



CLÁUDIA GOULART MORAIS

**Os limites e os alcances do tratamento da diversidade e
variação linguísticas em Livros Didáticos de Português**

CAMPINAS, SP

2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CLÁUDIA GOULART MORAIS

**OS LIMITES E OS ALCANCES DO TRATAMENTO DA
DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICAS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Doutora em Linguística.**

Orientadora: Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva

CAMPINAS, SP

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

G729L Goulart, Claudia, 1964-
Os limites e os alcances do tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de português / Claudia Goulart Moraes. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Anna Christina Bentes da Silva.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Variação - Brasil. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Brasil. 3. Livros didáticos. 4. Tradição oral. 5. Língua portuguesa - Escrita. 6. Língua portuguesa - Normalização. I. Bentes, Anna Christina, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The limits and the scope of language diversity and language variation treatment in portuguese textbooks

Palavras-chave em inglês:

Portuguese language - Variation - Brazil

Portuguese language (Elementary education) - Study and teaching - Brazil

Textbooks

Oral tradition

Portuguese language - Writing

Portuguese language - Standardization

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutora em Linguística

Banca examinadora:

Anna Christina Bentes da Silva [Orientador]

Gisele Cássia de Sousa

Luiz Carlos Travaglia

Sandoval Nonato Gomes-Santos

Márcia Rodrigues de Sousa Mendonça

Data de defesa: 26-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Linguística

BANCA EXAMINADORA:

Anna Christina Bentes da Silva



Gisele Cássia de Sousa



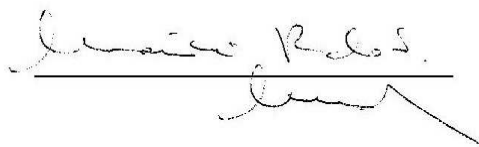
Luiz Carlos Travaglia



Sandoval Nonato Gomes Santos



Márcia Rodrigues de Souza Merdonça



Eliana Dias



Tania Ferreira Rezende Santos



Sebastião Carlos Leite Gonçalves



RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral investigar como a diversidade e a variação linguísticas são tratadas no interior dos Livros Didáticos de Português (LDP) nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, verificamos se o conceito de língua anunciado pelos autores dos LDP nos Manuais do Professor (MP) é coerente com o conceito de língua que está na base das atividades apresentadas nos livros. O desdobramento dessa proposta é verificar se há, nessas atividades, questões que conduzam os alunos a uma reflexão sobre certos fenômenos importantes para se entender a diversidade e a variação linguísticas, já que a concepção de língua assumida pelos autores de LDP é aquela ligada ao processo dialógico, cujo discurso se manifesta por meio de textos e, portanto, de base interacionista. A partir de um *corpus* formado pelas cinco coleções didáticas recorrentes nos PNLDs de 2005 a 2011, investigamos como esses materiais promovem o conhecimento sobre três aspectos importantes para o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso da língua necessárias tanto para o processo de progressão escolar dos alunos como também para a inserção deles no mundo social como cidadãos de uma sociedade democrática, a saber: (i) as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento; (ii) as questões de norma linguística; e (iii) o estilo linguístico. As análises revelaram haver uma tipologia em relação às atividades: (i) *atividades de correção* nos diferentes níveis (fonético-fonológico, morfossintático e lexical); (ii) atividades de proposição de *exercícios estruturais* (exercícios envolvendo ações de *substituição*; *transformação*, *preenchimento de lacunas* e *retextualização*). Grande parte dessas atividades trabalha as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento de forma dicotômica, na perspectiva da polarização diglósica. Tais atividades, sobretudo as que propõem correção (do coloquial para o formal e do oral para o escrito), comprovam a submissão das marcas da diversidade linguística aos processos de padronização/normatização da

língua, um dos aspectos linguísticos do processo mais amplo de “legitimação” da violência simbólica de que nos fala Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Variação e diversidade linguísticas, Ensino de língua portuguesa no Brasil, Livros Didáticos de Língua Portuguesa, Oralidade-Escrita, Norma padrão/Norma culta, Variação estilística.

ABSTRACT

This thesis proposal is to verify if the concept of language announced by authors' textbook of Portuguese in the final years of primary education is consistent with the concept of language that underlies the activities on diversity and linguistic variation. We intend to check if these activities lead students to reflect on certain phenomena in order to understand diversity and linguistic variation in different levels. Based on a corpus formed by five teaching collections published and evaluated during the period from 2005-2011, we investigate how these materials promote three important aspects for the development of students' skills related to language activities: (i) the relationship between speech and writing and orality and literacy, (ii) the issues of linguistic norm and (iii) linguistic style. The analyses reveal a typology in relation to language activities: (i) correction and structured exercises. Many of the activities work the relations between speech and writing and orality and literacy in a dichotomous manner, based on a view of diglossic polarization. Such activities also demonstrate the submission of the marks of diversity and linguistic variation to processes of standardization of language, one of the linguistic aspects of the broader "legitimizing process", mentioned by Pierre Bourdieu, mainly through correction activities (from colloquial to formal and from orality to writing).

Keywords: Linguistic variation and linguistic diversity; Language Teaching; Portuguese textbooks; orality to writing; standard-nonstandard; stylistic variation.

LISTAS DE GRÁFICOS DA PESQUISA

Gráfico 1	Distribuição das atividades sobre a relação fala-escrita nas Coleções Didáticas em análise por ano de ensino	104
Gráfico 2	Distribuição das atividades em relação aos níveis de registro nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar	105
Gráfico 3	Distribuição das atividades em relação às questões de norma padrão e não padrão nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar	106
Gráfico 4	Distribuição das atividades sobre outros fenômenos sociolinguísticos (estrangeirismos, gírias, regionalismos etc) nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar	107
Gráfico 5	Distribuição das atividades de correção no nível morfossintático em relação à alternância pronominal “nós/a gente” nos LDP	134
Gráfico 6	Distribuição das atividades relacionadas à alternância pronominal “tu/você” e a “mistura de pronomes”	148
Gráfico 7	Distribuição das atividades relacionadas à expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com ir + verbo infinitivo nos LDP	154
Gráfico 8	Distribuição das atividades relacionadas aos clíticos acusativos no PB nos LDP	163
Gráfico 9	Distribuição das atividades relacionadas ao nível fonético-fonológico nos LDP	174
Gráfico 10	Distribuição das atividades relacionadas ao nível lexical nos LDP	181
Gráfico 11	Distribuição dos exercícios estruturais de substituição nos LDP	188
Gráfico 12	Distribuição das atividades de transformação de estruturas sintáticas nos LDP	192
Gráfico 13	Distribuição das atividades de preenchimento de lacunas de acordo com a norma padrão nos LDP	195
Gráfico 14	Distribuição de exercícios de retextualização nos LDP	201
Gráfico 15	Percentual de exercícios inventados x exercícios a partir de textos nos LDP em análise	206

LISTA DE QUADROS DA PESQUISA

Quadro 1	Coleções eleitas para serem analisadas	79
Quadro 2	Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão	85
Quadro 3	Temas propostos para o trabalho didático na Coleção IDE	87
Quadro 4	Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão	88
Quadro 5	Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão	92
Quadro 6	Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão	96
Quadro 7	Conteúdos sobre a relação oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão	100
Quadro 8	Levantamento da presença dos temas oralidade-escrita, formal-informal e padrão-não padrão nas Coleções de LD nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011	102
Quadro 9	Realizações pronominais no português padrão e no PB	137

SUMÁRIO

Resumo		vii
Abstract		xix
Lista de gráficos da pesquisa		xi
Lista de quadros da pesquisa		xiii
Introdução		1
Capítulo 1	Livro didático – objeto multifuncional e em constante construção	11
1.1	Mapeando o perfil do LD: do século XX ao início do século XXI	22
1.2	Contextualizando o Livro Didático de Português (LDP)	34
Capítulo 2	Enxergando a língua como um conjunto de variedades	47
2.1	Apresentando alguns conceitos importantes	48
2.2	A respeito dos padrões sociolinguísticos	51
2.3	A propósito da norma linguística: a polissemia do termo que gera confusão no uso	54
2.4	As noções de estilo e o <i>continuum</i> de monitoramento estilístico	61
2.5	Por uma visão integradora das relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento	65
Capítulo 3	Percurso metodológico – Da seleção do material de pesquisa aos critérios de definição dos conceitos a serem investigados	77
3.1	Critérios de seleção do <i>corpus</i>	77
3.2	Descrevendo as coleções de livros didáticos na perspectiva dos autores de LDP nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011	80
3.2.1	A Coleção PPL – Português: uma proposta para o letramento (PNLDs 2005, 2008 e 2011)	81
3.2.2	A Coleção IDE – Português: Ideias & Linguagens (PNLDs 2005, 2008 e 2011)	85
3.2.3	A Coleção PLI – Português: Linguagens (PNLDs 2005, 2008 e 2011)	90
3.2.4	A Coleção LNO – Linguagem Nova (PNLDs 2005 e 2008)	93

	e a Coleção INT – Português: Linguagem e Interação (PNLD 2011)	
3.2.5	A Coleção PPT– Português para todos (PNLDs 2005 e 2008) e a Coleção RAD – Projeto Radix (PNLD 2011)	97
3.2.6	Algumas considerações sobre as coleções didáticas em análise	100
3.3	Análise das resenhas dos Guias dos PNLDs (2005, 2008 e 2011)	108
3.4	Alinhavando confluências e divergências	116
Capítulo 4	Diversidade e variação linguística: Análise dos Dados	119
4.1	Perspectivas em foco nos LDPs: os modos de configuração das atividades de variação e diversidade linguísticas	120
4.2	Bloco 1: Atividades de correção – Nível morfossintático	122
4.2.1	Fenômeno 1: A alternância pronominal “nós/a gente”	122
4.2.2	Fenômeno 2: A alternância pronominal “tu/você” e a “mistura de pronomes”	134
4.2.3	Fenômeno 3: A expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com IR + verbo infinitivo	149
4.2.4	Fenômeno 4: Clíticos acusativos no PB para a expressão do objeto direto anafórico	155
4.3	Bloco 1: Atividades de correção – Nível fonético-fonológico Fenômeno 5: Metaplasmos	164
4.4	Bloco 1: Atividades de correção – Nível lexical – Fenômeno 6 – variação lexical	174
4.5	Bloco 2: Exercícios estruturais	182
4.5.1	Exercícios estruturais de substituição	183
4.5.2	Exercícios de transformação de estruturas sintáticas com vistas ao ensino da gramática normativa	188
4.5.3	Exercícios de preenchimento de lacunas de acordo com a norma padrão	192
4.5.4	Exercícios de retextualização com o objetivo de correção	196
	À guisa de conclusão	203
	Referências Bibliográficas	211
	Anexos	231
Anexo 1	Quadro das coleções de livros didáticos participantes Dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011	233

CD ROM em anexo

Ao Pierre, meu pouso e meu porto seguro.
Aos meus filhos, meus amores e razão do meu viver.
À minha mãe, começo de tudo...

Para Pedro, João e Dudu:

close your eyes and know
The words are coming from my heart
And then if you can remember

Keep smiling, keep shining
Knowing you can always count on me, for sure
That's what friends are for

In good times and bad times
I'll be on your side forever more
That's what friends are for

Dionne Warwick & Spinners

AGRADECIMENTOS

É sempre um exercício difícil fazer um texto de agradecimento. Digo que este é um daqueles gêneros textuais nunca trabalhados na escola e, por isso, sempre muito custoso de fazer, porque não sabemos o que dizer primeiro, como selecionar as ideias principais, que personagens arrolar para narrar a aventura que é fazer um doutorado, mas...

começo por uma frase de Simone de Beauvoir que resume um pouco esse percurso que fiz ao longo desses últimos quatro anos de pesquisa: **Não há uma pegada do meu caminho que não passe pelo caminho do outro.** E essas pegadas são muitas e muitas foram as marcas que todas elas imprimiram em mim e que, certamente, me fizeram uma pessoa melhor...

ao Pierre, ao Pedro, ao João e ao Dudu, que sempre me apoiaram em todos os meus projetos de vida, de trabalho, de lazer, vocês são meu esteio, meu aconchego, minha luz;

à minha mãe, Edna, por tudo que fez e ainda faz por mim; a meus irmãos, Solange e Renato, pelo amor, pela amizade e cumplicidade; à Wanessinha e à Laís, pela alegria como encaram a vida e driblam os problemas; à Márcia, pelo auxílio luxuoso com os trabalhos de todos os dias em casa e por cuidar tão bem dos meus “baixinhos” todos esses anos em que estive na Unicamp; à Bia, minha quase-filha;

aos amigos de sempre, que me encorajaram com gestos, carinhos, palavras e... ah!!! por me lembrarem também de que há vida pós tese; e eu não vejo a hora de me encontrar com ela: Terezinha, Anair, Vilma, Nima, Chris, Irmã Rafaela, Emília Fávero (UEL), Yodalges, Carol (GO), Priscila, Caio Mira, Cláudio Vasconcelos.

à Rafaela Defendi, pesquisadora competente da língua, querida amiga de muitas horas e de muitas ocasiões, colega sempre presente e disponível, parceira de trabalho e de labutas, meu carinho e meu obrigado de coração pela meticulosa revisão textual desta tese;

à Beatriz Ferreira pela alegria, pelos papos, pela companhia. É sempre muito prazeroso poder dialogar com jovens pesquisadoras...

à Conceição, que me recebeu de braços abertos, me acolheu, me fez companhia, me levou pra passear, me animou com cafezinhos e rambambãs. Obrigada por compartilhar comigo seu tempo, suas histórias, sua vida e por entender meus períodos de introspecção, de silenciamento...

à Roberta Nakamura pela ajuda mais do que providencial na arte de me desestressar, de minimizar meus pontos de tensão e de colocar minha coluna em seu devido lugar;

ao Cláudio Platero do IEL, pela alegria, pela atenção e pelo carinho sempre dispensados na resolução das pendências administrativas e aos demais funcionários do IEL, sobretudo ao Miguel e à Rose, e também aos funcionários da biblioteca;

à ESEBA/UFU, pela possibilidade de estar liberada para qualificação;

à Capes/PROEX, pela ajuda financeira;

ao meu pai Divaldo, que me ensinou a ser persistente na busca de meus objetivos, mas não pôde esperar para comemorar comigo a concretização deste acontecimento.

A Deus, por tudo...

e maneira muito especial, também agradeço:

à Professora Dra. Anna Christina Bentes, pela disponibilidade sempre desmedida para as trocas acadêmicas, por muito admirar seu talento como professora e pesquisadora, pelo muito que me instigou a buscar sempre o melhor e por tudo que me ensinou com suas orientações;

ao Professor Dr. Luis Carlos Travaglia, por ter aceitado fazer parte da banca de defesa desta tese, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições e por me aceitar no PETEDI, mesmo não estando, no momento, totalmente envolvida com os projetos sobre os gêneros orais;

à Professora Dra. Gisele Cássia de Sousa pela leitura atenta do texto de qualificação, pelas sugestões dadas que muito valeram para a reconfiguração desta investigação;

ao Professor Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos pelas conversas sempre tão interessantes, pela sensibilidade acadêmica, pelo comprometimento com a pesquisa na educação;

à Professora Dra. Márcia Mendonça pelas ricas contribuições dadas por ocasião da qualificação da tese e que serviram para o aprimoramento desta investigação;

à Professora Dra. Edwiges Maria Morato, a Dudu, pelas observações e comentários sempre muito pertinentes sobre a tese e sobre a vida, pela amizade e interlocução, sempre regados por um bom papo, vinhos, comidinhas gostosas e muita descontração, porque ninguém é de ferro! Vou sentir muitas saudades...

ao Professor Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves, à Professora Dra. Eliana Dias e à Professora Dra. Tânia Ferreira Rezende, por terem aceitado fazer parte da banca de suplência.

