêm sendo abordados os estudos referentes ao fenômeno da variação linguística nesses manuais.

Em Bagno (2013), encontramos de maneira crítica e construtiva os caminhos e os descaminhos da abordagem dos conhecimentos linguísticos dentro dos livros didáticos de português aprovados no PNLD/2008. O autor nos mostra que há um descompasso teórico dentro das próprias coleções analisadas entre os encaminhamentos voltados principalmente para o eixo dos conhecimentos linguísticos. Esse descompasso metodológico é reconhecido no próprio Guia do Livro Didático PNLD/2008, em que os redatores apontavam:

- Nas atividades de leitura, a maioria das coleções aprovadas (83,33%) recorre à perspectiva construtivo-reflexiva. [...]
- Já no que diz respeito às atividades de produção escrita, 75% das obras recorrem ao uso situado. [...]
- No que se refere à reflexão e análise linguística sobre a língua e a linguagem, e em particular à construção de conhecimentos linguísticos, as obras aprovadas no PNLD/2008 ainda recorrem majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva, presente em 18 coleções (75%). Em seis delas (25%), esta é a metodologia visivelmente privilegiada, o trabalho com conhecimentos linguísticos pouco ou nada se distanciavam do tradicional, principalmente no que diz respeito aos tópicos de gramática (PNLD 2008, p. 21-22 *apud* Bagno, 2013, p.11).

Bagno (2007) nos diz que o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. E, a fim de ajudar a avaliar a adequação do tratamento dado pelos livros didáticos aos fenômenos da variação e da mudança linguísticas, o autor nos apresenta um roteiro que pode servir como instrumento de crítica e reflexão, deixando o leitor, caso queira, à vontade para aumentar o questionário.

Com o ensejo de analisar a abordagem dada pelo autor da obra à variação, analisaremos se o livro proporciona ao estudante o desenvolvimento da consciência linguística para a melhor compreensão dos fenômenos que refletem a diversidade linguística do português falado no Brasil e acompanhar o resultado desse estudo mais detalhadamente, uma vez que será discutido o que a obra didática apresentou ou deixou de apresentar em relação ao tema em estudo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um enfoque qualitativo, “modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (Severino, 2013, p.103), de nível documental, que visa entender como se dá o ensino de português como língua materna, considerando-se a

diversidade inerente ao português do Brasil, nos anos finais do ensino fundamental. Para Severino (2013, p. 107-108), o tipo de pesquisa documental possui “[...] como fonte documentos no sentido mais amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Neste trabalho, nosso objetivo será analisar o tratamento dado à variação linguística pelo livro didático “Geração Alpha”, que foi adotado pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, da cidade de Pacatuba. Escolhemos a coleção “Geração Alpha”, aprovada no PNLD/2020, em um total de quatro volumes, por ser essa a adotada por todos os docentes do município de Pacatuba, cidade em que atua também a pesquisadora. Sabemos que o livro é um instrumento didático que fornece subsídios para atualização e formação tanto do aluno como do professor. Por essa razão, é importante verificar de que forma esse manual trata a variação linguística e mudança linguística, a concepção de língua e temas relevantes como a noção de “certo” e “errado” e preconceito linguístico.

O PNLD 2020 é um programa do governo federal que distribui livros didáticos aos alunos da educação básica, com o intuito de dar suporte pedagógico aos professores. Após a análise das obras, aquelas aprovadas são encaminhadas ao Ministério da Educação (MEC), para que este publique um guia que será enviado às escolas, para que estas façam a escolha do material.

O Guia do Livro Didático do PNLD 2020 nos diz que “por meio da análise empreendida no processo de avaliação das obras didáticas, observou que as obras selecionadas demonstram o esforço empreendido pelos autores e editores para ajustar as propostas de atividades às habilidades e competências da BNCC” (Brasil, 2020, p.30), o que nos mostra que há uma preocupação em obedecer às orientações dos documentos oficiais.

O documento afirma ainda que, apesar dos materiais serem analisados por especialistas da área, é fulcral a participação dos docentes na escolha de um material que se adeque à realidade de cada escola. Na seção Coleções Aprovadas, no campo de atuação análise linguística e semiótica, o guia do PNLD 2020, preceitua que

é fundamental, portanto, que o(a) professor(a) auxilie o(a) estudante na percepção das particularidades da língua na contemporaneidade, a variação linguística e o respeito aos diferentes modos de registro linguístico nas práticas sociais de uso do português brasileiro, para além do contexto escolar. É importante que o(a) professor(a) apresente atividades que levem à reflexão ética, responsável e respeitosa sobre a adequação, o grau de formalidade, de realização oral e escrita da

língua, bem como promova a compreensão sobre como se constituem as variedades linguísticas (Brasil, 2020, p. 33-34).

Para efeito de análise do material didático “Geração Alpha”, buscaremos na Sociolinguística a colaboração necessária para realizar tal investigação, verificando a concepção de língua adotada e se está de acordo com o proposto pela BNCC e por outros documentos oficiais. E, para tanto, partindo do roteiro para analisar os livros didáticos proposto por Bagno (2007), verificaremos os seguintes pontos:

- 1-O livro didático trata da variação linguística?
- 2-O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
- 3-O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
- 4-O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
- 5-O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
- 6-O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
- 7-O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
- 8-O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
- 9-O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
- 10-O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Após a realização da pesquisa bibliográfica, os dados obtidos serão discutidos a luz da Pedagogia da Variação Linguística, da BNCC, de outros documentos oficiais e com o suporte de outras pesquisas que trataram do tema.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta uma análise da coleção “Geração Alpha”, da Editora SM, uma vez que, como já mencionado, é a coleção adotada por todos os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Pacatuba, onde atua a

pesquisadora. Antes de tudo, é importante deixar claro que “um dos novos marcos relevantes de avaliação e classificação dos livros e materiais didáticos foi sua orientação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (PNLD 2020, p.08).

Quando se fala em variação linguística chamamos atenção para o alerta de Possenti (1996, p. 85-86), “não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintática por capítulos sobre variações linguísticas, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais”. Trata-se, sim, de fazer com que o aluno reconheça sua variedade linguística como uma variedade entre outras e, dessa forma, adquirir consciência das suas identidades linguísticas e se dispor a observar as variedades que não domina.

Quanto ao livro didático, este, muitas vezes, traz a variação linguística como um conteúdo a ser ensinado, tal qual outros temas como concordância, regência, colocação pronominal entre outros. O que consideramos inadequado, visto que não colabora para o ensino de língua, causando na verdade um efeito contrário, porque induz ainda mais ao preconceito linguístico.

Logo, o objetivo da análise é observar a abordagem dada à variação linguística na coleção, visto que o livro didático é um dos principais recursos para o ensino, no qual se concretizam políticas linguísticas que são perpassadas por ideologias linguísticas para o ensino de língua portuguesa.

No que se refere ao eixo Análise Linguística e Semiótica, onde aparece o conteúdo da variação, este deveria “ser trabalhado objetivando levar os(as) estudantes ao entendimento sobre as modalidades oral e escrita da língua, tanto na produção como na análise de textos” (PNLD 2020, p.32).

Destarte, a proposta de currículo que se postula é a de não centralidade do ensino de gramática normativa na escola. Por outro lado, mantém-se o desafio do ensino da leitura e da escrita, a partir das práticas dos multiletramentos atravessadas pelos vários eixos de ensino e pelos diferentes campos de atuação.

Vale salientar que o livro aqui analisado foi aprovado pelo PNLD/2020, onde “verificou-se o grau de adequação dos materiais didáticos apresentados à proposta pedagógica da coleção e sua conformidade com os aspectos legais e pedagógicos, em especial aqueles relacionados à BNCC” (PNLD 2020, p.27). A obra, portanto, constitui material recomendável para o ensino de português como língua materna. Nossa intenção não é desqualificar o livro em questão, pois a construção de um LD já é uma tarefa louvável e digno de todo o respeito e

consideração. O nosso objetivo é descobrir quaisquer lacunas esse LD pode ter em relação à variação linguística. Vale apontar que

as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC (PNLD 2020, p. 27).

Faraco e Zilles (2015), em análise realizada sobre tratamento da variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa destinados ao segmento escolar das antigas 5ª a 8ª séries, obras analisadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, em sua edição de 2008, constataram que: “essas obras, apesar de seus aspectos positivos, apresentam diversos problemas no tratamento da variação linguística, devido, sobretudo, à adesão de seus autores a uma abordagem essencialmente transmissiva dos conhecimentos linguísticos” (Faraco; Zilles, 2015, p.191).

Desse modo, a partir do entendimento de que a sociolinguística preocupa-se com a análise da língua em seu uso real, concreto, no campo de ação social em que se dá a comunicação, no que se refere a esse estudo, analisaremos o Manual do Professor dos LD da coleção “Geração Alpha”, para observarmos qual a abordagem adotada para o ensino dos conhecimentos linguísticos e qual a visão dos autores quando o assunto é a variação linguística. Com base nesse objetivo e, considerando a perspectiva teórica da Sociolinguística para a organização e análise dos livros didáticos mencionados, seguiremos o roteiro sugerido por Bagno (2007) como instrumento de análise crítica e reflexão. Para isso, antes mesmo das análises, começamos por apresentar uma breve descrição da coleção, como vemos a seguir.

4. 1 Descrição da estrutura e organização da obra

A coleção que constitui o nosso *corpus* possui cinco autores que são Cibeli Lopresti Costa, Everaldo Nogueira, Gretta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa e Mirela L. Cleto, que se subdividem nos quatro volumes. Dessa forma, quanto à autoria, os volumes estão organizados da seguinte forma: o volume do 6º ano tem como autores Costa e Marchetti (2018), do 7º ano Costa, Nogueira e Marchetti (2018), do 8º ano Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018) e do 9º ano Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

Na imagem abaixo, apresentamos as capas dos 4 livros da coleção. De acordo com a análise da obra, constata-se que a coleção “Geração Alpha” é integrada por quatro volumes

(6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental II, acompanhados dos respectivos Manual do Professor e do Manual do Professor Digital, além do Material Audiovisual, que compõe o manual digital, trazendo vídeos que subsidiam a abordagem de determinados conteúdos.

Figura 6 - Imagem de divulgação da Geração Alpha no site do PNLD 2020



Fonte: Edições SM, 2018.

A coleção que iremos analisar foi a terceira mais escolhida no país e tem o objetivo de se relacionar com a BNCC e fornecer uma estruturação articulada entre os objetos de conhecimento, práticas de linguagem, campo de atuação e habilidades correspondentes. Os quatro volumes que constituem a coleção organizam-se em quatro eixos: Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de textos, que definem a distribuição e organização dos capítulos nas unidades.

A coleção apresenta-se em unidades didáticas que incluem textos de vários gêneros, incluindo os multimodais, e de uma variedade de domínios discursivos, como poemas, narrativas, lendas, cordel, dramas, mitos, reportagens, notícias, entrevistas, histórias em quadrinhos, anúncios publicitários e infográficos. Eles são apresentados usando uma abordagem que enfatiza tanto os elementos estilísticos e a construção textual quanto os aspectos discursivos como suporte, contexto de produção e de circulação, interlocutores, modos de interação e finalidades.

Cada volume é composto por oito unidades temáticas com dois ou três capítulos. Cada unidade recebe o nome do gênero que vai ser estudado e, em sua página de abertura, contém um texto introdutório e uma seção intitulada “primeiras ideias”, onde são apresentadas algumas questões que visam estimular o aluno a pensar e a trocar ideias sobre os conteúdos da unidade. Como uma estratégia de apoio ao professor, através dessa seção, há a possibilidade

de se fazer um diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero que será estudado e sobre os conteúdos que serão tratados ao longo da unidade. Há a sugestão de que essas questões sejam respondidas oralmente e que seja um momento de avaliação inicial que possam levar os discentes a refletir sobre o conteúdo e, ao mesmo tempo, possibilitar aos docentes condições de ajustar as aulas as particularidades da turma.

Na sequência é apresentada uma página dupla que contém uma proposta de leitura de imagens que também funciona como uma tentativa de aproximar o aluno do tema e dos conteúdos que serão tratados, bem como refletir sobre os mesmos. O objetivo é promover uma reflexão inicial sobre um dos valores da unidade.

A coleção sugere para o eixo de Análise Linguística/Semiótica métodos e estratégias para aplicação em textos de uso cotidiano. Desse modo, contemplam-se o uso da língua, as variedades linguísticas, a norma-padrão. As atividades de análise linguística e semiótica têm como ponto de partida o texto, e algumas atividades oferecem oportunidades de reflexão. Porém, segundo o PNLD (2020, p.165), ainda persiste o “trabalho com a gramática tradicional por meio de exercícios, por exemplo, metalinguísticos e de classificação”.

4. 2 Concepção de língua, gramática e norma na coleção Geração Alpha

Para análise da orientação teórico-pedagógica sobre o material didático em questão, verificamos o posicionamento dos autores quanto às concepções de língua, de gramática e de norma adotadas no manual do professor. O manual do professor, quanto à fundamentação teórica e metodológica, é o mesmo para os quatro anos dessa etapa do EF. O que se diferencia é a parte voltada às orientações sobre as atividades de cada série, os planos de aula e os projetos vinculados a cada série especificamente. Cientes de que a coleção contém cinco autores que se distribuem ao longo dos volumes, e que cada volume possui um rol de autores diferentes, citamos aqui apenas o manual do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018), porém entendendo que o posicionamento assumido pelas autoras nesse ano se estende para os demais (7º, 8º e 9º), tendo em vista (como já mencionado) que é o mesmo para os quatro volumes.

As autoras do volume do 6º ano da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa” são Costa e Marchetti (2018). Baseados no manual do professor desse volume, percebemos que as autoras dizem assumir “uma perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva” (Costa; Marchetti, 2018, p.13). O que significa dizer que o ensino de língua materna está assentado no próprio texto, que deve ser reconhecido como verdadeiro objeto de conhecimento desse componente curricular, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e

o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Nessa perspectiva a linguagem se dá a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas que vai coadunar com “a importância de a escola garantir aos alunos condições de participação ativa e cidadã em diversas esferas da atividade humana” (Costa; Marchetti, 2018, p.13).

É nesse sentido que as teorias de cunho histórico (em que se inclui a teoria enunciativo–discursiva assumida pela autora) distancia-se “de uma visão de língua meramente estrutural” (Costa; Marchetti, 2018, p.13), e “o texto passa a ser o norteador da ação docente” (Costa; Marchetti, 2018, p.13) rompendo, dessa forma, com a produção de conhecimento fabricado segundo um padrão e optando por um caminho que se distancie da repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos. E, a partir do texto, são “realizadas reflexões sobre os quatro eixos do ensino no componente curricular Língua Portuguesa (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica)” (Costa; Marchetti, 2018, p.13).

Na conjectura de aspectos históricos e sociais da linguagem, que, conseqüentemente, relacionam as atividades do sujeito em situações e práticas discursivas, o texto também dará “espaço para debates e reflexões críticas que ampliem os letramentos dos alunos” (Costa; Marchetti, 2018, p.13) nas atividades mediadas pela oralidade, leitura e escrita.

Conscientes de que o saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos e “considerando a variedade de situações comunicativas que se realizam nas diferentes esferas – escolar, científica, literária, jornalística, entre outras -, (...) cabe à escola priorizar as situações que serão tomadas como objeto de ensino” (Costa; Marchetti, 2018, p.13).

Na primeira unidade, intitulada “Narrativa de Aventura”, no capítulo I, Costa e Marchetti (2018) trazem os conceitos de língua e linguagem. Essa unidade não trata, no geral, da variação linguística. Seus textos trazem temas como: língua, linguagem (verbal e não-verbal) e o diálogo entre textos. Os exercícios, em sua maioria, são de interpretação dos textos apresentados.

Na seção “Língua em Estudo”, no subtópico “Língua e Linguagem”, com a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre a linguagem em situações de uso e que também saiba que na língua existem muitos tipos de códigos, verbais e não verbais, é solicitado ao aluno que faça a leitura de um trecho do texto “Moby Dick” e que o aluno responda as seguintes

questões:

Figura 7- Questões de compreensão de texto envolvendo língua e linguagem no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

LÍNGUA E LINGUAGEM

1. Releia este trecho de *Moby Dick*:

Uma manhã, seu rosto se torna feroz. Como um cão de caça, ele fareja:
 — Isso cheira a baleia!
 E logo, de fato, sentimos o odor característico. O capitão manda virar o navio naquela direção.
 — Vigias a postos! Todo mundo na ponte!

a) Ao afirmar "Isso cheira a baleia!", Ahab diz para si mesmo ou apenas para comunicar algo a alguém?

b) Na segunda fala de Ahab, a quem ele se dirige?

c) Como você imagina os gestos e a expressão de Ahab na segunda fala?

d) Ahab poderia comunicar essa ordem sem usar as palavras?

As pessoas interagem por meio da linguagem, expressa por diferentes sistemas de signos: gestuais, sonoros, gráficos, etc. Ao falar, gesticular, escrever, desenhar, olhar, não só comunicamos algo, como também agimos sobre o outro. Pela linguagem, podemos transformar o comportamento, as atitudes e as opiniões das pessoas com as quais interagimos. No trecho lido, por exemplo, o capitão identifica que a baleia se aproxima e, ao comunicar o fato aos tripulantes, influencia-os a se preparar para o combate. Assim, os sentidos são construídos a partir da interação entre os indivíduos, chamados de interlocutores.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Após a atividade, no mesmo subtópico, as autoras iniciam uma breve introdução sobre como a linguagem verbal é compartilhada socialmente e observa-se uma preocupação em valorizar a reflexão sobre a língua em uso e ressaltam discussões sobre interações por meio da linguagem que pode ser expressa por diferentes sistemas de signos assim como também sobre os sentidos que são construídos a partir da interação entre os interlocutores. Estas questões orientam para uma reflexão sobre a presença da linguagem verbal articulada à leitura das imagens.

Em seguida, é proposta uma segunda atividade em que se explora a comunicação que se dá através da expressão facial e dos gestos, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 8 - Questões sobre linguagem verbal e não verbal no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL

2. Observe as imagens e depois responda às questões.



↑ Gustavo Coubert. *O homem desesperado*, 1843-1845. Óleo sobre tela, 45 cm x 54 cm.



↑ Mauricio de Sousa. *Turma da Mônica*.

a) Que sentimentos as personagens das duas imagens expressam?
b) O que há em comum entre a pintura e a HQ?

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Como podemos ver na figura 9, eles dizem que “a forma específica como a linguagem verbal é compartilhada socialmente entre um grupo de pessoas em determinada região ou país é denominada **língua**” (Costa; Marchetti, 2018, p.19). Mais adiante, em um subtópico, eles resumem o conceito de língua a “uma forma de comunicação verbal composta por um sistema de signos e estruturas gramaticais. Ela permite que seus falantes possam interagir entre si” (Costa; Marchetti, p. 19).

Figura 9 - Texto: A língua - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

A LÍNGUA

A forma específica como a linguagem verbal é compartilhada socialmente entre um grupo de pessoas em determinada região ou país é denominada **língua**. Em algumas comunidades, a língua é apenas falada, não sendo representada por um sistema de escrita.

As línguas são primeiramente orais, ou seja, **faladas**. A **escrita** é uma representação gráfica, posterior ao surgimento da língua falada. Tanto a língua falada como a escrita possuem características próprias.

Cada língua possui um conjunto de palavras e regras de combinação dessas palavras, a fim de que os falantes possam interagir entre si e se compreender. Essas regras variam conforme a situação em que utilizamos a língua. Todas as línguas são capazes de expressar significados, mas não fazem isso da mesma maneira. Por exemplo, embora a palavra **saudade**, do português, não exista em inglês, falantes do inglês são capazes de expressar esse significado por meio do verbo *to miss*, que significa *sentir falta*.

No Brasil, a **língua portuguesa**, mais especificamente o **português brasileiro**, foi herdada dos colonizadores portugueses, sofrendo, ao longo do tempo, diversas modificações devido às práticas sociais e ao contato com outras línguas, incluindo as indígenas e as africanas. O português brasileiro é uma língua diferente do **português europeu**, que também vem sofrendo modificações, o que nos revela que as línguas mudam e se transformam. A diversidade em relação às línguas é o que motiva cientistas a estudá-las. A **linguística** é a ciência que tem como objeto central de estudo a língua.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Nessa discussão (ver figura 9) é mencionado que o português brasileiro é herança do colonialismo português e que existem diferenças linguísticas entre a língua portuguesa do Brasil e a de Portugal, bem como a influência de outras línguas (como as indígenas e africanas, por exemplo) e as práticas sociais contribuíram para surgirem as diferenças no português brasileiro. Entretanto, não são mencionadas essas diferenças, tampouco há atividades sobre esse tema no livro.

Sabe-se que a sociedade brasileira se forma historicamente a partir de dois grandes processos: o extermínio dos povos indígenas e a escravização de povos africanos. Segundo Castro (1994), estima-se que dez milhões de africanos vieram para a América entre 1550 e 1850 por meio do tráfico negreiro, e quase metade (quase cinco milhões) vieram para o Brasil. De modo que nos quatro primeiros séculos de história da formação da sociedade brasileira, 1/3 correspondia a elite colonial e 2/3 correspondiam aos africanos, indígenas e seus descendentes, povos subjugados, explorados e muitas vezes dizimados, que quando se submetiam e resistiam ao processo de dominação eram obrigados a assimilar a língua portuguesa que ia se tornando a língua materna de seus filhos. Vale ressaltar que esses indígenas e africanos que, não eram filhos de falantes nativos do português, aprendiam o português como segunda língua, muitas vezes em situações adversas (Lucchesi, 2015).

Assim sendo,

os modelos disponíveis para a transmissão linguística geracional nesses contextos certamente apresentavam deficits em relação às situações “normais”, em que uma nova geração desenvolve sua língua materna a partir dos modelos fornecidos pela língua nativa dos seus pais (Lucchesi, 2009, p.29).

O que culmina no que Lucchesi (2015) vai chamar de transmissão linguística irregular, um processo defectivo e precário de aquisição que implica na “simplificação e/ou eliminação de certas estruturas gramaticais” (Lucchesi, 2009, p.71-72). Em situações de contato massivo, como aconteceu no Brasil, onde uma língua é adquirida por uma população grande de adultos e que se nativiza entre seus descendentes, acontece uma simplificação morfológica que afeta, sobretudo os mecanismos que não têm valor informacional (Lucchesi, 2015).

Dessa forma,

o português que os descendentes dos escravos africanos difundiram por todas as regiões do país (secundados pelos descendentes dos índios aculturados remanescentes nas regiões mais periféricas) não era o português “castiço” da elite colonial, mas o português “estropiado” por sua aquisição precária e pela nativização mestiça (Lucchesi, 2015, p.92).

Esse tipo de simplificação morfológica que caracteriza a linguagem popular no Brasil

é fruto desse contato, ou seja, ele entra na nossa realidade, sobretudo na fala dos afrodescendentes e dos indígenas descendentes e “são intensificadas por um sistema ideológico de representação da língua que faz com que um pesado estigma social se abata sobre as formas linguísticas que mais refletem o caráter pluriétnico da sociedade brasileira” (Lucchesi, 2015, p.174).

Porém, baseados em Bagno (2007), podemos dizer que uma construção, como por exemplo, “os menino veio”, sob a ótica do cientista da linguagem é tão merecedora de atenção quanto “os meninos vieram”, pois não existe uma construção mais bonita nem mais certa que a outra. Esse tipo de simplificação que acontece no exemplo acima em “os menino veio”, caracteriza a linguagem popular no Brasil e é fruto do contato entre línguas. Em ambas as construções, como podemos perceber, a informação é a mesma, o que possibilita a variação. (Lucchesi, 2009).

No entanto, ainda de acordo com Bagno (2007) a primeira construção, fora do círculo restrito da pesquisa científica “provoca sérias e profundas divisões entre as pessoas, põe em ação uma escala de avaliações e julgamentos que opera com preconceitos, discriminações, humilhações e muito frequentemente com a exclusão social” (Bagno, 2007, p.59-60). Isso corrobora com Lucchesi (2015) quando o autor diz que

muitas das diferenciações sociolinguísticas que têm essa gênese no multilinguismo e que ainda se mantêm no Brasil são intensificadas por um sistema ideológico de representação da língua que faz com que um pesado estigma social se abata sobre as formas linguísticas que mais refletem o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, pois resultam diretamente de mudanças induzidas pelo contato entre línguas como a simplificação da morfologia verbal e nominal (Lucchesi, 2015, p.174).

Bortoni-Ricardo (2011) também chama a atenção para a formação de uma variedade dialetal de português oral, no Brasil, muito distinta da língua falada e escrita em centros urbanos portugueses e aponta como fatores para isso “o contato de línguas, a ausência de um sistema educacional e a ínfima circulação de textos escritos em português, já que até 1809 era proibida na Colônia qualquer atividade de imprensa” (Bortoni - Ricardo, 2011, p.29-30). Assim, de um lado, a elite da colônia e do império cultivava a língua e as boas maneiras sob a importação dos modelos europeus, enquanto do outro lado, a língua portuguesa passava por várias alterações, sobretudo em função do processo de transmissão linguística irregular (Lucchesi, 2009).

De acordo com Veronelli (2015) não há características que tornem as populações colonizadas comunicadores simples ou, transformem suas linguagens, em linguagens de comunicação simples. Existem características que o colonizador pensa que as pessoas

possuem e que as tornam comunicativamente inferiores, negando, dessa forma, o status de linguagens "no sentido pleno" às suas capacidades de expressividade.

Se tivermos essa perspectiva histórica veremos que “o preconceito linguístico das elites brasileiras não tem apenas um caráter social excludente e discricionário, ele tem um caráter claramente racista” (Lucchesi, 2009, p.535), que é fomentado nas chamadas políticas linguísticas, que são, na maioria das vezes, políticas diretas ou indiretas do Estado que selecionam os falares de povos brancos como mais adequados e dignos de serem falados ou ensinados (Nascimento, 2021).

Porém o racismo, que é punido em outras esferas das relações humanas, é impune na língua e faz com que a língua seja um instrumento de dominação fortíssimo, já que quanto mais invisível é uma ideologia, mais poderosa ela é. Essa situação reflete-se no ensino, pois a compreensão da realidade social da língua, bem como a sua história pode municiar o professor para um dos grandes desafios que nós, profissionais das letras, temos: mudar a visão hegemônica de língua, que se assenta no pressuposto da existência de uma única língua, legítima, e que todas as outras variedades são deteriorações, deformações, fruto da incapacidade de seus usuários.

Ao observarmos a figura 9, podemos perceber que Costa e Marchetti (2018, p.19) dizem que “a língua portuguesa, mais especificamente o português brasileiro, foi herdada dos colonizadores portugueses, sofrendo, ao longo do tempo, diversas modificações devido às práticas sociais e ao contato com outras línguas, incluindo as indígenas e as africanas”. Inquestionavelmente os indígenas e os imigrantes africanos contribuíram com as variedades do português brasileiro, porém, a formação da língua e sua variação não se limitam apenas a esses povos, por esse motivo as autoras deveriam ter enfatizado a contribuição significativa também de outros povos para a nossa língua.

Os imigrantes europeus e asiáticos que vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX, através de um projeto de “branqueamento” da sociedade brasileira que estimulava a imigração (Lucchesi, 2015), como também seus descendentes, contribuíram expressivamente para a diversidade linguística do país. Estima-se que, nesse período, mais de três milhões de imigrantes europeus e asiáticos tenham vindo para o país, na sua maioria alemães, italianos e japoneses (Lucchesi, 2015).