Receita de Felicidade

Palavra teia que se tece
a cada curva da vida
com ventos e veludos
florestas de mistérios
interminável bordado
cada ponto é alado

Roseana Murray

A Revolução de Copérnico não chegou ainda à língua. Dante Lucchesi

INTRODUÇÃO

Penso que o mundo é um acorde imenso de imensas geografias
e diferenças. Nenhum homem é igual a outro homem. E só por
esse mistério a vida já vale a pena

(Roseana Murray)

Esta pesquisa foi motivada por um histórico de reflexões que venho fazendo nesses últimos anos como docente, a respeito do debate sempre presente nas muitas esferas sociais sobre a diversidade linguística no ensino de língua materna. Esse debate, que não é recente, remonta à década de 1960, quando Labov (1967) interessou-se em estudar os conflitos entre o vernáculo falado pelos negros nos guetos de Nova Iorque e a língua que se falava na escola¹.

Por ser este um campo de inúmeros interesses, as questões que motivam as investigações também são múltiplas e exigem uma prática de pesquisa híbrida, aliada a teorias também pertencentes a campos diversos (nos níveis macro e micro²). Como aponta Hanks (2008), há um entendimento geral de que ambos

¹ Esse estudo diz respeito à pesquisa empreendida por Labov, em parceria com mais três pesquisadores da Universidade de Columbia (*New York*), intitulada “A Study of the non-standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City”. Os resultados preliminares desse estudo podem ser encontrados no capítulo “Some Sources of Reading Problems for Negro Speakers of non-standard English” no livro de A. Frasier (ed.). *New Directions in Elementary English* (Champaign, Ill.: N.C.T.E., 1967), p. 140-167, e disponível em “Some suggestions for Teaching Standard English to Speakers of Non-Standard Urban Dialects”, submetido ao *Bureau of Curriculum Research of the Board of Education of the City of New York*. Disponível em: <http://www.ling.ohio-state.edu/~ddurian/AWAC/LWAA/LCRL_NYC_1968_V1.pdf> Acesso em: 03. out. 2010.

² No que tange aos níveis de análise macro e micro, é importante explicar que, sendo a sociolinguística um campo de investigação para linguistas e cientistas sociais, alguns deles estão interessados em investigar aspectos sociais da língua(gem), enquanto outros estão preocupados principalmente com os aspectos linguísticos da sociedade. No nível micro, estão as pesquisas que investigam de que forma a estrutura social influencia a maneira como as pessoas falam e como as variedades linguísticas e os padrões de uso da língua estão correlacionados com os atributos sociais, tais como a idade, a classe e o sexo do falante. No nível macro, por sua vez, estão aquelas investigações que se interessam em perscrutar o que as sociedades fazem com suas linguagens, ou seja, as atitudes e os comportamentos que representam o uso funcional das

os níveis são indispensáveis para o completo entendimento de que a língua é um fenômeno social. Dessa forma, os estudos no campo da linguagem teriam resultados mais efetivos se se articulassem os níveis macro e micro a um só tempo, de forma a aliar as explicações mais estruturais e totalizantes do fenômeno observado às explicações mais refinadas do ponto de vista da diversidade e variação linguísticas e dos estilos e registros linguísticos falados por falantes das diversas línguas (HANKS, 2008).

Nesta pesquisa, pretendo, assim, fazer uma reflexão sobre a diversidade da linguagem e sobre os aspectos que a constituem, tendo por base um elemento constitutivo do fazer pedagógico dos professores: o livro didático de português (doravante LDP). Nesse sentido, muito do que apresento como discussão reflete a voz da professora que tenta contribuir para o debate científico em torno dessa questão, com o propósito de apontar caminhos ou princípios que poderão colaborar para que novas pesquisas e novas propostas de ensino sejam efetivadas, a fim de superarmos a herança normativo-prescritiva ainda em voga nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, recebidos pelas escolas brasileiras, por meio do Programa Nacional do Livro Didático³.

Recentemente, numa lista de discussão na Internet⁴, a fala de um professor chamou-me a atenção. Disse ele em relação aos impactos dos

formas de falar na sociedade; a mudança linguística; a manutenção e a mudança metafórica; e a interação nas comunidades de prática (FISHMAN, 1972; COULMAS, 1998)

³ O PNLD é o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, ficando atrás apenas do programa chinês. Trata-se de um enorme e necessário esforço do Estado brasileiro para suprir os alunos das escolas públicas com livros didáticos, paradidáticos, dicionários e periódicos de forma gratuita e regular. A cada edição do PNLD, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), adquire mais de 100 milhões de livros escolhidos livremente pelos professores de redes públicas de educação. Os livros são distribuídos para mais de 150 mil escolas públicas espalhadas por todo o território brasileiro. Um desempenho de fazer inveja até aos países mais desenvolvidos. Tudo isso tem seu preço. A cada edição do PNLD, o FNDE gasta mais de R\$ 1 bilhão. (cf. SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Informação disponível em: <http://www.editorasarandi.com.br/arquivos/palavra_autor.pdf> Acesso em: 14 fev. 2013.

⁴ Refiro-me a uma lista de discussão na Comunidade Virtual da Linguagem (CVL) em que pesquisadores, professores, alunos e interessados em questões de língua(gem) expõem suas ideias e há interatividade entre os membros da comunidade. Essa discussão ocorreu em 19/04/2011.

estudos linguísticos na esfera escolar: “Passados ao menos 30 anos de uma compreensão social e histórica da linguagem, o impacto dos estudos linguísticos é quase zero. Mesmo na escola. O que de fato mudou? Que contribuição deram os estudos da linguagem para sua compreensão?” Essa fala vai ao encontro de dois aspectos, fundamentais e inter-relacionados, que servem de *leitmotiv* para a discussão que proponho neste texto.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos são ferramentas ou instrumentos que a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras utiliza em sala de aula, esses materiais devem-se pautar por reflexões que os ajudem a “dissolver” o que está “congelado na tradição da homogeneidade” (MOITA-LOPES, 2003). No entanto, em nossas análises preliminares, encontramos nesses materiais procedimentos didáticos inoperantes que apresentam desde uma visão simplificadora do fenômeno linguístico que toma a língua como um “modelo idealizado”, a uma visão equivocada de que se deve ensinar o aluno a apenas substituir termos da variedade não padrão por outros da variedade padrão, a transformar estruturas sintáticas “com desvios” por outras adequadas à prescrição da gramática normativa, a preencher lacunas de acordo com a norma padrão e a retextualizar textos falados, que apresentam “desvios” em relação à norma padrão, em textos falados (ou, na maioria das vezes, escritos) de acordo com os preceitos da norma padrão.

A primeira questão, que proponho nesta pesquisa, é de base histórica e está relacionada à discussão sobre os grandes impasses a respeito da política de formulação, direcionamento e implementação dos livros didáticos no país que, como veremos, apresentou uma trajetória conturbada no cenário da educação brasileira, o que justifica, em grande medida, a relação paradoxal entre o livro didático de português e as políticas linguísticas brasileiras preconizadas nos documentos oficiais.

A segunda questão a ser discutida é de base teórico-metodológica, já que há conceitos importantes que estão na base do ensino de língua portuguesa, quais sejam: as definições de norma, de padronização linguística, de variação e

de estilo, conceitos esses largamente discutidos por linguistas, mas que ainda não foram incorporados pelos autores de livros didáticos e por professores de Língua Portuguesa, mostrando que o impacto dos estudos linguísticos no que se refere à reflexão dessas noções na escola ainda não surtiu o efeito desejado.

Em função desse quadro, lidamos, ainda hoje, com problemas que decorrem da imposição de um modelo de língua descolado das práticas sociais dos alunos, contrariando, inclusive, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa⁵ (PCNLP).

Com o advento dos PCNLP (1997/1998 - 1º a 4º ciclo), a variação linguística e sua relação com o ensino, o purismo linguístico, a noção de erro, a violência simbólica que enfoca especialmente as práticas de linguagem do cotidiano e outros aspectos relativos ao ensino do respeito à diversidade linguística passaram a ser discutidos e pesquisados cada vez mais. No entanto, muitas vezes, a linguagem utilizada para se falar sobre esses assuntos faz sentido para a comunidade acadêmica, mas pouca contribuição traz para a maioria dos professores da educação básica, ainda desprovidos de uma formação linguística mais sólida. A esse respeito, Faraco (2008) nos diz que:

O Brasil dispõe hoje de um amplo levantamento de seu perfil sociolinguístico elaborado por grupos de pesquisadores vinculados a universidades de diferentes pontos do país. No entanto, este precioso acervo não saiu ainda do espaço universitário, não alcançou ainda alterar o modo como tradicionalmente se representa a língua no senso comum. E isso afeta diretamente a vida escolar, na medida em que o pesado estigma social que recobre as variedades populares do português sustenta pré-conceitos e pré-juízos que resultam no atraso escolar, quando não na evasão, cujos índices continuam preocupantes. (p. 189)

Essa discussão está ligada, também, à reflexão sobre língua legítima e ilegítima de que nos fala Bourdieu (1998). Para esse autor: “Os locutores

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.

(Cf. em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> > Acesso em fev/2013).

desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio” (p. 42).

De fato, uma postura ainda presente no contexto escolar, que é a da constante correção da grande maioria das ações linguísticas dos alunos e dos locutores dos diversos textos que circulam na escola e a da imediata substituição de determinadas formas por outras mais condizentes com as normas da gramática tradicional, está diretamente relacionada a uma atribuição de valor social às diferentes práticas de linguagem, o que corrobora as postulações acima. Fundamentalmente, essa postura desconsidera os aspectos mais importantes de todas as línguas: sua história, suas íntimas relações com o sujeito, com os contextos e com as práticas sociais.

Assim, considerando o que foi exposto até aqui, foram eleitos os seguintes objetivos gerais para esta pesquisa: (i) verificar se o conceito de língua assumido pelos autores de LDP no Manual do Professor (MP) é coerente com o conceito de língua que está na base das atividades propostas nos LDP dos anos finais do ensino fundamental; (ii) verificar se há, nessas atividades, questões que conduzem os alunos a uma reflexão sobre certos fenômenos fundamentais para se entender a diversidade e a variação linguísticas nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical.

Para tanto, investigamos como esses materiais promovem o conhecimento sobre três aspectos relevantes para o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso da língua necessárias tanto para o processo de progressão escolar dos alunos como também para a inserção deles no mundo social como cidadãos de uma sociedade democrática, a saber: (i) as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento; (ii) as questões de norma linguística; e (iii) o estilo linguístico.

Os objetivos específicos eleitos foram: i) descrever as atividades e os princípios teóricos que estão na base das coleções de LDP em análise (ver quadro síntese, pg. 8), considerando as orientações de ensino propostas nos

PCN de Língua Portuguesa (1998) e os princípios e critérios presentes nos editais de seleção dos LDP e nos Guias de Livros Didáticos; ii) caracterizar as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento a fim de analisar como as atividades propostas nos LDP dos anos finais do ensino fundamental lidam com a noção de contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004) no ensino de língua e com as noções de formalidade/informalidade, padrão/não padrão. As perguntas de pesquisa que direcionam este trabalho são:

- (I) Como os LDP tratam a questão da diversidade e variação linguísticas no manual do professor?
- (II) Como trabalham a relação entre oralidade e escrita? Por meio da dicotomia fala *versus* escrita ou, então, considerando-as como práticas que fazem parte de um contínuo de gêneros e de monitoramento estilístico por meio do qual se mostram as possibilidades de uso das formas graduais, das formas padronizadas e das formas não padrão?
- (III) O conceito de língua anunciado pelos autores é coerente com a concepção de língua que está na base das atividades dos LDP?
- (IV) Como os LDP apresentam ou, ao menos, mostram a diferença entre a norma padrão e as variedades não padrão em diferentes gêneros textuais?

A hipótese que norteia este estudo é a de que, nos livros didáticos em análise, predomina a submissão das marcas da diversidade linguística aos processos de normatização da língua, um dos aspectos linguísticos do processo mais amplo de “legitimação” da violência simbólica (Bourdieu, [1982]1998), por meio de atividades de correção (do coloquial para o formal e do oral para o escrito), em cuja base estão as normas preconizadas pela gramática tradicional.

A configuração desta pesquisa ficou assim esboçada: no **Capítulo 1** são apresentadas discussões que tratam dos aspectos históricos do LD no Brasil. O objetivo dessa historicização é situar o contexto em que se deu a instituição desse material nas escolas brasileiras, até chegarmos à definição de LD como gênero, na perspectiva de Hanks (2008). Tal perspectiva considera os gêneros

como quadros de orientação, de procedimentos interpretativos e de um conjunto de expectativas por meio das quais os atores sociais se relacionam com/ e usam a língua. Por isso, assumiremos o livro didático de português como um gênero discursivo, na medida em que, de uma forma bastante geral, - e para evitarmos uma discussão desnecessária sobre esse aspecto, haja vista as pesquisas já empreendidas sobre essa questão⁶ - ele se constitui como um dos elementos historicamente específicos da prática social escolar.

Em seguida, no **Capítulo 2**, são tratadas as questões mais diretamente relacionadas à discussão dos fenômenos linguístico-discursivos objetos desta pesquisa. Os autores trabalhados nesse capítulo são os brasileiros Castilho (1996), ([1978]2002), Bagno *et al.* (2002), Lucchesi (2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), entre outros, e os estrangeiros Milroy e Milroy (1985, 1999), Coupland (2000), Rey (2001), Aléong (2001), Milroy (2001), entre outros, que nos ajudaram a nortear as discussões sobre a ideologia da padronização linguística e a abordar a questão da norma e de sua relação com os estilos e os registros linguísticos.

No **capítulo 3**, é apresentado o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa. Em síntese, o primeiro passo foi a exploração das coleções de LDP do PNLD de 2011, levantamento este de caráter qualitativo, de forma a verificar no *corpus* selecionado quais indícios, em relação à diversidade e à variação linguísticas, possibilitavam-nos destacar as atividades oferecidas pelos LDs que respondessem às questões específicas de nossa reflexão.

Feito esse primeiro levantamento, verificamos quais eram os temas sociolinguísticos mais recorrentes nas atividades propostas pelas coleções. Chegamos à conclusão de que os temas mais recorrentes diziam respeito, em grande medida, às relações entre oralidade-escrita, aos registros de formalidade e aos usos da norma padrão. Começamos a nos indagar, então, se havia por parte dos autores de LDP propostas de reflexão sobre esses temas e se tais temas eram trabalhados de forma sistemática e progressiva ao longo dos anos

⁶ A respeito da assunção do livro didático como gênero do discurso, verificar as pesquisas empreendidas por Bunzen (2008, 2009) e Bunzen e Rojo (2005).

finais do ensino fundamental. Após fazermos esse levantamento quantitativo no PNLD de 2011, dispusemo-nos a ampliar o *corpus*, com interesse no cotejamento desses dados com aqueles que poderíamos encontrar nos PNLDs de 2005 e 2008. Assim, realizamos um levantamento das coleções aprovadas nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 para verificarmos quais eram as coleções aprovadas e quais as que permaneceram ao longo desses três programas e, então, as elegemos como objetos de estudo. O quadro abaixo sumariza essas coleções:

Quadro Síntese das Coleções Didáticas em análise

Código	PNLD	Título	Autoria	Editora
PPL	2005/2008 e 2011	Uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna
IDE	2005/2008 e 2011	Ideias & Linguagens	Dileta Delmanto; Maria da Conceição Castro	Saraiva
PLI	2005/2008 e 2011	Português Linguagens	William Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães	Saraiva
LNO	2005 e 2008	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
INT	2011	LP: Linguagem e Interação	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
PPT	2005 e 2008	Português para Todos	Ernani Terra; Floriania T. Cavallete	Scipione
RAD	2011	Projeto Radix	Ernani Terra; Floriania T. Cavallete	Scipione

Na sequência, passamos para a segunda etapa desta pesquisa, que foi verificar de que forma os autores anunciavam no Manual do Professor a concepção de língua que subjaz ao tratamento⁷ da diversidade e da variação linguísticas e como esta perspectiva estava articulada aos procedimentos

⁷ De acordo com Marcuschi (2001c), quando se fala em “tratamento” da língua nos livros didáticos e/ou na escola, estamos nos referindo, sobretudo, aos fenômenos da linguagem e não à didática propriamente dita. O que nos interessa, ao observarmos o tratamento da diversidade e da variação linguísticas nos Manuais do Professor e nos LDP, é o trabalho, ou seja, o trato desses fenômenos nesses materiais, e não no sentido de haver uma suposta ideia de higienização ou sanitização do processo de ensino, conforme aponta esse autor.

desenvolvidos nesses materiais para dar conta da tarefa de ensinar o aluno a se familiarizar com o emprego da norma culta. Em seguida, tratamos de verificar, nas resenhas dos Guias dos Livros Didáticos e nas fichas com critérios de avaliação, quais eram as considerações feitas pela equipe de especialistas dos três últimos PNLDs em relação ao tratamento da diversidade e da variação linguísticas nos LDs em análise.

No **Capítulo 4**, são apresentados os fenômenos julgados mais relevantes para a construção de uma tipologia das atividades presentes nos LDP. O objetivo desse capítulo é descrever e analisar as atividades nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical que tratam das relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento, das questões de estilo e registro e da norma (padrão/não padrão). As atividades dos LDP encontram-se divididas em dois blocos distintos, que revelam como a diversidade e a variação linguísticas são trabalhadas: (i) por meio de atividades de *correção* e (ii) por meio de exercícios estruturais (de *substituição*, *transformação*, *preenchimento de lacunas* e *retextualização*).

Finalmente, nas **Considerações finais**, as discussões levadas a efeito ao longo desta investigação são retomadas com o objetivo de responder às questões propostas. Esperamos que o esforço de articulação dos diferentes quadros teóricos aqui apresentados tenha resultado em análises que evidenciem como os LDP estão lidando com a questão da diversidade e variação linguísticas nos anos finais do ensino fundamental.

Com o resultado deste estudo, portanto, pretendemos levar autores de LD, professores de português como língua materna e como língua estrangeira, pesquisadores e estudiosos a refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa face à variação e às variedades linguísticas (dialetos, registros, estilos e modalidades). Sabemos que nenhum material didático vai conseguir abarcar a complexidade da produção textual e discursiva nas modalidades falada e escrita e seu caleidoscópio de variedades. No entanto, pensamos ser possível que os materiais didáticos proponham ao aluno e aos professores o exercício constante

da observação, da reflexão e da produção dos recursos linguísticos, textuais e discursivos reveladores dos sentidos sociais compartilhados pelos diversos grupos sociais.

CAPÍTULO 1

LIVRO DIDÁTICO – OBJETO MULTIFUNCIONAL E EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Eu nasci aqui no mato
Vivi sempre a trabaíá,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô de minha idade
Só tive a felicidade
De dá um pequeno ensaio
In dois livro do iscritô,
O famoso professô
Filisberto de Carvaio.
No primeiro livro havia
Belas figuras na capa,
E no começo se lia:
A pá, o dedo do Papa,
Papa, pia, dado, dado,
Pua, o pote de melado,
Dá-me o dado, a fera é má
E tantas coisas bonita
Qui o meu coração parpita
Quando eu pego a rescordá.

Patativa do Assaré (nome que imortalizou Antônio Gonçalves da Silva), poeta e cantador cearense (1909-2002)

O livro didático (doravante LD), em discussão neste capítulo, sempre despertou paixões. Santomé (1998) chama a atenção para um aspecto interessante em relação a esse objeto, quando afirma que o LD está relacionado a lembranças positivas ou negativas que todos nós temos de nosso período de escolarização. Tais lembranças representam o sucesso ou o fracasso que obtivemos enquanto alunos em determinada disciplina. Esse aspecto, inclusive, já havia sido discutido por Lajolo (1994, 1996) quando, ao dialogar com professores, descobriu que esses profissionais em suas histórias narraram recordar-se dos LDs ora com alegria, ora com sentimento de raiva e rejeição.

O poema de Patativa do Assaré, em epígrafe, pode ser considerado um exemplo que retrata esse sentimento, de alguém que passou por uma experiência positiva com seus primeiros livros escolares, e mostra que o LD está intimamente relacionado com a memória pessoal, com a história dos saberes,

com as ações políticas e com o mercado editorial, formando um todo que já faz parte do imaginário social.

Em função desses aspectos, podemos dizer que o LD ganha a cada dia mais espaço nas pesquisas e é considerado material privilegiado para discussões em muitos campos de conhecimento (linguístico, pedagógico, político, econômico, social, cultural). No Brasil, as pesquisas a respeito desse tema não são recentes, mas têm crescido sobretudo nas duas últimas décadas. Oliveira *et al.* (1984), Freitag *et al.* (1987), Bittencourt (1993), Munakata (s/d), Bunzen; Rojo (2005), Rojo (2005), Bunzen (2009) são alguns autores que investiga(ram) questões ligadas aos livros didáticos nas várias áreas do conhecimento e que nos guiaram neste percurso.

As investigações têm demonstrado que as abordagens feitas a respeito do LD são múltiplas, assim como é múltiplo o papel desse objeto no processo de desenvolvimento e aquisição dos saberes, na organização dos conteúdos programáticos e nos aspectos metodológicos, ideológicos e linguísticos que o subjazem; e de como esse material exerce uma relação de poder nas aulas de todos os conteúdos.

O que, entretanto, consideramos importante discutir neste capítulo são os aspectos históricos que, em certa medida, dão a esse objeto os contornos indicativos das inovações ditadas, sobretudo, pelas ações políticas e governamentais, pelas teorias que foram sendo desenvolvidas e, em seguida, incorporadas pelos autores de LDs, e pela tecnologia de produção desses livros. Interessa-nos, especificamente, desvelar como os LDs de Português (LDP) vêm tratando ao longo do tempo aspectos ligados ao ensino de língua com base em dois processos que, historicamente, foram responsáveis pela configuração da língua que se ensina na escola: a standardização (ou padronização) e a fixação de uma norma que procurava ditar “como a língua deve ser utilizada” (cf. ILARI e BASSO, 2007), aspectos esses que serão discutidos com mais detalhes no decorrer desta tese.

É por meio desse “olhar” que, talvez, possamos entender as polêmicas sempre presentes na mídia sobre o desempenho oral e escrito dos nossos alunos e sobre o conteúdo dos LDs. Alguns exemplos acontecidos nos últimos cinco anos são importantes para rememorarmos como a sociedade brasileira (representada por jornalistas, políticos, autores e editores de LDs, professores, gestores, pais e alunos) atribui *status* bastante significativo a esse objeto, o que acaba justificando, de certo modo, a vigilância, os questionamentos e as reflexões sobre o conteúdo desse material.

Em março de 2012, o livro didático “Linguagem - Práticas de Leitura e Escrita”, indicado para ser trabalhado com alunos da Educação de Jovens e Adultos, foi utilizado inadvertidamente por uma professora do 9º ano do ensino fundamental e causou revolta de pais e da imprensa sob o pretexto de ser polêmico, porque trazia trechos da obra de Reginaldo da Silva – o Ferréz – que, supostamente, relatavam, em detalhes, relações sexuais entre dois personagens⁸.

Pouco menos de um ano antes desse episódio, em maio de 2011, houve “celeuma” em torno de um trecho do livro de Português também indicado para alunos da Educação de Jovens e Adultos, “Por uma vida melhor”, em que seus autores afirmavam que sentenças como “nós pega o peixe” ou “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” não representam, de fato, erros, mas são falas que podem acontecer em determinados contextos e, por isso, em contextos formais, podem ser consideradas como inadequadas. Retirados de seu contexto original no LD, esses trechos serviram de pretexto para se questionar como se ensinavam aspectos relacionados à variação linguística. Chegaram à conclusão de que, além de não contemplarem o ensino da norma culta da língua, tais trechos ainda induziam os alunos ao “erro”⁹.

⁸ Notícia veiculada em jornal impresso e digital. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u713245.shtml>> Acesso em: dez. 2012.

⁹ Mais detalhes em relação a essa discussão podem ser encontrados na coletânea que reúne as notas oficiais da ONG Ação Educativa e de outras organizações, como a Abralín, ANPed, Undime, intitulada “DOSSIÊ”, e que está disponível em:

Ainda em maio de 2011, livros didáticos de História também foram duramente depreciados por, supostamente, criticarem a política de FHC (PSDB) e seu projeto de privatizações e fazerem elogios à gestão de Lula (PT), minimizando a discussão sobre o mensalão¹⁰, que é citado, mas de forma a pontuar uma série de aspectos positivos. Uma das exigências, segundo afirmam os autores da matéria no jornal, seria a de que os livros didáticos aprovados pelo MEC não deveriam conter “doutrinação política”¹¹.

Em agosto de 2010, em Jundiaí, interior de São Paulo, pais questionaram o conteúdo do livro literário “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século”, distribuído aos alunos do ensino médio da rede estadual de ensino no Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), e pediram o recolhimento do livro por conter vocabulário e conteúdo inapropriados para adolescentes. Segundo o jornal *O Globo*, o livro citado contém textos de autores como Machado de Assis, Clarice Lispector e Mário de Andrade. Mais especificamente, o questionamento se dirigia ao conto “Obscenidades para uma Dona de Casa”, de Ignácio de Loyola Brandão, cujo enredo conta a história de uma mulher que recebe cartas de um desconhecido e nessas cartas atos sexuais são descritos em detalhes¹².

Já em maio de 2009, houve questionamentos em relação a um livro de literatura destinado a alunos da 3ª série do ensino fundamental da rede estadual paulista que continha histórias em quadrinhos em que se fazia uso de palavrões

<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2620&Itemid=2> Acesso em: fev. 2013.

¹⁰ A matéria foi publicada no Jornal Folha de São Paulo, em 1º de maio de 2011 e encontra-se disponível online em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po0105201102.htm>> Acesso em: fev. 2012.

¹¹ Segundo Sposito (s/d), o processo de avaliação dos livros didáticos participantes do PNLD é norteado por critérios delineadores e um desses critérios diz respeito à expressão de preconceitos, de formas de discriminação ou de doutrinação religiosa e política. Por doutrinação política entende-se qualquer forma de manipulação das convicções e/ou das opiniões dos alunos a fim de privilegiar determinado ponto de vista ou religião ou ainda partido político etc. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>> Acesso em: nov. 2013.

¹² A matéria foi veiculada em jornal impresso e digital. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,conto-causa-polemica-nas-escolas-estaduais,591716,0.htm>> Acesso em: dez. 2012.

e de conotação sexual e em que supostamente se fazia menção a facções criminosas¹³.

Por fim, mas longe de ser o último caso, em julho de 2007, o escândalo envolveu um livro de Geografia, aprovado também pelo PNLD, e direcionado para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Nesse livro, o material didático mostrava como a cidade do Rio de Janeiro estava dividida em áreas de atuação de traficantes¹⁴, com base em um mapa da cidade veiculado na imprensa e que não recebera, na época, nenhum tipo de questionamento por parte da sociedade. Entretanto, ao ser inserido no contexto de um livro didático, provocou uma série de reações iradas e críticas por parte de jornalistas, de partidos políticos e da sociedade em geral.

Como se pode perceber por meio desses poucos exemplos, os materiais didáticos (LDs e de literatura) sempre foram alvo de críticas, dentro e fora do circuito acadêmico, jornalístico e escolar, sobretudo quando abordam os temas da diversidade política e sociocultural e da variação linguística. Por isso, esse objeto complexo e multifacetado (CHOPPIN, 1980) é, ainda, alvo de interesses e de indagações, na medida em que existe uma fronteira bastante tênue entre os textos que nele circulam, os conteúdos e os temas que devem ser abordados e aqueles que a sociedade entende que a escola e os materiais didáticos devem priorizar em termos de conhecimento.

Um ponto importante que Razzini (2002) critica é a maneira como certos autores se referem ao LD, tratando-o como um livro qualquer. Só para citar um exemplo específico desse aspecto, essa autora ilustra dizendo que o LDP que hoje é usado nas salas de aulas brasileiras não é semelhante ao livro literário, um dos materiais pioneiros em circulação na escola, com objetivos pedagógicos socialmente legitimados, e que era considerado

¹³ A esse respeito, ver a matéria veiculada em jornal impresso e digital, disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u568059.shtml> > Acesso em: fev. 2013.

¹⁴ Matéria disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL62864-5606,00.html>>. Acesso em dez. 2012.

ponto de partida, nas aulas de Português, para a aquisição e para o treinamento da norma culta vigente, em exercícios como leitura e recitação, ditado, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, redação e composição. (RAZZINI, 2002, p. 100)

Ainda para essa autora, a literatura também tinha por objetivo oferecer “bons modelos” vernáculos (e morais) para a ‘boa’ aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária” (p. 100), sem contudo, abordá-la de forma mais minuciosa.

Quanto a esse aspecto, verifica-se que os LDP foram, ao longo do tempo, incorporando uma seleção variada e abrangente de textos e de gêneros. Essa seleção contempla ainda diversas esferas sociais (jornalística, literária, científica, quotidiana, entre outras) e inclui textos que abordam contextos culturais plurais (ambientes rurais, urbanos, de épocas diferentes, virtuais, espaciais etc.). Esses pontos, especificamente, são evidências concretas de que as avaliações circunstanciadas dos LDs que participam do PNLD têm surtido efeitos bastante positivos e caracterizam de forma clara que o tipo de texto que circula nas escolas hoje é muito diferente daquele que fazia parte desse material até a década de 1980¹⁵.