Como consequência, apesar de os brancos passarem a constituir a maioria da população nesse período¹, a difusão do português da elite lusitanizada não ocorreu. Pelo

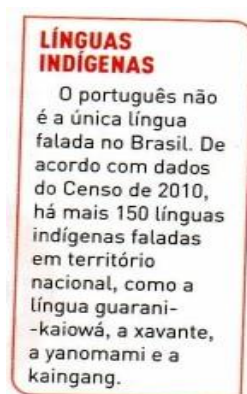
¹ De acordo com o censo demográfico de 1890.

contrário, houve a disseminação do português popular que criava cada vez mais condições para mudanças que ocorreriam de “baixo para cima” (Lucchesi, 2015). Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de que, quando os imigrantes chegaram ao país, “o modelo mais acessível de que dispunham para a aquisição do português era o proveniente dos capatazes e dos trabalhadores braçais locais, que, em sua maioria, eram ex-escravos africanos ou seus descendentes endógamos e mestiços” (Lucchesi, 2015, p.115) ou seja, o português popular, fruto de profundas mudanças ocasionadas, principalmente pelo processo de transmissão linguística irregular.

Portanto, esse assunto no LD deveria estar acompanhado de outras informações e também de uma base teórica, já que outras questões sobre o estudo linguístico estão ausentes nesse primeiro texto e no restante do LDP do aluno. Levando em conta o nível escolar em que eles se encontram, faz-se necessário a presença de um reforço teórico que enalteça a compreensão do aluno sobre todas as questões que envolvem os estudos linguísticos, o que proporcionaria aos alunos informações concretas da pluralidade de variedades da língua brasileira.

Sobre a pluralidade de línguas existentes no Brasil, o livro apresenta o fenômeno de maneira discreta e reduzida. No livro do aluno, do 6º ano, encontramos uma discreta menção às línguas indígenas como podemos ver na figura 10.

Figura 10 - Texto: Línguas indígenas - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha



Fonte: Costa e Marchetti (2018).

A situação de multilinguismo é mais comum no mundo que a de monolinguismo, embora a cultura brasileira seja avessa a admitir a característica multilíngue do nosso país, já que a convivência de duas ou mais línguas no mesmo território tem sido objeto de muita reflexão na história da humanidade. Dentre os nove países lusófonos que constituem a

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), somente em Portugal e no Brasil o português, além de ser língua oficial, é também língua materna de quase a totalidade da população. Por esse motivo podemos considerar a língua portuguesa o maior patrimônio de nossa constituição como nação (Bortoni - Ricardo, 2014).

No entanto, de acordo com Lucchesi (2015), apesar de mais de 98% da população brasileira ter apenas o português como língua materna, quase 1% da população brasileira, ainda é constituída pelos remanescentes dos povos indígenas que ainda conservam suas línguas nativas e estão concentrados, em sua grande maioria, nas regiões mais remotas da Amazônia e do Planalto Central e

o restante da população brasileira, que não é falante de português, é constituído por imigrantes, principalmente, europeus e asiáticos, entre os quais predominam as seguintes línguas: alemão, italiano, japonês, ucraniano, polonês, pomerano e, mais recentemente, espanhol sul-americano, coreano e chinês (Lucchesi, 2015, p.114).

Apesar da existência de uma ideologia de uniformização e homogeneização linguística, que persiste desde o início da história e continua a se manifestar até hoje na crença errônea de que o Brasil é um país unilíngue, Bortoni- Ricardo (2014) trabalha com a estimativa de existência de pelo menos 180 línguas autóctones no Brasil, além das preservadas em áreas de imigração ocorrida a partir do século XIX e de duas línguas de sinais.

A autora alerta também para o fato de que levantamentos feitos no Brasil apresentam discrepância quanto à estimativa do número de línguas faladas em nosso país, por esse motivo, tratam-se de números estimados, pois “até mesmo os maiores especialistas ficam em dúvida, às vezes, se determinado código oral constitui um sistema que pode ser classificado como uma língua ou, antes, é uma variedade de outra língua aparentada ou vizinha” (Bortoni - Ricardo, 2014, p.24).

Já Bagno (2007) aponta para a existência de quase 210 línguas que coexistem com o português brasileiro, onde cerca de 190 são indígenas e correspondem a um décimo do total de línguas que se falava no início da colonização, e a grande maioria delas, em vias de extinção. Lucchesi (2015, p.92) diz que “o glotocídio das línguas indígenas decorreu, em grande medida, do genocídio dos povos que as falavam”, que consiste no extermínio das populações indígenas desde os tempos da colonização, tanto pelos conflitos violentos, quanto pelas doenças trazidas pelos europeus, e que, infelizmente, ainda está em curso nos tempos atuais com o negligenciamento dos direitos das populações indígenas restantes no Brasil.

Um exemplo é o que vem acontecendo com os indígenas Yanomâmi, moradores de

centenas de aldeias na Floresta Amazônica, no norte do Brasil, que se tornaram vítimas da maior crise humanitária do país neste século, pois as terras onde vivem foram invadidas por garimpeiros que levaram fome, violência, doenças e até a morte para adultos e crianças.

Uma crise sanitária que já resultou na morte de 570 crianças yanomâmi por desnutrição e causas evitáveis nos últimos anos, de acordo com o governo federal.² Além disso, o Ministério da Saúde fechou o ano de 2014 com 2.896 casos de malária dentro da Terra Indígena Yanomâmi, em Roraima, onde vivem cerca de 27 mil yanomâmis e yekuanas. Cinco anos depois, em dezembro de 2019, os casos de malária tiveram 16.613 registros, uma diferença de 473%. Somente entre os anos de 2018 e 2019, o aumento foi de 71,7%³.

Além dos povos indígenas que já habitavam o território, a imigração forçada de africanos para o Brasil ocorreu entre os séculos XVI e XIX, após a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. Essa imigração foi resultado do tráfico negreiro, que envolveu a captura, transporte e venda de milhões de africanos para trabalhar como escravos nas plantações de açúcar, algodão e café no Brasil. Em vista disso, desde a sua chegada ao Brasil, os africanos já vieram ocupando posições sociais marginalizadas e subjugadas.

Conforme aponta Lucchesi (2015, p.92) assim como “a língua indígena que se integrou ao projeto colonial, dita geral, foi proibida pelo governo português (...) por meio do famoso diretório (...) a mesma repressão linguística já era perpetrada contra os africanos sem carecer de lei” para isso, especialmente pelo fato de os colonizadores promoverem a mistura de diferentes etnias africanas em uma capitania a fim de evitar uma rebelião, impedindo-os de usar suas línguas.

Dessa forma “o reflexo linguístico de todo esse processo de exploração e opressão é que nenhuma língua africana subsistiu no Brasil” (Lucchesi, 2015, p.92), o que comprova a atroz violência física, psicológica e cultural da escravidão. No entanto, os afrodescendentes se integraram em todos os segmentos sociais e nos mais diferentes ramos da atividade econômica, em todas as regiões do país, por esse motivo a língua portuguesa foi diretamente afetada pelo contato do português com as línguas africanas de uma forma bem ampla e representativa (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009).

4. 3 Variação linguística na coleção

² Disponível em : < [Caso yanomami: o que é e por que se fala em genocídio indígena | Sociedade | Um só Planeta \(globo.com\)](#)>. Acesso em: 18/01/2024.

³ Disponível em: < [Malária explode na terra Yanomami; casos quadruplicaram em 5 anos - 02/08/2020 - UOL Notícias](#)>. Acesso em: 18/01/2024.

Partindo do que propõe a BNCC sobre o ensino de variação linguística, a seguir, será apresentada a análise do livro didático da coleção “Geração Alpha”, da Editora SM, aprovada pelo MEC – PNLD/2020, uma vez que, como já mencionado, é a coleção adotada pelos professores dos anos finais do fundamental II, das escolas municipais na cidade de Pacatuba. Faremos, prioritariamente, uma análise do capítulo destinado à variação linguística, seguida dos demais capítulos do livro, para chegarmos ao objetivo principal desta pesquisa de observar o tratamento da variação linguística no livro didático de português.

4. 3.1 Análise de dados do livro didático: 6º ano

Em análise detalhada da coleção, observamos que a variação linguística - VL, foco desta pesquisa, é abordada teoricamente no primeiro capítulo da unidade II, do livro do 6º ano, das autoras Costa e Marchetti (2018), no qual temos também a exploração de textos com VL, por meio de exercícios, a fim de deixar claro aos alunos e professores que aquele tema será o foco do momento. No entanto, em outras partes deste e dos outros volumes, são encontrados questões e textos que implicam o tratamento da VL e que foram também analisados e discutidos.

O capítulo intitula-se “Histórias daqui” e na seção “Língua em Estudo” será trabalhada a habilidade da BNCC EF69LP55, que visa “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 161).

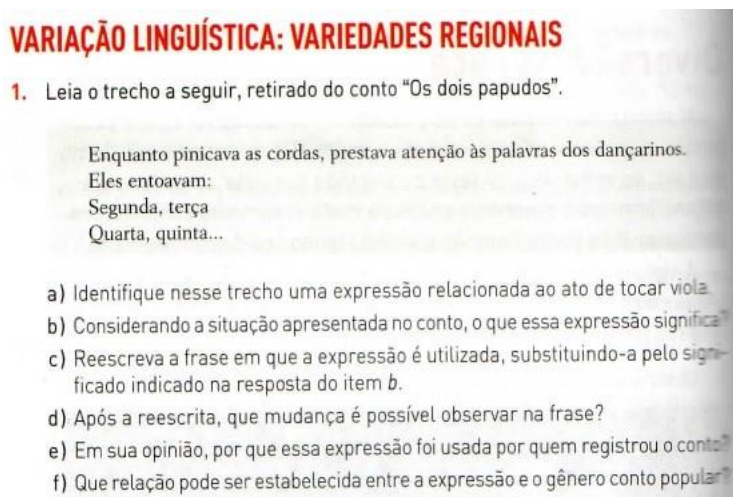
O capítulo suprarreferido aborda o gênero textual contos populares. Segundo a definição dada pelo próprio livro didático (Costa; Marchetti, 2018, p. 47), “os contos populares são narrativas da tradição oral que expressam costumes, ideias, valores e tradições de um povo ou de determinada cultura”. É, pois “uma história do imaginário popular brasileiro, transmitida oralmente de geração para geração” (Costa; Marchetti, 2018, p.44). Geralmente são contados em uma linguagem espontânea, que registra o jeito de falar típico de determinada região ou localidade. Portanto, características como sotaque e vocabulário regionais são naturais ao gênero. Dessa forma, na linguagem desse tipo de texto é possível encontrar variedades linguísticas que o livro didático precisa apresentar aos alunos.

O primeiro conto popular trabalhado chama-se “Os dois papudos”, de Ruth Guimarães, que conta a história de dois homens papudos, que queriam a todo custo se livrar de suas papas, uma vez que elas eram percebidas como defeito físico pelas outras pessoas.

A atividade que introduz o tema “as variedades linguísticas”, com intuito de construir o conceito, parte da leitura e análise de um trecho desse conto, ilustrando a linguagem

utilizada pelos personagens como podemos verificar abaixo:

Figura 11 - Variação Linguística no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha



Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Utilizando um trecho do conto popular “Os dois papudos”, de Ruth Guimarães (1972 *apud* Costa; Marchetti, 2018), o LD propõe análise da fala de um personagem que utiliza o registro informal. A fala do personagem contém uma expressão típica da oralidade e a questão versa sobre esse registro informal e pede ao aluno que identifique, no primeiro item (item a), uma expressão no texto relacionada ao ato de tocar viola.

Ainda nessa mesma perspectiva, no item “b” ela solicita, que de acordo com a situação apresentada, o aluno identifique o que a expressão “pinicava as cordas” significa, o que permite estabelecer uma relação entre as características das variedades e a contribuição dela para o sentido do texto.

No box “Relacionando”, Costa e Marchetti (2018, p.50) dizem que “no registro escrito de contos populares, é comum que o autor preserve características linguísticas da região e do tempo em que o texto foi recolhido. Isso auxilia na construção dos sentidos da história, preservando a expressividade do texto”. Nesse sentido, parece ser um avanço que este livro didático assinale esse recurso estilístico, em que se percebem relações dialógicas estabelecidas entre o livro didático em análise e alguns textos de Bagno (2007), quando o autor critica o emprego estilizado de variedades desprestigiadas nas tiras, nas músicas e nos textos literários feitos pelos livros didáticos.

Nessa mesma sequência, ela pede que o aluno (no item “c”) reescreva a frase substituindo a expressão do trecho pelo significado que atribuiu a expressão no item “b”. Com o intuito de que o aluno reflita se com as alterações o texto continuaria a ter a mesma

expressividade. E no item “d” pede que o aluno aponte as mudanças que ocorreram na frase a partir da substituição.

Através da atividade de reescrita da frase, atividade solicitada de forma recorrente nos exercícios de variação linguística, que enfoca a transformação de uma variedade da língua para outra, pode-se oferecer ao aluno a oportunidade para apreensão das variedades linguísticas e possibilidade de atentar para “a condição de uso de formas que são esperadas e adequadas em diferentes tipos de situações que terminam por configurar em nossa sociedade” (Travaglia, 1996, p.125) e, a partir disso, é possível também explorar outros aspectos relacionados ao gênero textual e também refletir sobre a identidade dos interlocutores.

Todavia, tal proposição é muitas vezes desnecessária, pois descontextualiza todo o jogo de ideias estabelecido entre os componentes verbais e não-verbais do texto, com o intuito de que, apenas, o aluno realize tal conversão. Como aponta Antunes (2007),

o comando de passar para “a outra norma”, no contexto escolar, já traz embutida a ideia de que a outra “é melhor” (às vezes, a proposta é mesmo “para que os alunos corrijam a fala do outro”), o que vai reforçar todos aqueles mitos a favor da hegemonia de uma norma sobre as outras (Antunes, 2007, p. 108).

Bagno (2013) corrobora com as ideias acerca das regras do sistema linguístico e nos diz que:

Quando, porém, no discurso do senso comum (que também vigora nos livros didáticos), diz-se que determinado uso vai “contra as regras da língua” ou “desobedece as regras do português”, o que se está querendo dizer é que tal uso desrespeita as regras exclusivas e excludentes, padronizadas e escolhidas arbitrariamente como as “certas” pela tradição normativa (Bagno, 2013, p. 95).

A atuação do professor, portanto, em questões como essas é fulcral, pois se supõe que seu conhecimento da língua seja superior ao dos alunos, sendo um momento de troca de informações e de aprofundamento do conteúdo. Fazer o aluno compreender a heterogeneidade da língua, ampliar a noção do que seja ela e de como podemos usá-la para nos expressar em diversas situações de interação são funções também do professor, que pode fazer uso do LD como um guia e um ponto de partida para reflexões mais amplas.

Nos dois itens finais, “e” e “f”, há uma tentativa de colher a opinião do aluno sobre a ocorrência e a motivação do registro informal da expressão no trecho e a relação desse registro com o gênero em estudo. Isso enfatiza a diversidade estilística em gêneros textuais e a relevância dessa linguagem para o objetivo do autor, haja vista que o conto popular perderia sua originalidade e os personagens ficariam bastante descaracterizados.

Após a atividade introdutória, pontua-se o debate sobre a inexistência de um modelo

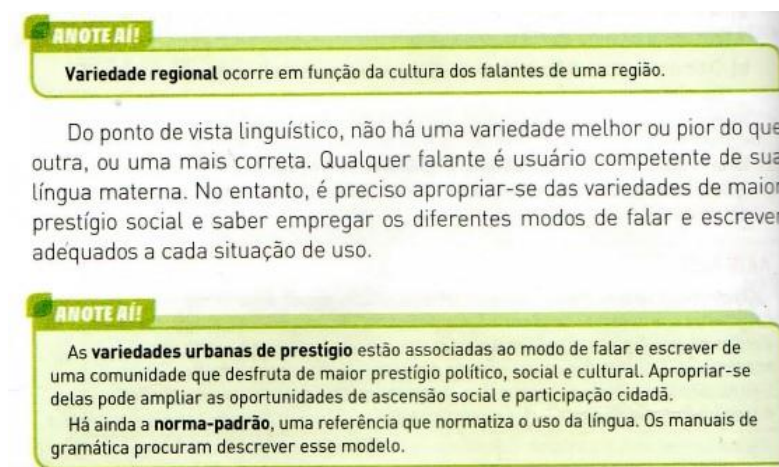
linguístico imutável e perfeito, onde as autoras dizem que “a língua oficial do Brasil é o português. No entanto, isso não significa que todos os brasileiros se expressam da mesma forma, pois as línguas podem mudar em função das características de seus falantes e das situações de uso” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). Os autores discutem, ainda, os julgamentos sociais atribuídos a determinadas variedades e assumem os pressupostos adotados pela Sociolinguística, quando afirmam que “do ponto de vista linguístico, não há uma variedade melhor ou pior do que outra, ou uma mais correta. Qualquer falante é usuário competente de sua língua materna” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). Essa postura corrobora a ideia posta por Bagno (2013) acerca das regras do sistema linguístico.

Quando, porém, no discurso do senso comum (que também vigora nos livros didáticos), diz-se que determinado uso vai “contra as regras da língua” ou “desobedece as regras do português”, o que se está querendo dizer é que tal uso desrespeita as regras exclusivas e excludentes, padronizadas e escolhidas arbitrariamente como as “certas” pela tradição normativa (Bagno, 2013, p.95).

Em seguida, o livro apresenta subtópicos intitulados “Anote aí!”, onde são apresentadas algumas definições que demonstram, de certa maneira, a concepção de língua para o ensino ao longo do livro e da coleção. Os autores apresentam a definição de variação linguística: “que é o fenômeno comum a todas as línguas de apresentar variações em função da época, região, situação de uso e particularidades dos falantes” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). Em seguida, ele complementa que “essas variações podem ser percebidas tanto na análise das escolhas das palavras e expressões como na estrutura da frase e na pronúncia de alguns fonemas” (Costa; Marchetti, 2018, p.50).

Ao longo das páginas (como podemos ver na figura 12), vão sendo colocadas algumas sínteses sobre os tipos de variação e sobre alguns conceitos que, posteriormente, serão vinculadas a textos de gêneros diversos.

Figura 12 - Variedade regional e variedades urbanas e de prestígio no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha



Fonte: Costa e Marchetti (2018).

4. 3.1 .1 Variedades urbanas de prestígio

Ainda dentro da seção “Língua em Estudo”, os autores realizam uma divisão em subtópicos para tratar da variação linguística, onde é possível notar certa avaliação das variedades linguísticas por parte dos autores do LD. Isso pode ser comprovado ao analisarmos o conceito que os autores estabelecem para as “variedades de prestígio”, quando afirmam que elas “estão associadas ao modo de falar e escrever de uma comunidade que desfruta de maior prestígio político, social e cultural” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). Logo, elas estão presentes nas esferas em que o uso da língua é mais monitorado, também conhecidas como norma culta, que são as variedades urbanas de prestígio empregadas por falantes urbanos escolarizados e de renda mais alta.

Segundo Faraco (2008), considerando as características da urbanização do país, podemos dizer que as variedades que hoje têm a maior força de atração sobre as demais são as faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, que estão situadas em uma escala de renda de média para alta, que são as mesmas pessoas que têm historicamente garantido bons níveis de escolaridade e acesso a bens culturais escritos.

Os autores enfatizam ainda a importância de aprender a se adequar às normas de usos sociais, no caso, às normas das variedades de prestígio ou norma culta, porque são elas que gozam de maior prestígio social, pois “apropriar-se delas pode ampliar as oportunidades de ascensão social e participação cidadã” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). Assim, o *Geração Alpha* ressalta a importância das variedades de prestígio em comparação com as outras variedades da língua, já que é por meio da aquisição delas que é possível se expressar bem para fazer ouvir a voz e garantir direitos. Essa ideologia, já cristalizada nos discursos do

cotidiano, do senso comum, diz, ainda, que a língua correta e boa não está no domínio dos usuários mais carentes, essa língua precisa ser dada a eles como garantia de direitos e de ascensão social.

Segundo Faraco (2008, p.48), em dados coletados pelo NURC (Norma Urbana Linguística Culta), “a norma culta brasileira falada pouco se distingue dos estilos mais monitorados dessa linguagem urbana comum”, o que gerou surpresa nesses pesquisadores, pois

imaginavam eles que os falantes cultos, nas situações de fala mais monitoradas, tinham uma variedade bem distinta da linguagem urbana comum, ou seja, acreditavam eles que, na norma culta falada, os falantes seguiam estritamente, por exemplo, os preceitos da tradição gramatical normativa (Faraco, 2008, p.48).

Pode-se também perceber que os autores do LD têm a preocupação de mostrar que devemos adequar nossa fala de acordo com determinadas situações de interação comunicativa, já que, segundo eles “é preciso apropriar-se das variedades de maior prestígio social e saber empregar os diferentes modos de falar e escrever adequados a cada situação de uso” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). De modo particular, quando os autores apontam para a questão de “modos de falar e escrever adequados”, podemos também compreender, de modo positivo, que essa adequação está além de um posicionamento relacionado apenas às variedades de prestígio, ou à norma padrão. Essa adequação é estabelecida pelas diversas condições sociais que determinam a maneira de falar do sujeito e isso é algo que está totalmente exterior à estrutura da língua, a saber: são questões de ordem econômica, geográfica, histórica, ideológica, cultural, dentre outras. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), o prestígio da variedade padrão, em nossa terminologia, “adequada”, não se restringe aos grupos de usuários, mas vai além de todos os segmentos sociais. A pesquisadora ainda acrescenta: “o cidadão erudito aprecia a língua culta, que por sinal é seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem” (Bortoni – Ricardo, 2006, p.14).

Segundo Costa e Marchetti (2018, p.50), a norma-padrão é “uma referência que normatiza o uso da língua”, essa definição dos autores corrobora com a de Bagno, quando afirma que a norma-padrão é um “conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de um grupo restrito de escritores consagrados” (Bagno, 2007, p.130).

Os autores do LD, sobre a norma padrão, acrescentam ainda que “os manuais de

gramática procuram descrever esse modelo” (Costa; Marchetti, 2018, p.50). Porém, não há qualquer tipo de reflexão a respeito do termo, o que sugere que tudo o que se faz em termos de estudo de gramática é considerado norma-padrão. Os autores também não explicitam que essa norma não existe como uma língua de fato, que ela é uma espécie de lei estática e por isso não pode ser confundida com língua ou variedade. E por não existir como uma língua de fato, ela não faz parte do repertório de nenhum falante e o que acontece nas esferas em que o uso da língua é mais monitorado é o uso de variedades urbanas de prestígio.

Como a variação ocorre em todos os níveis da língua (lexical, fonético-fonológico, sintático, semântico, morfológico, estilístico-pragmático) e decorre em virtude de muitos fatores, Bagno (2007, p.46) nos diz que “a variação sociolinguística costuma vir acompanhada, nos textos especializados, de alguns adjetivos que vale a pena conhecer”. São elas: Variação diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica. Dessa forma procuramos identificar quais desses tipos foram contemplados na abordagem feita no LD em análise.

Segundo Bagno (2007), com muita frequência os materiais didáticos se restringem à abordagem da variação nos níveis fonético-fonológico e lexical, destacando as diferenças de sotaque e de vocabulário que caracterizam as regiões, o que implica também outra redução provocada pela ênfase na variação diatópica (aquelas que ocorrem pelas diferenças regionais). No entanto, um trabalho adequado deve abordar a VL em toda a sua complexidade, contemplando a diversidade de tipos de variação, explorando-a em todos os níveis da língua.

4. 3.1.2 -Variedade regional

Para tratar sobre a variação regional, foi utilizado um trecho do conto popular “os dois papudos”. De uma forma vaga e imprecisa, as autoras dizem que “a variedade regional ocorre em função da cultura dos falantes de uma região” (Costa; Marchetti, 2018, p.50), sem a explicação de que a variação regional, geográfica ou diatópica é a comparação entre os modos de falar de diferentes habitantes de lugares, estados, cidades, zona rural e urbana e das áreas socialmente demarcadas das grandes cidades. Assim sendo segundo Coelho *et al.*,

A variação regional pode ser estudada ao se oporem diferentes tipos de unidades espaciais: podemos dizer que existe variação regional entre Brasil e Portugal (dois países), entre o Nordeste e o Sul do Brasil (duas regiões de um mesmo país), entre Paraná e Santa Catarina (dois estados de uma mesma região), entre Chapecó e Florianópolis (duas cidades de um mesmo estado) e mesmo entre falantes de Florianópolis e falantes do Ribeirão da Ilha (dois bairros de uma mesma cidade). É

comum também que se analise variação regional entre zonas urbanas e zonas rurais ou do interior (Coelho *et al.*, 2018, p.39).

No exercício que se segue há a exemplificação das variedades regionais a partir do texto “Óia eu aqui de novo”, um poema caipira de Antônio Barros, interpretado por Luiz Gonzaga.

Figura 13 - Variação linguística: variedades regionais no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

ATIVIDADES

1. Leia a letra de música abaixo e responda às questões.

Óia eu aqui de novo

Óia eu aqui de novo xaxando	Vem cá morena linda
Óia eu aqui de novo para xaxar	Vestida de chita
Vou mostrar pr'esses cabras	Você é a mais bonita
Que eu ainda dou no couro	Desse meu lugar
Isso é um desaforo	Vai, chama Maria, chama Luzia
Que eu não posso levar	Vai, chama Zabé, chama Raque
Que eu aqui de novo cantando	Diz que tou aqui com alegria
Que eu aqui de novo xaxando	Seja noite ou seja dia
Óia eu aqui de novo xaxando	Eu tô aqui pra ensinar xaxado
Óia eu aqui de novo mostrando	Eu tô aqui pra ensinar xaxado
Como se deve xaxar	Eu tô aqui pra ensinar

Antônio Barros. *Óia eu aqui de novo*. Intérprete: Luiz Gonzaga.
Disponível em: <<http://luizluagonzaga.mus.br/site/2009/01/27/ia-eu-aqui-de-novo/>>.
Acesso em: 30 jul. 2018.

a) Qual é o significado da palavra *xaxado*? Se necessário, procure no dicionário.
b) Na primeira estrofe, o eu lírico revela um objetivo. Qual?
c) Que termo da primeira estrofe está em desacordo com a norma-padrão? Como essa palavra é registrada na norma-padrão?
d) Qual é o efeito produzido pelo uso dessa expressão da forma como aparece no texto?
e) Cite um verso da música que caracteriza uma fala regional.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Nesse exercício no item “c”, descaracterizando o contexto e a intenção envolvida no texto em estudo, é solicitado ao aluno que procure na letra da música, na primeira estrofe, um termo que não está escrito conforme a norma-padrão. E, ainda nesse item, indaga ao aluno como seria a escrita dessa palavra de acordo com a referida norma, já que o texto não segue os princípios da norma-padrão estabelecida pelas escolas. A questão deixa implícita a ideia de “certo” e “errado”, deixando de fazer com que o aluno reflita sobre o uso da linguagem na canção e sobre a importância dessa linguagem para os objetivos pretendidos. À luz disso, Bagno (2007) diz que o método de normatização afasta a língua de sua existência social, complexa e dinâmica, para modificá-la num objeto externo aos falantes. Na maioria das vezes, nos exercícios de reescrita, o aluno é solicitado a reescrever, com correção para a norma padrão, palavras ou expressões muitas vezes próprias de seu dialeto, apreendidas no

meio familiar, regional, cotidiano.

Porque se, num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da diferença, num segundo momento, quando se pede a reescrita “segundo a norma culta”, essa diferença é transformada em deficiência, em algo que pode e deve ser “corrigido”, e as formas consagradas pela gramática normativa é que terminam sendo enfatizadas como as que “valem” de verdade (Bagno, 2007, p.123).

Esse tipo de orientação, segundo o autor, pode fazer com que o educando crie preconceitos contra a sua própria variação, sinta-se inferiorizado ou, a exemplo de situações expostas em sala de aula pelo professor, passe a fazer comentários sobre as falas de pessoas próximas, afirmando que “não é assim que se fala tal palavra”. Dessa forma, “a atividade que manda “passar para a norma culta” acaba se revelando, no fundo tão preconceituosa quanto a atitude de discriminar (...) por “falar tudo errado”” (Bagno, 2007, p.123).

O termo que está em desacordo com a norma-padrão e apontado como sugestão de resposta no manual do professor é “Óia”, onde há a troca de <lh> por <i>. Bem comum no português brasileiro, esse fenômeno é chamado de despalatalização. Segundo Coelho *et al.* (2018, p.25) “consiste na perda de palatalização (...) seguida de iotacismo⁴ (evolução de um som para a vogal /i/ ou para a semivogal correspondente: palia > paia).” Isso consiste em um caso de variação fonológica e, ainda segundo essa autora “existe uma aproximação entre os pontos de articulação da palatal /ɲ/ (que na escrita representamos por <lh>) e da semivogal /y/, o que justifica linguisticamente essa variação. Assim, em certos contextos, o traço palatal passa a ser articulado como alveolar ou como uma semivogal (Coelho *et al.*, 2018, p.25).

Segundo Bagno (2007), a pronúncia do dígrafo escrito LH como uma semivogal /y/ é muito estigmatizada e é muito rejeitada por falantes urbanos escolarizados. “Quais são os falantes do português brasileiro que pronunciam como [y] o dígrafo escrito LH, como em TELHA, ABELHA, PALHA, TRABALHA etc? Resposta: todos os falantes das variedades mais estigmatizadas, sem prestígio social” (Bagno, 2007, p.142). Todavia, essa mudança também ocorreu no francês, no espanhol e no galego onde a pronúncia /y/ não é estigmatizada.

No item “d”, se pergunta qual o efeito produzido pela expressão da forma como está grafada no texto e, na sugestão de resposta, no manual do professor, é dito que “ao utilizar essa expressão, o compositor reproduz o modo de falar do eu lírico” (p.51). O intuito é fazer o/a aluno/a perceber que o eu lírico, a voz na música, é uma pessoa pobre e com baixo grau de instrução. Já que essa pronúncia /óia > olha/, assim como, /fia > filha/, /paia > palha/,

⁴ Câmara Jr. (1985) utiliza, em seu dicionário, nomenclatura iotização.

/trabaia>trabalha/ “provoca reação negativa por parte dos falantes urbanos escolarizados, que a identificam imediatamente como próprias de pessoas “pobres”, “sem instrução”, “caipiras” etc. (Bagno, 2007, p.142).

Ainda que essa atividade permita ao aluno a observação das alterações relacionadas à variedade padrão e não padrão da língua, é necessário fazer reflexões sistematizadas sobre essa problemática. Essas reflexões poderão contribuir para que o aluno perceba que ele precisa valorizar e respeitar a sua própria língua, adquirida no meio familiar, empregada no convívio diário; mas também precisa aprender as variedades de prestígio, tão cobradas em situações formais. É válido destacar também que o texto é uma letra de música, ou seja, uma obra de criação artística e que por esse motivo nem sempre vai corresponder a realidade linguística dessa passagem.

No item “e”, ele solicita a indicação de um verso que caracterize uma fala regional. Segundo Coelho *et al.* (2018) é a variação regional que nos permite identificar a origem de uma pessoa por meio de sua fala, posição que se coaduna com a de Bortoni-Ricardo (2004) de que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (Bortoni - Ricardo, 2004, p.33). Dessa forma, um falante pode ser identificado como gaúcho, mineiro ou baiano, por exemplo, por sua língua.

Assim sendo,

exemplos de caricaturas baseadas na língua dos falantes podem ser encontradas com certa frequência em novelas e programas humorísticos. É necessário, no entanto, olhar para essas caracterizações com alguma ressalva: em certos casos, a construção de um personagem como uma caricatura regional pode servir para reforçar um estereótipo negativo sobre as pessoas de determinada região, como o do “nordestino preguiçoso”, o do “caipira ignorante” etc (Coelho *et al.*, 2018, p.39).

Ainda sobre o item “c” da primeira questão, pede-se que o aluno localize um termo que está em desacordo com a norma-padrão. O comando do enunciado direciona o aluno para a primeira estrofe, com o intuito de que este localize o termo “óia” que corresponde a “olha” na supracitada norma. Podemos observar, nesse item, resquícios de uma ideologia da padronização, que se manifesta na oposição simplista entre norma padrão x norma não-padrão, deixando de refletir sobre o que, de fato, seria essa norma.

Todavia, ao longo do texto, há vários outros termos que também estão em desacordo com norma- padrão. Como por exemplo as formas “tou” e “tô” que aparecem nos enunciados “Diz que tou aqui com alegria” e “eu tô aqui pra ensinar xaxado”, nesse contexto a forma “tô” é variante de “estou”, que é o presente do indicativo do verbo “estar”, que perdeu a sílaba

inicial es- e o fonema –u. A preposição “para” reduzida para o uso “pra”, ocorrendo assim, a supressão da vogal “a” entre as consoantes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), no contínuo de urbanização, há entre os falantes traços que estão presentes na fala de todos. Estes são chamados de traços graduais e se distribuem ao longo de um contínuo. Como é o caso da variante “tou” que está presente na fala de todos os falantes do português brasileiro, até mesmo dos falantes das variedades cultas. No entanto, alguns aspectos típicos dos falares rurais vão desaparecendo à medida que vão se aproximando do meio urbano, sendo chamados de traços descontínuos. Na variante “óia”, típica do polo rural do contínuo, temos a vocalização da consoante lateral /lh/, que pode ser observada em muitos outros casos, como já foi aqui mencionado. Porém essa “pronúncia [y] para o dígrafo escrito LH não faz parte do vernáculo brasileiro mais geral” (Bagno, 2007, p.142), mas apenas na fala dos falantes rurais ou rurbanos, possuindo, portanto, caráter descontínuo, traço esse estigmatizado na cultura urbana. Nesse contexto, é necessário evocar que

as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos (Bortoni – Ricardo, 2004, p. 34).

Sob o risco de reforçar o preconceito linguístico em relação às pessoas que se expressam dessa maneira, a nosso ver, esse tema poderia ser melhor trabalhado nessa seção, possibilitando uma reflexão mais cuidadosa e mais humana sobre o assunto e não servindo como parâmetro de correção para alguns usos.

As próximas figuras apresentam as páginas 52 e 53 do livro didático do 6º ano, da coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, que utilizam a caracterização de personagens para trabalhar a variação linguística.

Figura 14 - Variação Linguística e a caracterização dos personagens no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

A LÍNGUA NA REAL

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS

Na seção anterior, você estudou o fenômeno da variação linguística e viu que há diferentes modos de falar uma mesma língua. Observe agora como determinada variedade regional pode ter papel significativo na caracterização das personagens de um texto literário.

1. Leia o trecho a seguir.

Trezentas onças

— Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as — boas-tardes! — ao dono da casa, agüentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.

E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos tirante a roxo... depois tudo me ficou cinzento, para escuro...

Eu era mui pobre — e ainda hoje, é como vancê sabe... —; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo como uma manga de pedras...

Assim, de meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam:

— Então, patrício? Está doente?

— Obrigado! Não, senhor, respondi, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça: perdi uma dinheirama do meu patrão...

— A lá fresca!...

— É verdade... antes morresse, que isto! Que vai ele pensar agora de mim!...

— É uma dos diabos, é...; mas não se acoquine, homem!

Nisto o cusco brasino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir...

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo.

Parecia que estava vendo o lugar da sesteada, o banho, a arrumação das roupas nuns galhos de sarandi, e, em cima de uma pedra, a guaiaca e por cima dela o cinto das armas [...]; tudo, vi tudo.

Estava lá, na beirada do passo, a guaiaca. E o remédio era um só: tocar a meia rédea, antes que outros andantes passassem. [...]

João Simões Lopes Neto. *Contos gauchescos*. Porto Alegre: Globo, 1976.

- a) A que se refere a palavra *onças* no título? Se for necessário, pesquise o significado dela em um dicionário.
 - b) De que outra forma esse título poderia ser compreendido?
2. No trecho lido, há muitas palavras e expressões características de certa região do Brasil.
 - a) No caderno, liste as palavras e expressões que você não entendeu e suponha um possível significado para elas com base no contexto.
 - b) Se não conseguiu compreender o significado delas com base no contexto, consulte um dicionário ou outra fonte.

3. O conto está em primeira pessoa. Quem narra é o protagonista.

- a) A quem o protagonista está contando a história?
- b) Indique uma característica do protagonista. Justifique sua resposta com um trecho do texto.
- c) Qual deve ser a profissão do protagonista?
- d) Em que região do país você supõe que ele viva? Que pistas e elementos do texto possibilitam chegar a essa conclusão?

4. Releia o trecho a seguir.

— [...] Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as — boas-tardes! — ao dono da casa, agüentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

- a) O trecho procura representar a maneira como a personagem fala. Que recursos são utilizados para isso? Copie no caderno as alternativas corretas.

- I. Emprego de registro informal.
- II. Pontuação que reforça a expressividade.
- III. Ausência de pontuação.
- IV. Emprego de registro formal.
- V. Vocabulário erudito.
- VI. Vocabulário característico da região de origem do conto.

- b) Justifique as alternativas selecionadas com trechos do texto.

5. A expressão “tirão seco no coração” não significa que a personagem levou um tiro de fato, mas que teve um sobressalto, uma sensação de dor no peito provocada por um problema inesperado. O que aconteceu com o protagonista que o deixou preocupado?

6. Agora, releia outro trecho do texto.

Nisto o cusco brasino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir...

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo.

- a) Nesse trecho, o narrador descreve as ações do “cusco brasino”. Essa expressão refere-se a que animal?

- b) Que palavras ou expressões do texto permitem chegar à conclusão de que “cusco brasino” se refere a esse animal?

- c) Qual foi a principal ação do “cusco brasino” no texto?

- d) O termo *cusco* pode ser considerado exemplo de variedade regional? Explique.

7. Sobre os dois últimos parágrafos do trecho, responda às seguintes questões.

- a) Qual é a função da descrição do espaço feita pelo narrador?
- b) O narrador consegue resolver o problema que o afligia? Justifique sua resposta.

ANOTE AÍ!

O registro de determinada **variedade linguística** pode ter uma função fundamental no texto literário quando corresponde à fala de uma personagem: ajudar a compor suas **características** e apresentar **informações** sobre o grupo ao qual essa personagem pertence.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Na seção “A língua na real”, no subtópico “A variação linguística e a caracterização dos personagens” (figura 14), os autores trazem um trecho de um conto do autor João Simões Lopes Neto, intitulado “Trezentas onças”, no qual se notam variedades linguísticas presentes no diálogo entre os personagens. Diante disso, como mostra Bagno (2007), observa-se uma grande tendência dos autores a tratar da variação linguística como sinônimo de variedades regionais ou rurais, como se apenas no falar caipira ocorresse o fenômeno da variação. Consequentemente, esse tratamento causa nos alunos uma visão equivocada de que somente pessoas das zonas rurais e não-escolarizadas fazem uso destas variedades linguísticas. Entretanto, as variações regionais também estão presentes na língua falada nas áreas urbanas. Ainda segundo Bagno (2013, p.82) “parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais uniforme, mais “correto”, mais próximo do padrão, e que nesse uso não existe variação”.

Logo no início da referida seção, Costa e Marchetti (2018, p.52) alertam para “como determinada variedade regional pode ter papel significativo na caracterização das personagens de um texto literário”. A narrativa conduz a caracterização do personagem como um vaqueiro

regionalista gaúcho, pelo uso de expressões culturais dessa região.

Ao criar uma identidade caipira para quem usa certa variedade da língua, entendemos, em consonância com Moita Lopes (2013), que a ideologia da língua padrão constrói identidades, preconceitos, estigmas, já que polariza a língua em (certo x errado), (padrão x não padrão), (culto x caipira). Ao mesmo tempo, a estratégia ideológica de rotular certos usos como caipira não é apenas uma avaliação da língua, mas, principalmente, dos usuários. Milroy (2011, p. 53) nos lembra de que “[...] não é difícil argumentar que as variedades de língua realmente não têm prestígios em si mesmas: tais variedades adquirem prestígio quando seus falantes têm prestígio elevado”.

Na questão 01 do exercício (figura 14), no item a, pergunta-se “A que se refere a palavra onça no título? Se for necessário, pesquise o significado dela em um dicionário” e no item b, “de que forma esse título poderia ser compreendido” (Costa; Marchetti, 2018, p.52). Com a interpretação textual desse trecho, e a resolução dos exercícios, os alunos são incentivados a compreenderem a relação das variedades regionais e sua função no texto literário, com o propósito de compor as características e informações acerca do personagem e seu contexto, inclusive os significados das expressões e como poderiam ser substituídas por palavras que fazem parte da norma culta.

Porém, vale destacar que o termo “onça” de acordo com o dicionário Caldas Aulete (2011, p.628) pode ser definido tanto como “unidade de peso, com valores variáveis entre 24 e 33g”, assim como pode ser um “nome dado a várias espécies de felinos de grande porte” (Caldas Aulete, 2011, p.628), tratando-se, portanto, de uma polissemia. Ou seja, um fenômeno que diz respeito “à multiplicidade de sentidos de uma mesma palavra” (Caldas Aulete, 2011, p.687), ou seja, tem-se presumivelmente a mesma palavra sendo usada em diferentes sentidos. Assim sendo, o termo “onça” seria propriamente uma polissemia, já que também existe como medida de peso e não propriamente uma variação.

Na questão 02 do exercício sobre o texto (figura 14) afirma-se que “no trecho lido, há muitas palavras e expressões características de certa região do Brasil” e pede-se no item a, que o aluno “no caderno, liste as palavras e expressões que você não entendeu e suponha um possível significado para elas com base no contexto” e no item b, que “se não conseguiu compreender o significado delas com base no contexto, consulte um dicionário ou outra fonte”, que tem como objetivo apresentar aos estudantes palavras e expressões usadas no Rio Grande do Sul.

Na questão 03 do exercício sobre o texto (figura 14), afirma-se que “o conto está em primeira pessoa”. Dessa forma, “quem narra é o próprio protagonista” e pede-se, na letra b,

que se “Indique uma característica do protagonista. Justifique sua resposta com um trecho do texto”. Na sugestão de resposta no manual do professor, tem-se “é um homem simples, com poucos recursos financeiros. Ele afirma “Eu era mui pobre [...]”; e, na letra c “qual deve ser a profissão do protagonista?”. O intuito neste exercício é de que o aluno perceba que o narrador é uma pessoa pobre e com baixo grau de instrução, limitando o estudo apenas ao significado de expressões e palavras relacionadas as variantes regionais, e como essas podem contribuir para caracterizar um personagem literário. Todavia, poderiam utilizar a proposta para trabalhar também o preconceito linguístico, despertando no aluno a conscientização da diversidade da fala e questões culturais, regionais e sociais que fazem parte da identidade de um grupo, por isso, devem ser valorizadas. Como assevera Bortoni - Ricardo (2004)

Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros (Bortoni-Ricardo, 2004, p.33).

Em seguida, na questão 04 (figura 14), pede-se que o estudante releia um trecho do texto e responda: a- O trecho procura representar a maneira como a personagem fala. Que recursos são utilizados para isso? Copie no caderno as alternativas corretas. b- Justifique as alternativas selecionada com trechos do texto. Na sugestão de resposta para o item “a”, contida no manual do professor, tem-se como alternativas corretas I, II e VI. E para justificar a alternativa VI, as palavras e expressões “ramada da estância”, “boas-tardes!”, “tirão seco”, “peso da guaiaca”. A finalidade é fazer com que o aluno procure no texto palavras características da região de origem do conto, portanto, palavras que não estão escritas conforme a norma-padrão; e não fazer com que o aluno reflita sobre o uso da linguagem no texto.

É certo que, quando se fala em variação linguística, os exemplos que costumam vir primeiro à mente dizem respeito ao nível do léxico, ou seja, das palavras que compõem uma dada língua, quase sempre associados à variação regional. A mesma realidade é representada, conforme a região por palavras diferentes. Mas há também usos variados conforme a situação, mais formal ou menos formal, em que se está falando, associados, portanto, à variação estilística (Coelho *et al.*, 2018, p.23-24).

O texto literário é uma criação artística e, como tal, não corresponde à realidade linguística dos falantes, assim, os usos linguísticos considerados associados ao dialeto caipira e à variação linguística causada por baixa escolaridade podem não corresponder a variedades efetivamente faladas pelos falantes pouco ou não escolarizados ou por falantes rurais, a quem se atribui o falar caipira.

A presença dessas variedades no texto diz respeito ao uso estilizado dessas variedades desprestigiadas e que, inclusive, podem também não corresponder às variedades efetivamente em uso, porém têm sido tomadas historicamente como exemplares reais das variedades desprestigiadas e não como recursos estilísticos desses gêneros, dado que, “em certos casos, a construção de um personagem como uma caricatura regional pode servir para reforçar um estereótipo negativo sobre as pessoas de determinada região, como o de “nordestino preguiçoso”, o de “caipira ignorante” etc (Coelho *et al.*, 2018, p.39). Posto isso, não se pontua o caráter identitário que cada variante geográfica produz, de maneira a impactar nas relações socioculturais, o que não corrobora, em totalidade, a competência estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 83): “Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica”, visto que os estigmas e os julgamentos sociais não são colocados em pauta.

4. 3.1.3 –Variação histórica

Para tratar da variação histórica, apresenta-se um texto do Almanach do Tico- Tico, do ano de 1911, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 15 - Texto: Brinquedos e contos infantis - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

2. Leia o texto a seguir, escrito em 1911.

Brinquedos e cantos infantis

Muitos dos pequenos leitores d'este Almanach, principalmente os do sul, desconhecem alguns brinquedos e cantos infantis, commummente usados no norte do paiz.

D'estes brinquedos grande parte tem musica propria mais ou menos melodiosa, cantada em côro pelas creanças, que se munem para esse fim. Muitos são antiquissimos; remontam aos tempos coloniaes e foram trazidos pelos portuguezes que, como todos sabem, foram os descobridores e colonizadores do Brazil.

Um dos mais antigos é, por certo, a *Ciranda*, tambem um dos mais conhecidos e populares.

Almanach do Tico-Tico, Rio de Janeiro, p. 45, 1911.

a) Quem era, provavelmente, o público leitor desse texto?

b) Como você pôde observar no texto, a língua também varia conforme a época. Identifique palavras do texto cuja grafia é diferente da adotada atualmente.

c) Imagine que você trabalha em uma revista e precisa editar essa matéria para adequá-la à norma-padrão atual. Reescreva o texto no caderno, fazendo as adequações necessárias à nova situação de comunicação.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Podemos observar que no capítulo dedicado à variação linguística, é apresentado apenas esse texto como exemplo desse tipo de variação (figura 15). A partir dele, é solicitado,

no item a, que o aluno identifique o público leitor desse texto. No item b, a partir do texto, eles fazem uma observação sobre as modificações na grafia de algumas palavras comparadas a escrita de hoje. No item c, solicita que o aluno imagine uma situação hipotética, onde o mesmo precisa editar a matéria, adequando-a a norma-padrão atual. A proposta de passar para a norma-padrão, com o intuito de fazer com que os estudantes dominem a suposta “língua superior” e ratifica o equívoco descrito por Bagno (2013) e, que se repete aqui, é uma maneira “de impor, ao fim e ao cabo, o modelo irreal de língua culta ou padrão que os LD elegem como seu objeto de ensino” (Bagno, 2013, p.106).

Os autores não conceituam a variação histórica, tampouco, os autores mencionam que as variações que ocorrem de uma geração para outra, nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e estilístico-pragmático também são variação histórica, ou as formas que, embora ainda constem nas gramáticas normativas, não existem mais no uso frequente no país, como por exemplo, a segunda pessoa do plural “vós” (Vós fostes, Vos iríeis etc”) e o pronome possessivo correspondente “vosso”. Os autores só mostram diferenças na grafia das palavras sem apontar nenhum caso de mudança linguística de lá pra cá. Porém, sabemos que todas as línguas do mundo mudam com o tempo e estão em constante processo de mudança. Essas mudanças são lentas e graduais e não são imediatamente sentidas pelo falante.

Apesar de entender que a participação e autonomia do professor seja de grande relevância no fazer pedagógico, acreditamos que não trazer as definições explicitamente no livro do aluno, nem promover qualquer reflexão sobre elas, dificulta a abordagem do tema e torna o ensino sobre variedades linguísticas superficial, pois o estudante não tem como retomar esses conceitos caso precise ou queira. Além disso, caso o professor não tenha uma formação consistente em Sociolinguística, as orientações presentes no manual do professor podem não ser seguidas a contento, ainda que sejam bem-intencionadas.

O texto, portanto, limita-se à abordagem da mudança no vocabulário, como ocorre na maioria dos exemplos apresentados nos livros didáticos, mas as mudanças linguísticas ocorrem principalmente na gramática da língua, como afirma Bagno (2009, p.137), “nas regras que fazem a língua funcionar como funcionam”. Dessa forma, os usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua, a variação morfossintática, que deveria se tornar o foco principal de estudo em língua materna, assim como as transformações ocorridas no nosso português brasileiro são deixadas de lado.

4. 3.1.4 – *Variação estilística*

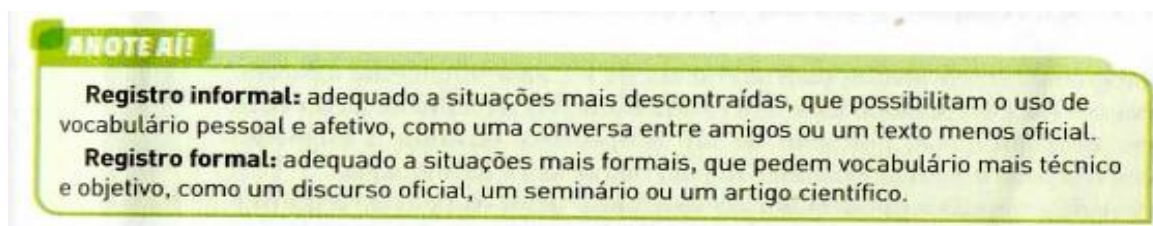
No segundo capítulo da unidade II, intitulado “Contos de Lá”, também na seção

“Língua em Estudo”, as autoras vão tratar das Variedades Situacionais e Sociais, que correspondem à variação estilística. Nesse capítulo, serão trabalhadas as habilidades da BNCC EF69LP55 e EF69LP56. Segundo as autoras, os objetivos da seção, respectivamente, são: “que os alunos reconheçam variedades situacionais e sociais da língua em diversos textos” e “orientar o aluno a fazer uso consciente e reflexivo dos registros formal e informal de acordo com o contexto de fala e escrita” (Costa; Marchetti, 2018, p.62).

O assunto é introduzido por meio de dois excertos: o primeiro é de Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial e o segundo é a contracapa do livro Histórias de Ananse, ambos servem de estímulo para fomentar a discussão e para a construção dos conceitos que serão trabalhados.

Para definir a “variedade situacional”, as autoras mencionam a questão da adequação e inadequação linguística, dizendo que “quando escrevemos ou falamos, é preciso adequarmos nossa linguagem à situação de comunicação” (Costa; Marchetti, 2018, p.62) e citam alguns fatores que influenciam o modo de falar e dão origem a variações desse tipo “que envolve os interlocutores, o contexto em que se encontram e a intenção de quem produz o texto” (Costa; Marchetti, 2018, p.62). Em seguida, elas mencionam “a variação no uso da língua que pode ser observada conforme as diferentes situações de comunicação no dia a dia recebe o nome de variedade situacional” (Costa; Marchetti, 2018, p.62). Sobre este aspecto interessante, pode-se trazer a noção de contínuos, conforme Bortoni - Ricardo (2004). De acordo com a autora, a variação linguística no português está relacionada a três contínuos: urbano/rural; letramento/oralidade; formalidade e informalidade. Sobre este último, a autora denomina contínuo de monitoração estilística.

Figura 16 - Definição de linguagem formal e informal no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha



Fonte: Costa e Marchetti (2018).

A formalidade, como exposta na figura acima, é tratada de maneira dicotômica, como dois polos opostos e distantes, e não como uma questão de grau, um *continuum*. Raquel (2007) aponta, através de sua pesquisa, que os estudantes comumente resumem o fenômeno da variação a uma questão de grau de formalidade. Nesse quesito, vemos que o livro traz a

definição de linguagem formal e informal, talvez colaborando com essa ideia reducionista em relação ao entendimento do fenômeno de variação.

De acordo com Coelho *et al.* (2018), “apesar da classificação entre registro formal e informal, normalmente nossa fala não apresenta somente esses dois extremos” (Coelho *et al.* 2018, p.47). Dada a diversidade de situações comunicativas em que se dá a interação humana, o monitoramento do falante não está voltado à modalidade, mas sim às circunstâncias reais de interação. Dessa forma

é mais apropriado pensarmos que existe um continuum que perpassa situações de maior ou menor formalidade, correspondendo a registros mais ou menos formais, entre esses dois polos. Eventualmente, falantes vão apresentar uma escala maior ou menor de possibilidades de registro, dependendo de seu desempenho linguístico (Coelho *et al.*, 2018, p.47).

Baseados no pressuposto de Bortoni-Ricardo (2004) de que os domínios sociais a que o falante estará sujeito na vida em comunidades de fala irão determinar as suas escolhas linguísticas, nenhum falante apresenta um único estilo de fala, mas busca se adequar ao que exige a situação comunicativa. Logo, percebemos que esse tópico poderia ser mais explorado, se fossem citadas outras variações situacionais como a diferença do uso da linguagem em um ambiente de trabalho e um ambiente familiar; um diálogo com o chefe e com o namorado; uma apresentação de palestra e uma reunião com amigos íntimos etc, visto que “o que está em jogo aí são os diferentes “papéis sociais” que as pessoas desempenham nas interações de que participam em diferentes “domínios sociais”: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc” (Coelho *et al.*, 2018, p.45-46).

Por conseguinte, transmitir a ideia de que a variação não se dá apenas diante de fatores externos, tais como região, classe social, escolaridade, faixa etária, já “que um mesmo falante pode usar diferentes formas linguísticas dependendo da situação em que se encontra” (Coelho *et al.*, 2018, p.45). A variação ocorre também no discurso do próprio indivíduo, a depender da ocasião e do monitoramento. A ausência de um maior aprofundamento sobre o tema nos leva a inferir também sobre o importante papel do professor nesse estudo.

Em todos os domínios sociais há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Basta pensarmos que a maneira como falamos em casa, com nossa família, não é a mesma como falamos em nosso emprego, com o chefe. Nós desempenhamos diferentes papéis sociais e, portanto, essas funções pressupõem diferentes usos de acordo com a expectativa do interlocutor. Sabemos, todavia, que o grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer

observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja, por exemplo. Porém em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística (Bortoni - Ricardo, 2004).

4. 3.1.5 –Variação Social

De acordo com Bagno (2007, p.132), “é muito frequente, nos materiais didáticos, a abordagem da variação linguística se restringir a fenômenos que poderíamos chamar de superficiais: o sotaque e o léxico”. Sabe-se que o componente que mais facilmente retrata a nossa língua é o léxico, isso porque tem a função de nomear e designar fatos, objetos, processos, pessoas, entre outros. O léxico reflete uma transformação social, portanto pode-se dizer que o mesmo pode ser considerado como uma classe de palavras aberta, que está sempre incorporando novas formas, novos itens lexicais, novas formas de expressão.

Assim sendo, os LDs, muitas vezes, priorizam apenas os itens acima citados e deixam de fazer um aprofundamento sobre questões mais importantes para o ensino de português como língua materna no Brasil e transformam, ainda que involuntariamente, a variação linguística numa lista de coisas engraçadas e curiosas, uma espécie de anedotário (Bagno, 2007).