Em pesquisa que analisa os textos dos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras, Nosella (1981) já prenunciava que a maioria dos textos de leitura que rondavam as salas de aula até essa década ainda priorizava temas tradicionais que não correspondiam à realidade vivenciada pelos alunos. Segundo essa autora, os materiais didáticos apresentavam textos que omitiam

¹⁵ O modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa, baseado em textos literários canônicos, foi duramente criticado e combatido durante a década de 1980, por professores e pesquisadores, especialmente por Geraldí (1984), com a publicação da pioneira obra intitulada “O texto na sala de aula”, que deslocou o ensino de uma perspectiva eminentemente conteudista, de tradição gramatical, e que privilegiava um ensino predominantemente prescritivo e baseado em práticas de letramento de grupos sociais dominantes, em favor de um ensino, acima de tudo, prático, contextualizado e procedimental, com base em textos de variados gêneros e esferas que representam a própria diversidade de textos que circulam socialmente. A proposta de Geraldí privilegiava o ensino a partir de três eixos importantes para o processo de aprendizagem da língua: (i) o da leitura; (ii) o da prática de produção de texto (oral e escrito) e (iii) o da reflexão sobre a linguagem. Em função desses (re)direcionamentos, aproximadamente uma década após a instauração dessas propostas, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

certos temas “inconvenientes”, do ponto de vista social, tais como a família, que era sempre apresentada de forma estereotipada: completa, fechada, autossuficiente; e não contemplava famílias que possuíam configurações diferenciadas; a escola era perfeita, assim como a família, e representava o “segundo lar” dos alunos; o índio era tomado como um personagem frágil, idealizado, “ignorante e selvagem” e seu ambiente era perfeito e desenhado fora do seu contexto real de disputas e de mortes; tratava “ricos e pobres” como se não houvesse conflitos entre eles e “ninguém se revolta, porque, afinal, os ricos não são felizes por serem ricos; e a pobreza, se suportada com dignidade, torna-se fonte de felicidade”, conforme afirma Nosella (1981, p. 179). Para essa autora,

[...] esses temas são mais citados nos textos de leitura por se constituírem os aspectos-núcleos fundamentais da sociedade, por serem instrumentos oportunos para manter a unidade e a coesão da estrutura social tal como está constituída. A insistência sobre esses temas por parte desses textos não é gratuita, mas visa fixar os modelos estática e ideologicamente estruturados para os jovens leitores (p. 15)

Conforme se pode observar pelo exposto até aqui, tais materiais didáticos tinham (e ainda têm) um papel preponderante na transmissão de valores e ideologias, na promoção de habilidades, hábitos e atitudes consideradas corretas, que eram reforçadas por meio de textos didáticos que “deveriam formar as crianças da sociedade ocidental moderna” (cf. NARODOWSKI, 2001, p. 83).

Entretanto, mesmo sendo alvo de duras críticas nos últimos anos, existe uma herança cultural, política, social e educacional que sustenta a importância desse instrumento por dois motivos. Primeiramente porque ele é a principal ferramenta de trabalho do professor em sala de aula, embora Ezequiel T. da Silva (1998) critique o material escolar, considerando-o “uma força que, junto a círculos cada vez maiores de adeptos e seguidores, força a barra, enraíza-se, torna-se a bíblia, convence sem falar e escraviza pela própria conversão da mentalidade” (p. 43). Esse autor ainda o condena a “muleta, lente para a miopia ou *escora* que não deixa a casa cair” (idem), porque os professores são “coxos

por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério” (p. 57) e o aceitam de forma acrítica.

Enquanto Silva (*op. cit.*) entende que o LD formata o professor, escravizando-o, Rojo (2005, p. 49) contraria esse postulado, afirmando que

o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino. O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo.

Em segundo lugar, porque este instrumento, o LD, mesmo tendo sofrido modificações sugeridas pelos critérios de avaliação impostos pelas várias versões do PNLD, em função do respectivo aperfeiçoamento desse programa, ainda traz incorporado, em seu bojo, contradições, incoerências, erros conceituais e preconceitos que resultam de uma política centralizadora que a educação brasileira recebeu de herança, como vamos mostrar na seção seguinte, ao mapearmos o perfil do LD brasileiro do século XX até os dias atuais.

Acreditamos, entretanto, que esses entraves não deixarão de existir, por um lado, pela própria função do LD como “aparelho de referência”, que reflete e refrata, em grande medida, as políticas públicas que estabelecem critérios de avaliação com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, por outro lado, porque, lamentavelmente, o professor brasileiro ainda tem uma formação profissional debilitada e não é valorizado. Esses aspectos se constituem em obstáculos que o desmotivam a buscar qualificação e, conseqüentemente, o impedem de participar ativamente, e em todas as etapas, do processo de análise e seleção dos livros didáticos mais adequados a sua realidade.

Munakata (s/d), por sua vez, em artigo que discute o LD e a formação docente, postula que esse suporte da organização das práticas escolares –

como o autor mesmo assume – possui dois públicos: o professor e o aluno que, cada um a seu modo, fazem usos diversos e múltiplos desse objeto. Por isso é que o LD pode ser considerado mais do que uma ferramenta utilizada em sala de aula pelo professor. Em função de sua evolução ao longo do tempo, esse objeto passou a ocupar um lugar de destaque quer seja contribuindo para a formação em serviço do professor, quer seja ajudando-o a desenvolver as aulas, quer seja, ainda, como um guia que conduz os alunos, prolongando o agir docente.

Além de o LD ser o grande responsável pela relação pedagógica entre professor e aluno, ele estava no início do século XX – assim como está hoje – a serviço da transmissão de uma determinada visão de mundo e da sociedade por meio das práticas escolares realizadas pelos professores dentro das salas de aulas.

Outra questão importante a respeito da multifuncionalidade do LD é que ele não tem por objetivo ser alvo apenas de “leitura”, por isso é mais conveniente dizer “uso” do LD, na medida em que esse material serve de subsídio para o professor selecionar, nos variados materiais didáticos a seu dispor, atividades que complementem sua metodologia. Assim, o LD é utilizado ora como fonte de ilustração sobre o tema que se está discutindo com os alunos, ora como exercício de leitura, utilizado para reforçar as habilidades que se pretende desenvolver, ora ainda como material adicional para se cotejar as várias abordagens sobre determinado assunto. Por isso mesmo, tais objetos são carregados de um lado para outro, rabiscados, mas, raramente lidos e consumidos de ponta a ponta (ou “de fio a pavio”, conforme sugere Rojo, 2006, p. 97) ou na sequência em que seus conteúdos são apresentados, conforme nos adverte Munakata (s/d).

Soares (1996), em artigo que analisa o LD sob uma perspectiva sócio-histórica, afirma que o que determina a política do LD no Brasil é, fundamentalmente, “uma política da cultura, da ciência e das práticas sociais, e que é resultado de lutas e compromissos sociais e econômicos [e linguísticos];

um substrato ideológico, portanto” (p.5). Ainda para essa autora, a relação entre LD, escola e linguagem pode ser explicada “pela própria natureza dessa instituição, por sua destinação como instância encarregada de apresentar a cada geração uma versão autorizada do conhecimento e da cultura humana” (p. 55).

A conformação desse objeto imprimiu em todas as áreas de conhecimento, desde suas origens, e em língua portuguesa, em especial, modos de conceber e de “transmitir” determinados conteúdos referenciais em “língua oficial”, ou seja, na forma de uma norma padrão escrita, que se fixou em detrimento do reconhecimento e da aceitação de outras variedades, dentre elas, as que são passíveis de ocorrer, quando se pensa o ensino na perspectiva do contínuo oral-escrito, como vamos discutir mais adiante.

A esse respeito, Oliveira *et al.* (1984) nos alertam para o fato de que as muitas pesquisas sobre LDs de outras disciplinas (História, Geografia, Ciências) também demonstram que os conteúdos apresentados são permeados de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social que se chocam, muitas vezes, com as dimensões do real. E isso, segundo esses autores, não é um fenômeno que acontece só no Brasil, mas, ao contrário, é percebido em muitos países. Os autores enumeram alguns exemplos (p. 16):

Nos Estados Unidos há interessantes análises do papel dos índios, negros e das mulheres nos livros didáticos; na Europa, recentemente, um estudo comparativo de livros de história franceses e alemães revelou com muita clareza a transmissão de valores ideológicos e culturais e sua influência na apresentação de “fatos objetivos” referentes à II Guerra Mundial.

Assim, esse contexto pode ser interpretado como sendo de dominação na medida em que os LDs, em função do fato de serem constituídos por lutas e compromissos histórico-sociais, não chegam a conseguir tratar de forma minimamente reflexiva as variedades linguísticas socialmente marcadas; e ensinar a norma padrão escrita da língua sempre foi o principal foco que garantiu aos LDs, até a década de 1980, a apresentação de conteúdos e de formas linguísticas socialmente prestigiadas.

Diante dessa postulação, podemos afirmar que as ideologias são construídas e reconstruídas constantemente em todos os momentos, nos níveis micro e macro e, portanto, não poderiam deixar de estar presentes ao longo dos tempos também nas ações governamentais, cuja intenção era implementar, cada vez mais, programas de controle de qualidade dos LDs e do discurso dos autores e editores desses materiais.

Justamente por causa dessa multiplicidade de abordagens a respeito do LD é que nosso interesse de pesquisa se volta para discutir, neste capítulo, as mudanças ocorridas com o LD em geral, e em específico com o LD de português, para compreendermos como se deu a imposição, desde meados do século XIX, de uma norma padrão, por meio de um (resistente) discurso “pseudopurista que contamina, em particular, o sistema escolar e a mídia”, conforme explica Faraco (2002, p. 9).

Em função do exposto até agora, é importante dizer que não é nosso objetivo realizar um estado da arte exaustivo sobre o que já foi feito e escrito em relação ao livro didático, tampouco tentar responder às inúmeras controvérsias teóricas colocadas nessa arena. Tentaremos apenas abordar algumas questões que nos parecem pertinentes sobre o LDP com o objetivo de deixar explícita a natureza do *corpus* desta tese.

Na seção seguinte, fazemos um breve voo panorâmico sobre as políticas públicas adotadas pelo governo ao longo do século XX, que visaram à ordenação de ações em torno da produção e do mercado do LD, e à ampliação gradual do processo de avaliação dos LDs, especialmente o de língua portuguesa. Essa ampliação inclui o aprimoramento do PNLD, e, mais tarde, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Em segundo lugar, nosso objetivo é apresentar uma discussão sobre o livro didático como “aparelho de referência” para discutirmos como é o tratamento da língua nos LDP, *corpora* desta pesquisa. Tal percurso teórico tem por finalidade apresentar os aspectos que consideramos pertinentes para as nossas

indagações e conferir um arcabouço teórico coerente em relação ao tema deste trabalho.

1.1 Mapeando o perfil do LD: do século XX ao início do século XXI

Ao corporificar uma relação direta entre professor e aluno, o livro didático é visto como o “mestre mudo”, como a voz do professor, porque feito à sua imagem e semelhança.
(Oliveira *et al.*, 1984)

Nenhum aparato tecnológico existente na sociedade atual nem outro material didático disponível no mercado editorial conseguiu substituir o LD na sala de aula, que continua sendo considerado recurso universal para a abordagem de todos os conteúdos em praticamente 100% das escolas brasileiras. Tal recurso instituiu-se historicamente como um instrumento que garantia a aquisição de saberes escolares muito antes de serem elaborados programas e currículos, conforme aponta Soares (1996).

Considerando, assim, que o LD faz parte do conjunto de objetos envolvidos nas práticas de ensino, não seria prudente discutir questões diretamente ligadas a ele sem tocar no campo das políticas públicas engendradas no último século em relação à evolução desse objeto. Tal discussão faz-se necessária para compreendermos como os LDs foram sofrendo intervenções em sua formulação e, com isso, dando novos contornos à própria educação brasileira.

Procuramos delimitar essa discussão a partir de um recorte sincrônico entre o século XX e o início do século XXI, em função do objetivo geral desta tese, que é o de investigar a concepção de língua que está na base das atividades relacionadas à diversidade e variação linguísticas nos anos finais do ensino fundamental, propostas pelos LDP aprovados entre 2005 e 2011 e pertencentes aos últimos três PNLDs (2005, 2008 e 2011).

Para chegarmos ao LD que temos hoje na escola, vamos começar mostrando, a partir de agora, que a história desse material pode ser compreendida, *grosso modo*, pelo confronto entre dois aspectos: (i) os decretos, as leis e as justificativas vindas do governo federal para regulamentar a produção, a distribuição, o uso do LD no Brasil e o conteúdo que se deveria ensinar e (ii) as críticas feitas por intelectuais, políticos e cientistas às políticas do governo e aos conteúdos dos LDs utilizados nas escolas brasileiras e que redundaram em critérios avaliativos cada vez mais pontuais. Em outras palavras, atribui-se à História do Livro Didático “fases” ou “etapas” que representam processos de transformação na forma como esses materiais foram abordando os conteúdos de ensino e processos de reflexão sobre essa transformação na própria educação no País.

É importante lembrar, no entanto, que o LD sofre intervenções do poder do Estado e da Igreja desde sua gênese e, como veremos ao longo deste histórico, esse poder foi regulamentado por legislações e pela censura até a década de 1980. A partir de então, o LD passou a ser objeto de críticas mais contundentes e de reflexões mais voltadas para a necessidade de adequação e atendimento das demandas do ensino, em função dos novos programas e das avaliações sistematicamente realizadas pelo governo federal.

Freitag *et al.* (1989) revelam que os primórdios da história do LD no Brasil estão vinculados às primeiras iniciativas políticas de produção de decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam de forma, aparentemente, desordenada, a partir de 1930, no assim chamado período pós-Revolução. Foi nessa época que os livros didáticos começaram a ser editados no Brasil. Antes disso, os manuais escolares usados nas escolas do País eram utilizados apenas por alunos da elite burguesa (para mais detalhes sobre o processo de instauração do LD no Brasil a partir de 1810, ver Razzini, 1992 e 2000; Bittencourt, 1993 e 2008 e Soares, 2001).

Podemos, portanto, delimitar a década de 1930 como sendo aquela em que o estado brasileiro iniciou uma tentativa de construir uma política para o livro

didático por meio da instituição de medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino, sobretudo da particular, e à criação das Faculdades de Filosofia que, segundo Soares (1996, p. 57), “propicia(ram) condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país”.

Foi assim que, na tentativa de contribuir para efetivar a legitimação do LD nacional e, em consequência, de regular o mercado de sua produção, o Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938 foi publicado e trouxe no Art. 2º, parágrafos 1º e 2º, aquilo que viria a ser a primeira definição de livro didático no Brasil:

Parágrafo 1 - Compêndios são livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;

Parágrafo 2 - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 22-23).

A partir do momento em que se definiu de forma pontual o termo “livro didático”, buscou-se estabelecer no Brasil uma política educacional de base “progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”, conforme asseveram Freitag *et al.* (1987, p. 5).

Acontece que essa tentativa de construir uma política oficial para o livro didático no Brasil não se deu de forma tranquila. O marco inicial nessa política foi dado, de fato, em 1938, quando o Estado, capitaneado por Gustavo Capanema, à frente do MEC, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e estabeleceu a primeira política de legislação e controle político-ideológico¹⁶ de produção, circulação e distribuição de livros didáticos no País na

¹⁶ Sem dúvida, em períodos históricos nos quais imperou o regime de força, a educação escolar era considerada como um dos sustentáculos da ideologia que respaldava esse regime. Dessa forma, parece dispensável um esclarecimento a esse respeito. Entretanto, para elucidar como os conteúdos dos materiais didáticos da época sofriam com a censura, citamos Bittencourt (2004), para quem os textos das obras didáticas passavam por uma espécie de filtro antes de serem oferecidos aos jovens leitores. Segundo essa historiadora, as obras que circulavam à época nas escolas brasileiras mostram que o interesse dos autores estava na formação moral dos alunos.

época da ditadura Vargas. Nessa época, o ensino postulado era conservador e a pedagogia era de orientação tradicional, engessada pela leitura de textos “pertinentes” do ponto de vista religioso¹⁷, cultural, político e educacional, a fim de que os alunos fossem “bem formados”, com base nos “clássicos” (cf. RAZZINI, 2002).

A essa comissão, composta por 7 membros designados pela presidência, cabia “examinar e julgar os livros didáticos, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país e indicar livros de valor para tradução” (FREITAG *et al.*, 1987, p. 6). Essas

Para exemplificar, Bittencourt afirma que “Na Introdução do livro escolar do Visconde de Cairu, o autor expressou seu temor pela disseminação da palavra escrita para ‘jovens incautos’. Temia também que as classes trabalhadoras pudessem se instruir e aspirassem a mudanças de sua condição e seriam ‘seduzidos para Revoluções por insidiosos demagogos’”. Ainda de acordo com essa autora, “José Justiniano da Rocha, em 1866, ao adaptar o célebre poema *Os lusíadas*, de Camões, para os alunos, intitulou seu livro de *Camoniana Brasileira* e nele resumiu os trechos mais belos do poema dentro de cuidadosos critérios. O crivo da censura fez com que a maioria das estrofes do Canto IX, do episódio da Ilha dos Amores, fosse cortada. As leituras de cenas amorosas eram, assim, vetadas aos jovens adolescentes” (p. 481). Com esses exemplos, fica evidenciado que os conteúdos presentes nos materiais didáticos eram cuidadosamente produzidos para se manter os valores legitimadores do regime da época, ou seja, o de um ideário autoritário, criado para forjar uma sociedade homogênea e sem conflitos que preparasse os alunos para um futuro pleno de “êxitos”, conforme postula Bittencourt.

¹⁷ Segundo a historiadora Bittencourt (1993), até o início do século XX, os integrantes da Igreja Católica controlavam a maior parte do ensino secundário no país (a esse respeito, cf. FARIAS, 2010 e PINTO, 2011) e formavam os filhos das classes dominantes. Com isso, sobretudo no período republicano, eram estabelecidas condições socioculturais privilegiadas para que fosse consolidado o prestígio social dos católicos, articulados aos grupos dominantes. Esse grupo apostava em uma educação moderna, respaldada por princípios românticos (confiança, fé, amorosidade, religiosidade), articulados ao ideário liberal, que valorizava a razão na construção do presente harmônico, civilizado, progressista, fundado no respeito ao trabalho e na relação com o futuro. Em consequência, os privilégios mantidos pelos grupos católicos e pelas elites provocavam resistência nos setores sociais que defendiam uma educação pública e laica. Bittencourt (2004, p. 487), por sua vez, postula que “A produção das obras de autores religiosos, em princípio, deveria seguir os programas curriculares oficiais, entretanto, sua circulação dependia da autorização eclesiástica. O *Imprimatur*, assinado e datado por autoridades religiosas dos locais da edição, visível na contracapa do livro, representava a censura e a forma de interferência no texto dos autores em relação à produção didática. A edição de qualquer livro destinado às escolas católicas dependia dessa chancela (...). A contribuição maior do setor católico para a literatura escolar ocorreu com a vinda dos irmãos maristas e a instalação de sua editora, a FTD (a esse respeito, cf. a tese de FARIAS, 2010). As obras didáticas, de caráter marcadamente europeu, compuseram um acervo didático que se opôs à tendência “nacionalista” até então em voga. Os autores anônimos da FTD começaram a disseminar livros impressos no exterior, traduções que, em sua maioria, foram sendo consumidas pelo número crescente de escolas confessionais católicas no início do século XX. A questão do “nacionalismo educacional” encontrou em tais autores verdadeiros opositores, incluindo as questões metodológicas e pedagógicas, com muitas obras mantenedoras do método catequético organizado com perguntas e respostas” (cf. BITTENCOURT, 2004, p. 487).

tarefas, no entanto, não conseguiram ser efetivamente realizadas pela equipe que compunha a comissão e, até o final de 1945, não se havia atingido nenhum avanço em relação ao controle de produção e circulação do LD no País. Em razão do pouco resultado alcançado, face à grande expectativa em torno daquilo que se esperava dessa Comissão desde a promulgação do Decreto de 1938, houve questionamentos da sociedade civil organizada e de políticos que acompanhavam o desempenho dessa Comissão.

Assim, em razão da inoperância e da centralização total do poder nas mãos da CNLD no tocante ao processo de autorização para adoção e uso de LDs no Brasil, alguns segmentos da sociedade e críticos atentos às ações desenvolvidas por essa comissão começaram a questionar, além dessa política centralizadora, a valorização dos aspectos político-ideológicos em detrimento dos aspectos pedagógicos nos procedimentos de avaliação dos LDs. Esses fatores desencadearam críticas severas que arranharam, inclusive, a legitimidade dessa comissão, no que se refere à tarefa para a qual havia sido designada.

Nessa época, o País se movimentava politicamente no pós-45, quando outro Decreto foi promulgado, agora com o objetivo de legislar sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, e de incluir o professor nas decisões de escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Soares (1996) destaca que a política implementada pelo governo em relação ao LD ao longo dessas décadas desencadeou uma alteração, inclusive, nos processos de autoria desses materiais. Em geral, os autores da primeira metade desse século eram professores “leigos”, ou seja, personalidades de renome e de prestígio envolvidos com a educação superior, mas que não tinham formação nas áreas específicas para as quais escreviam os LDs, e posteriormente, eméritos professores do ensino superior. Esse panorama foi sofrendo alterações e, já na década de 1960, o processo de autoria de LDs passou para as mãos de professores atuantes no ensino elementar e médio. Dessa forma, a tarefa de escrever um LD passou a ser considerada uma

atividade “menos nobre” e desenvolvida por profissionais que não necessariamente faziam parte das elites brasileiras. Em outras palavras, os autores de LDs nessa época já não pertenciam à classe de prestígio intelectual, econômico e linguístico.

Ainda na década de 1960, no regime militar, e sob a égide dos mesmos impasses que entravavam a política dos LDs no País, tais como, escândalos de especulação comercial, de avanço incontrolável da comercialização dos LDs, de benesses concedidas às editoras e da deficiência na resolução dos problemas técnicos dos LDs, Oliveira *et al.* (1984) esclarecem que foram estabelecidos pelo menos mais três Decretos-lei com o objetivo de regulamentar as atribuições dessa comissão: (i) em 1961, no governo Jânio Quadros, (ii) em 1964, no governo João Goulart e iii) em 1966, no governo Castelo Branco.

Ainda de acordo com esses autores, até 1964, os decretos tinham como objetivos regular o financiamento e reduzir o custo das obras didáticas, estimular o aperfeiçoamento dessas obras, autorizar o MEC a editar LD de todos os níveis e graus de ensino para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o país. Com isso, esperava-se facilitar a ampliação da educação popular e garantir LD a todos os alunos das escolas públicas. Entretanto, o primeiro decreto não foi implementado e o segundo teve curta vigência (dois meses). Nesse ínterim, novos projetos de lei e novos pareceres expedidos pelos Conselhos Estaduais e Federal de Educação foram apresentados, de forma que, mais uma vez, tais ações, pensadas para regular a política de LDs no País, não obtiveram êxito.

Em 1966, foi feita nova tentativa governamental de regular o LD no Brasil ao se firmar um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid¹⁸).

¹⁸ **MEC/USAID** é o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras por meio de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico, porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para

Silva (1998, p. 44), em artigo que critica a qualidade do LD e a formação dos professores dessa época, associa intrinsecamente esse objeto ao período militar e a seu projeto educacional, porque, embora esse tipo de suporte da organização das práticas escolares estivesse presente na escola brasileira desde o início do século XIX,

é na segunda metade da década de 1960, depois da Revolução de 1964 e com a assinatura do acordo MEC-Usaid, em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo.

Esse acordo permitiu, na época, a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cujo objetivo era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Por fim, ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade, foi alvo de duras críticas, porque acabou se perdendo no emaranhado de irregularidades e de facilidades comerciais (o que ficou conhecido como “o escândalo da Colted”¹⁹), distanciou-se completamente da razão pela qual tal comissão foi criada e acabou sendo extinta em 1971 (cf. OLIVEIRA *et al.*, 1984).

Como se pode perceber pelo histórico até agora esboçado, os decretos, os programas e as legislações atinentes ao LD ao longo desse século estavam articulados com a visão política de cada regime de governo e corresponderam aos objetivos da política educacional dos governos da época, enquanto instrumento de construção e manutenção de uma identidade nacional e

auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. A discordância com os acordos MEC/USAID se tornou na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram, em seguida, colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo. Verbete disponível em

<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>> Acesso em: dez. 2012.

¹⁹ A respeito da crescente especulação comercial do LD no período militar brasileiro e dos problemas desencadeados pela má gestão do dinheiro público na aquisição de LDs e outros “escândalos”, ver Oliveira *et al.*, 1984 e Freitag *et al.*, 1987.

linguística. Entre o fim da CNLD e a implantação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, houve, ainda, um período marcado por políticas educacionais do governo militar que, mais uma vez, por meio de incentivos fiscais, estimularam os investimentos no setor editorial, ocasionando a massificação do LD no País.

Como era costume acontecer durante o período da ditadura, a política centralizadora e assistencialista²⁰ do governo militar gerava problemas que ficavam cada vez mais crônicos. Ao professor, cada vez mais submetido aos processos de desvalorização profissional (que se refletia – e se reflete – nos baixos salários, na impossibilidade de investimento em formação continuada e nas precárias condições de trabalho), ao alunado, proveniente de classes populares, e à instituição escolar, cada vez mais desprestigiada, não restava outra alternativa a não ser se submeterem às prescrições do LD. Essa situação, em especial, trouxe para os intramuros escolares, conforme postula Rojo (2008, p. 178), um choque entre os “letramentos locais” e os chamados “letramentos vernaculares, antes desconhecidos e ainda hoje ignorados” tanto pela escola, quanto pelos materiais didáticos e pelos cursos de formação de professores. Isso gerou “uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas, que beira a situação diglósica”, cujas consequências ainda hoje são escamoteadas e pouco discutidas em cursos de formação de professores.

Assim, o MEC, para poder, de certa forma, atender às reivindicações de descentralização das ações educacionais em relação aos LDs e para agilizar os processos de avaliação desses materiais que se acumulavam nos vários grupos de trabalhos montados para darem prosseguimento às análises dos LDs, propôs, na época, a participação dos professores no processo de escolha dos LDs e a inclusão das séries finais do ensino fundamental (2º ciclo: 6º e 7º anos e

²⁰ Durante os governos republicanos e militares no Brasil, ações educacionais como fornecimento de material escolar, didático, merenda, assistência à saúde e transporte não se constituíam em direitos dos cidadãos e nem em dever do Estado. Assim, a natureza dos programas de assistência aos estudantes, naquelas épocas, era meramente assistencial. Após a institucionalização da Constituição Brasileira, em 1988, esse caráter assistencialista, sobretudo na educação, acaba por se converter em dever do Estado, garantido pela Constituição, e passa a ser universal, obrigatório e assegurado igualmente a todos os cidadãos (pelo menos em termos legais), para que tenham acesso à educação.

3º ciclo: 8º e 9º anos) no Programa de Livro Didático que, até então, só contemplava a 1ª etapa do ensino primário (atualmente, 1º ciclo do ensino fundamental, do 2º ao 5º ano).

Entretanto, devido a mudanças ocorridas na política e na escola, na época da ditadura militar, com a entrada em massa de alunos da classe trabalhadora, críticas severas emergiram em relação à utilização de LD como uma prática tradicional de ensino que precisava ser “modernizada”. Pesquisadores e avaliadores começaram a apontar erros conceituais em seus conteúdos, denunciar preconceitos explícitos e criticar ideologias subjacentes a esses materiais que acabaram revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre os conteúdos de ensino das diversas áreas. Foi nessa época, portanto, na conjuntura da reconstrução democrática, que emergiram discussões acirradas sobre os problemas presentes nos LDs distribuídos no território nacional.

Assim, ao longo das décadas, as ações propostas pelo governo ganhavam novas discussões e novos contornos. Nessa perspectiva, o LD tornou-se o pomo da discórdia entre autores/editores e governo e pivô que motivava as mudanças, sobretudo em relação aos programas de ensino, primeiro porque o LD sofria influências de naturezas múltiplas: legal, técnica, política e organizacional, e segundo porque a política proposta pelo MEC, com base na Lei 5692/71, apresentava um processo de mudança nos currículos e nos programas de ensino. Tais mudanças deixaram autores e editores de LDs ainda mais perdidos, na medida em que esses “novos” programas de ensino não detalhavam o que de fato deveria ser ensinado (cf. FREITAG *et al.*, 1987 e OLIVEIRA *et al.*, 1984).

Finalmente, em 1985, criou-se o PNLD, instituído em substituição ao PLIDEF e trouxe algumas mudanças, tais como:

- a indicação do livro didático pelos professores que estavam em sala de aula;
- a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando

maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;

- a extensão da oferta de LDs aos alunos das séries iniciais de escolas públicas e comunitárias;
- o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores²¹.

No entanto, o Programa Nacional do Livro Didático só passou a adquirir os LDs e distribuí-los para as escolas públicas, em âmbito nacional, a partir de 1996, após a elaboração dos Guias do Livro Didático, fruto do trabalho de análise minuciosa de cada coleção de LD por uma equipe técnica designada pelo MEC. Esses Guias são encaminhados para as escolas públicas brasileiras e direcionados aos professores para avaliação e seleção das obras a serem adquiridos pelo PNLD.

No texto do Decreto que sancionou o PNLD, ficam explicitados seus objetivos principais, que são “a universalização e melhoria do ensino, a valorização do magistério, mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático e a redução dos gastos da família com educação”.

Dessa forma, o PNLD esteve baseado, desde sua origem, nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores, conforme nos esclarecem Sampaio e Carvalho (2010, p. 10):

Embora inicialmente o PNLD tenha concentrado seus esforços em regulamentar e padronizar aspectos administrativos e logísticos relacionados à compra e à distribuição dos livros, logo passou também a gerir sobre a forma e o seu conteúdo. Afinal, ao longo da década de 1990, o Estado oficializou o livro didático enquanto instrumento de transformação social.

Compreendendo o LD como importante instrumento de letramento, e considerando a sua importância para a organização da prática docente, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo que muitas de suas propostas se distanciavam dos aspectos curriculares recomendados, porque eram consideradas “desatualizadas” e continham erros conceituais, o MEC passou a estabelecer

²¹ Informações obtidas em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: out. 2012.

critérios e a submeter os LDs inscritos no PNLD a um extenso trabalho de análise e avaliação por um corpo de profissionais contratado para esse fim. Esse trabalho desencadeou um processo de burilamento das coleções a partir da publicação dos editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção das obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos. Esses Guias é que chegariam às mãos dos professores das escolas públicas brasileiras para, posteriormente, serem apreciadas as resenhas dos livros e ser realizada, na sequência, a respectiva escolha das coleções que seriam compradas pelo governo.

Graças ao impacto das pesquisas sobre o LD empreendidas nas décadas de 1970 e 1980, que denunciavam a baixa qualidade e o mote ideológico subjacente nos textos e na condução metodológica dos conteúdos, a qualidade desse material melhorou a olhos vistos e o cuidado com os conteúdos e com o modo de lidar com eles foi passando por modificações importantes.