De acordo com Coelho *et al.* (2010, p.78), “da mesma forma que a fala pode carregar marcas de diferentes regiões, também pode refletir diferentes características sociais dos falantes”. A variação linguística é, portanto, simplesmente o reflexo da variação social e, como o Brasil apresenta uma disparidade enorme em relação ao *status* socioeconômico e cultural, consequentemente é um país com uma diversidade linguística rica e que abrange não só os analfabetos, a população rural ou de baixa renda, mas toda a comunidade brasileira.

A variação social é, portanto, de acordo com Faraco (2015, p.20), a verdadeira questão a ser enfrentada, “já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica” e que o sistema social vê a diferença como fator negativo, e isso já está impregnado nas relações sociais humanas. Dessa forma, a variação linguística se relaciona, ao mesmo tempo, a um conjunto de fatores voltados para a identidade dos falantes e para a organização sociocultural da comunidade linguística, como a idade, o gênero ou a classe social e a situação do contexto social.

Assim sendo,

O objetivo geral da sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente

relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra (Bagno, 2007, p.38).

Na coleção analisada, para tratar das variedades sociais, as autoras apresentam uma tirinha, como podemos ver na figura 17 e propõem algumas atividades interpretativas acerca da tirinha.

Figura 17 - Variedades sociais no LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

VARIEDADES SOCIAIS

3. Leia a tira a seguir inspirada em um fenômeno linguístico.

a) Qual é o termo que se repete na tira?

b) Na tira, em que situações o termo identificado é usado?

c) O termo identificado é uma **gíria**, ou seja, uma variedade ligada a um grupo social. A princípio esse termo era comum na fala de alguns adolescentes, com o tempo passou a ser adotado por outros grupos. Qual é a intenção do cartunista ao usar o termo nas situações apresentadas?

d) De que forma o título da tira se relaciona com essa intenção do cartunista?

4. Você observou o uso de uma gíria na atividade anterior.

a) Você costuma usar gírias? Já foi criticado por usá-las? Em que situações?

b) Leia esta definição de preconceito linguístico:

O termo *preconceito* designa uma atitude prévia que assumimos diante de uma pessoa (ou de um grupo social), antes de interagirmos com ela ou de conhecê-la, uma atitude que, embora individual, reflete as ideias que circulam na sociedade e na cultura em que vivemos. Assim [...] uma pessoa [...] pode receber avaliações negativas por causa da língua que fala ou do modo como fala sua língua.

Preconceito linguístico. *Glossário do Ceale*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/preconceito-linguistico>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

• Você já se deparou com uma situação de preconceito pelo fato de uma pessoa ou grupo usar determinada variedade linguística? Conte aos colegas.

Adão Iturrusgarai.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Ao longo da atividade, as autoras também chamam a atenção dos alunos para o fato de eles usarem ou não gírias e as situações em que isso acontecem. Indagam se eles já foram criticados por esse uso, introduzindo, assim, o estudo e a reflexão sobre o preconceito linguístico.

Segundo o dicionário Houaiss (2004), gíria é uma expressão que significa linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico, passageiro e temporário. “E pelo menos no início, circunscritos a grupos sociais, como, por exemplo, um grupo de jovens surfistas, colunistas sociais, bandidos e presidiários, escolares etc” (Bortoni - Ricardo, 2014, p.61). É um dialeto usado por determinado grupo de pessoas que busca se destacar através de características particulares e marcas linguísticas, funcionando como um mecanismo de

identidade dos membros do grupo e como exclusão dos que não pertencem a esse grupo.

Para Preti (1984), o aparecimento da gíria deu-se como um fenômeno restrito, decorrente da dinâmica social e linguística inerente às línguas. E, quanto maior o sentimento de união entre os membros do pequeno grupo, tanto mais a gíria servirá como elemento identificador, que diferencia o falante na sociedade e serve como meio ideal de comunicação, além de também ser uma forma de autoafirmação.

De acordo com Bortoni - Ricardo (2014), a mídia audiovisual, especialmente o rádio e a televisão, são grandes difusores de gírias. Comumente por seu caráter efêmero, as gírias simplesmente desaparecem no tempo. Todavia, algumas vezes, se perpetuam e passam a ser dicionarizadas como neologismos. Ainda segundo a autora, a gíria “pode também ultrapassar os limites do grupo social ou da região originais” (Bortoni - Ricardo, 2014, p.63).

Após a atividade, as autoras dizem que “a variação de uso da língua por um grupo de falantes que compartilham características socioculturais (classe econômica, nível cultural, profissão, idade, interesses, etc.) recebe o nome de variedade social” (Costa; Marchetti, 2018, p.63). Apesar de citarem as variáveis que condicionam a variação diastrática (social) e responsáveis pela organização sociocultural da comunidade linguística, as autoras não se aprofundam muito sobre o tema. Trabalhando apenas com as gírias e introduzindo, a partir delas, o conceito de preconceito linguístico que seria o resultado “da comparação equivocada entre um modelo idealizado de língua (baseado nas gramáticas e nos dicionários) e os modos de falar em situações reais” (Costa; Marchetti, 2018, p.63).

Consoante Faraco (2008, p.74) “do ponto de vista estritamente gramatical, as variedades (as normas) se equivalem, isto é, todas são igualmente organizadas, todas são igualmente complexas. O que não significa que todas as variedades se equivalham socialmente (Bagno, 2007). Há uma diferenciação valorativa que hierarquiza as variedades, uma vez que cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes e que, por razões históricas, os grupos sociais vão atribuindo diferentes valores às diferentes variedades (Faraco, 2008).

Todavia, esses juízos de valor não têm a ver com as características propriamente linguísticas do fenômeno, mas sim com avaliações sociais lançadas sobre as pessoas que empregam essa ou aquela forma linguística (Bagno, 2007). Esse seria um dos elementos que permitem a existência e a sustentação do preconceito linguístico em nossa sociedade: a confusão entre fazer julgamento à língua e julgamento ao falante.

Com o falso argumento de que uma construção é “errada”, abre-se espaço para a marginalização dos falantes que fazem uso dessa construção. “Foi em razão de seu prestígio

entre os letrados que a norma culta/comum/standard das línguas europeias ocidentais modernas foi gramatizada, isto é, passou a ser objeto de gramáticas e dicionários” (Faraco, 2008, p.74). Isso posto, a avaliação negativa nem sempre é sobre a variante utilizada, mas sim sobre a pessoa que está usando a língua daquela forma.

Todavia a Sociolinguística é uma ciência que nasceu a partir da preocupação com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral (Bortoni - Ricardo, 2014). E uma de suas principais contribuições é justamente a de desmascarar esse argumento.

Incontáveis estudos já constataram que não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que uma seja melhor ou mais correta do que outra, ou que o uso de uma ou outra forma tenha qualquer relação com a capacidade cognitiva do falante (Coelho *et al.*, 2018, p.65).

À vista disso é importante que docentes e discentes tenham uma consciência crítica de que a variação linguística reflete desigualdades sociais (Bortoni - Ricardo, 2014). E que

o analfabetismo está na raiz de todos os grandes problemas sociais no Brasil. É um mal praticamente tão antigo quanto o próprio país, e infenso às diversas campanhas de alfabetização que surgiram como parte de políticas educacionais, principalmente a partir da segunda metade do século XX (Bortoni - Ricardo, 2014, p.161).

Consequentemente, aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita, transformam o indivíduo, levando-o a um outro estado ou condição sob vários aspectos sejam de natureza social, cultural, cognitiva, linguística, dentre outros. No que diz respeito às consequências linguísticas, algumas pesquisas têm mostrado que alguns adultos (antes analfabetos), após aprenderem a ler e a escrever, passaram a falar de forma diferente (Soares, 2009). “Evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário” (Soares, 2009, p.39). Conforme Soares, (2009)

o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (Soares 2009, p.17 e 18).

Na página 64, as autoras apresentam mais atividades sobre o tema, trabalhando a leitura e interpretação de textos e o registro utilizado. No item 04, elas trazem um glossário com algumas gírias usadas por surfistas e propõe que o aluno elabore um diálogo entre dois

surfistas a partir do uso dessas expressões, como podemos ver na figura 18.

Figura 18 - Glossário - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

4. Crie um diálogo entre dois surfistas que se encontram na praia, inserindo palavras ou expressões usualmente empregadas por pessoas desse grupo. Para isso, consulte o quadro a seguir, que traz algumas gírias usadas por surfistas.

GLOSSÁRIO DO SURFISTA			
<i>Big rider</i>	surfista que gosta de pegar ondas grandes e sabe surfar nelas	<i>Kaô</i>	conversa fiada; papo furado
<i>Cabuloso</i>	perigoso; esquisito	<i>Marrento</i>	peessoa convencida, "que se acha"
<i>Casca grossa</i>	surfista muito bom em certas manobras; uma situação difícil	<i>Point</i>	qualquer local ou lugar; lugar badalado
<i>Crowd</i>	cheio de gente	<i>Trip</i>	viagem para praticar surfe
<i>Drop</i>	ato de descer a onda (dropar)	<i>Vaca</i>	tombo; queda na onda

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Na página 65, na seção “A língua na real”, as autoras vão trabalhar o tema “O registro e a adequação à situação discursiva”. Para isso, as autoras trazem um texto de Marina Takeda de Sousa (filha do cartunista Maurício de Sousa), que contém um trecho, escrito por ela mesma, em “internetês”, como podemos ver na figura a seguir (figura 19).

Figura 19 - O registro e a adequação à situação discursiva- LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

A LÍNGUA NA REAL

O REGISTRO E A ADEQUAÇÃO À SITUAÇÃO DISCURSIVA

1. Leia o texto a seguir, escrito por Marina Takeda de Sousa, filha de Mauricio de Sousa. Nele, há um trecho de uma crônica escrita por ela em internetês.

O internetês

Outro dia eu estava mostrando um trabalho de escola para a minha mãe e ela notou um pequeno erro que me chamou muito a atenção: eu tinha escrito naum ao invés de não. Primeiro eu ri muito, mas depois fiquei meio intrigada... Eu passo tanto tempo no computador escrevendo tudo abreviado e errado que me acostumei e até na escola estou escrevendo assim! Engraçado? Nem tanto...

Admito que passo muito tempo na internet, mas nunca imaginei que fosse acontecer isso! Às vezes, as pessoas nem me entendem, como a minha mãe, que não é fã da internet e nem imagina que novidade pode ser substituída por 9dade. Mas pense bem: não é muito mais fácil escrever eh e naum do que ficar procurando acentos? Não é mais fácil escrever kd ao invés de cadê? O que acontece é que os jovens de hoje têm tanta pressa pra tudo, principalmente pra conversar e escrever sem demorar no computador, que inventam esses tipos de coisas que (realmente) facilitam suas vidas... Eu, por exemplo, aderi a essa moda sem querer!

Onde será que vamos parar??? Para ver como eh confuso o mundo e a língua da internet, o "Internetês", vejam só a minha crônica traduzida pro mesmo...

Pai famoso

1 dia dsses 1 amigo meu me perguntouh como era ser filha de 1 artista. Era a primeira vz q me perguntavam akilo e eu, pega de surpresa, tikei pensando durante 1 tempo e d repente a ficha caiu: Eu soh filha de 1 dos homens mais famosos do Brasil! :o)

A partir desse dia eu percebi q tinha uma gde responsabilidade em minhas mãos. Na scola eu passei, junto com o mauro, a ser representante do meu pai (pelo menos na minha cabeça), afinal, tdos sabiam d kem éramos filhos e nos olhavam e imaginavam q estavam próximos do Mauricio de Sousa. Eh sempre assim. [...]

Marina Takeda de Sousa. Papai famoso. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/papai-famoso/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

a) A que público você imagina que esse texto se dirige?

b) Releia: "Eu passo tanto tempo no computador escrevendo tudo abreviado e errado [...]". Ao caracterizar sua escrita como errada, Marina compara seu modo de escrever com qual outro tipo de escrita?

c) Segundo a autora, por que ela aderiu à moda do internetês?

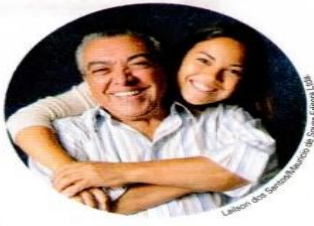
d) Que argumento ela usa para defender essa forma de escrever?

2. Você usa o internetês? Em que situações comunicativas ele pode ser usado?

3. Marina indica algumas expressões do internetês.

a) Na frase "Não é mais fácil escrever kd ao invés de cadê?", que tipo de alteração é proposta ao substituir *cadê* por *kd*?

b) De acordo com o texto, que outras alterações são propostas pelo internetês?



↑ Marina e seu pai, o cartunista Mauricio de Sousa. Foto de 2009.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Sabemos que, com o advento da internet, os usuários de computadores passaram a integrar uma rede que revolucionou a comunicação, derrubando fronteiras geográficas e aproximando inúmeros povos e suas diferentes culturas, independentemente de sua localização física no planeta.

Na atualidade, é comum as pessoas se comunicarem através de *WhatsApp*, *Telegram*, *Facebook Messenger*, *Skype*, *Twitter* etc. Todos eles são aplicativos que podem, em geral, permitir enviar mensagens e fazer chamadas gratuitas, integrado para mensagens de texto, chamadas de voz e vídeo, compartilhamento de vários tipos de arquivos, como PDF, DOC, JPG, áudio, vídeo, fotos, entre outros. Sabe-se que esses aplicativos de mensagens fazem parte da vida de milhões brasileiros e de bilhões de pessoas em todo o mundo. Portanto, o mundo virtual se encontra nas mãos dos usuários de *smartphones*, *tabletes* e *computadores* e, por isso, a comunicação escrita, em áudio, vídeos e imagens tem se tornando cada dia mais frequente.

Porém, "são comuns, nas redes sociais da internet, críticas ao que a sociedade em geral

considera ‘erros de português’” (Bortoni - Ricardo, 2014, p.159). Essa variedade da língua utilizada nos meios digitais é vista, por muitos, como uma linguagem adversa à variedade de prestígio da língua, sendo motivo de receio por parte dos pais e professores diante das tantas possibilidades que a internet oferece.

A escrita utilizada na internet apresenta características bem próprias do meio virtual como: abreviações, reduções de palavras, emojis, etc. Estes recursos têm o objetivo de tornar a comunicação mais dinâmica, próxima ao discurso face a face com o outro, é, portanto, uma linguagem conhecida como “internetês”.

Conforme Possenti (2006, p.30),

trata-se simplesmente de aspectos da escrita empregada em e-mails, em chats, em blogs (...). Ainda mais especificamente, trata-se da grafia utilizada por certos usuários dos computadores, em geral, jovens adolescentes que passam horas ‘teclando’, isto é trocando mensagens por escrito.

Os exercícios que se seguem sobre o tema, e a partir do texto em estudo, têm como objetivo caracterizar essa linguagem, levando o aluno a refletir sobre o uso dessa modalidade no cotidiano e destacando que essas variedades usadas em um contexto adequado, não são um problema, pois

um mesmo falante faz adequações de sua linguagem – oral ou escrita- às diferentes situações comunicativas, de acordo com o contexto de produção: interlocutores, finalidade, intencionalidade, meio de transmissão do texto e momento em que é produzido (Costa; Marchetti, 2018, p. 65).

No item b, da questão 01, utilizando um trecho onde Marina caracteriza sua escrita como “errada”, as autoras indagam sobre com qual tipo de escrita a cronista compara seu modo de escrever. Na sugestão de resposta, Costa e Marchetti (2018, p.65) dizem “que ela compara sua escrita com o modelo de língua que encontramos nas gramáticas normativas e nos dicionários”, razão pela qual os adeptos dessa linguagem que emerge na internet são tomados como “assassinos da língua portuguesa”, do ponto de vista dos avessos a essa prática de escrita.

Com referência à questão do que seja linguisticamente certo ou errado, Bagno (2007) afirma que sempre que o assunto é linguagem e seus usos, a sociedade, baseada no discurso do senso comum, apresenta um posicionamento carregado de concepções preconceituosas e equivocadas, valorizando a noção do erro. Ainda segundo o autor:

Não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para

continuar condenando como “erros” os usos linguísticos que estão firmados no português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa (Bagno, 2007, p.161).

Sabemos que embora exista um pressuposto de uma modalidade de escrita pura, associada à norma padrão, mesmo assim, as práticas de leitura e escrita têm sido profundamente alteradas pelas tecnologias de informação e comunicação. Nos ambientes virtuais, por exemplo, percebe-se a criação de signos com menos letras, com enunciados rápidos, abreviações, utilização de símbolos e gírias, o que torna a interlocução mais ágil e divertida. Trata-se de uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma padrão, mas que consegue manter a comunicação entre emissor e receptor, e que, conseqüentemente, anula a visão de que apenas a escrita baseada na norma tradicional da língua portuguesa é capaz de gerar sentido, interação e comunicação.

Os documentos recentes que norteiam a educação básica e, mais especificamente, a área de linguagens e o ensino de LP demonstram já preocupação com a internet e seus recursos. A BNCC, por exemplo, reforça que o aluno, nas práticas de aprendizagem, deve:

(...) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.09).

E acrescenta:

(...) o importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (Brasil, 2018, p.65).

Contudo, “constatamos, com base em nossa prática docente, que o tema ainda é tratado de forma superficial, desprezando questões de cunho reflexivo a respeito do uso da linguagem” (Soares, 2021, p.74), embora haja vários estudos e pesquisas sobre o assunto, há ainda muito a ser investigado e explorado, pois se trata de um campo vasto de pesquisa (Soares, 2021).

Não podemos negar que, hodiernamente, vivemos em uma sociedade interconectada em que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Logo, muitas crianças têm contato desde cedo com as ferramentas digitais. No entanto, “ainda é muito tímida a presença do internetês nos livros didáticos” (Soares, 2021, p.74), o que nos leva a concluir que não é um problema apenas da obra em análise. Por esse motivo, é muito

válida a iniciativa das autoras de trazer esse tema e textos nessa modalidade para serem trabalhados em sala de aula, já que a escola é o principal espaço de formação do sujeito e por esse motivo, precisa também avançar e acompanhar o ritmo desses sujeitos conectados. E, no que diz respeito à presença e à importância desse tema no material didático, o fato de o estudante “não identificar a sua linguagem na grande maioria dos textos apresentados nos livros didáticos oferecidos traduz o sentimento de marginalização já existente” (Soares, 2021, p.74).

A linguagem virtual também se caracteriza por um conjunto de abreviações de sílabas e simplificações de palavras que leva em conta a pronúncia e a eliminação de acentos. Na questão 03, item a, as autoras interrogam sobre “que tipo de alteração é proposta ao substituir cadê por kd”. As abreviações encontradas no texto de Marina como "vz" (vez), "q" (que), "kd" (cadê), "gde" (grande), entre outras, são exemplos comuns encontrados nos textos nos ambientes de comunicações via internet. Na sugestão de resposta ao item, as autoras orientam que nesse contexto é “proposta uma escrita mais fonológica, que traduz os fonemas em poucas letras, priorizando as consoantes” (Costa; Marchetti, 2018, p. 65), pois existe a necessidade de se escrever em tempo real, ou seja, o “falante” tem a possibilidade de poder conversar com muitas pessoas ao mesmo tempo, mas para tanto precisa escrever com o mínimo de caracteres, de forma curta e rápida.

Cabe salientar também que essa nova maneira de grafar não perde seu sentido na construção do texto, pois, como afirma Marcuschi (2010, p.09), “não se trata de como se chegar a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e a situação a que se destina”.

No subtópico “Anote aí!”, as autoras dizem que “um mesmo falante faz adequações de sua linguagem – oral ou escrita- às diferentes situações comunicativas, de acordo com o contexto de produção: interlocutores, finalidade, intencionalidade, meio de transmissão do texto e momento em que é produzido” (Costa; Marchetti, 2018, p.65). Isso está em consonância com o pressuposto da Sociolinguística, de que “variemos o nosso modo de falar, individualmente de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos” (Bago, 2007, p 44-45).

Coadunando com esse posicionamento, Santos (2015, p. 23) nos diz também que “o ser humano modifica tanto a língua quanto a escrita ao produzir sentenças e adaptá-las ao contexto e a seu objetivo, no ato comunicacional - principalmente informal”. Dessa forma, entende-se assim que, quando as sentenças são construídas por meio de reduções de palavras, ou perda de acentuações, emojis ou mesmo palavras escritas em caixa alta no meio do texto,

isso faz parte do contexto ao qual o discurso está inserido.

Apesar da inovação das autoras trazendo textos sobre esse tema e tentando um processo de ensino mais contextualizado em harmonia com a realidade e suas transformações sociais, durante essa seção, percebemos que Costa e Marchetti (2018) deixam de destacar que nem toda a escrita construída no meio virtual deve ser abreviada na troca de mensagens com o outro e que, mesmo nessas plataformas, pode haver um grau alto de monitoramento estilístico. Em outras palavras, é preciso saber quem é o interlocutor do outro lado da tela para assim prosseguir com esta linguagem do seu próprio cenário adequando ao contexto, manifestando o cuidado no uso da língua conforme o momento e o assunto.

Podemos dizer que esse tipo de linguagem trazida no material didático em análise (o internetês) pode ser entendida como uma das práticas do letramento digital, que nos permite afirmar que a língua padrão não seria a única forma de nos comunicar. Assim sendo, cabe aos professores de língua portuguesa incluírem em suas aulas novas práticas de ensino que tragam para os alunos a capacidade de leituras e de escritas diversificadas através dos novos gêneros textuais. Como bem argumenta Bagno (2009, p.86), “a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar, e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desse sujeito na cultura letrada em que eles vivem”.

Por esse motivo, torna-se fulcral reconhecer que a relação entre tecnologia e educação é importante, tendo em vista que “o internetês seria, assim, uma das práticas possíveis da linguagem, partilhada entre os adeptos do computador com acesso à internet” (Santos, 2015, p.22). Nesse interim, torna-se oportuno pensar e discutir de que maneira a utilização dos artefatos tecnológicos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de um novo olhar que amplie os caminhos para o contemporâneo e abandone os preconceitos arraigados sobre a variação linguística e sobre essa prática letrada típica da internet e das redes sociais digitais.

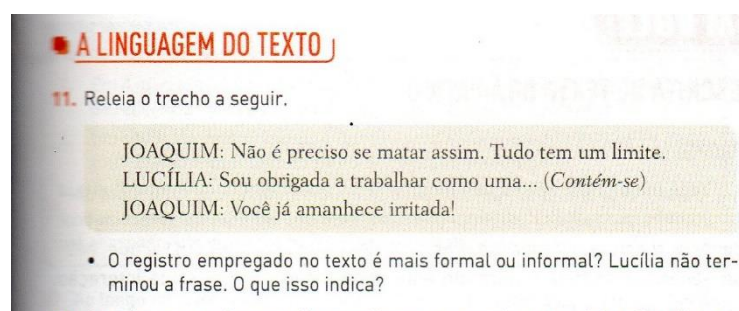
4.3.2 Análise de dados do livro didático: 7º ano

Diferente do livro do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018), o volume do 7º (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018) não aborda com profundidade o fenômeno da variação linguística. Como a coleção “Geração Alpha” é adotada pela escola para um trabalho de 04 anos, cremos que haja o pressuposto de que os alunos que se encontram nas séries posteriores, pelo menos em teoria, já possuam um conhecimento do fenômeno da variação linguística, assim sendo, cada volume faz parte de um todo elaborado, onde o conhecimento é adquirido de forma

contínua.

No livro do 7º ano, por exemplo, não há um capítulo destinado exclusivamente à variação linguística. Nesse volume o assunto é abordado em algumas atividades de leitura e interpretação de textos quanto ao nível de formalidade, como exposto na figura 20. Nessa atividade, presente na subseção “A linguagem do texto”, há um destaque para os recursos linguísticos usados para criar efeitos de sentido e caracterizar um estilo ou tipo de linguagem, na questão 11, por exemplo, há uma indagação sobre o registro utilizado no texto.

Figura 20 - A linguagem do texto - LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

Mais uma vez, neste tópico, vemos o enfoque nos níveis de formalidade de forma polarizada. Raquel (2007, p.162-163), em sua pesquisa, constatou sobre os alunos que “o limite da compreensão da variação esbarra na polarização da formalidade (linguagem formal x informal)”, visão compartilhada por muitos professores em sua pesquisa, que demonstraram também focalizar a variação numa perspectiva polarizada de língua formal/informal (Raquel, 2007).

Ao final, no box “Anote aí!”, que tem como objetivo promover uma sistematização dos conceitos estudados na seção, as autoras dizem que “o registro usado nos textos dramáticos, às vezes, pode ser mais informal, e o texto pode ter marcas de oralidade para aproximar o texto escrito ao diálogo que será encenado” (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018, p.41). Por esse motivo, é importante levar os alunos à percepção de que, na verdade, essas marcas fazem parte de um *contínuo* que vai de um menor a um maior grau de monitoração, tanto na fala, como na escrita, como o pressuposto em Bortoni-Ricardo (2004) e em Marcuschi (2010), no caso dos gêneros discursivos/textuais.

O tratamento do fenômeno da variação, ao longo do volume do 7º ano, vai aparecer também na orientação sobre a escolha de registro da fala de personagens em proposta de escrita de alguns gêneros textuais, principalmente na seção “Agora é com você!”, como

podemos ver na figura abaixo:

Figura 21 - Escrita de texto dramático- LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha

AGORA É COM VOCÊ!

ESCRITA DE TEXTO DRAMÁTICO

PROPOSTA

Você leu o primeiro ato de *A moratória*, no qual identificou elementos que caracterizam o texto dramático, com um texto que apresenta personagens, cenário, rubricas, iluminação. Por meio dessa leitura, também viu que, nesse gênero, a história é normalmente apresentada por meio da interação entre as personagens.

Agora, você vai transformar um dos contos, lidos nos capítulos 1 e 2 desta unidade, em texto dramático. Depois de escrito o texto, a sua turma reservará um dia para a leitura expressiva das produções realizadas por vocês. Nesse dia, será lançado o livro *Do conto ao drama*, uma coletânea com os textos dramáticos da turma.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Texto dramático	Alunos do 7º ano	Transformar um conto em texto dramático, atendendo às características do novo gênero	Coletânea de textos dramáticos, roda de leitura expressiva e biblioteca da escola

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

- 1 Para dar início à proposta, reúnam-se em grupos de quatro integrantes.
- 2 Releiam os contos dos capítulos 1 e 2 para escolher aquele que será transformado em um texto dramático.
- 3 Retornem as atividades da seção *Texto em estudo* para relembra as características e elementos do texto dramático.
- 4 Releiam o trecho de *A moratória*, observem seu começo e anotem a estrutura do texto no caderno.
- 5 Escrevam os nomes das personagens que compõem o conto escolhido, um embaixo do outro. Se preferirem, façam uma breve descrição de cada personagem da história, com características físicas e psicológicas.
- 6 Não se esqueçam de utilizar rubricas (entre parênteses e em itálico, caso digitem o texto).
- 7 Descrevam o cenário da história, utilizando a criatividade para retratar espaços e marcar tempos diferentes, assim como fez Jorge Andrade.
- 8 Descrevam também como deve ser a iluminação, que, muitas vezes, complementa as ações, criando uma ambientação para as cenas.
- 9 Procurem escrever a peça somente com as falas e expressões das personagens, tornando o texto mais dinâmico. Em algumas peças teatrais, uma personagem se dirige diretamente ao público para contar a própria história ou a história de outro. Tal recurso, no entanto, deve ser bem planejado e compor o texto com naturalidade.

Não escreva no livro.

LINGUAGEM DO SEU TEXTO

- 1 Em *A moratória*, foram utilizadas marcas próprias de textos orais, como o uso de reticências para demonstrar hesitação. Por que isso ocorreu?
- 2 Em seu texto dramático, qual registro será mais adequado: formal ou informal? Explique com base no conto que o grupo escolheu.