Em 1997, o MEC, por meio do PNLD de 1ª a 4ª séries, encaminhou para todas as escolas públicas brasileiras o primeiro *Guia de Livros Didáticos*, cujos princípios e critérios norteavam a avaliação dos livros submetidos ao Programa. Nesse Guia também eram disponibilizadas, assim como hoje, as resenhas das obras aprovadas para escolha do professor²². Nessas resenhas estão descritos os pontos positivos e os pontos negativos das obras, há também descrição das potencialidades e das limitações em relação aos conteúdos, o que permite ao professor fazer uma escolha adequada da Coleção que mais se ajustará à realidade da sua escola.

Diante desse breve quadro histórico, em que tentamos esboçar, em linhas gerais, como a trajetória do LD foi sendo construída ao longo do último século, podemos chegar a algumas conclusões que merecem comentários:

- a) O livro didático sofreu intervenções constantes, regulamentadas por legislação do governo, da igreja e do poder instituído ao longo, sobretudo,

²² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=contentask=view&id=377>>
Acesso em: dez. 2012.

do último século. Autores e editores submeteram-se aos programas oficiais escolares e à censura, sendo esta considerada como um aspecto recorrente dos primórdios da história do LD até a década de 1980.

- b) Pelo panorama aqui desenhado, parece ter havido durante a execução das políticas públicas governamentais para o LD a repetição de iniciativas, por meio da recriação constante, em cada governo, de “novas” comissões e instituições, refazendo-se decretos e pareceres, sem, contudo, levar-se em consideração os avanços e os retrocessos em relação à criação desse material.
- c) O controle centralizador do governo em relação ao LD mostra a importância que esse material teve ao longo do tempo no Brasil. Talvez isso explique, em grande medida, as políticas públicas engendradas ao longo dos governos para suprir as desigualdades educacionais criadas por um sistema econômico e social injusto e com discrepâncias gritantes entre ricos e pobres, como o que temos no Brasil.
- d) O PNLD atualmente configurado se caracteriza como o resultado de sucessivas (e, como se viu acima, muitas vezes desencontradas) propostas e ações que acabaram definindo o livro didático como hoje ele é. Esse resultado acabou se mostrando eficaz porque respondeu a dois problemas centrais, conforme afirma Rojo (2005, p. 6): “a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros”.

Na seção seguinte, vamos discutir um pouco mais especificamente o livro didático de Português.

1.2 Contextualizando o Livro Didático de Português (LDP)

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas. (Alain Choppin)

Iniciamos este tópico sobre a contextualização do LDP, trazendo em epígrafe um trecho de Choppin (2004), cuja obra compila, em certa medida, o histórico apresentado na seção anterior. Pudemos perceber que, ao longo do século XX, o LD foi sofrendo alterações circunstanciadas por interesses políticos, religiosos e mercadológicos que impunham a ele valores, identidades e culturas de grupos sociais privilegiados, em detrimento dos interesses pedagógicos e das necessidades sociais. Esses fatos marcaram explicitamente o caráter ideologicamente latente dos discursos governamentais e dos autores/editores de LDs presentes nos conteúdos que eram veiculados nesses materiais por conta, mesmo, das condições de institucionalização do saber no mundo ocidental. Além disso, esse objeto é, ainda hoje, tido como um portador da cultura dominante e veiculador de um sistema de valores que prestigia, por sua vez, determinados segmentos sociais, como ficou configurado no histórico que acabamos de apresentar.

Nesta parte do trabalho, pretendemos discutir as características do LD ao longo da constituição da história da disciplina “português”, na tentativa de ir construindo uma ideia sobre o papel da correção e do prestígio linguístico para a difusão da norma linguística na escola. Objetivamos fazer esse trajeto por meio da abordagem de dois aspectos importantes que ainda hoje encaminham o ensino de língua na escola: i) o ensino centrado da norma padrão; ii) a existência de, no mínimo, um aparelho de referência por meio do qual a língua é codificada e prescrita: os LDs de Português. Tais aspectos, entretanto, somente poderão ser entendidos se optarmos por uma perspectiva sócio-histórica desse material.

Até onde sabemos, a inclusão do ensino por disciplinas deu-se tardiamente. Soares (2002) aponta que a disciplina “língua portuguesa” só

começou a fazer parte do currículo escolar nas “últimas décadas do século XIX, já no fim do Império” (p. 157), quando se materializaram o tempo e o espaço escolar e o planejamento dos conteúdos e saberes a serem desenvolvidos, que configuraram tanto a constituição das matérias (disciplinas escolares) quanto a gradação sistemática de seus conteúdos na grade curricular.

Levantamentos históricos revelam que, entre as décadas de 1930 e 1940, as disciplinas curriculares que faziam parte do ensino de língua portuguesa eram a Gramática do português e do latim, a Retórica e a Poética. Com o tempo, a gramática do latim foi perdendo seu valor social, e a gramática do português foi ganhando autonomia, tanto que foram surgindo várias gramáticas da língua portuguesa. Soares (2002, p. 162) explica que esses materiais de referência – nos termos de Aléong ([1983] 2001) – nessas décadas eram “escritos por professores e dirigidos a professores e alunos” e satisfazia a dois anseios fundamentais: i) ressaltar “a importância dos estudos de gramática na escola”; e ii) marcar “a progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento”, de forma que era comum, nessa época, o uso de dois tipos de materiais na disciplina de português: uma antologia e uma gramática²³.

Ainda nessas décadas, o ensino privilegiava a leitura de escritores canônicos que deviam ser “imitados” pelos alunos. Segundo nos esclarece Razzini (2000, p. 98), o programa de português privilegiava “a leitura ‘dos bons escritores’ como ‘ponto de partida de todo o ensino’” e “seguia a ordem cronológica inversa, começando pelos ‘prosadores e poetas contemporâneos’ nas duas primeiras séries; passando pelos ‘modernos’ e os do século XIX, na 3^a e na 4^a série; indo até os do ‘período’ clássico, na 5^a série”.

Ainda para essa autora, o ensino da gramática, no período entre 1930 e 1940, tentava um “arrefecimento” da sanha gramatical dos anos de 1920 e “tentava recuperar a função ‘tradicional’ do ensino do vernáculo e da retórica” (p. 99). Assim, o ensino da gramática derivava da leitura dos clássicos e, gradativamente, inseria o aluno em questões morfológicas e sintáticas (1^a a 3^a

²³ Para um entendimento mais detalhado da história do Português na escola e a história do ensino de Português e de Literatura, consultar Razzini (2000) e Soares (2001a, 2002).

séries) e passava, em seguida, para o estudo da fonética (3ª série). Na 4ª série, ficavam os estudos da gramática histórica, reduzida a alguns tópicos. A gramática não fazia parte dos estudos da 5ª série, ano em que os alunos se dedicavam ao “estudo da literatura (noções, história e análise) e aos exercícios escritos mais depurados (‘composição e estilo’)” (idem, p. 99).

O objetivo desses materiais, portanto, era veicular valores e ideologias que mantivessem a unidade nacional, por meio do trabalho com textos literários de escritores considerados cânones e que também exaltavam o sentimento nacionalista (patriotismo), a religião e o amor à língua, em detrimento da invasão de livros em outros idiomas que começavam a circular no Brasil da época, em função das diversas comunidades de imigrantes que faziam parte do panorama social, econômico e cultural brasileiro (cf. BUNZEN, 2009).

Um exemplo que ilustra bem o que Soares (2002) descreveu como sendo um típico material didático de português presente nas escolas ao longo do século XX pode ser descrito como um livro de caráter meramente expositivo e normativo, importante para a manutenção das ideologias linguísticas, políticas e religiosas, cujos impactos incidiam diretamente sobre o conceito de língua vigente na época. Tal conceito de língua foi imposto por Portugal à colônia brasileira com o objetivo de conservar a “pureza” da língua, diante da infiltração constante do linguajar “espúrio e insidioso” falado pela maioria da população do Brasil na época (ver a esse respeito os trabalhos de Leite e Callou, 2002, e de Mello, 2002).

Portanto, o ensino de língua era bastante atrelado à gramática essencialmente de base europeia, já que o português europeu era considerado a única via de acesso à língua padrão, e, segundo nos informa Ilari (s/d), consistia em ler na sequência todos os capítulos de um compêndio que trazia as “regrinhas” de bem falar e escrever, sempre acompanhadas de uma lista mais ou menos longa de exemplos descontextualizados e de uma lista mais ou menos longa de exceções, a fim de que o aluno dominasse as “sutilezas” da língua.

Já em meados de 1950, as publicações de LDs foram aumentando em diversidade e quantidade de títulos em razão de dois aspectos fundamentais. O primeiro porque o País estava passando por um momento de progressivas modificações, o que possibilitou a entrada na escola de um alunado proveniente de outros estratos socioculturais, em especial os filhos dos trabalhadores (no período que ficou conhecido como “democratização” da educação). O segundo aspecto é uma consequência do primeiro, ou seja, com a entrada maciça de alunos na escola, houve a necessidade de aumentar, também, o contingente de professores para atender a essa crescente demanda, o que fez com que o nível de seleção desses profissionais fosse menos exigente. Assim, com menos qualificação, menos prestígio social, salários defasados e precárias condições de trabalho, o professor se eximiu, cada vez mais, da tarefa de formular, ele mesmo, o conteúdo, as questões e as atividades da disciplina para a qual havia sido contratado, e os autores de LDP passaram, eles próprios, a assumir tal tarefa.

Na realidade, as décadas de 1950/60 sumarizam uma série de mudanças que causaram impacto na educação, entre elas destacam-se as reconfigurações “dos objetivos da disciplina [Língua Portuguesa], que diminuem o beletrismo do ensino de português” (cf. ROJO, 2008, p. 87); do perfil dos alunos, filhos de trabalhadores, que acabavam de entrar na escola; e do perfil dos professores, sobretudo porque com o crescimento de alunos em sala de aula intensificou-se o processo de deterioração da função docente, conforme apontam Geraldi (1991), Silva (1998) e Soares (2002), justamente quando os professores passaram a ser profissionais formados em cursos específicos.

No que tange ao ensino de português nos anos 1960, Soares (2002, p. 168) explica que as gramáticas e antologias foram substituídas por um único volume, distribuído “em unidades, cada uma constituída de textos para interpretação e de tópico gramatical”. Na verdade, esse foi apenas outro “verniz” aplicado aos LDP da época, porque, de acordo com Geraldi (1987) e Britto (1997), a função da escola era ensinar a língua padrão por meio de regras e de

nomenclaturas da gramática tradicional, que, ainda, constituía-se como o pano de fundo nas aulas de português nessa época.

Foi com o objetivo de possibilitar uma reflexão nesse campo que o então linguista Joaquim Mattoso Câmara Jr. publicou um ensaio intitulado “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro” e que discutia os erros na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental e médio, atribuindo-os a inovações pelas quais passava a língua portuguesa falada na época e não à falta de domínio da norma que se ensinava na escola. Tal ensaio estava baseado nos pressupostos de uma ciência ainda não introduzida no Brasil – a Linguística – e já considerada objeto de críticas por parte de filólogos e gramaticistas.

Ilari (s/d) nos informa que esse ensaio de Mattoso Câmara considerava um equívoco tomar esses erros como “sintoma de incapacidade fundamental dos próprios alunos”. Para abrandar a situação, Mattoso sugeriu aos professores do ensino fundamental e médio que “tomassem a situação linguística então vigente no Brasil como pano de fundo do ensino de língua materna” (ILARI, s/d).

Assim, para atender a esses alunos que chegavam aos borbotões na escola, os professores tiveram que ser formados às pressas, sem o devido embasamento teórico. Nessa perspectiva, para sanar essas carências linguísticas, próprias de alunos de meios iletrados, era preciso oferecer um material didático que pudesse, por si só, suprir as defasagens culturais e linguísticas, tanto de professores, já totalmente desprovidos de prestígio e mal formados, e de alunos com deficiências linguísticas, sociais e econômicas.

Frente a esse panorama, foi necessário que o governo adotasse novas ações e novos programas com o intuito de atender às necessidades educacionais dos alunos e dos professores que, a partir desse momento, engrossavam as salas de aula brasileiras. Assim, no período JK, o objetivo do programa de LDs foi fomentar a produção desses materiais para suprir a carência das escolas, sobretudo com a aquisição de livros para os alunos da rede pública, considerados “carentes”, e para professores que precisavam suprir

as carências de uma formação malfeita. Com isso, os editores de LDs começaram a adquirir uma posição de destaque como produtores de bens culturais.

Razzini (2000, p. 109) aponta para o fato de que foi nos anos 1960 que o “novo” ensino de português passou a ser composto de três partes: “expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva”. Ainda segundo essa autora, a leitura partia de textos simples narrativos, depois descritivos,

em direção aos textos dissertativos; a escrita se iniciaria com frases breves e seguiria até a redação com tema livre e a análise literária; a gramática, calcada na leitura de textos, partia da oração para o estudo das classes de palavras, estudo que seria progressivamente sistematizado.

Como se percebe, o “novo” ensino estava centrado não mais no nível da frase, mas agora se estudava a gramática a partir do texto (ou estudava-se o texto com os instrumentos que a gramática oferecia). A novidade mesmo ficava a cargo do ensino da escrita (redação) que a instituição escolar reconhecia e, cada vez mais, incentivava, com o objetivo de ampliar a criatividade do aluno, (re)conhecimento este amplamente debatido nas décadas seguintes.

A partir da década de 1970, por conta da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 5692/71), o nome da disciplina Português foi alterado para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau e para *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries finais do 1º grau; e só no 2º grau é que a ênfase em “comunicação” desaparece dessa nomenclatura e a disciplina passa a ser apenas *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Também nessa década, a concepção de língua como sistema formal de signos, regidos por regras gramaticais, que respaldava até então o ensino da gramática, e de expressão estética, que esteve presente no ensino da retórica e da poética, nos idos de 1920/50, foi substituída pela concepção de língua como comunicação. (SOARES, 2002).

Assim, os LDP passaram a não mais contemplar o ensino *sobre* ou *da* língua, mas o ensino da língua em *uso*, ou seja, encarava a língua vernácula como um “instrumento de comunicação”. Com essa mudança, não era mais a gramática que dava o “tom” do ensino, mas a inserção do aluno em outras práticas de leitura e de linguagem advindas agora não mais da leitura de obras literárias canônicas (da “cultura morta”, no dizer de Razzini), mas também de textos de jornais, gibis, publicidade, humor.

Assim, na tentativa de “seduzir” professores e alunos, o LDP, no período de 1920/50, sob os auspícios da indústria cultural, por meio da apropriação do discurso da comunicação, passa a ser um suporte para veiculação de outras linguagens, não só de conteúdos, e excede no uso de cores, fotografias, desenhos, gibis e tantas outras informações que pudessem contribuir para a inserção do aluno nas redes comunicativas que influenciavam a produção de conhecimento nos LDs da época.

A esse respeito, Osman Lins, em seu livro “Do ideal e da glória”, faz uma crítica ferrenha aos manuais didáticos da década de 70 do século passado no que tange ao uso excessivo de ilustrações, fotografias, reproduções de obras de arte e desenhos nos LDP. Lins (1977, p. 134) diz que “estamos na era da imagem: o aluno, habituado à TV e às revistas em quadrinhos, resiste à página escrita, tendo dificuldade em captar mensagens verbais”, por isso, a presença maciça de desenhos e ilustrações para “facilitar” a assimilação do conteúdo do LD. Ainda para esse autor:

Sempre houve ilustrações nos livros didáticos. Em certas matérias (Geografia, Botânica e outras) chegam a ser indispensáveis. Tudo, porém, dentro de certa medida. Além disto, outras disciplinas, ao menos a partir de determinado nível, podem prescindir desse recurso; ou devem usá-lo com a máxima parcimônia. E nenhuma, creio, seria menos propícia à plethora de recursos visuais que, justamente, Comunicação e Expressão. (1977, p.134)

A essa profusão de imagens, desenhos, tirinhas, ilustrações etc., Lins chamou de “delírio iconográfico” e caracterizou os LDP dessa época como uma

“Disneylândia Pedagógica” (p. 138), fazendo alusão aos desenhos que “inundavam tais compêndios”.