Ao produzir o texto dramático, escolha o registro mais adequado para a caracterização das personagens. Lembrem-se de que o propósito do texto dramático é ser encenado, por isso pode haver marcas de oralidade.

- 3 Ao longo do texto, explicitem por meio de rubricas como as ações e falas devem ser encenadas, ou seja, como os atores devem atuar e se expressar, as pausas, os sentimentos, os gestos e saídas e entradas de personagens, etc.
- 4 Escrevam as falas atendendo à mesma estrutura utilizada em *A moratória*:

NOME DA PERSONAGEM: (rubrica, se houver) Fala da personagem.
- 5 Façam uma primeira versão do texto dramático no caderno.

AValiação e REESCRITA DO TEXTO

- 1 Digitem o texto que foi redigido no caderno e imprimam para que todos os integrantes do grupo possam lê-lo.
- 2 Estabeleçam um período para que os integrantes leiam e façam a avaliação do texto produzido respondendo às perguntas a seguir.

ELEMENTOS DO TEXTO DRAMÁTICO
Há o nome das personagens em lista no início do texto?
No início do texto, há uma descrição de cenário e iluminação da peça?
As falas que eram do narrador do conto foram readaptadas à peça?
Ao longo do texto, há rubricas com as descrições dos modos de ação?
É possível entender a história narrada no conto após ela ter sido transformada em texto dramático?
O registro (ou registros) utilizado no texto é adequado às personagens?
Foram utilizadas marcas de oralidade nas falas das personagens?

- 3 Reúnam-se para analisar os apontamentos de cada integrante do grupo.
- 4 Neste momento, é importante reconhecer que o trabalho talvez não esteja finalizado e ainda precise de alguns ajustes.
- 5 Digitem o texto final para que ele componha o livro *Do conto ao drama*.

CIRCULAÇÃO

- 1 Após terem digitado o texto, mentem o livro *Do conto ao drama*, com o auxílio do professor, para que esse livro componha o acervo da biblioteca da escola. Verifiquem qual será a melhor forma de organização da coletânea. Vocês podem encaderná-lo com espiral ou com barbantes. Façam uma capa para o livro e um texto de apresentação explicando o que contém a obra.
- 2 Em um dia combinado com o professor, cada grupo fará uma leitura expressiva dos textos para os colegas de turma.

Não escreva no livro.

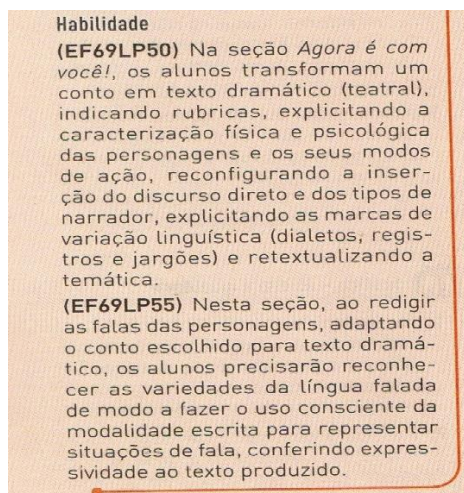
Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

As produções da seção “Agora é com você!” se subdividem em outras quatro subseções intituladas: proposta, planejamento e elaboração do texto, avaliação e rescrita do texto e circulação. Na primeira subseção, há a contextualização do que os alunos vão produzir; na segunda, as etapas que vão orientar a produção; na terceira, há perguntas que vão auxiliar na produção escrita ou multimodal e, por último; na quarta, há orientações para a publicação de gêneros escritos e multimodais e para a circulação de gêneros orais. Tudo isso objetiva a produção de gêneros escritos, orais e multimodais.

Na subseção planejamento e elaboração do texto, como podemos ver na figura 21, há um box com o título “A linguagem do texto”, onde as autoras indagam sobre qual o registro será mais adequado e alertam para o fato de que, por ser um texto que tem como propósito a encenação, no texto teatral pode conter marcas de oralidade. Nessa proposta, como podemos observar na figura 21, é solicitado que o aluno transforme um dos contos lidos nos capítulos 1 e 2, da referida unidade, em um texto dramático. No exercício sugerido, no Manual do

Professor, os autores apontam que serão trabalhadas as habilidades da BNCC EF69LP50 e EF69LP55, como podemos ver agora na figura 22.

Figura 22 - Habilidades da BNCC na escrita de texto dramático- LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

Acreditamos que a variação estilística pode se revelar um tanto complexa para se trabalhar em sala de aula, porém é válido esclarecer que, nessa atividade, não há limites definidos claramente para o que é formal e o que não é, dessa forma tanto fala quanto escrita podem estar num *contínuo* de monitoração estilística que vai do mais ao menos formal e essas fronteiras não têm contornos precisos (Bortoni - Ricardo, 2004), já que os estudantes precisam de um novo olhar para o estudo de língua que contemple efetivamente a reflexão sobre os usos.

As habilidades que tratam da variação (ver figura 22) vão aparecer em outros momentos no volume em estudo, porém, assim como na figura 21, quase sempre será na seção de produção textual “Agora é com você!”. Assim sendo, neste volume, percebemos que o tema da variação foi retomado, principalmente a noção de linguagem formal e informal e adequação de linguagem ao contexto de uso, porém, isso foi se dando de maneira bem menos frequente e pouco aprofundada. Dessa forma, nesse volume, o tema é discutido de forma superficial, não contribuindo efetivamente para o reconhecimento da diversidade linguística do nosso país, e, por isso mesmo, não ajudando significativamente no enfrentamento ao preconceito linguístico.

4.3.2.1 Pronomes pessoais na coleção Geração Alpha

Neste volume do 7º ano (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018), nos chama atenção uma revisão que os autores trazem sobre os pronomes pessoais. O assunto é abordado na unidade II, em seu primeiro capítulo, intitulado “Universo mitológico”, na seção “Língua em Estudo”, sob o tema “Revisão: Pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativo”, como podemos ver na figura 23. Acreditamos que os autores trazem o assunto como revisão pelo fato de o mesmo já ter sido abordado no volume anterior, do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018).

Figura 23 - Revisão: Pronomes pessoais - LDP do 7º ano da coleção Geração Alpha

LÍNGUA EM ESTUDO

REVISÃO: PRONOMES PESSOAIS, DE TRATAMENTO E DEMONSTRATIVOS

1. Releia os trechos abaixo, comparando-os:

O rei jogou-o dentro de um poço e, quando ele já não cabia mais ali, o jeito foi atirá-lo num grande lago.

O rei jogou o peixe dentro de um poço e, quando o peixe já não cabia mais ali, o jeito foi atirar o peixe num grande lago.

- O segundo trecho é uma reescrita do primeiro. Em qual deles a leitura flui mais? Qual é a estratégia para deixar um texto mais fluido que o outro?

PRONOMES PESSOAIS

2. Releia mais este trecho do mito “O peixe com chifres”.

Apenas um dia e uma noite se passaram e o peixe já havia crescido meio metro. Nesse momento, começou a gritar: “Salva-me, salva-me!”, e Manu o jogou dentro de um pote.

- Quem grita pedindo socorro? Que termo retoma a palavra *peixe* nesse trecho?

ANOTE AÍ!

Os pronomes são palavras que substituem ou acompanham nomes, **evitando repetições** desnecessárias no texto. Os pronomes **indicam os participantes** do ato comunicativo: “Eu vou à biblioteca agora”. Os pronomes podem **remeter a algo** que já foi ou ainda será mencionado: “Você sabe o que isso causou?”.

Os pronomes pessoais classificam-se em: os do caso reto e os do caso oblíquo. O pronome *ele* é do caso reto (quem pratica a ação verbal) e se refere à terceira pessoa do discurso. Dependendo da função que desempenha, pode também assumir a forma oblíqua *o* (quem é alvo da ação verbal).

ANOTE AÍ!

Os pronomes que substituem diretamente os nomes e informam as pessoas do discurso são chamados de **pronomes pessoais do caso reto**: singular – eu, tu, ele/ela; plural – nós, vós, eles/elas; e **pronomes pessoais do caso oblíquo**: singular – me, mim, comigo, te, ti, contigo, o, a, lhe, se, si, consigo; plural – nos, conosco, vos, convosco, os, as, lhes, se, si, consigo.

3. Leia o trecho a seguir e responda às questões:

— [...] De quem é esse corpo desmedido? Eu o reconheci na sua forma de peixe [...].

- Qual é o pronome do caso reto que aparece no trecho acima? Esse pronome refere-se a qual pessoa do discurso?

Os pronomes pessoais do caso oblíquo *me, te, nos, vos, se, si e consigo* são chamados também de **pronomes reflexivos** quando a ação verbal reflete sobre quem a pratica. Veja alguns exemplos.

A deusa **se** penteou ao acordar.

Os indianos não trouxeram os livros **consigo**.

As formas reflexivas, chamadas de **pronomes reflexivos recíprocos**, nas pessoas do plural, indicam ação verbal mútua entre dois ou mais indivíduos.

Meu filho e eu **nos** abraçamos.

ANOTE AÍ!

Os **pronomes reflexivos** indicam que a ação verbal se reflete em quem a realiza. Os **pronomes reflexivos recíprocos** indicam que duas ou mais pessoas trocam ação verbal.

PRONOMES DE TRATAMENTO

4. Compare a fala original e sua versão reescrita e responda às questões.

— Muito bem, muito bem! Você me reconheceu corretamente e cumpriu seu voto sem nenhum erro.

— Muito bem, muito bem! O senhor me reconheceu corretamente e cumpriu seu voto sem nenhum erro.

- Qual dos trechos é mais formal? Em que situações usamos *senhor(a)*? Por quê?

ANOTE AÍ!

Os **pronomes de tratamento** referem-se às pessoas com as quais se fala ou a quem se faz referência no ato da comunicação: senhor, senhora, você, etc. Esses pronomes marcam o **grau de formalidade** entre interlocutores.

PRONOMES DEMONSTRATIVOS

5. Releia um trecho da fala do deus Vishnu a Manu.

— [...] Dentro em pouco, a terra, com suas montanhas, árvores, casas e animais, será submersa pelas águas. Este barco foi construído em conjunto pelos deuses, de modo a proteger os viventes: os que nasceram do suor, do ovo, da água e aquelas criaturas que trocam de pele.

- Por meio da palavra *este*, podemos supor onde estava o barco em relação a Vishnu? Onde estaria o barco se Vishnu usasse o pronome *aquele*?

ANOTE AÍ!

Pronomes demonstrativos são aqueles que se referem à posição, no tempo ou no espaço, dos seres ou objetos de que se fala, em relação aos interlocutores no discurso.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018).

No subtópico “Anote aí!”, os autores trazem o conceito de pronomes como sendo “palavras que substituem ou acompanham nomes, **evitando repetições** desnecessárias no texto” (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018, p.56, grifo dos autores). Em um outro subtópico eles acrescentam que “os pronomes que substituem diretamente os nomes e informam as pessoas do discurso são chamados de **pronomes pessoais do caso reto**: singular – eu, tu, ele/ela; plural – nós, vós, eles/elas” (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018, p.56, grifo dos autores).

A figura abaixo mostra o quadro dos pronomes pessoais apresentado no volume do 6º ano, já que é o volume em que o assunto é abordado de forma mais consistente.

Figura 24 - Quadro dos Pronomes pessoais - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

	PESSOAS DO DISCURSO	PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO	PRONOMES PESSOAIS DO CASO OBLÍQUO
Singular	1ª pessoa	eu	me, mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te, ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos, conosco
	2ª pessoa	vós	vos, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se, si, consigo

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

De acordo com a figura 24, percebemos que o paradigma pronominal apresentado pelas autoras está de acordo com o que é veiculado pelas gramáticas tradicionais, mas que não condiz com o paradigma pronominal do português do Brasil. A inovação deste último, “deve-se à entrada das formas pronominais 'você'/'vocês' e 'a gente' na língua portuguesa. As formas pronominais 'tu'/'vós' e 'nós' passaram a conviver com as formas 'você'/'vocês' e 'a gente', respectivamente” (Coelho *et al.*, 2018, p.154).

A abordagem de Costa e Marchetti (2018), de acordo com a figura 24, confirma o que aponta Menon (2012) quando diz que os pronomes pessoais são frequentemente abordados nos manuais didáticos de LP segundo a norma-padrão, não trazendo as mudanças que ocorreram no sistema pronominal do português brasileiro e insistindo no uso do *vós*, que caiu em desuso no Brasil há muito tempo, tendo sido substituído por *vocês*.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa em suas práticas habituais, os PCN já preconizavam que

tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio pra melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificações, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1998. p.31).

Consoante Menon (2012), apesar dos autores de livros didáticos trazerem os “novos pronomes” em textos e exercícios, eles não se propõem a discutir o novo paradigma pronominal, pois os próprios não sabem lidar com esses fatos da língua. Já que o pronome “*você(s)*” aparece numa seção intitulada ora como *formas de tratamento* ora como *pronomes*

de tratamento” (Menon, 2012, p.160). Os autores do LD do volume do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018), inserem o “você” nos pronomes de tratamento, como podemos ver na figura 25.

Figura 25 - Quadro dos Pronomes de tratamento - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

PRONOMES DE TRATAMENTO	ABREVIATURA	USADOS PARA
Você	—	peessoas íntimas
Senhor, senhora	Sr., Sr. ^a	peessoas mais velhas ou a quem queremos tratar com respeito e distanciamento
Sua / Vossa Alteza	S.A. / V.A.	príncipes e duques
Sua / Vossa Excelência	S.Ex. ^a / V.Ex. ^a	altas autoridades do governo e das Forças Armadas
Sua / Vossa Majestade	S.M. / V.M.	reis e imperadores
Sua / Vossa Santidade	S.S. / V.S.	o papa
Sua / Vossa Senhoria	S.S. ^a / V.S. ^a	autoridades em geral, tratamento cerimonioso

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

De acordo com Coelho *et al.*, (2018, p.154) “as formas novas 'você'/'vocês' são resultado de um processo de mudança: 'você'/'vocês' advêm do pronome de tratamento de base nominal 'vossa mercê'/'vossas mercês', que adquiriu “um uso social tão amplo no tratamento não íntimo que perdeu seu valor honorífico para a aristocracia” (Faraco,2017, p. 116). Todavia, “depois de ampla expansão social a forma foi afetada por um processo conhecido por gramaticalização” (Coelho *et al.*, 2018, p.154). Este, acontece quando “um item lexical ou uma construção de urna dada língua passa a assumir urna nova função nessa língua” (Coelho *et al.*,2018, p.154-155). Como consequência “ao assumir determinadas propriedades, valores e funções, a forma nominal 'vossa mercê'/'vossas mercês' passa a fazer parte de uma nova categoria (ou classe), a de pronome - ou seja, muda seu estatuto gramatical de nome (item lexical) para pronome (item gramatical)” (Coelho *et al.*, 2018, p.155).

Ainda no volume do 6º ano, as autoras apontam a existência de variações no sistema pronominal com a alternância do *tu* e *você*. Vale ressaltar que a iniciativa das autoras do LD em trazer os fenômenos linguísticos variáveis dos pronomes pessoais para essa discussão é muito válida, uma vez que contribui significativamente para um ensino gramatical contextualizado e baseado na língua em uso. Porém, elas fazem isso de uma forma bem tímida. Elas trazem um boxe intitulado “origem do pronome você” (ver figura 26), onde nos dizem que a forma *você* se originou do sintagma nominal *vossa mercê*.

Figura 26 - Uso de *você* e *tu* - LDP do 6º ano da coleção Geração Alpha

Uso de *você* e *tu*

De acordo com as regras gramaticais, as duas formas, *tu* e *você*, são válidas. No entanto, em situações de uso formal da língua, é importante não misturar os dois pronomes: ou se opta pelo uso de *tu*, ou pelo uso de *você* (que corresponde à segunda pessoa, mas o verbo é flexionado na terceira pessoa). Veja estes exemplos:

Você se superou hoje.
pronome de tratamento verbo na terceira pessoa

Tu te superaste hoje.
pronome pessoal verbo na segunda pessoa

ANOTE AÍ!
 As palavras utilizadas para nos referirmos a uma terceira pessoa ou nos dirigirmos ao(s) nosso(s) interlocutor(es) e com valor de pronome pessoal são conhecidas como **pronomes de tratamento**. Eles podem revelar o **grau de intimidade** entre os participantes dependendo da **situação de comunicação** mais formal ou informal.

ORIGEM DO PRONOME VOCÊ
 O pronome *você*, hoje muito utilizado, originou-se da antiga forma *vossa mercê*. Com o passar dos anos, o uso dessa expressão foi se tornando mais popular e se transformou em *vosmecê*, depois em *vosmecê*, até chegar à forma atual: *você*.

Fonte: Costa e Marchetti (2018).

Como podemos ver na figura 26, as autoras consideram válidas tanto a forma *tu*, como a forma inovadora *você*. Porém, não mencionam que, com o passar do tempo, o pronome *vós* caiu em desuso, não fazendo parte de nenhum dialeto oral do português do Brasil, salvo em contextos bem específicos, como o uso na liturgia católica (Menon, 2012). Tendo sido substituído pelo pronome *vocês* (e suas variantes, *ocês*, *cês*, *cêis*), utilizada categoricamente para a representação da segunda pessoa do plural do discurso, em lugar da forma padrão *vós* (Rubio, 2012).

Tampouco as autoras fazem qualquer menção à alternância entre *nós* e *a gente*, expressão da primeira pessoa do plural, comum na fala dos brasileiros. Que, segundo Coelho *et. al.* (2018, p.156), “também é resultado de um processo de mudança por gramaticalização do nome 'gente' para o pronome 'a gente’”. De acordo com Basso *et al.* (2012), a forma *a gente* tem origem no substantivo *gente* que, seguida do artigo definido, posteriormente, passou a incluir a primeira pessoa do discurso, indicando a primeira pessoa do plural e, assim, passando a exercer a função de pronome sujeito.

Em sua pesquisa sobre a alternância pronominal *nós* x *a gente* no português brasileiro, Rubio (2012, p.223) nos diz que “os resultados apontam que a forma inovadora *a gente* predomina sobre a forma pronominal conservadora *nós* nos dados do PB, com percentual de uso de 73,8%”. Na comparação entre os resultados obtidos em seu estudo com resultados evidenciados em outras pesquisas, de outras regiões do Estado de São Paulo e em outros estados brasileiros, na maioria deles, Rubio (2012, p.355) constatou “a predominância da forma *a gente* sobre a forma *nós*, o que demonstra que o processo de variação encontra-se em diferentes estágios no português brasileiro”. Todavia, mesmo com todas essas evidências, o que é exibido e ensinado é apenas o sistema pronominal de acordo com a gramática

tradicional.

Ao pesquisar a variação entre os pronomes *nós* e *a gente* na variedade de fala popular de Fortaleza, Araújo (2020) verificou que, apesar de não estar presente nas gramáticas normativas como forma pronominal válida e, muitas vezes, ser tratada como “um erro gramatical em alguns ambientes como a escola, por exemplo, a forma é utilizada inclusive entre os mais escolarizados, o que confirma o uso do pronome na comunidade de fala como uma característica linguística entre os usuários do português popular de Fortaleza” (Araújo, 2020, p. 168).

Vale ressaltar que o tema “pronomes pessoais” aparece com mais destaque no 6º ano, volume em que a variação linguística também é tratada com mais ênfase. No entanto, apesar de os autores trazerem reflexões sobre a língua e sobre a variação, observou-se que eles não se permitiram fugir do padrão com relação ao conteúdo gramatical. Uma vez que, em ambos os volumes (6º e 7º), para apresentarem os pronomes pessoais, o velho e tradicional paradigma imperou, como mostram as figuras 25 e 26, deixando passar o conteúdo sem explorar as possibilidades de variação e promovendo uma abordagem tradicionalista que não mostra as mudanças no sistema pronominal do português brasileiro.

4.3.3 Análise de dados do livro didático: 8º ano

No livro do 8º ano (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018), assim com o do 7º ano (Costa; Nogueira; Marchetti, 2018), o tema da variação surge apenas de forma indireta em algumas seções, como por exemplo na seção “Texto em estudo”, dedicada a desenvolver as habilidades de leitura dos alunos. Esta se subdivide em outras quatro subseções, dentre elas a subseção “A linguagem do texto” (como podemos ver na figura 27).

Figura 27 - A linguagem do texto - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha

A LINGUAGEM DO TEXTO

10. O documento lido pode ser dividido em duas partes: uma delas formada pelo preâmbulo; e a outra, pela apresentação dos artigos.

- Qual palavra é utilizada para introduzir a maior parte das frases presentes no preâmbulo?
- Essa palavra poderia ser substituída, sem prejuízo de sentido, por qual outra palavra ou expressão?
- O que o uso dessa palavra indica sobre os fatos apresentados nessa parte do texto? Copie no caderno a afirmação correta.
 - Revela que os fatos apresentados são hipotéticos.
 - Indica que os fatos apresentados são a causa da decisão da Assembleia.
 - Sugere que os fatos apresentados são de conhecimento restrito.

11. Releia os trechos a seguir.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade

- Identifique as formas verbais presentes nos trechos.
- Desses verbos, qual deles está na forma nominal?
- Em qual modo e tempo verbal estão flexionados os demais verbos?
- Qual é a relação entre o tempo verbal utilizado nos trechos e o conteúdo expresso em cada um deles?

12. Tendo como base a análise dos verbos nos trechos, responda:

- O que o modo verbal indicado no item c da questão anterior expressa?
- Qual é a relação entre o modo verbal utilizado nos trechos e o fato de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ser um texto normativo?

13. Releia os Artigos a seguir, retirados da Declaração Universal.

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

- Identifique os verbos de cada Artigo e indique o modo e o tempo em que cada verbo está flexionado.

14. Com base nas respostas indicadas na questão anterior, relacione:

- os tempos verbais utilizados e os conteúdos expressos nos artigos 1 e 5;
- o modo verbal utilizado e os conteúdos expressos nos artigos 1 e 5.

ANOTE AÍ!

Em textos normativos é comum utilizar verbos no **modo indicativo**, expressando assertividade em relação às normas apresentadas.

Não escreva no livro.

15. Tendo como base os artigos presentes na Declaração, responda:

- Em qual pessoa verbal as frases são estruturadas?
- Quais pronomes introduzem as partes do texto nomeadas como Artigos?
- Como esses pronomes são classificados?
- Considerando a abrangência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, qual é o efeito de sentido produzido pelo emprego desse tipo de pronome?

16. Releia o seguinte artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo 19

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

- Pesquise em um dicionário diferentes significados do termo *fronteira*. Qual é o significado do termo *fronteira* no artigo 19?
- Esse sentido é literal ou figurado? Justifique sua resposta.

ANOTE AÍ!

Em textos normativos, as palavras são usadas de modo preciso, evitando duplos sentidos, para que não causem dúvidas no leitor. Tais textos normativos compõem, por exemplo, os gêneros normativos/jurídicos como: **leis, declarações, tratados**, etc.

COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

17. No capítulo 1, há um texto de diário íntimo; neste capítulo, um texto normativo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Compare-os e responda:

- Qual é o objetivo de cada um desses textos? A que público cada um dos textos se dirige?
- Em que pessoa verbal se estrutura o diário íntimo? Qual é a diferença em relação ao texto normativo? E, em relação à linguagem empregada, qual é a diferença entre os dois textos estudados nesta unidade?

18. O que o diário de Anne Frank e a Declaração Universal dos Direitos Humanos têm em comum em relação ao conteúdo?

19. Alguns diários íntimos são publicados (como aconteceu com *O diário de Anne Frank*) e, com isso, tornam-se documentos históricos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos também é considerada um documento. Em sua opinião, de que forma a divulgação e o conhecimento dessas publicações podem auxiliar na construção de um mundo mais humanizado?

SETENTA ANOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Em 2018, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 70 anos. No entanto, no mundo contemporâneo, ainda há muitas pessoas perseguidas e que sofrem pelo abuso de poder. Converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:

- Você conhece grupos que, hoje em dia, são perseguidos por suas características físicas, culturais ou por suas escolhas políticas ou religiosas? Exemplifique.
- O que podemos fazer para que os sentimentos de acolhimento e solidariedade se fortaleçam na sociedade?

Não escreva no livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

O capítulo que contém essa subseção traz um trecho da Declaração dos Direitos Humanos, um texto normativo “que integra um conjunto de regras, normas ou preceitos, e é destinado a reger o funcionamento de um grupo, de um país ou de determinada atividade” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.94). Dentre as habilidades da BNCC trabalhadas, vale destacar a EF69LP55 que trata da variação, onde as autoras dizem que “as atividades da subseção *A linguagem do texto* favorecem o reconhecimento da norma-padrão na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.97). Uma vez que a linguagem utilizada nesses textos é conhecida por sua formalidade e objetividade, assim sendo “as palavras são usadas de modo preciso, evitando duplos sentidos, para não causar dúvidas no leitor” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.97).

As questões dessa subseção pretensamente apontam para uma preocupação que o aluno reflita sobre o uso da “variedade padrão” e suas situações de uso. Isso percorre todo o

volume, quanto aos demais gêneros discursivos, estes, na sua maioria, estão escritos na norma culta, trabalhados com grande ênfase para o ensino da gramática normativa. Nesse volume, o tema da variação vai surgir também de forma bem indireta na seção “Escrita em pauta” (como podemos ver na figura 28), que aborda questões de ortografia, acentuação e pontuação, sempre com foco no estudo da gramática normativa.

Figura 28 - Escrita em pauta - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) O anúncio é composto de frases nas quais a presença, a ausência ou a alteração da posição da vírgula modifica os sentidos.

b) Espera-se que os alunos respondam afirmativamente à pergunta ao associar o trabalho jornalístico com a busca e a propagação da verdade, em que não há espaço para mal-entendidos.

c) Na primeira construção, o falante dirige-se ao juiz e aponta para uma terceira pessoa (esse), dizendo que ela é corrupta. Na segunda, afirma-se que o próprio juiz é corrupto.

d) Na primeira frase, *juiz* é vocativo. Na segunda, é núcleo do sujeito. Na primeira frase, a palavra *juiz* está entre vírgulas, e o sujeito de uma oração não pode ser separado do predicado por vírgula ou por outra pontuação. Além disso, nessa oração, *juiz* representa o ser com quem se fala (é vocativo). Professor, auxilie os alunos na identificação do vocativo.

e) Não haveria vírgula porque o pronome teria função de complemento verbal (seria objeto direto) e, na escrita, não se emprega pontuação para separar um verbo de seu complemento.

DE OLHO NA BASE

Habilidade (EF69LP56) Ao chamar a atenção dos alunos para um anúncio em que o emprego ou não da vírgula muda o sentido do enunciado, a seção colabora para que eles façam uso consciente e reflexivo de regras de pontuação indicadas pela norma-padrão em situações de escrita.

NEM UMA NENHUMA

Releia: "100 anos lutando para que ninguém mude **nenhuma** vírgula da sua informação". Teria o mesmo sentido a construção: "100 anos lutando para que ninguém mude **nenhuma** vírgula da sua informação"? E com um confundir as duas construções, e saiba que ambas estão corretas. Embora o som seja semelhante, os sentidos são diferentes:

Nenhuma: expressa indefinição; equivale a "qualquer", "alguma".

Nem uma: expressa quantidade (1); equivale a "sequer uma".

VÍRGULA ENTRE OS TERMOS DA ORAÇÃO

1. Leia o anúncio abaixo, criado em comemoração aos cem anos da Associação Brasileira de Imprensa (ABI).

AVIRGULA
A VÍRGULA PODE GRAMATIZAR ISSO SO ELE RESOLVE. O QUE ESPERA?
ACEITO OBRIGADO. ACEITO OBRIGADO. PODE ACUSAR A PESSOA ENQUANTO ESSE JUÍZ É CORRUPTO. ESSE JUÍZ É CORRUPTO. A VÍRGULA PODE GRAMATIZAR ISSO SO ELE RESOLVE. NÃO QUERO LER, NÃO QUERO LER.

UMA VÍRGULA MUDA TUDO.
ABI, 100 ANOS LUTANDO PARA QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA VÍRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.

Associação Brasileira de Imprensa. "Uma vírgula muda tudo", 2008.

a) Como você justificaria o título do anúncio: "Uma vírgula muda tudo"?
b) Você considera esse anúncio adequado para um órgão que lida com a atividade jornalística? Por quê?
c) Compare as frases "Esse juiz é corrupto" e "Esse juiz é corrupto". Que mudança de sentido o emprego ou a ausência da vírgula promove?
d) Qual é a função sintática do substantivo *juiz* nas duas frases? Por que, em uma delas, essa palavra não pode ser classificada como sujeito?
e) Retorne a construção "Isso, só ele resolve". Se o pronome demonstrativo *isso* viesse no final da frase, haveria vírgula depois de *resolve*? Por quê?

Não se usa vírgula entre o sujeito e o predicado (termos essenciais da oração), mesmo quando o sujeito é longo ou está depois do verbo. Isso também acontece entre o verbo de ligação e o predicativo do sujeito e entre os verbos e seus complementos.

ANOTE NA!

Não se emprega a vírgula entre os termos essenciais da oração: **sujeito e predicado**. Também não se emprega vírgula entre o **verbo e seus complementos**.

Não escreva no livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

Na atividade os autores trabalham com a habilidade EF69LP56 e dizem que “ao chamar a atenção dos alunos para um anúncio em que o emprego ou não da vírgula muda o sentido do enunciado, a seção colabora para que eles façam uso consciente e reflexivo de regras de pontuação indicados pela norma-padrão em situações de escrita” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.97).

Como podemos observar, apesar das autoras apontarem as habilidades referentes às variações nas atividades desse volume, o foco sempre vai recair sobre o estudo da gramática normativa. Quando se fala em variedade linguística, normalmente, é para mostrar ao aluno que os textos e sentenças devem ser escritos na norma-padrão, como podemos observar na figura 28. A abordagem confirma o que já sinalizava o PNLD 2020 sobre as coleções aprovadas no que diz respeito aos conteúdos linguísticos que poderiam aparecer “tanto de

forma contextualizada, a partir de ocorrências nos textos de gêneros diversificados, sob a perspectiva textual e discursiva, como por uma abordagem mais tradicional, com exercícios de classificação e fixação” (PNLD 2020, p.32).

A seção “Agora é com você!” traz propostas de produção de gêneros escritos, orais e multimodais, nas quais se pede que se utilize a linguagem adequada, geralmente a norma-padrão (ver na figura 29).

Figura 29 - Agora é com você - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha

AGORA É COM VOCÊ!

ESCRITA DE CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA (PARTE 2)

A proposta desta seção é continuar a produção coletiva do conto de ficção científica, sobre viagem no tempo, que vocês começaram no capítulo anterior. Agora que vocês leram dois textos de ficção científica e analisaram os elementos estruturais e os recursos expressivos deles, procurem utilizar nessa produção os conhecimentos adquiridos na unidade. Alguns aspectos já foram decididos:

- A teoria científica que servirá de base para a história.
- As personagens do conto.
- O destino da viagem: passado ou futuro.
- O espaço no qual a história se desenvolverá.
- O conflito presente no conto.
- O possível desfecho para a história.
- O tipo de narrador: personagem, onisciente ou observador.

Agora é o momento de rever os últimos elementos e escrever o texto.

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

1. Aproveitem esse recomeço para reunir o grupo e discutir as decisões tomadas sobre o enredo, bem como rever os combinados a respeito da escrita coletiva. Lembrem-se de que não há problema em fazer mudanças neste momento. Ao contrário, é importante aproveitar esta oportunidade para aprimorar a produção e ter certeza de que as decisões foram tomadas em conjunto.
2. Organizem, em uma sequência narrativa, os elementos que imaginaram, respeitando a estrutura típica do conto: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. Durante essa organização, é natural que alguns elementos sejam revisados. Os itens a seguir podem auxiliá-los nessa tarefa.
 - **Situação inicial:** O que está acontecendo no início da história, quando tudo está aparentemente normal?
 - **Conflito:** O que acontece de inesperado?
 - **Desenvolvimento:** Que problema a situação traz? Como a personagem principal reage? Quais são os sentimentos dela? O que é feito em seguida?
 - **Clímax:** Como é resolvido o problema? Como a ciência pode auxiliar nessa resolução?
 - **Desfecho:** Como a personagem principal se sente em relação à situação que ocorreu? Como essa situação a transforma?
3. A cada modificação no documento coletivo, procurem salvar uma cópia. Além de organizar o processo, isso permitirá que versões anteriores do conto sejam retomadas quando necessário.
4. Durante a produção do conto, além de levarem em consideração a estrutura do gênero, não deixem de atentar para os recursos expressivos da ficção científica, os quais garantem a construção da verossimilhança nesses textos. Utilizem os elementos que vão tornar o conto de vocês verossímil, para que o leitor não o considere ilógico, lembrando que os fatos narrados devem, de alguma forma, estabelecer relação com experiências possíveis na ciência atual. Para isso, retomem a análise realizada na seção *Texto em estudo* do capítulo 1.

Não escreva no livro.

1 Conversem sobre o efeito que o conto de vocês pretende gerar no momento da leitura e tenham em mente que a escolha lexical é muito importante para atingir o efeito pretendido.

LINGUAGEM DO SEU TEXTO

1. Tanto em *O homem bicentenário* quanto em *Admirável mundo novo*, diversas expressões científicas foram escolhidas para ambientar o leitor no futuro projetado pelos autores. Algumas delas chegaram até mesmo a ser criadas para a história. Cite algumas palavras e expressões científicas citadas nesses textos.
2. Em *Admirável mundo novo*, grande parte do impacto causado no leitor durante o desenvolvimento da narrativa deve-se à perspicaz escolha dos significados veiculados por adjuntos adnominais, que passam a desempenhar função importante na criação de efeitos de sentido do texto. Qual momento dessa narrativa mais surpreendeu vocês? Ao retomá-lo, vocês conseguem identificar as palavras responsáveis pelos efeitos de sentido do trecho?

Agora, ao escrever o conto, definam de que maneira pretendem impactar o leitor e prestem atenção à escolha das palavras.

AValiação e REESCRITA DO TEXTO

1. Releiam o texto que vocês escreveram e verifiquem se são necessários ajustes ortográficos ou de pontuação. O ideal é que cada membro do grupo faça uma leitura individual.
2. Avaliem o texto produzido com base nas questões abaixo. Acrescentem uma breve justificativa para cada uma.

ELEMENTOS DO CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA	
O texto de vocês apresenta os elementos principais de um conto?	
O leitor perceberá que se trata de um conto de ficção científica? A ambientação, as personagens e os elementos textuais permitem que o leitor identifique o gênero?	
A viagem no tempo é devidamente baseada em pesquisas científicas?	
O tempo em que se passa a história está caracterizado de modo que o leitor possa visualizá-lo?	
Vocês consideram que o texto é verossímil? Há alguma situação/sequência em que a verossimilhança ficou comprometida?	

Depois da avaliação, façam ajustes ou reescrevam o que for preciso. Quando finalizarem, mostrem o texto para o professor para que ele também faça uma leitura e dê sugestões.

CIRCULAÇÃO

1. Agora, definam com o professor um dia para fazerem uma roda de leitura dos contos produzidos.
2. Antes da apresentação, ensaiem a leitura oralizada do conto.
3. Na data marcada, organizem o espaço escolhido para a roda de leitura. Durante a apresentação, procurem seguir o que planejaram no ensaio.
4. Ao final, os textos da turma poderão ser expostos em um painel, que deve ser afixado em um local de grande circulação de pessoas ou na biblioteca da escola.

Não escreva no livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

Dentre as habilidades trabalhadas na seção, podemos ver que a EF69LP56 vai aparecer mais uma vez e, ao trabalhar com essa habilidade, os autores dizem que “em seus textos os alunos são solicitados a fazer uso consciente e reflexivo de regras e convenções da norma-padrão” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.70).

É interessante observar que, no livro do 7º e 8º ano, a questão da variação linguística está diluída ao longo de algumas atividades e textos, e o tema do preconceito linguístico não é explorado. Com isso, cabe ao professor não se restringir apenas ao conteúdo explicitado e, desta forma, oportunizar ao estudante não apenas a observação dos aspectos relacionados à variação linguística, como também, à discussão sobre o preconceito linguístico, pois, caso os alunos não tenham contato com o tema, eles têm maior tendência a acreditar nos mitos e perpetuar a discriminação de pessoas que falam ou escrevem de forma diferente daquela

estabelecida como padrão. Assim como, ao tratar dos assuntos gramaticais, apresentar também as formas alternativas, as diferentes valorações sociais atribuídas às diferentes formas linguísticas, os contextos de uso, o *continuum* de formalidade e as pressões sociais que operam constantemente sobre a língua,

De acordo com Faraco (2008)

apesar de haver diferenças entre os falantes quanto ao domínio das muitas normas sociais, não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma. Diferentes grupos sociais, por terem histórias e experiências culturais diversas, usam sim normas diferenciadas (e até discordantes). Mas não há grupo social que não tenha sua norma, que fale sem o suporte de uma dada organização estrutural (não há, portanto, “vernáculos sem lógica e sem regras”; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com outras regras) (Faraco 2008, p.21).

Para Bortoni-Ricardo (2004), um ensino pleno da língua é o que permite ao aluno a liberdade de expressar-se oralmente em sala, independente do código e da variante que utilize, pois, este deve sentir-se como partícipe legítimo dos processos que ocorrem no espaço escolar. Nesse modelo, o papel do professor é imprescindível para a conscientização de que existem múltiplas variantes da língua oral e que a realização de cada uma destas está sujeita aos contextos de comunicação (Bortoni - Ricardo, 2005; Travaglia, 2002).

É nesse momento que o professor pode modificar seu papel em sala de aula, deslocando-se da posição de mero apontador de erros para a posição de mediador de um processo de aprendizagem consciente, aproveitando esse tipo de atividade para abordar a maior quantidade possível de aspectos sobre variação linguística, acrescentando outras informações ao conteúdo, como contextos de comunicação, por exemplo (Bortoni-Ricardo (2005) e Travaglia (2002).

Dessa forma,

se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística (Brasil, 1998. p. 31).

Se levarmos em consideração que a variação linguística se constitui em uma realidade para os atos comunicativos, a escola torna-se o espaço ideal para que o aluno vivencie, da maneira mais próxima possível, o maior número de possibilidades de uso das distintas variantes existentes em uma língua. Assim sendo, torna-se missão do professor abordar esse tipo de conteúdo durante os processos de ensino-aprendizagem de línguas, permitindo que o aluno possa desenvolver aspectos relacionados à cidadania, cultura, ética, entre outros, assim

como deixar para trás posturas preconceituosas relacionadas aos diferentes falares e que, ainda hoje, se fixam nas práticas de alguns docentes. Para que isso se torne possível, o próprio professor deve modificar sua percepção em relação à presença e ao uso das variações linguísticas em sala de aula, não se restringindo somente ao uso da norma padrão.

Nesse sentido, o manual didático apresenta-se como importante ferramenta de apoio às práticas do professor e, para o ensino de línguas, pois pode representar um dos recursos mais relevantes para a apresentação das variantes encontradas em uma língua e combate ao preconceito linguístico.

4.3.3.1 Complemento verbal na coleção Geração Alpha

Neste volume podemos destacar uma revisão que os autores trazem sobre o verbo e seus complementos. O assunto é abordado na unidade I, em seu segundo capítulo, intitulado “Uma experiência extraordinária”, na seção “Língua em Estudo”, sob o tema “Revisão: O verbo e seus complementos”, como podemos ver na figura 30.

Figura 30 - Revisão: O verbo e seus complementos - LDP do 8º ano da coleção Geração Alpha

EM ESTUDO

REVISÃO: O VERBO E SEUS COMPLEMENTOS

A TRANSITIVIDADE VERBAL E OS OBJETOS

1. Releia este trecho do conto de Poe e observe as formas verbais em destaque:

E a folia continuava em torvelinho, até que finalmente começaram a soar as doze badaladas da meia-noite no relógio de ébano. E então a música **cessou**, como cessara das outras vezes; e as evoluções dos passistas se interromperam; e uma inquietude **suspendeu** todo o movimento, do mesmo modo que antes. [...]

a) Quais são os sujeitos das formas verbais em destaque?
b) A forma verbal *suspendeu* é acompanhada do complemento “todo o movimento”. Sem ele, essa forma verbal teria sentido completo? Explique.
c) A forma verbal *cessou* exige complemento para ter sentido? Explique.

Dependendo do contexto, os verbos podem ou não precisar de complemento. Reveja os verbos analisados no trecho acima. Um deles precisa de complemento para ter sentido completo: *suspender*. Portanto, a ele se liga o complemento “todo o movimento”. Os verbos que precisam de complemento são os **verbos transitivos**. Há outros que não precisam de complemento, como *cessar*, que, no contexto, tem sentido completo. São os **verbos intransitivos**.

Entre os verbos transitivos, há os **transitivos diretos**, que, como *suspender*, não precisam de preposição para se ligar ao complemento. Seu complemento é o **objeto direto**. Veja mais estes exemplos do conto de Poe:

VERBO TRANSITIVO DIRETO	OBJETO DIRETO
sentia	dores agudas
trouxeram	fornalhas portáteis

Há também verbos que se ligam ao complemento por meio de preposição. São os verbos **transitivos indiretos**. Eles têm como complemento o **objeto indireto**. Veja estes exemplos:

VERBO TRANSITIVO INDIRETO	OBJETO INDIRETO
soubes	da festa
precisou	de dinheiro

Há verbos que, dependendo do contexto, podem ter dois complementos: um introduzido sem uso da preposição e outro introduzido por preposição. São os verbos **transitivos diretos e indiretos**, ou **bitransitivos**. Seus complementos são o **objeto direto** e o **objeto indireto**. Veja:

VERBO BITRANSITIVO	OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO
forneceu	as informações	ao público
deu	as máscaras	a mim

Não escreva no livro.

Quando um verbo é acompanhado de dois objetos, não há uma ordem fixa para dispor esses objetos na frase. Para diferenciar um do outro, é essencial identificar o complemento acompanhado de preposição e o que não tem preposição.

Forneceu **ao público** as informações. Forneceu as informações **ao público**

obj. indireto obj. direto obj. direto obj. indireto

ANOTE AÍ!

Os verbos **intransitivos** têm sentido completo; logo, não precisam de complemento. Já os verbos **transitivos** requerem complemento, e podem ser **transitivos diretos**, **transitivos indiretos** ou **transitivos diretos e indiretos**. O complemento que se liga diretamente ao verbo é o **objeto direto**; o que se liga ao verbo por meio de preposição é o **objeto indireto**.

RELACIONANDO

Em textos literários, para evitar a repetição das palavras ou das expressões que complementam o verbo, empregam-se frequentemente pronomes pessoais do caso oblíquo na função de objeto direto ou indireto.

OS VERBOS DE LIGAÇÃO E O PREDICATIVO DO SUJEITO

Leia os exemplos a seguir.

A mala **era** muito pesada. O príncipe **ficou** surpreso.

Os verbos *ser* e *ficar*, nessas frases, não expressam uma ação. Eles ligam os sujeitos “A mala” e “O príncipe” a uma característica (muito pesada) ou um estado (surpreso). Esses verbos são denominados **verbos de ligação**. Entre os principais verbos de ligação, estão: *ser*, *continuar*, *estar*, *ficar*, *parecer*, *permanecer* e *tornar-se*.

A característica ou o estado que os verbos de ligação relacionam ao sujeito são classificados como **predicativos do sujeito**. Veja:

VERBO DE LIGAÇÃO	PREDICATIVO DO SUJEITO
era	muito pesada
ficou	surpreso

ANOTE AÍ!

Os verbos de ligação têm como função ligar um atributo (característica, estado, qualidade) ao sujeito. A palavra ou a expressão que representa esse atributo é denominada **predicativo do sujeito**.

VERBOS

- De ligação:** Ligam o sujeito a uma de suas características, estado ou qualidade.
 - Transitivo direto:** Liga-se ao complemento sem preposição.
 - Transitivo indireto:** Liga-se ao complemento por meio de preposição.
- Transitivos:** Necessitam de complemento.
 - Bitransitivo:** Liga-se a dois complementos: um antecedido de preposição e outro, não.
- Intransitivos:** Não necessitam de complemento.

Não escreva no livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018).

desempenhar a função de sujeito em uma oração. Porém, em contextos informais, é comum o seu uso como objeto (Costa, Nogueira, Marchetti, 2018). De acordo com Bagno (2013, p.122) na maioria dos LDP “tudo o que escapa da “norma padrão” ou “norma culta”, mas que ocorre amplamente na língua viva, é atribuído à informalidade”, tendo em vista que o tradicional discurso com base no erro, não é mais aceito nos estudos pedagógicos e linguísticos.

Os autores do LD dizem ainda que, conforme a norma-padrão, o uso dos pronomes do caso reto como objeto é inadequado, uma vez que essa norma prever que só os oblíquos devem ser empregados como complemento verbal (Costa, Nogueira, Marchetti, 2018). Todavia, Bagno (2001) afirma que, apesar de condenado como “erro” pelos manuais de redação, em textos jornalísticos já podemos encontrar esse uso. Assim como ele pode ser encontrado também entre os falantes cultos brasileiros. Eles usam o pronome *ele* como objeto direto, principalmente quando esse objeto tem o traço semântico [+animado], isto é, quando se trata de um ser vivo, sobretudo humano. E esse uso já se verifica também em textos literários como os de Clarice Lispector e de Luís Fernando Veríssimo.

O que nos leva a perceber que os clíticos passaram a concorrer com os pronomes tônicos, que segundo a gramática tradicional desempenhariam a função de sujeito, mas que, agora, desempenham também as funções de objeto. “Embora alguns casos com pronomes tônicos sejam estigmatizados, o que interessa notar é que cada vez mais os clíticos perdem espaço para as outras formas” (Kanthack, 2002, p.110-111).

Coelho *et al.* (2018, p.153) dizem que “de todas as mudanças por que passou o português ao longo dos séculos, talvez a pronominal tenha sido a mais significativa”. De acordo com Kanthack (2002, p.95), uma das transformações que se destacam “no PB trata-se do empobrecimento do sistema de clíticos, visto que o uso destes elementos é cada vez menos frequente na língua”. Com destaque para o desaparecimento dos “de terceira pessoa (*o, a, os, as*)” (Rubio, 2012, p.75).

Duarte (1989) ao observar uma amostra de fala paulistana para analisar a variável “realização do objeto direto anafórico”, observou que

na realização do objeto direto correferente com um SN mencionado no discurso (doravante objeto direto anafórico), o português falado no Brasil tende, com frequência cada vez maior, a substituir o clítico acusativo de 3º pessoa pelo pronome lexical (forma nominativa do pronome em função acusativa), por SNs anafóricos (forma plena do SN correferente com outro SN previamente mencionado) ou por uma categoria vazia (objeto nulo) (Duarte, 1989, p.19).

Dentre as possibilidades de realização do objeto anafórico em dados fornecidos pela

autora tem-se:

- a) uso do clítico acusativo
(1) Ele veio do Rio só para me ver. Então eu fui ao aeroporto buscá-lo.
- b) uso do pronome lexical
(2) Eu amo o seu pai e vou fazer *ele* feliz.
- c) uso de SNs anafóricos, representados por:
_SNs lexicais plenos
(3) Ele vai ver a Dondinha e o pai da Dondinha manda a *Dondinha* entrar, ele pega um facão...
(...)
- d) uso da categoria vazia objeto [SNe]
(6) (O sinhozinho Malta está tentando convencer o Zé das Medalhas a matar o Roque...) Mas ele é muito medroso. Quem já tentou matar [e] foi o empregado da Porcina. Ontem ele quis matar [e], a empregada é que salvou[e]. Ele estava prontinho para dar o tiro, quando a Mina chegou lá, passou um pito nele e convenceu [e] que ele não devia matar [e] (Duarte, 1989, p.20-21).

Duarte (1989) analisou os condicionamentos das ocorrências de fala, sob os pontos de vista morfológico, sintático, do traço semântico do objeto e estrutura sintática da frase *versus* traço do objeto. Assim como analisou também os dados em relação aos efeitos sociais na realização do objeto direto anafórico, considerando como variáveis a idade e a escolaridade dos informantes, constatando “a ausência absoluta de clíticos na fala dos jovens” (Duarte, 1989, p.27). Ainda em relação ao clítico acusativo de terceira pessoa, Corrêa (1991) observa que ele não faz parte da gramática inicial dos falantes do PB, sendo adquirido em fases posteriores.

De acordo com Bagno (2001),

só conhecem esses pronomes (mas nem por isso usam) as pessoas que frequentaram a escola e que, ali, entraram em contato (direta ou indiretamente) com os quadros pronominais da língua literária clássica e, por causa desse contato, sofrem pressão da norma-padrão conservadora (Bagno, 2001, p.102).

Duarte (1989, p.27) também nos diz que “seu uso cresce ligeiramente com o nível de escolaridade e permanece variável em relação a faixa etária”. E que os informantes com escolaridade e faixa etária mais baixas optam pela realização do objeto como pronome lexical, enquanto os informantes que estão no outro extremo privilegiam o apagamento ou recorrem aos SNs lexicais (Duarte, 1989). Porém, em todos os grupos notou-se um “favorecimento de [SNe], o que mostra o estágio de implementação da variante no sistema linguístico” (Duarte, 1989, p.27). Um outro fato apontado por Duarte (1989) em sua pesquisa é que

a redução do estigma sobre o uso do pronome pleno nas configurações complexas e a dificuldade em usar corretamente o clítico nessas estruturas por parte daqueles que dizem saber usá-lo quando necessário garantem a manutenção do pronome lexical no sistema e sugerem sua provável vitória na luta travada entre as duas variantes

(Duarte, 1989, p.32).

Consoante Kanthack (2002, p.95) “a diminuição de uso dos clíticos, do ponto de vista diacrônico, está associada a novas construções do PB, em que normalmente as sentenças são construídas com formas alternativas aos clíticos”. De acordo com Bagno (2001) essa é uma das principais marcas diferenciadora do português de Portugal e do português do Brasil, “uma tendência cada vez mais acentuada do português do Brasil a explicitar o sujeito e a apagar o objeto direto”. O que explicaria a ocorrência, na língua falada no Brasil, de construções com pronomes do caso reto no lugar do caso oblíquo.

Em face do exposto, sendo a escola, possivelmente, o lugar onde a maioria dos mitos sobre a língua são construídos e o preconceito linguístico reforçado, nesse contexto, a pesquisa sociolinguística, portanto, pode fornecer-lhe elementos indispensáveis à formulação de programas de ensino eficazes e realistas, permitindo aos alunos acesso a uma norma culta e garantindo-lhe a possibilidade de dominar diferentes estilos (Duarte, 1989), contrapondo-se a um ensino de língua prescritivo e dissociado da realidade linguística dos nossos estudantes.

4.3.4 Análise de dados do livro didático: 9º ano

Nesta seção, apresentaremos a análise feita em relação ao conteúdo, temas/temáticas que o livro aborda sobre variação linguística nesse volume da coleção. Separamos as análises por tema, como veremos a seguir. Em sequência, realiza-se a discussão dos resultados à luz dos autores que embasam a presente pesquisa.

4.3.4.1 *Concordância verbal e a variação linguística*

No livro do 9º ano (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018), o tema em estudo é trabalhado na unidade 05, intitulada “Roteiro de TV e Roteiro de Cinema”, na seção “A língua na real” do capítulo 01, com o tema “a concordância verbal e a variação linguística”. Sobre essa temática Antunes (2003, p. 147) relata que “o mito do “falar certo”, nos meios sociais letrados, está comumente associado à concordância” e complementa dizendo que “qualquer correção de texto vai, imediatamente, em cima desse ponto” (Antunes, 2003, p.147).

Como podemos ver na figura 32, a maioria dos exercícios a respeito do tema têm o objetivo de identificar “o problema”, “o equívoco” nos trechos apresentados. No que diz respeito às atividades do eixo Análise Linguística/Semiótica, com relação as obras avaliadas, que inclui a obra “Geração Alpha” a BNCC determina que devem ser contextualizadas,

porém, na maioria delas, isso não acontece.

Muito embora as atividades propostas quase sempre partam do texto, estes são meros pretextos para o estudo da teoria gramatical – com exercícios de identificação e classificação de termos, frases ou expressões enquanto deveriam estar voltados para o desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre os usos da língua portuguesa falada no Brasil e para o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do emprego de tais recursos. (Brasil, 2020, p.29)

Figura 32 - A concordância verbal e a variação linguística no LDP do 9º ano da coleção Geração Alpha

A LÍNGUA NA REAL

A CONCORDÂNCIA VERBAL E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

1. Leia esta fala de Maria.

MARIA
As horas da noite são' curta, as do dia tarda tanto a passar.

 - Examine a concordância de cada verbo com seu respectivo sujeito. Explique se, em cada um deles, o princípio básico de concordância foi seguido.
2. Agora, leia esta fala de Maria.

MARIA
Nóis recebemo a bênção do amor divino...

 - a) As palavras *nóis* e *recebemo* não estão grafadas segundo a norma-padrão. O que determinou, no roteiro, essa forma de grafá-las? Segundo a gramática, essas palavras correspondem a que formas vigentes?
 - b) Por meio da resposta ao item a, pode-se afirmar que, na fala de Maria, não houve aplicação da concordância verbal segundo a norma-padrão? Por quê?
3. Retome a reflexão que você fez na atividade 1. Dê um motivo de natureza linguística para o não uso da concordância verbal.
4. Releia o trecho a seguir, e preste atenção à concordância verbal.

os dias **vão** demorar tanto a passar
Ruidade que **fizero** co'essa criatura de Deus!

 - Considerando o trecho acima e aqueles analisados nas atividades anteriores, podemos dizer que a ocorrência do não uso da concordância verbal segundo a norma-padrão é alta? Por quê?
5. Observe o anúncio, a seguir, retirado de uma página de classificados da internet.

Vende-se casas urgente – Paraíso do Tocantins
[...]
País: Brasil
Estado: Tocantins
Tipo de Operação: Oferta
Número de quartos: 2 ambientes

Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 31 out. 2018.

 - A concordância verbal no título "Vende-se casas urgente" está de acordo com as regras da norma-padrão? Explique sua resposta.

RELACIONANDO

Na elaboração de um roteiro, a compreensão de que os falantes de uma língua não se expressam do mesmo modo é muito importante. Parte da criação de uma personagem passa obrigatoriamente pelo jeito como ela se expressa. A concordância verbal não escapa a essa realidade e, dependendo do contexto, pode não obedecer à norma-padrão da língua portuguesa.

ANOTE AÍ!

O não uso de **concordância verbal** é bem recorrente em textos ficcionais para caracterizar personagens que utilizam uma variedade regional ou uma variedade social consideradas variedades linguísticas de pouco prestígio. Há, ainda, falantes que, mesmo usando uma variedade de prestígio, não aplicam as regras de concordância. Por exemplo, na voz passiva sintética, os falantes têm dificuldade de detectar o sujeito da oração, o que dificulta a aplicação da regra de concordância.

■ Não escreva no livro.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

Na questão 01, a partir da leitura de um fragmento de fala de uma personagem, os

autores sugerem que o aluno examine a concordância de cada verbo com o sujeito e explique se o princípio básico de concordância foi seguido. No fragmento, o primeiro verbo “ser” concorda em pessoa e número com o núcleo do sujeito “horas”, todavia o verbo “tardar” não concorda com o núcleo do sujeito, que, no enunciado, está representado pelo elemento anafórico “as”.