Nos PCN de Língua Portuguesa, encontramos o seguinte esclarecimento a respeito do ensino de português na década de 1970:

Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos (BRASIL, 1998, p. 17).

Nesse período, portanto, professores e materiais didáticos, mesmo sob a perspectiva de uma concepção de língua como comunicação, continuaram levando adiante seu projeto de ensinar a língua como se esta fosse um sistema cuja gramática deveria ser transmitida para se atingir os mesmos objetivos de outrora: ensinar a variedade padrão da língua por meio das práticas de definições, classificações e uso de regras, ao contrário de ensinar por meio da prática de construção do conhecimento e de reflexões sobre a língua em uso.

Ao longo desse panorama histórico, podemos perceber as diferentes orientações de ensino de língua presentes nos LDP. Devido às constantes críticas feitas por acadêmicos, professores e estudiosos e que Lins (1977) pontua e exemplifica, como vimos acima, talvez possamos dizer que foi nos anos 80 do século passado que a linguística, independente da tradição normativa e filológica, já em pleno funcionamento no Brasil, e incentivada pelos estudos sociolinguísticos, textuais e discursivos, cujos resultados estavam sendo “aplicados” ao ensino de língua materna nas escolas, possibilitou avanços e interferências significativas no que se refere à disciplina Português, processo este que ainda está em andamento.

Conforme nos explica Soares (2002, p. 171), nos anos de 1980, havia uma tendência claramente marcada pela

rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino de língua materna.

Essas ciências linguísticas, sobretudo a sociolinguística, chamaram a atenção da escola para os seguintes aspectos: (i) a existência de diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, normalmente chamada de “norma padrão”, que a escola insiste em ensinar exclusivamente nas aulas de português; (ii) a diversidade e a variação linguísticas exigem dos professores postura de respeito às diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas e a necessidade de uma outra metodologia que dê conta dessa reflexão em sala de aula; (iii) a adequação dos estudos gramaticais não mais atrelados à gramática prescritiva, mas a outras concepções de gramática mais adequadas às funções didáticas; (iv) a necessidade de se tratar de forma diferenciada o texto oral e o escrito; (v) a adequação da concepção de língua às teorias da enunciação – e não como simples “comunicação”, como se entendia anteriormente – a fim de alterar, também, o ensino da leitura, das práticas de produção oral e escrita e o ensino de gramática.

Em função desses últimos aspectos, houve grande expectativa em relação ao desenvolvimento de ações que culminassem em iniciativas de reorganização do espaço político-institucional diretamente relacionado à educação. Nesse sentido, algumas iniciativas foram instituídas visando ao desenvolvimento de políticas públicas que, de fato, produzissem melhoria na qualidade do ensino brasileiro. Uma dessas iniciativas foi a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que, como já adiantamos na primeira seção deste capítulo, foi criado em 1985, mas cujas configurações tomaram a forma como hoje o conhecemos a partir de 1996, quando a equipe de avaliadores do MEC iniciou o processo de análise dos LDs com base em critérios públicos e oficiais de ordem teórica, didático-pedagógica e técnica,

bastante pontuais e objetivos, publicados nos Editais para seleção de obras didáticas.

A segunda iniciativa foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, em 1998. Esses documentos propuseram uma outra visada no ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1979] 2003).

Um dos pesquisadores brasileiros que investigam o próprio LD como um gênero do discurso é Bunzen (2009). Esse autor postula, com base em Bakhtin ([1979] 2003), a ideia do LD como sendo um gênero do discurso secundário, de natureza híbrida, porque sua investigação implica observar uma dinâmica própria de constituição desse gênero e dos atores que estão envolvidos em sua produção (os autores, editores, ilustradores, inseridos numa instância pública, que seriam as editoras), cujas funções são, basicamente: i) satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal de língua portuguesa e ii) satisfazer a demanda do mercado editorial de LDs no país e sua respectiva recepção pela sociedade. Além disso, explica o autor que perceber o LDP como um gênero discursivo bakhtiniano possibilita reconhecer esse objeto como uma construção histórica, como um objeto cultural, em que diversos enunciados são intercalados na composição de um livro escolar de língua portuguesa, por exemplo. Essa característica especificamente o diferencia do LD de outras disciplinas.

Em recente entrevista virtual para o I Seminário de Pesquisa Integrada “Ensinar qual língua, ler qual literatura”, na UFMG, em julho de 2012²⁴, Bunzen afirma que os formatos diferenciados dos LDs das várias disciplinas são constitutivos do gênero do discurso secundário do qual o LDP também faz parte. Segundo esse pesquisador, o LDP é um gênero híbrido que intercala elementos da Antologia, como a seleção de textos (literários ou não), a escolha de alguns temas, que, incorporados ao próprio discurso da Gramática, com sua respectiva

²⁴ Entrevista disponível na página: < <http://www.youtube.com/watch?v=W6fSfw3a0JU>> Acesso em: set. 2012.

exposição metalinguística e exemplos, foram compondo esse objeto histórico e cultural do século XIX ao século XXI. No dizer de Bunzen (s/d), o LDP é:

um gênero misto porque tem um diálogo com as Antologias, com as gramáticas pedagógicas e com as gramáticas e apresenta um conjunto de atividades que são costuradas em unidades temáticas, em projetos e organização didática, em páginas (trecho da entrevista virtual).

Já para Bunzen e Rojo (2005), o LDP apresenta certa regularidade na forma de composição e estilo, tais como:

- a intercalação de textos de gêneros e esferas variados, regidos e articulados para certo efeito de sentido pelo projeto, pela voz e pelo discurso autoral;
- a divisão do livro em capítulo ou unidades, seções e subseções, nas quais os temas são selecionados a partir do projeto autoral do professor.

A esse respeito, Mendes (2005, p. 40) explica, com base na teoria do gênero do discurso de Bakhtin ([1952-53] 1979), que:

o livro didático também é organizado por uma forma composicional (sumário, instruções para o professor, capítulos ou unidades, seções etc.), estilo e tema(s), pois, embora cada autor organize seu livro com certa particularidade (*estilo de autor*), na organização mesma da obra, em sua estruturação, em sua seleção temática ou, ainda, no uso de um certo estilo verbal (*estilo de gênero* – injuntivo), um livro didático é imediatamente reconhecido como tal pelo “conhecimento” que os sujeitos têm de suas características relativamente estáveis.

Reconhecendo essa última perspectiva bakhtiniana e propondo uma releitura de Bakhtin, Hanks ([1987] 2008, p. 64) assevera que os gêneros devem ser tratados como “elementos historicamente específicos da prática social”. Assim, como Bakhtin, Hanks explica que um “gênero” discursivo, numa abordagem formal, consiste em agrupamentos estáveis de elementos temáticos, estilísticos e composicionais “resultantes de atos historicamente específicos” e de “dimensões constitutivas em função das quais a ação é possível” (p. 71).

É importante ressaltar que, embora a noção de gênero em Bakhtin tenha em seu bojo uma perspectiva não reducionista das formas verbais, absolutamente necessária para dar conta dos processos linguísticos incorporados nos gêneros, Hanks postula que tal noção não considera os

processos diacrônicos de produção do discurso e, portanto, deixa de considerar também a perspectiva centrada na ação dos usuários da língua e da realização parcial e aberta das formas discursivas ao longo das práticas comunicativas.

Assim, para esse autor, os gêneros podem ser definidos como convenções e ideais historicamente específicos de acordo com os quais os autores compõem os discursos e a audiência os recebe. Nesta visão, os gêneros consistem em quadros de orientação, procedimentos interpretativos e conjunto de expectativas que não são parte da estrutura do discurso, mas da maneira pela qual os atores sociais se relacionam com/ e usam a língua (BENTES, 2008, p. 206).

Uma importante contribuição desta pesquisa para a abordagem do gênero é não apenas o explícito e necessário diálogo estabelecido com a teoria bakhtiniana, mas também a articulação desta com a teoria da prática social, proposta por Hanks (com base em Bourdieu, 1977) por meio da postulação de quatro grandes princípios norteadores da abordagem dos gêneros: 1) orientação para estruturas dominantes, regularização e oficialização; 2) recepção, discurso reportado e enquadre metalinguístico; 3) atualidade e incompletude; e 4) centração indicial: a pessoa, o lugar e o tempo.

Com base na proposta de Hanks ([1987] 2008), consideramos os livros didáticos como gêneros discursivos, na medida em que se constituem em elementos historicamente específicos de uma determinada prática social, a saber, a prática pedagógica.

CAPÍTULO 2

ENXERGANDO A LÍNGUA COMO UM CONJUNTO DE VARIEDADES

A heterogeneidade da língua é que garante a sua unidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa. (Dante Lucchesi)

O debate que se propõe neste capítulo é aquele que objetiva explorar os complexos conceitos sociolinguísticos que dão margem a muita discussão teórica e causam, ainda, muitas dúvidas sobre como enfrentar nas escolas brasileiras a questão da diversidade e variação linguísticas, considerando que i) os conceitos são ainda apresentados em termos dicotômicos - oral e escrito, “normal” e “normativo”, formal e informal, padrão e não padrão; ii) o tipo de reflexão linguística levada a cabo pelos livros didáticos nas aulas de língua portuguesa é pautado, na maioria das vezes, por princípios de correção da linguagem.

Por isso, não é um contrassenso que ainda hoje lidemos com uma contradição importante no campo das políticas públicas de ensino de língua: ao mesmo tempo em que defendemos o ensino da norma²⁵ culta na escola, precisamos também discutir com os alunos a existência de diferentes estilos e registros e de variados níveis de linguagem que podem ser usados com maior ou menor saliência, a depender da situação de interação, da modalidade de uso da língua e, ainda, do gênero textual em produção.

Considerando que nosso objetivo com esta pesquisa é perscrutar como os livros didáticos participantes dos PNLDs entre 2005 e 2011 lidam com a

²⁵ A polissemia do termo “norma” será discutida na seção 2.3.

questão da diversidade e variação linguísticas nos anos finais do ensino fundamental, faz-se necessária a compreensão de que o LDP é constituído por uma dupla injunção: por um lado, ele reflete e refrata, em grande medida, as políticas públicas norteadoras do ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas, que apresentam um importante enfoque sociolinguístico preconizado tanto pelos critérios de avaliação do PNLD como pelos PCN, conforme explicitamos no capítulo anterior; por outro lado, o livro didático é considerado como um importante instrumento de letramento e, além disso, portador da norma explícita legitimada, conforme vamos discutir na sequência.

Assim, na tentativa de dar visibilidade a essa discussão, vamos abordar conceitos sociolinguísticos importantes que são tematizados nas atividades dos LDP, a saber, o conceito de diversidade linguística, de variação, norma e registro e as relações entre oralidade e escrita, procurando trazer o contexto de aplicação desses conceitos no âmbito dos LDs e do ensino de língua portuguesa.

2.1 Apresentando alguns conceitos importantes

Ainda hoje, o fetiche conservador de que a língua é binária, vista em termos dicotômicos, em que se separa em caixinhas o que é “padrão” e o que é “não padrão”, o que é “formal” e o que é “informal”, paralisa as possibilidades de se repensar questões importantes no ensino de língua nas escolas. É chegada a hora, de acordo com o que afirma Lefebvre (1991), de rever as contradições existentes entre o que é centro e o que é periferia, o que é global e o que é local, o que é individual e o que é social, entre o conhecimento universal e o conhecimento situado nas práticas cotidianas. Para esse autor, é preciso “atravessar”, “apagar” e “redefinir” as barreiras entre produção linguística e significados sociais. Para isso, é preciso ter em mente um dos princípios mais significativos desenvolvidos pela linguística, que é o de que a organização da estrutura de uma língua (os sons, os fonemas, os morfemas, as construções gramaticais, o léxico) não está rigorosamente associada com a homogeneidade

da língua. Ao contrário disso, a variação linguística é uma característica inerente às línguas naturais e, “quer sirva a uma grande nação consideravelmente extensa e muito diferenciada cultural e socialmente, quer pertença a uma pequena comunidade isolada de apenas poucas dezenas de indivíduos, é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes”, como afirma Rodrigues (2002 [1968], p.11).

Assim, é impossível negar que a língua seja um fenômeno social. Entretanto, estudá-la em suas diversas facetas nunca foi tarefa fácil. Se observarmos os estudos linguísticos desde Platão e Aristóteles, veremos que a uma das grandes preocupações nessa época era com a categorização das formas linguísticas, ou seja, com a gramática da língua.

Estudos contemporâneos²⁶, por sua vez, corroboram a tese de que, ao se assumir as línguas como sistemas abertos, heterogêneos, múltiplos e dinâmicos, está-se rompendo com a visão clássica de que elas são entidades discretas e homogêneas e consideradas como sistemas monolíticos e fechados. Em função disso, a adaptação de falantes/escrevintes a diferentes situações de interação nas diferentes redes de relações sociais é que pode confirmar a verdadeira natureza da língua: heterogênea e plural.

Do ponto de vista sociolinguístico, a língua é um fenômeno dinâmico, cumpre um papel crucial na interação social e é agente importante na transmissão dos valores culturais e sociais e, por isso mesmo, é moldada pelas forças políticas, sociais e culturais.

É exatamente com base nesse complexo universo que podemos respaldar nosso conceito de diversidade linguística. Em uma sociedade estratificada e complexa como a do Brasil, o multiculturalismo e o plurilinguismo caminham juntos, diversamente, e paradoxalmente, estão também articulados entre si, não só pela atual heterogeneidade de línguas faladas no território brasileiro, por exemplo, mas, mais ainda, pela grande diversidade interna da

²⁶ Estudos desenvolvidos por pesquisadores, tais como: Milroy; Milroy (2012), Monteagudo (2011), Faraco (2008, 2005), Milroy (2001), Gnerre (1988), Britto (1997), Labov (1972), para citar apenas alguns.

língua portuguesa falada no País. Apesar de esse plurilinguismo não ser assumido pelo Estado, ele faz parte de nossa realidade linguística e está diretamente relacionado com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que são estabelecidas dentro de cada comunidade linguística, em cujo interior encontram-se as “comunidades de prática”, nos termos de Eckert (2000).

De uma forma geral, Eckert (2000) entende por comunidades de prática um conjunto de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nos sindicatos e associações, no lazer, no cotidiano, no bairro etc. Assim, embora essas pessoas partilhem as mesmas características do nível macro (idade, escolaridade, sexo, profissão), elas podem apresentar diferenças quanto à fala devido a inserção em diferentes práticas sociais. Em outras palavras, quanto mais heterogêneas são as relações dentro desse panorama linguístico, mais são as categorias necessárias para analisar as múltiplas redes que se interconectam e de que participam os falantes.