Na questão 03 (figura 32), pede-se que o aluno dê um motivo de natureza linguística para a ausência da concordância padrão do segundo verbo. Segundo Bagno (2007, p.223), uma “regra de concordância não normativa muito presente na escrita monitorada de falantes altamente escolarizados é a que faz o verbo concordar com os elementos mais próximos dele no sintagma, e não com o sujeito, quando este se encontra distante”. Dessa forma, o verbo “tardar” estaria concordando com o termo “dia”.

Sobre a concordância verbal, Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, p. 169) nos alertam para o fato de que “há, ainda, falantes que, mesmo usando uma variedade de prestígio não aplicam as regras de concordância”, o que corrobora com Bagno (2007), quando o autor nos diz que mesmo entre os falantes conhecidos como “cultos”, como é o caso dos jornalistas, mestrandos e educadores, com vivência urbana e escolaridade superior completa, o conhecimento e o uso consciente da regra prevista na norma-padrão (e não na norma culta) estão perdendo cada vez mais terreno.

Desta forma, é oportuno destacar a ação dos autores em trazer a concordância como um fenômeno variável no PB, o que denota a importância da realização das pesquisas sociolinguísticas e evidencia que elas estão chegando às escolas, colaborando assim no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e suas variedades a fim de que se consolide a pedagogia da variação linguística e o aluno não continue sendo um mero memorizador de regras, mas um usuário competente, reflexivo e consciente de sua identidade linguística

Na questão 02 (figura 32), item a, é indagado sobre o que determinou, no roteiro, a forma de grafar as palavras “nóis” e “recebemo” e suas respectivas correspondências na norma – padrão, todavia, percebemos que ambos os itens (questões 01 e 02) apresentam frases com “problemas” para os alunos corrigirem. Baseados em Coelho *et al.* (2018), afirmamos que a variável linguística tratada na questão 02 é a concordância verbal de primeira pessoa do plural (nós). No português padrão, a concordância verbal em termos de desinência número-pessoal (DNP) é considerada regra categórica. No entanto, muitas são as investigações que demonstram que, nas variedades não-padrão do português do Brasil, a concordância verbal precisa ser definida como regra variável. Diversos estudos têm apontado a existência de regra

de apagamento do /s/, entre eles, Guy (1981) e Scherre (1996)⁵, assim como demonstram amplamente a variabilidade na realização da concordância, seja verbal, seja nominal, no português do Brasil.

Os exemplos apontados na questão - “recebemos” e “recebemo” - são variantes que concorrem e coocorrem para a expressão dessa concordância, ou seja, são opções de dizer a mesma coisa de maneiras diferentes que se alternam e entram em disputa na sociedade e a escolha de uma ou outra das variantes é motivada por fatores externos ou internos à língua (Coelho *et al.*, 2018).

Na análise de Ataliba de Castillo (1992, p.250) a “perda progressiva do –s para marcar o plural nominal (as casa) e para compor o morfema número-pessoal da primeira pessoa do plural (nós sabemo)” é considerada característica da fala de sujeitos não-escolarizados. De acordo com Zilles, Maya e Silva (2000), que abordam a CV em Panambi e Porto Alegre (RS), os tempos verbais presente e pretérito perfeito, bem como a perífrase vamos + infinitivo, que são mais frequentes na fala, favorecem o apagamento do /s/. E, um outro fator também que favoreceria esse apagamento do /s/ na DNP-P4 seria a terceira conjugação. Porém, “a presença DNP-P4 padrão (-mos) é claramente favorecida com o aumento da escolaridade” (Zilles; Maya; Silva, 2000, p.217). “No entanto, essas formas não-padrão também ocorrem na fala de pessoas escolarizadas (segundo grau), mesmo em estilo semi-distenso como é o da entrevista, embora fique evidente que tais falantes prefiram a forma padrão” (Zilles; Maya; Silva, 2000, p.215).

Coadunando com essa afirma, Bortoni-Ricardo (2004, p. 92-93) nos diz ainda que “o /s/ que ocorre no morfema {-mos} (pronunciado /mus/) da primeira pessoa do plural dos verbos também apresenta alta incidência de supressão. Este é, de fato, um traço gradual”, isto é, um traço que se encontra na fala de todo brasileiro. Ainda sobre a concordância de 1ª pessoa do plural, adaptada ao contexto imediato do ato de fala,

há uma preocupação muito maior de marcação explícita da concordância em situações de mais formalidade, em que o grau de atenção à fala está mais ativado, e uma tendência a um uso menor de marcação explícita quando o falante se envolve com o que está relatando e se esquece de monitorar sua fala (Coelho *et al.*, 2018, p.62).

Assim sendo, a universalização da escola, mesmo que tardiamente implantada nas últimas décadas do século XX no Brasil, poderia estar atuando no sentido de retardar ou

⁵ Estão sendo referidos os artigos sobre concordância nominal na obra organizada por Oliveira e Silva & Scherre, 1996.

mesmo de bloquear a mudança. Não fosse essa instituição a preservar a forma padrão de concordância com –mos, o emprego das formas não-padrão poderia ser ainda mais acentuado (Zilles; Maya; Silva, 2000).

É válido ressaltar que não podemos acusar os falantes das variedades estigmatizadas de “não fazer concordância de nada com nada”, pois todas as variedades, inclusive as estigmatizadas, têm sua lógica gramatical interna perfeitamente explicável (Bagno, 2007),

porque eles de fato fazem concordância, sim, só que seguindo regras diferentes das previstas pela gramática normativa. É isso que a sociolinguística chama de heterogeneidade ordenada: as formas variantes não se devem a nenhum capricho de seus falantes, pelo contrário, elas seguem regras tão bem estruturadas quanto as que governam as opções (únicas) previstas na gramática normativa (Bagno, 2007, p. 222).

Ainda baseados nos estudos de Zilles, Maya e Silva (2000)⁶ através dos resultados parciais de um estudo em que se investiga, nos dados do projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul), a forma considerada não-padrão, ou seja, a variante -mo, contém claramente a marca da desinência número-pessoal. Desta forma, as ocorrências com DNP-P4, seja a padrão, seja a com o apagamento do /s/, predominam em relação a zero nesta amostra. O número total de ocorrências apresentadas pelas autoras foi de 1.035, sendo 579 (53%) de forma padrão (-mos), 347 (34%) de apagamento do /s/ (-mo), contra apenas 109 (13%) casos de desinência zero. Logo, o emprego da desinência (somando-se os casos de –mos e -mo) chega a 87%, um índice muito robusto de aplicação de regra de concordância. Todas essas questões são correntes na língua, porém as autoras do LD se limitaram a dar a resposta de acordo com a norma gramatical, sem refletir sobre tais questões.

Diante do exposto,

fica em questão o fato de que apenas fornecer ao aluno que está entrando no mundo da metalinguagem quadros de compartimentação rígida de entidades gramaticais - especialmente se desligada de um suporte científico que seja a categorização - é furtar-lhe a oportunidade, que só a escola pode dar, de uma compreensão da real complexidade das relações que produzem a linguagem, no cumprimento de suas funções. É abdicar a escola de sua missão de fazer ver tudo que essa complexidade pode revelar na linguagem em uso, e no funcionamento da língua em geral (Neves, 2017, p.125).

No item 04 (figura 32), as autoras propõem a leitura de um trecho e em seguida pedem que o aluno considere o fragmento apresentado e os analisados nos itens anteriores, com o fito de analisar a frequência da “não ocorrência do não uso da concordância verbal” em relação a

⁶ O artigo apresenta os resultados parciais de um estudo em que se investiga, nos dados do Projeto Variação Linguística Urbana na Região Sul — VARSUL —, a variação na concordância verbal com a primeira pessoa do plural (P4), considerando a língua falada em duas comunidades do Rio Grande do Sul, Panambi e Porto Alegre.

norma-padrão e o motivo de isso ocorrer. Na sugestão de resposta, as autoras dizem que a ocorrência do não uso da concordância verbal segundo a norma-padrão não é alta, pois “dos cinco verbos empregados, quatro (ser, receber, ir e fazer) seguiram a concordância verbal” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.169). Assim, de acordo com a sugestão de resposta, os verbos “vão” e “fizeram” seguiram a regra de concordância da norma-padrão. Baseados em Bortoni-Ricardo (2004) de acordo com o princípio da saliência fônica, isso acontece porque as formas mais salientes, e por isto mais perceptíveis, como as do exemplo (vai/vão; fez/fizeram) são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes.

Todavia, no fragmento, como podemos perceber na imagem acima, os verbos “vão” e “fizeram” aparecem em destaque, porém as autoras não explicitam que no caso da variante “fizeram” que corresponde a “fizeram” na norma-padrão houve o travamento de sílaba por segmento nasal, fenômeno este, chamado de desnasalização. De acordo com Bortoni – Ricardo (2004, p.98) “a regra da desnasalização aplica-se principalmente nos ditongos nasais e átonos finais(...). Nas formas verbais de terceira pessoa do plural, a desnasalização resulta em formas como (eles) fizerem, (eles) andarem etc.” Ainda segundo essa autora, isso tem implicação para nós professores, pois nossos alunos usarão mais as formas de terceira pessoa do plural (foram/fizeram/jogaram) do que as menos salientes como (estavam/ sabem/fazem), por exemplo. Lucchesi (2009, p. 350) corrobora também com essa afirmação quando diz que “formas verbais que apresentam maior diferenciação morfofonológica na oposição singular-plural, a frequência de aplicação da regra é maior do que com formas verbais que apresentam pouca diferenciação morfofonológica para marcar o plural”. Por esse motivo, temos que ficar alerta para a possibilidade de nossos alunos transportarem para a escrita a regra de desnasalização como no exemplo acima, a respeito da variante “fizerem”.

Na questão 05, como podemos ver figura 32, é apresentado um anúncio retirado de um classificado da internet e o questionamento versa sobre a concordância verbal, se o título está de acordo com a norma-padrão e solicita ainda que o aluno justifique sua resposta. A resposta que as autoras sugerem no livro do professor é que “o verbo vender deveria estar flexionado no plural, concordando com o sujeito casas: “Vendem-se casas urgentes” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.169). O título do anúncio “vende-se casas urgente” está na voz passiva sintética, por esse motivo, de acordo com a gramática tradicional, o verbo deveria estar flexionado no plural “vendem-se” concordando com o sujeito “casas”, logo o item não segue as regras da norma-padrão.

É válido mencionar que “a existência da voz passiva sintética vem sendo discutida e francamente negada pela filologia e pela linguística brasileira há mais de cem anos” (Bagno,

2017, p.116). Porém, as autoras parecem ignorar a variação linguística em fenômenos gramaticais tão presentes no português do Brasil e apresentados em trabalhos de diversos linguistas, como de Scherre (2006), por exemplo.

Sob essa ótica, Bagno (2006, p.141) advoga que

- 1º) o pronome se em frases deste tipo não é uma “partícula apassivadora”, mas sim o sujeito da oração, e por estar no singular, o verbo também deve estar no singular;
- 2º) consequentemente, o verbo no plural torna a frase incoerente, deixa-a sem sentido, ilógica;
- 3º) frases deste tipo não estão na “voz passiva”, mas sim na voz ativa porque correspondem a uma clara intenção da parte do falante de enfatizar a ação praticada.

Deste modo, as sentenças “Vendem-se casas urgente” e “Casas são vendidas urgente” tratam-se, segundo a gramática tradicional, de variações da chamada voz passiva, na primeira temos a sintética (ou pronominal), e na segunda temos a analítica (que seria a voz passiva propriamente dita). É importante destacar que essas duas ocorrências de voz passiva apontadas pela tradição gramatical chegam a ser problemáticas do ponto de vista da análise formal, uma vez que possuem estruturas completamente diferentes, no entanto, a análise formal é realizada da mesma maneira. Essa situação é decorrente de uma suposta reversibilidade entre as duas ocorrências da voz passiva.

Todavia, ambas, expressam coisas muito diferentes e não podem ser vistas como equivalentes do ponto de vista semântico. A oração “Casas são vendidas urgente” equivale a dizer que as casas estão vendidas, em oposição, a “casas estão à venda”, expressando sentido completamente diferente do que “Vendem-se casas” quer dizer. Por isso, em anúncios de vendas, não se vê jamais essa frase escrita na voz passiva analítica, pois ela não transmite o sentido de que um imóvel está aberto para negociação, diferente daquela em que se usa a partícula se.

No subtópico “Anote aí!”, os autores dizem ainda que “na voz passiva sintética, os falantes têm dificuldade de detectar o sujeito da oração, o que dificulta a aplicação da regra de concordância” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p. 169), todavia não apresentam a variação no uso do “se” como partícula apassivadora, com a reflexão sobre seu uso, mostrando a lógica em se utilizar o verbo no singular, em frases como “vende-se casas”, como no exemplo, em que os falantes interpretam como “Alguém vende casas”. Deste modo os autores poderiam apresentar a visão dos gramáticos normativistas, mas poderiam também explicar a variabilidade existente no fenômeno gramatical e também explicar o porquê de ele ocorrer, tendo em vista que essas considerações são importantes para os professores poderem auxiliar os alunos na compreensão de por que a norma que falamos é tão diferente da norma-

padrão, como também para, ao estudar a norma-padrão, saber quando se deve usá-la, sem considerar outras formas de se expressar como erradas porque estão diferentes do que expõe a gramática normativa (Faraco, 2015).

A gramática existe em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem, nas práticas sociais de uso da língua, e não em função de si mesma. Assim, as regras gramaticais vêm e vão. Alterando-se cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente para isso (Antunes, 2003). Assim sendo, “é inútil, até porque irracional, exigir que os estudantes aprendam a fazer uma concordância que não tem lógica pragmático-semântico-discursiva” (Bagno, 2017, p.116). Tomando isso em consideração, Bagno (2015) sugere que se considere o pronome *se* como sujeito indeterminado, tal qual acontece com verbos intransitivos e transitivos indiretos, casos em que a partícula *se* é classificada como “índice de indeterminação do sujeito”.

Isso se justifica porque toda e qualquer regra gramatical deve ser explorada com muita flexibilidade, tendo em vista que as normas linguísticas podem mudar de acordo com a força do uso, pois nós é que mandamos na língua (Antunes, 2003). Isso posto, “a voz passiva no PB só existe na forma analítica. A ideia de uma “passiva sintética” ou “passiva pronominal” é resultante de um equívoco de análise dos gramáticos antigos, que extrapolaram a função reflexiva do *se* para contextos em que ela não tinha cabimento” (Bagno, 2017, p.116).

4.3.4.2-Regência verbal

A regência verbal, juntamente com a nominal, é apresentada inicialmente aos alunos na seção “Língua em estudo”. Nessa seção, as autoras trazem o conceito de regência verbal como sendo “a relação entre um verbo e os termos que ele rege” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p. 198) e mais alguns conceitos sobre o tema. A seguir, na página 199, como podemos ver na figura abaixo, as autoras trazem dois quadros com alguns casos de regência verbal e como alguns verbos mudam seu sentido conforme a regência.

Figura 33 - Regência verbal no LDP do 9º ano da coleção Geração Alpha

Veja alguns casos de regência verbal.

agradecer	verbo transitivo direto e indireto	Ele queria <i>agradecer</i> a gentileza à moça.
chegar e ir	verbo intransitivo (chegar) verbo intransitivo e pronominal (ir)	A jornalista <i>chegou</i> . / Ele <i>se foi</i> .
	verbos transitivos indiretos (<i>chegar</i> = = atingir/alcançar; <i>ir</i> = comparecer)	Aluna <i>chegou</i> ao pódio na competição. Ele <i>foi</i> à aula.
esquecer	verbo transitivo direto	Ele <i>esquecia</i> tudo quando estava nas redes sociais.
	verbo transitivo indireto, quando pronominal	Ele <i>se esquecia</i> de tudo quando a namorada aparecia.
gostar	verbo transitivo indireto	<i>Gosto</i> de falar com você.
lembrar	verbo transitivo direto	A professora <i>lembrou</i> os pontos importantes.
	verbo transitivo indireto, quando pronominal	A professora <i>lembrou-se</i> dos pontos importantes.
obedecer	verbo transitivo indireto	O cão não <i>obedecia</i> ao dono.
responder	verbo transitivo indireto	Ela <i>respondeu</i> às perguntas do aluno.

Alguns verbos têm diferentes sentidos conforme a regência.

	TRANSITIVO DIRETO	TRANSITIVO INDIRETO
agradar	acariciar, fazer carinho: A mãe <i>agradou</i> o bebê.	satisfazer: O palestrante <i>agradou</i> ao público.
aspirar	inalar, sorver: O paciente <i>aspirou</i> o medicamento receitado.	desejar, pretender: Os escritores <i>aspiram</i> ao prêmio.
assistir	ajudar, prestar assistência: O pedestre <i>assistiu</i> o motorista após a colisão.	ver, presenciar: Os críticos de arte <i>assistiram</i> aos filmes.
implicar	ter como consequência: A falta de pagamento <i>implica</i> o corte de luz.	chatear, provocar: A garota <i>implicava</i> com o irmão.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

Em uma pesquisa empreendida sobre as coleções de Língua portuguesa aprovadas no PNLD/2008, Bagno (2013) localizou 49 verbos, muitos dos quais aparecem em uma única coleção, incluídos, muitas vezes, por mera idiossincrasia dos autores dos LD. O autor apresenta uma tabela (como podemos ver abaixo) mostrando os 16 verbos que aparecem com mais frequência.

Figura 34 - Verbos que aparecem com mais frequência nos LD

VERBO	Nº DE COLEÇÕES EM QUE APARECE
assistir	18
aspirar	14
esquecer	
lembrar	
obedecer	
preferir	
visar	11
desobedecer	10
pagar	9
perdoar	
chegar	8
querer	7
antipatizar	6
ir	
namorar	
simpatizar	

Fonte: Bagno (2013).

Analisando os verbos contidos na figura 34, percebemos que muitos deles aparecem na figura 33 que correspondem aos verbos apresentados pelas autoras do LD em análise. Bagno (2013) nos diz ainda que, hoje em dia, muitos verbos apresentam regências variáveis, onde uma construção inovadora começa a ganhar terreno, inclusive na escrita monitorada. Porém os LD não se preocupam em registrá-los, limitando-se a uma relação de verbos que se repetem nos tratados normativos há décadas. Entretanto, “o simples fato de serem sempre os mesmos verbos é sinal nítido e incontestável de que a coerção normativa não produz os efeitos desejados: se produzisse, não estaríamos lendo há cinquenta, sessenta as mesmas listas de regências” (Bagno, 2013, p. 144).

Na seção “A língua na real”, nas páginas 202 e 203 no subtópico “Regência verbal: norma e variações”, a regência verbal continua a ser trabalhada a partir da leitura de um trecho retirado de uma reportagem intitulada “Trabalhe no que você gosta e seja mais feliz e bem-sucedido” como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 35 - Regência verbal: norma e variações no LDP do 9º ano da coleção Geração Alpha

UA NA REAL

REGÊNCIA VERBAL: NORMA E VARIAÇÕES

1. Leia o trecho a seguir, retirado de uma reportagem.

Trabalhe no que você gosta... e seja mais feliz e bem-sucedido

Você gosta do que faz? De verdade? Seus olhos brilham quando você chega em casa e vai contar para a família como foi seu dia, os projetos que realizou, as metas que atingiu? Se este não é o seu caso, saiba que você não é o único. São poucas as pessoas que encontram realmente paixão naquilo que fazem, mas são justamente elas exemplos de profissionais bem-sucedidos, tanto no campo pessoal quanto no profissional. [...]

A possibilidade de fazer o que se gosta e unir prazer ao trabalho diário pode trazer, além de muita felicidade, entusiasmo e qualidade de vida, ganhos expressivos também financeiramente. [...]

O fato é que esse conceito de trabalhar fazendo o que gosta é relativamente novo. Até meados da década de 1980, o trabalho era visto como uma forma de ganhar dinheiro – e só. “As pessoas escolhiam que carreira seguir pensando nas possibilidades de ganhar mais, sem saber que na verdade o dinheiro é só uma consequência de um trabalho bem feito, principalmente quando é feito com prazer”, analisa a psicóloga Rosângela Casseano. Somente nos últimos anos as pessoas começaram a ter uma preocupação maior com as suas carreiras e verdadeiros interesses profissionais, o que levou a uma procura por testes vocacionais e terapias que trabalhem com orientação profissional. “Hoje já existe uma infinidade de serviços para orientar os recém-formados e quem quiser informações sobre carreiras e profissões: são sites, universidades, pesquisas e estudos, terapeutas. Você tem menos chances de errar e fazer aquilo que não gosta”, diz Rosângela.

Empregos.com.br. 27 out. 2015. Disponível em: <http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/planejamento/290403-paixao_trabalho.shtm>. Acesso em: 26 out. 2018.

a) Qual é o assunto principal dessa reportagem?

b) Qual é a consequência de desenvolver atividades que sejam prazerosas?

2. Consulte o quadro de regência presente na página 199 e responda:

a) Como o verbo *gostar* é classificado quanto à transitividade?

b) Dê um exemplo de frase em que o verbo *gostar* segue essa regência.

c) Qual é a preposição que une o verbo ao termo regido?

3. Releia a primeira frase da reportagem.

Você gosta do que faz?

a) Qual é a regência do verbo *gostar* na frase?

b) Agora, releia a última fala da psicóloga Rosângela Casseano.

“Hoje já existe uma infinidade de serviços para orientar os recém-formados e quem quiser informações sobre carreiras e profissões: são sites, universidades, pesquisas e estudos, terapeutas. Você tem menos chances de errar e fazer aquilo que não gosta.”

• Considerando que se trata de uma citação da fala da psicóloga, reflita sobre a regência do verbo *gostar* nessa frase e, em seguida, converse com os colegas e o professor.

4. Em quais frases a seguir o verbo *gostar* foi usado com a regência correspondente à norma-padrão da língua?

I. A menina que eu gosto acabou de entrar na classe.

II. Não pratique os esportes que você não gosta.

III. Pratique os esportes de que você realmente gosta.

IV. Todos gostaram dos resultados obtidos nos jogos.

V. Ouça essa música, pois você vai gostar.

VI. Leia os livros que mais gosta.

VII. Você gosta de ir ao cinema?

5. Leia o texto, retirado de um site dedicado ao cinema.

Assista o trailer de Homens de preto 3

MIB – Homens de preto 3 (*Men in black 3*) teve seu primeiro trailer divulgado. No vídeo, J (Will Smith) volta ao passado para tentar salvar K (Tommy Lee Jones).

[...]

Renato Marafon. *Cine Pop*. 12 dez. 2011. Disponível em: <http://www.cinepop.com.br/noticias2/homensdepreto3_133.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

a) Qual é o sentido do verbo *assistir* no título?

b) De acordo com a norma-padrão, qual é a regência do verbo *assistir* quando usado com esse sentido?

c) Nas situações comunicativas informais, com que regência se costuma empregar o verbo *assistir* em qualquer um de seus sentidos?

d) Com que regência o verbo *assistir* aparece no texto?

e) A opção por essa regência produz que efeito no texto?

f) Se esse site exigisse que a norma-padrão sempre fosse seguida, como o autor do texto deveria escrever o título?

6. O trecho a seguir faz parte de uma cantiga de roda conhecida em muitas regiões brasileiras. Justifique o uso de uma regência que está em desacordo com as regras da norma-padrão da língua portuguesa.

Fui no Iitororó

Eu fui no Iitororó
beber água e não achei.
Achei bela morena,
que no Iitororó deixei.
Aproveita minha gente
Que uma noite não é nada
Se não dormir agora
Dormirá de madrugada
[...]

Domínio público.

ANOTE AÍ!

Em registros informais, falados ou escritos, a **regência verbal** nem sempre está de acordo com a **norma-padrão** da língua portuguesa. Por exemplo, verbos transitivos indiretos podem ser empregados como transitivos diretos.

Em determinadas situações, optar por uma regência própria do **registro informal** pode ser uma **estratégia** para aproximar o texto de seu público-alvo.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

O PNLD/2020 já nos dizia que na obra em análise o texto seria “o ponto de partida para as atividades de análise linguística/semiótica, conferindo, em algumas atividades, oportunidades de reflexão” (PNLD, 2020, p. 165). Como podemos observar na figura 35, com cunho motivacional, a primeira questão trabalha a compreensão do aluno sobre o texto. O documento, porém, sinalizava que na obra “há trabalho com a gramática tradicional por meio de exercícios, por exemplo, metalinguísticos e de classificação” (PNLD, 2020, p. 165).

Ratificando o que já dizia o PNLD, os itens de 02 a 04 trabalham com questões específicas sobre o uso correto das normas da regência, mas especificamente com a regência do verbo “gostar”, sem uma reflexão sobre esses usos e demonstrando as formas canônicas, presentes na gramática tradicional como parâmetro para todos os usos.

Na questão 05, a regência do verbo “assistir” é trabalhada a partir de um anúncio que traz informação sobre o trailer do filme “Homens de preto 3”, como podemos ver na figura 35. Nessa questão, as autoras trabalham com o sentido do verbo e sua regência, objetivando que os alunos confrontem a regência tradicional com a regência presente no anúncio. No item c, as autoras indagam sobre qual a regência empregada do verbo “assistir” nas situações comunicativas informais. Bagno (2013) apontou o supradito verbo como o campeão de preferências dentre as coleções analisadas, aparecendo em todas as 18 coleções que tratavam de regência, onde, essa regência transitiva direta no sentido de “presenciar”, segundo o autor, continua sendo alvo da campanha persecutória da irracionalidade purista.

Na Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Cunha e Cintra (2008), por exemplo, aparece a informação de que o verbo 'assistir' no sentido de "estar presente, presenciar" era transitivo indireto, mas na linguagem coloquial brasileira, com o referido sentido, o verbo constrói-se de preferência com o objeto direto. Os autores dizem ainda que escritores modernos têm acolhido essa regência gramaticalmente condenada, o que nos leva a atestar que

nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora (Antunes, 2003, p.89).

Esse é um claro exemplo da diferença entre as variedades de prestígio e a norma-padrão, visto que não somente na regência do verbo “assistir”, mas em muitas outras como é o caso dos verbos “ir”, “chegar”, por exemplo, que de acordo com a gramática normativa pedem a preposição “a”, porém a maioria dos falantes, incluindo-se os cultos, utilizam com a

preposição em, ou seja, a maioria dos falantes dizem que “vai no banheiro” “no cinema”, “no mercado”; que “vai chegar em casa”, “no trabalho”, “em Fortaleza”, evidenciando que há variação inclusive nas variedades dos falantes cultos.

De acordo com Bagno (2013), um dos motivos para que as regências verbais mudem com o tempo diz respeito aos falantes interpretarem de forma nova o significado dos verbos, atribuindo a eles novos sentidos ou formando paralelismos sintáticos com verbos de significado semelhante. Dessa forma, “assistir” se tornaria transitivo direto pela analogia semântica com ver, presenciar, por exemplo, todos verbos transitivos diretos. Portanto, as regências inovadoras são, atualmente, correntes na escrita literária brasileira, mas isso, obviamente, não impede que algumas pessoas prefiram usar, ainda, a regência conservadora.

Na questão 06 (figura 35), a regência verbal é trabalhada a partir da leitura e interpretação do texto “Fui no Itororó”, uma cantiga de roda conhecida em muitas regiões do país. A atividade solicita que o aluno justifique o uso de uma regência que estar em desacordo com as regras da norma-padrão. Na sugestão de resposta, as autoras dizem que “a regência ir em (“fui no Itororó”) é comum no registro informal, principalmente em situações orais. Esse tipo de registro está em desacordo com a norma-padrão, segundo a qual o verbo ir exige a preposição a” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p.203).

Sobre como a variação é apresentada nos LD disponíveis no mercado, Bagno (2013) nos diz que todas as coleções analisadas apresentavam regências verbais mais conservadoras, negando-se a apresentar aquelas que já haviam se incorporado ao uso normal do português brasileiro culto contemporâneo. E quando as coleções se permitiam “mencionar regências não tradicionais, a culpa do surgimento dessas é sempre lançada sobre a ‘informalidade’” (Bagno, 2013, p.143). Confirmando as observações do autor, na sequência da sugestão de resposta ao item, os autores dizem ainda que “a letra da cantiga vincula-se a uma tradição oral e popular, que se caracteriza pelo não uso das regras da norma-padrão” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p. 203).

Essa postura denota que, para os autores do LD, o texto com alguns fenômenos gramaticais que destoam da supracitada norma é considerado como um texto próprio da linguagem informal, principalmente oral, ou seja, para elas o lugar do “erro” é a oralidade e o lugar da correção é a escrita. Os autores não levam em conta, portanto, a variação estilística que é inerente a qualquer ato de fala e qualquer produção escrita, algo que ocorre, por exemplo, ao se comparar uma carta íntima com uma palestra ou seminário para perceber que há formalidade na fala como informalidade na escrita.

De fato, nas sociedades letradas, os ideais de correção estão sempre vinculados aos

modelos literários, à escrita formal, prestigiada. Porém, embora digam que a escrita é menos flexível, eles reconhecem que ela também é heterogênea. Então, como vimos na fundamentação teórica desse trabalho, apesar das classificações “formal e informal”, toda e qualquer situação de interação verbal não deve ser tratada de forma dicotômica, de maneira estanque, mas deve ser analisada através de um amplo contínuo.

Em conformidade com Antunes (2003, p.128), “nesse âmbito devem-se levar em conta, sobretudo, as funções sintático-semânticas do verbo, como selecionador dos elementos que constituem o enunciado”. Um verbo como “ir” requer dois elementos: quem vai e onde vai. A análise da predicação poderia se dar nesses termos, sem aquela preocupação classificatória tradicional do verbo (transitivo direto, transitivo indireto etc.) que não atende à sua natureza semântica. Mas, poder-se-iam observar os usos dos verbos na linguagem cotidiana, pois não devemos esquecer “que, antes de tudo, temos que privilegiar o sentido, a compreensão do que se faz com a linguagem” (Antunes, 2003, p.128 e 129).

Destarte tanto a expressão “fui no Itororó” como “fui ao Itororó” comunicam a proposição de ir a algum lugar. As duas frases são gramaticais, apesar de a primeira não obedecer às normas tradicionais de regência verbal. Nessa conjuntura, as regências tradicionais devem ser explicadas quando aparecerem em textos trabalhados em sala de aula, pois “é perda de tempo querer forçar os estudantes a aprender regências em franca obsolência e que já têm sido amplamente substituídas, mesmo nos GTM⁷, pelas regências inovadoras e até já são tranquilamente aceitas pelos instrumentos normativos” (Bagno, 2017, p.114).

O estudo da variação linguística, portanto, dentre outras coisas, é fundamental para nos ajudar a compreender que as formas “variantes” podem ser o presságio de alguma inovação que está acontecendo na língua. E que por essa razão “impor essas regências obsoletas é um trabalho de Sísifo⁸” (Bagno, 2013, p. 144). Por consequência, a concepção de ensino utilizada na escola reforça a ideia tida pelo aluno de que o ensino de língua portuguesa seja é difícil, uma vez que é concebido como algo afastado da realidade dele, isso porque o

⁷ Gêneros textuais mais monitorados.

⁸ O rei Sísifo é um personagem da mitologia grega que desafiou e enganou os deuses e, por isso, ele foi condenado a realizar um trabalho exaustivo e sem propósito: teria que rolar uma enorme pedra montanha acima. Porém, quando chegasse no topo, devido ao cansaço, a pedra rolaria morro abaixo. Então Sísifo deveria novamente levá-la para o alto. Esse trabalho teria que ser feito todos os dias, por toda a eternidade.

ensino é voltado, prioritariamente para a normatividade, uma receita pronta e acabada.

Nesse contexto, Bagno (2004, p. 56) afirma que, “esse ensino repetitivo e reprodutor só consegue atingir um objetivo: aprofundar o abismo entre a língua real e o padrão ideal, diminuir a já baixa autoestima linguística dos brasileiros”. Essa forma de ensinar a língua em que não considera o seu real funcionamento impede o desenvolvimento da consciência linguística do aluno, implica não entender a heterogeneidade da língua.

Diante dessa circunstância, apesar dos vários estudos referentes à variação linguística, parece que o conceito de variação ainda não foi perfeitamente entendido, pois a variação, ainda, continua sendo vista como um desvio, erro, uma parte da língua. E o seu conceito, muitas vezes deturpado, leva muitos a ensinarem como parte da gramática, servindo como parâmetro para correção da linguagem. Essa visão, conseqüentemente, contribui para o preconceito que gira em torno da variação, estigmatizando a classe de falantes desfavorecidos, prestigiando os de classe favorecidas que seguem um modelo padrão de língua.

Dizer, isso, porém, não implica defender que descarte o ensino da gramática, pois, este faz-se necessário em sala de aula, porém sem a ideia de normatividade, mas como reflexão da linguagem, para que se perceba o uso da língua, e não mais como um conjunto de regras que não passam por inovações.

4.4 Síntese da análise

No presente trabalho, realizou-se uma análise da coleção de livros didáticos intitulada “Geração Alpha” para os anos finais do ensino fundamental. Com o ensejo de analisar a abordagem dada pelos autores dessa obra à variação, o objetivo principal foi avaliar se tais livros proporcionam ao estudante o desenvolvimento da consciência linguística para melhor compreensão dos fenômenos que refletem a diversidade linguística do português falado no Brasil. Orientados pelos estudos de Bagno (2007), a seguir, apresentamos uma síntese da análise dos resultados.

1. O livro didático trata da variação linguística?

A coleção Geração Alpha vai tratar da variação linguística no livro do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018), na unidade 02, que contém dois capítulos que terão seções destinadas à variação linguística. No primeiro capítulo chamado “Histórias daqui”, na seção “Língua em estudo”, as autoras vão trabalhar o tópico “Variação linguística: variedades regionais”. Nele,

as autoras tentam aprofundar o assunto, trazendo os conceitos de variação linguística, variedade regional, variedades urbanas e de prestígio e norma-padrão. Ainda nesse capítulo, como já mencionado, as autoras vão trabalhar a variação histórica, porém não trazem o conceito expresso no livro didático. Também nesse capítulo, em outra subseção intitulada “A língua na real” as autoras vão tratar da “Variação linguística e a caracterização dos personagens”.

Ainda no volume do 6º ano, no segundo capítulo da unidade, chamado “Contos de Lá”, as autoras vão trabalhar na seção “Língua e estudo” as “As variedades situacionais e sociais” e, na seção “A língua na real”, vão trabalhar o tema sob o título “o registro e a adequação à situação discursiva”.

Nos volumes do 7º e 8º anos, o assunto será abordado quanto ao nível de formalidade em algumas atividades de leitura e interpretação de textos, porém não há nenhum capítulo ou seção destinados a variação linguística exclusivamente.

No livro do 9º ano, o tema da variação vai aparecer na unidade 05, intitulada “Roteiro de TV e Roteiro de Cinema”, na seção “A língua na real” do capítulo 01, com o tema “A concordância verbal e a variação linguística”. E também, na unidade 06, capítulo 01, na seção a língua na real “Regência verbal: norma e variações”.

2. livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?

No livro do 6º ano, os autores apresentam o fenômeno, com uma discreta menção às línguas indígenas, porém não mencionam as línguas de origem europeias e asiáticas que também convivem juntamente com aquelas no território brasileiro. Bem como é importante destacar que não há nenhuma outra menção a respeito desse assunto no restante desse volume e nem nos demais volumes da coleção.

3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?

Embora a coleção dedique uma seção inteira chamada “Língua em Estudo”, no livro do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018) às “Variedades Regionais”, as autoras não se limitam a esse tipo de variação. Mais adiante, no mesmo volume, elas dedicam outra seção “Língua em Estudo” onde elas vão tratar das Variedades situacionais e sociais.

4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas

(falantes urbanos, escolarizados)?

Apesar do LD fazer a distinção entre norma-padrão e norma culta, percebemos que na coleção ainda persiste a utopia de que os cidadãos urbanos e letrados falam de acordo com a prescrição gramatical normativa, dando a impressão de que a variação só acontece nos usos linguísticos das populações rurais, pobres e analfabetas, o que pode ser comprovado através de alguns exercícios, quando os autores solicitam a “correção” de alguns trechos de acordo com a norma-padrão.

5. O livro didático separa a norma- padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?

Não há confusão terminológica com relação a esses termos. No livro do 6º ano, Costa e Marchetti (2018) separam a norma – padrão das variedades cultas, porém, não há qualquer tipo de reflexão a respeito do primeiro termo, o que sugere que tudo o que se faz em relação ao estudo de gramática é considerado norma-padrão. Não é esclarecido que ela não é uma variante de determinado grupo social, nem sequer pertence a algum grupo social, mas é um padrão ideal, construído socioculturalmente.

6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?

De acordo com o nosso estudo, percebemos que a coleção em análise limita-se à abordagem do sotaque e do léxico como fenômenos da variação linguística. Não é abordado a variação morfosintática, tampouco as diferenciações existentes entre a gramática das variedades estigmatizadas e a gramática das variedades desprestigiadas e a norma-padrão.

7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?

O livro aborda a variação linguística (como pudemos ver na análise) no livro do 6º ano (Costa; Marchetti, 2018) e, em alguns momentos, no volume do 9º ano (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018), porém as questões gramaticais são abordadas de maneira altamente

conservadora e autoritária, sempre denunciando erros comuns e prescrevendo formas certas, mesmo que estas já tenham caído em desuso até mesmo nos gêneros escritos mais monitorados. Um exemplo claro foi quando as autoras trabalharam a regência verbal, no volume do 9º ano, onde elas apresentam as variantes inovadoras, e no fim, pedem que os alunos passem para a norma padrão.

8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?

No volume do 6º ano, que é o que trata sobre variação linguística, Costa e Marchetti (2018) não apresentam o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada, tampouco isso é feito nos outros volumes. Isso porque, na maioria dos gêneros mencionados, os autores descrevem-nos sem mencionar a linguagem a ser utilizada ou, quando tratam da linguagem a ser adotada, dizem apenas que se deve adequar a linguagem empregada ao público, sem mais explicações.

Ao trabalhar regência verbal no volume do 9º ano (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018), como vimos na análise, no comando de um dos exercícios, solicita-se que o aluno justifique o uso de uma regência que estar em desacordo com as regras da norma-padrão. Na sugestão de resposta as autoras dizem que “a regência ir em (“fui no Itororó”) é comum no registro informal, principalmente em situações orais” e acrescentam ainda que “esse tipo de registro está em desacordo com a norma-padrão, segundo a qual o verbo ir exige a preposição *a*” (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2018).

Diante disso, percebemos que os autores tratam a linguagem falada como um ambiente em que ocorre a informalidade e a linguagem escrita como um ambiente em que ocorre a norma-padrão. Não se reconhecendo, portanto, a variação estilística que é inerente a qualquer ato de fala e a qualquer produção escrita, nem o contínuo que há entre fala e escrita.

9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?

No volume do 6º ano, Costa e Marchetti (2018) trazem um texto escrito em 1911 (como podemos ver na figura 15) e alertam para o fato de que “a língua também varia conforme a época” (Costa; Marchetti, 2018, p.51). O assunto, porém, tanto nesse como nos demais volumes, fica restrito a essa informação, não enfatizando o fato de que toda língua muda com o tempo e que a mudança não parou, que ela continua acontecendo e que essas

transformações não se dão apenas no léxico, mas também na gramática da língua.

10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

O livro aborda a variação linguística, mostra que a língua é heterogênea e que as variações linguísticas são influenciadas por fatores geográficos, históricos, culturais e sociais. Todavia, percebemos durante a análise, através dos exercícios de “passar para a norma-padrão” e da separação rígida entre “fala e escrita” (que os autores apresentam algumas vezes, como pudemos perceber na análise) que o LD aborda o fenômeno da variação, mas acaba sempre focando no modelo idealizado de língua. Quando são apresentadas as formas variantes, elas são negadas em seguida, ao passo que é solicitado que o aluno as substitua pela forma padrão.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o propósito de perceber como o LD “Geração Alpha”, da editora SM, trabalha a variação linguística. Utilizamos o roteiro de Bagno (2007) a fim de observar como estão organizadas as seções do material e como são propostas as reflexões sobre a língua em uso e se estas contribuem para o enfrentamento ao preconceito linguístico.

A nosso ver, o livro didático tem um papel relevante no fazer pedagógico, uma vez que ele é, a um só tempo, material de leitura e consulta de muitos professores e alunos da rede básica e responsável por trazer nas suas páginas a abordagem dos conteúdos de acordo com pesquisas científicas atuais sobre vários objetos de estudo. A escolha por essa coleção se deu em razão do grande número de exemplares distribuídos no último PNLD para os Anos Finais do Ensino Fundamental (PNLD/2020), tendo sido ela a adotada pelos professores de Língua Portuguesa do município de Pacatuba. Consideremos, nessa perspectiva, que a BNCC exige dos professores de língua portuguesa uma leitura crítica e reflexiva, a fim de que estes sejam capazes de garantir um redimensionamento do referido objeto de conhecimento em sala de aula, com vistas a melhoria do ensino do país, no que se refere à formação de alunos capazes de refletir sobre a língua em uso. Desta forma, a partir da Lei nº 9.394/1996, a formação docente torna-se um tema central nas políticas educacionais. Esta, segundo Nóvoa (1997, p. 103) “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. A formação continuada, nesse sentido, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Para esse estudo, baseamos nossa análise nas contribuições da Sociolinguística, principalmente na denominada Sociolinguística Educacional. Além disso, discutimos questões relativas ao livro didático de português, a abordagem da variação linguística em sua construção e os documentos que postulam o trabalho com esse tema. Ao trilharmos esse percurso, dialogamos, entre outros, com estudos de Marcos Bagno (2002, 2007, 2011, 2013, 2017), Lucchesi (2009, 2015), Bortoni – Ricardo (2004, 2005, 2014), dentre outros.

De acordo com os resultados, a coleção analisada se mostrou de acordo com as orientações da BNCC ao incluir o ensino de variação no seu conteúdo programático e, apesar de apresentar questões de variação linguística, tais como, conceitos e alguns exemplos, deixa a desejar em vários aspectos. Por essa razão acreditamos que ainda há muito o que ser

aprimorado e expandido.

Sobre os conceitos e atividades referentes ao tema, na coleção, é notável que estavam em maior parte no 6º ano, porém o que se iniciou no supracitado volume, não tem uma continuidade nos volumes seguintes. Notamos que o livro traz o conceito de norma-padrão, mas não faz qualquer tipo de reflexão a respeito do termo, tratando o estudo de gramática normativa como norma-padrão. Além disso, o livro não explica que essa norma não existe como variedade da língua de fato, que é apenas um modelo de referência e, por isso, não pode ser confundida com língua ou variedade.

A maioria das atividades se restringem a: linguagem formal/ linguagem informal, padrão/ não padrão, solicitando ou exigindo que o aluno adéque frases dentro das regras gramaticais. Desse modo, ao apresentar as vantagens de adquirir a norma padrão, de forma velada, o LD passa a incentivar a correção e adequação de todas as outras variedades linguísticas a esse padrão, o que pode ser percebido nos exercícios e nos comentários feitos pelos autores do LD. Tal fato confirma o que pesquisas anteriores já apontavam, que o ensino de língua portuguesa muitas vezes permanece ancorado em métodos tradicionais, que enfatizam a análise de regras gramaticais da norma-padrão. Essa abordagem costuma ser descontextualizada e baseada em excertos de textos literários. Todavia, é essencial considerar que vivemos em uma sociedade tecnológica em constante evolução.

Cabe também esclarecer que não desconsideramos a função e o uso da norma padrão. É legítimo o uso que se dá a ela em situações formais, mas isso, quando a situação exigir, pois é uma opção que está disponível para o falante, isso não deve nos levar ao ponto de considerar erradas todas as outras variedades que fogem a essa norma. O problema aqui, portanto, é com as atitudes diante da diversidade sociolinguística. Há de se considerar que não existe uma língua perfeita em detrimento a outras (imperfeitas). Na verdade, existem condições sociais que são características imprescindíveis para que o sujeito possa falar “adequadamente” uma variedade de língua em cada situação social. Desse modo, o “uso (in)correto” da língua pode ser compreendido como o emprego de uma variedade inadequada a dado contexto social. Portanto, na língua, sempre vai haver variações e nós, enquanto sociedade, é que temos que nos adequar a essas diferentes situações, pois não há modo de falar errado ou mais bonito que outro.

Notamos também que o material carece de um reforço teórico que enalteça a compreensão do aluno sobre várias questões que envolvem os estudos linguísticos, como por exemplo sobre a pluralidade de línguas existentes no Brasil, sobre a contribuição significativa de outros povos (além dos índios e africanos) para a nossa língua, sobre o novo paradigma

pronominal do PB, assim como de outros fenômenos linguísticos variáveis no PB.

Sobre o tratamento do preconceito linguístico, faltou um trabalho mais aprofundando sobre o tema e pensamos que questões desse âmbito precisam ser mais bem exploradas na educação. Defendemos a ideia de que não se pode desconsiderar as políticas educacionais do Brasil, que são de importância para a educação atual. O material carece, portanto, de uma reflexão clara sobre o tema que possibilite professores e alunos refletirem, no ambiente escolar, sobre a língua em uso, fato preocupante, tendo em vista o fato de o professor de português, na rotina da sala de aula, não ter acesso a um material didático que possa, efetivamente, lhe auxiliar com alguns conceitos teóricos a fim de romper com o ensino tradicional para abordar a variação linguística de maneira mais contextualizada e pertinente para os educandos.

Por fim, as análises nos mostraram ainda que o papel do professor e sua prática docente são essenciais para romper velhos paradigmas referentes à tradição gramatical e ressignificar o ensino de língua. Essa inovação no ensino de português se dá na direção de superar a proposta do “purismo linguístico” e levar para o cerne escolar, para o seu projeto político pedagógico, propostas pedagógicas, atividades e ações que valorizem a diversidade linguística. Sendo assim, faz-se necessária uma nova política de ensino da língua portuguesa que contemple a reeducação sociolinguística tanto no material didático quanto na formação docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ARAÚJO, Marden Alyson Matos de. Nós e a gente no falar dos fortalezenses. In: ARAÚJO, Aluiza Alves de; VIANA, Rakel Beserra de Macêdo; PEREIRA, Maria Lidianne de Sousa (Org.). **Fotografias sociolinguísticas do falar de Fortaleza – CE**. 2.ed- Fortaleza: EdUECE, 2020.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BAGNO, Marcos. Por que estudar uma gramática brasileira. In: CASSEB- GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: por um ensino de língua sem pedra no caminho**. 49.ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística**. 15. ed. São Paulo, Contexto, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. 1. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 1.ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2001.
- BASSO, Renato Miguel; COELHO, Izete Lehmkuhl; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta . A (sócio)linguística no ensino de língua materna e na formação do Professor de Português (Brasileiro). In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; NUNES, Z. G. (orgs.). **Letras-Português no EaD – Tão Longe, Tão Perto**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, p. 99-125. Disponível em: <https://antigo.uab.ufsc.br/portugues/files/2012/08/livro-t%c3%a3o-longe-t%c3%a3o-perto.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (Org.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)**. Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em: < SciELO - Brasil - Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956) Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BATISTA, Thaís Elizabeth Pereira. **Intersecções ente ideologias linguísticas eraciolinguísticas na manutenção de hierarquias raciais**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(60.1): 82-95, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/6vKjQcG3R9SjBNqMbWJyXsm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2020**. Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em :< BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em 16 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em :< Introdu o (mec.gov.br)>. Acesso em 16 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em :< Introdução (mec.gov.br)>. Acesso em 16 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional- LDB. 9394/1996**. BRASIL. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br) >. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < Constituição (planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, que Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: < Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo

educacional, v. 11, n. 4, p. 885-911, set./dez. Curitiba: 2011. Disponível em:< Diálogo1_v11_n34.indd (fcc.org.br)> Acesso em: 16 abr. 2023.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma culta e variedades linguísticas**. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto-Unesp, 2011.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo, SP: UNESP, 2013. Disponível em: < Celia Cristina de Figueiredo Cassiano.pdf (pucsp.br)>. Acesso em 22 mar.2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **O Português do Brasil**. In: ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo , Ática, p.237-285, 1992.

CASTRO, Ivo. **Para uma história do português clássico**. In: DUARTE, I. LEIRIA, I. (orgs.) *Atas do Congresso Internacional sobre o português*, v. II, 1994, p. 135-150.

COELHO, Izete Lehtkuhl.; GORSKI, Edair Maria ; MAY, Guilherme Henrique ; SOUZA, Christiane Maria Nunes . **Sociolinguística**. 1. ed. Florianópolis: LUV/CCE/UFSC, 2010. v. 1. 172p.

COELHO, Izete Lehtkuhl; GORSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria Nunes; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Cibele Lopresti.; MARCHETTI, Greta. **Geração alpha língua portuguesa**: ensino fundamental: anos finais: 6 ° ano. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA, Cibele Lopresti.; NOGUEIRA, Everaldo.; MARCHETTI, Greta. **Geração alpha língua portuguesa**: ensino fundamental: anos finais: 7 ° ano. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALO, Fernando (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **O tratamento você em português**: uma abordagem histórica. *LaborHistórico*, v.3 n.2 (2017), Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFPR: 24 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/issue/view/887>. Acesso em 10 mai.2014.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A.M. e FARACO, C. A. (Orgs) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós/ Carlos Alberto Faraco. São Paulo, Parábola Editorial: 2008

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In:D.A. CORREA

(org.), **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial; Ponta Grossa, UEPG, p. 21-50, 2007.

FARACO, Carlos Alberto, 1950 - **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas** / Carlos Alberto Faraco. — São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O Estado da arte do livro didático no Brasil**. INEP; Rede Latino-Americana de Informação e Documentação. Brasília: INEP: REDUC, 1987. Disponível em: < Domínio Público - Detalhe da Obra (dominiopublico.gov.br)>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37. Fundação Carlos Chagas: jan./abr. 2008. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GRILLI, Marina. **A colonialidade linguística e seus efeitos**. Além da Língua Educação linguística no século XXI, 2024. Disponível em: <https://www.educacaolinguistica.com/post/colonialidade-linguistica-e-seus-efeitos>. Acesso em: 20 jul. 2024. JUNKES, Márcia Maria. **Os pronomes Nós e A gente em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91792>. Acesso em: 17 abr. 2024.

JUSTINO, Guilherme. **Caso yanomami**: o que é e por que se fala em genocídio indígena. [S. l.]: Um só planeta, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2023/01/24/caso-yanomami-o-que-e-e-por-que-se-fala-em-genocidio-indigena.gh.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KANTHACK, Gessilene Silveira. **Clíticos no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83641/187806.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mai. 2024.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LUCCHESI, Dante. **Língua e Sociedade Partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. **O português afro-brasileiro** / Dante Lucchesi, Alan Baxter, Ilza Ribeiro (Organizadores). - Salvador : EDUFBA, 2009.

MANTOVANI, Katia Paulino. **O programa nacional do livro didático (PNLD): Impactos na qualidade do ensino público**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade e retextualização**/ Luiz Antônio Marcuschi - 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MENON, Odete Pereira da Silva. **Uso do pronome sujeito de primeira pessoa no português do Brasil**. Universidade federal do Paraná, Porto Alegre, Abr.2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/336268348_USO_DO_PRONOME_SUJEITO_DE_PRIMEIRA_PESSOA_NO_PORTUGUES_DO_BRASIL. Acesso em: 17 abr. 2024.

MILROY, James. **Ideologias linguísticas e as consequências da padronização**. In: LAGARES, Xóan.; BAGNO, Marcos. Políticas da norma e conflitos linguísticos. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico é sobre palavras?** Língu@ Nostr@ -Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística, Vitória da Conquista, ISSN 2317-2320 v. 8, n. 1, p. 3-15, jan/jul. 2021. 3. Disponível em:

https://www.academia.edu/106911915/RACISMO_LINGU%C3%8DSTICO_%C3%89_SOBRE_PALAVRAS_Um_pref%C3%A1cio. Acesso em: 03 jul. 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: CASSEB- GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; SCOPCASA, Maria Virgínia. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8 ° ano**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirela. L. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9 ° ano**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOVAIS, V. S; Siqueira, M.(2020). **Historiografia da gramática tradicional e ensino de língua**. Revista da Abralín, v.19, n.2, p.1-6, 2020.

NÓVOA, A. **A formação da profissão docente**. In: Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa – Portugal, 1997.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Monolinguismo e preconceito linguístico**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em política Linguística, 2004. Disponível em: < [http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=92\(ufmg.br\)](http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=92(ufmg.br))>. Acesso: 19 de set. de 2023.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica nuances: estudos sobre educação, presidente prudente-sp, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102,dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31esp.1.8290**.

POSSENTI, Sírio. **Discutindo a Língua Portuguesa**. – A Revolução do Internetês. Escala Educacional, nº 2, 2006, p 28 – 33.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: Edusp, 1984.

RUBIO, Cássio Florêncio. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu**: estudo sociolinguístico comparativo. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_cf84dd78f7d32c632a06fb97a465a29f. Acesso em: 17 mai. 2024.

SANTOS, Juliana Lopes dos. **Entre a internet e a escola: A influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares**/ Juliana Lopes dos Santos, orientador Paulo chagas de Souza– São Paulo, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]** / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

SILVA, Marcela Maria Almeida. **Língua, colonização e ensino: a língua que ensinamos e a língua que precisamos desconstruir para ensinar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 5, 7 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/lingua-colonizacao-e-ensino-a-lingua-que-ensinamos-e-a-lingua-que-precisamos-desconstruir-para-ensinar>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, Simone Benedita dos Santos; SILVA, José Danilo Santana; LEITE, Emanuele Maria. A questão do livro didático: Uma análise de sua política de inserção no Brasil. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota Parente (Org.). **II Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação**. Itabaiana: Departamento de Educação, UFS, 2012. 1. ISSN 2237-0889. Disponível em: [1library.org] caderno de trabalhos ii seminário nacional de política e gestão da educação.pdf. Acesso: 06/12/2023.

SOARES, Gislene Fraga dos Reis. **A interferência do internetês na escrita: uma proposta para o ensino fundamental II**. Dissertação. Uberlândia/MG 2021. Disponível em: < InterferênciaInternetêsEscrita.pdf (ufu.br)>. Acesso em 10/12/2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (organizador). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VERONELLI, Gabriela. A. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. Universitas Humanística, v.

81, 2015, p. 33-58. Tradução de Silvana DAITCH (Universidade Federal do Paraná) silvanadaitch@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8578-8487> : Revista X, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/93648672/Sobre_a_colonialidade_da_linguagem. Acesso em: 20 jun. 2024.

VESCOVI, Camila; GRANDO, Keila. **As mídias sociais e as novas formas de construção e disseminação do preconceito linguístico**. RE-UNIR, v. 7, nº 1, p. 49-71, 2020. ISSN – 2594-4916. Disponível: https://scholar.google.com/scholar_lookup?doi=10.47209/2594-4916.v.7.n.1.p.49-71. Acesso em: 10 jul. 2024.

ZILLES, Ana Maria Stahl; MAYA, Leonardo Zechlinski; SILVA, Karine Quadros da. **A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre, RS**. Organon, v.14, n.28/29, 2000, p. 195-219.