A esse respeito, Mattos e Silva (2004) ressalta que enquanto o plurilinguismo ocupa as margens sociais e geográficas do Brasil, a diversidade dialetal se espalha por todo o espaço geográfico e social brasileiro. É bom que se diga, entretanto, que a tarefa de transposição dessa realidade para a escola e para os materiais didáticos tem sido feita ainda de forma bastante tímida e está longe de ser assumida, de fato, no campo do ensino de língua portuguesa.

É preciso evidenciar, no entanto, que esse aparente caos, que é a diversidade e a variabilidade linguísticas, constitui-se em fenômenos regulares, sistemáticos e motivados pelas próprias regras do sistema linguístico (Cf. GNERRE, 1988). As variedades linguísticas no Brasil não são “compartimentadas”, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005); elas se intercambiam e se misturam numa espécie de *continuum* horizontal e dependem de uma série de fatores extralinguísticos – socioeconômicos e históricos –, tais como a distribuição geográfica do falante, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação, as redes de relacionamentos, o gênero, a faixa etária e

outras variáveis. Todos esses aspectos contribuem para caracterizar a forma como o falante/escrevente vai se comportar no momento da interação.

Além desses matizes externos, podemos dizer que as línguas ainda podem variar motivadas por fatores internos à língua, nos níveis lexical, morfossintático, fonético-fonológico (Cf. ILARI; BASSO, 2007, p. 163-169) e discursivo. Tanto uma variação quanto outra ou muitas delas se misturam e se entrecortam nas múltiplas situações de interação, como mostraremos no capítulo 4 deste estudo, quando analisaremos os fenômenos sociolinguísticos e como eles foram abordados pelos autores dos LDP.

Um dos aspectos importantes quando se trata da variação é a atribuição de prestígio a uma forma, chamada de padrão, e a estigmatização das outras que concorrem e coocorrem com a de prestígio. Na próxima seção, apresentaremos um breve comentário sobre a questão da língua padrão e da padronização e seus efeitos no ensino de língua.

2.2 A respeito dos padrões linguísticos

As línguas são frequentemente referidas em suas variedades padrão como: padrão escrito, padrão falado, padrão literário, padrão gramatical. Mas o que se entende por língua padrão? Rodrigues (2002) afirma que, sem dúvida, trata-se de uma variante tida, pelos membros de uma sociedade, como aceitável em determinadas situações, em que outras variantes podem não ter a mesma aceitação. Além disso, nem sempre o padrão da modalidade escrita é o mesmo da modalidade falada, embora eles possam se aproximar bastante, a depender do grau de formalidade em uma e outra modalidade. Outro aspecto importante é que o padrão escrito é considerado preponderante sobre o falado. Esse aspecto, em especial, fica bastante evidenciado na análise dos dados desenvolvida nesta pesquisa, no capítulo 4.

Para Faraco (2008), a língua padrão (ou *norma padrão*) é o resultado de um processo fortemente unificador (que direciona basicamente as atividades

verbais escritas) e que foi desencadeado ao longo da história da língua portuguesa, cujo objetivo é “neutralizar a variação e controlar a mudança”. Ela representa, ainda, um fenômeno abstrato em que há o apagamento de formas dialetais muito marcadas. Por isso, representa o que esse autor chama de referência suprarregional e transtemporal, nos termos do que dissemos sobre os LDP como aparelhos de referência no capítulo anterior.

No entanto, é no âmbito do ensino de língua portuguesa que provavelmente vamos encontrar imperando com mais força uma cobrança maior em relação ao padrão escrito e ao padrão gramatical da língua que, ao fim e ao cabo, são a mesma coisa para os autores de LDP.

A esse respeito, Rodrigues esclarece que:

os professores que ensinam a língua nas escolas, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixada deve ser observada integral e exclusivamente não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam. Para esses professores, a língua é, portanto, um padrão ideal coercitivo. (p.16)

No mais das vezes, ressalte-se, esse mesmo professor que apresenta essa postura normativa frente às variedades não consegue usar na sua própria fala e, em algumas situações, na sua própria escrita, as regras do padrão gramatical da língua que ele próprio ensina. Os livros didáticos de Português (LDP) também apresentam um acentuado caráter normativo e é sobre esse aspecto que está assentada a base do ensino da variedade escrita da língua. Esse caráter, inclusive, ficará bastante delineado no capítulo analítico, quando descrevemos e analisamos as propostas de atividades nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical, o que deixa entrever que as atividades propostas têm por objetivo levar os alunos a reescreverem frases e textos e a corrigirem os problemas de acordo com o padrão escrito/gramatical.

O resultado desse ensino, sabe-se, não tem sido satisfatório, sobretudo se considerarmos os resultados insuficientes dos últimos exames feitos com

alunos da educação básica para medir os saberes e as habilidades que se esperam ser do domínio deles nos testes do SAEB²⁷ e nas provas do ENEM.²⁸

Para Milroy; Milroy (1999), termos como padrão e padronização são usados em uma variedade de maneiras, às vezes, sem reconhecimento ostensivo das diferenças. No que diz respeito à forma interna da língua, o processo de padronização funciona por meio da promoção da invariância ou da uniformidade na estrutura da língua com o claro objetivo de caracterizar a forma padrão como a variedade de maior prestígio. Esse prestígio, reforçam os autores, é conferido a uma variedade de língua não como um resultado das propriedades linguísticas, mas como resultado do *status* e do prestígio das pessoas que a utilizam. Embora a norma possa de fato ser percebida como a realização de grande prestígio, o que define a propriedade linguística de uma língua é a relativa uniformidade de sua estrutura.

Um efeito importante e que merece ser ressaltado aqui no processo de padronização linguística é o desenvolvimento da consciência da “correção” ou da consciência canônica das formas de falar e de escrever. É o que Milroy (2001) chama de “cultura da padronização” da língua. Virtualmente, todos que assinam embaixo dessa ideologia acreditam no firme propósito da necessidade de se fazer correção. Ou seja, quando existem duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, apenas uma é tomada como a correta e a outra, que está errada, deve, portanto, ser evitada, desconsiderando-se o contínuo de monitoramento estilístico²⁹, o contexto, os interlocutores e o gênero textual em uso. Na verdade, defendem os autores, o que acontece é que todo argumento

²⁷ O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, uma avaliação externa em larga escala aplicada aos alunos do ensino básico a cada dois anos, com os objetivos de produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos e proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos. A esse respeito ver os trabalhos de Gomes (2004) e Catunda (2010).

²⁸ Exame Nacional do Ensino Médio. As informações sobre as estatísticas e os resultados alcançados pelos alunos podem ser visualizados em: < <http://portal.inep.gov.br/> > Acesso em set. 2013.

²⁹ Esse assunto será tratado na seção seguinte, quando falaremos das formas graduais e descontínuas no uso da língua.

prescritivo sobre correção que depende de fatores intralinguísticos é uma racionalização “post hoc”.

Para finalizar, Milroy (2001, p. 76) explica que o estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, de prestígio e a sua codificação em compêndios gramaticais, dicionários, materiais didáticos e outros manuais afins levam à desvalorização das outras variedades urbanas tão legítimas quanto a de prestígio.

Frente ao esboço desse quadro teórico, é importante esclarecer aqui que a forma como estão sendo encaminhadas as questões sobre diversidade e variação linguísticas na escola hoje encontra ressonância na sociolinguística. Entretanto, isso não significa que estamos visando derrogar os padrões, deixar de ensinar as regularidades da língua nem denunciar as atividades de prescrição como nocivas ao ensino de língua. Estamos, com esta discussão, querendo uma reorientação no tratamento dos padrões, uma relativização de sua importância, uma reformulação dos métodos e das atividades de correção propostas pelos LDP com vistas à diminuição de atitudes discriminatórias associadas a posturas prescritivas.

A seguir, passaremos à discussão sobre a polissemia encontrada no tratamento da norma linguística nas teorias e nos LDP e os impactos dessa teorização para o ensino de língua portuguesa.

2.3 A propósito da norma linguística: a polissemia do termo que gera confusão no uso

Um primeiro aspecto que merece destaque neste momento de discussão é a profusão de termos encontrados tanto nas teorias quanto nos livros didáticos para se referirem à língua de prestígio (ou padronizada), o que Bagno (2013) chamou de “falsa sinonímia”: norma padrão, norma culta, língua padrão, língua culta, norma oficial, língua oficial, linguagem padrão, linguagem formal, norma culta padrão, padrão culto formal, variedade padrão, padrão formal, uso formal,

para citar as mais recorrentes. Essas expressões referenciais encontradas em profusão nos LDP sugerem que ainda há certa confusão no campo e indicam que a utilização aleatória delas, sem a necessária clareza ao que, de fato, se quer fazer referência, leva a equívocos teóricos e metodológicos.

Bagno (2013), ao fazer um estudo dos LDP aprovados no PNLD de 2008, elencou sete problemas em relação à variação linguística. O primeiro erro apontado foi nomeado de “falsa sinonímia culto = padrão” e trata especificamente da confusão entre *norma padrão* (ideal linguístico) e *norma culta* (variedades urbanas de prestígio) que “as autoras e autores de livros didáticos fazem desses dois termos para designar, no fundo, um nebuloso modelo de ‘língua prestigiada’ ou ‘linguagem formal’” (p. 74). Tais termos não são equivalentes nem intercambiáveis, afirma o autor. E conclui essa questão chamando-a de “erro teórico”, por definir “a norma culta ou mesmo a norma padrão, ou seja, variação social, como ‘linguagem formal’”, ou variação estilística. O erro está em considerar, portanto, que um falante altamente letrado e um falante com pouca ou nenhuma escolaridade são incapazes de modular sua produção verbal para adequá-la a um evento comunicativo.

O tema é amplo e as discussões são extensas. Tomaremos por base as teorizações apresentadas por Aléong (2001), Milroy (2001), Rey (2001[1972]), Faraco (2002), Lucchesi (2002), Castilho (2002[1978]), Rodrigues (2002[1968]) e Monteagudo (2011), pois esses autores trazem em seu bojo uma premissa comum: o termo *norma* é bastante polissêmico e, por isso, tem sido utilizado de forma bastante ampla e muitas vezes confusa por diferentes autores, ora para designar “preceitos estabelecidos”, ora para designar o que é de “uso corrente”.

Partiremos do fato de que os grupos sociais se diferenciam pelas formas linguísticas que são de uso comum. Tal uso comum, como nos esclarece Faraco (2002, p. 38), caracteriza as diferentes normas linguísticas em uso nos diversos grupos sociais. Se pensarmos em uma sociedade dividida em classes e extremamente estratificada como a brasileira, encontraremos, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, a norma característica

de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e tantas outras que mostram o caráter heterogêneo da língua nos diferentes grupos sociais.

A diversidade de formas linguísticas reveste-se, assim, de um caráter valorativo que acaba refletindo a hierarquia desses grupos sociais. Dessa forma, se observarmos os padrões habituais e coletivos dos comportamentos linguísticos desses usuários da língua, poderemos definir tanto os grupos dentro das comunidades de prática quanto a posição desses usuários no interior dos diversos estratos sociais. Tal diversidade nos desempenhos linguísticos se contrapõe, enfim, à homogeneidade do padrão ideal solicitado dos falantes em diversas situações de interação falada e escrita, mais especialmente no contexto escolar. Para esclarecer, podemos citar, por exemplo, nos livros didáticos de português em uso nas escolas brasileiras, as propostas de atividades que insistem em sublinhar o caráter normativo e prescritivo da língua por meio de reescrita de frases descontextualizadas e que nem sempre apresentam formas consideradas não padrão.

Rey (2001[1972], p. 117) esclarece que lei, *regra*, *norma* são conceitos que se desenvolveram sob condições “obscuras”, “abrigados em termos-armadilhas” que remontam aos “*philosophes*”. Porém, de forma geral, todos os autores citados concordam que, linguisticamente, o termo *norma* prevê duas possibilidades de entendimento que podem ser sumarizadas pelos adjetivos **normal** e **normativo** (cf. Rey, *op. cit.*). Por *normal*, temos aquilo que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade. Já o termo *normativo* refere-se a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade.

Monteagudo (2011, p. 40-41), por seu turno, ao fazer uma revisão dos conceitos de variação e norma linguística postula que:

uma variante *normal* numa variedade linguística é simplesmente a mais frequente nos textos produzidos nessa determinada variedade. Por outra parte, uma variante *normativa* é de uso

obrigatório em determinados tipos de variedades, conforme determinado código ou regulação. (grifos do autor)

Considerando a teorização de Coseriu (1979 [1952]), autores como Rey (2001[1972]) e Lucchesi (2002) também fazem duas tipologias para distinguir as duas normas: a objetiva e a subjetiva (ou social). A primeira, também chamada de norma explícita ou padrão real (cf. Castilho, [1978](2012), é relativa aos padrões observáveis na atividade linguística de um determinado grupo de usuários da língua, preferencialmente aqueles que detêm o poder e o prestígio social. Isso significa dizer que a norma objetiva é observável na atividade linguística de determinado grupo social em determinadas situações de interação.

A norma subjetiva (ou social, conforme a denomina Rey), por sua vez, está ligada a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade (LUCCHESI, 2002, p. 65). Para Castilho [1978](2012), a norma subjetiva é implícita ou de padrão ideal e está relacionada às atitudes que os usuários da língua assumem frente à norma objetiva, ou seja, dependendo do nível social dos sujeitos em interação, a norma imposta é aquela condizente com o comportamento linguístico prevalecente na comunidade a que o sujeito pertence. Ou seja, são os usos linguísticos da classe social de prestígio, tidos como os modelos ideais de linguagem a serem seguidos, que estão em jogo. Sabe-se, portanto, que essa norma “ideal” deveria ser relativizada nos manuais de ensino por não representar, de fato, a língua em uso nas interações verbais e por ir contra a liberdade da língua.

Além dessas duas normas, Rey (2001[1972]), Castilho (2002[1978]) e Monteagudo (2011) ainda citam a norma prescritiva. Para esses autores, a norma prescritiva é um amálgama entre a norma objetiva e a subjetiva, isto é, a seleção pelos usuários de termos de usos linguísticos utilizados pela classe de maior prestígio social, aliada à norma subjetiva, que é o ideal de língua a se usar.

Entretanto, Castilho nos adverte para o fato de que nem a norma prescritiva pode escapar do fenômeno da variabilidade linguística, porque ela

mesma não tem uma unidade. Essa norma é apenas mais uma dentre as outras e, por isso, do ponto de vista sociolinguístico, não pode ser encontrada, de fato, na realidade heterogênea da língua, apenas na teorização de gramáticos normativos e dos puristas que a usam como ferramenta para o prescritivismo preconceituoso (cf. BAGNO, 2003).

Já Monteagudo (2011) assevera que a norma prescritiva refere-se a conjuntos de regras, de instruções e de recomendações contidas em um determinado *corpus* metalinguístico (livros didáticos, dicionários, gramáticas e outros manuais) e que servem para ser cumpridas, definindo aquilo que se convencionou chamar de *variedade padrão* ou norma padrão.

Aléong (2001, p. 148), por sua vez, que discute questões acerca das normas linguísticas e das normas sociais na perspectiva antropológica, assim apresenta a distinção entre normal e normativo:

Se se entende por normativo um *ideal* definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o normal pode ser definido no sentido matemático de frequência *real* dos comportamentos observados.

Esse autor ainda faz outra grande distinção entre uma norma linguística socialmente dominante e outra que sistematiza a heterogeneidade dos comportamentos linguísticos, classificando-as em **normas explícitas** e **normas implícitas**.

Aléong compreende por normas explícitas um “conjunto de formas linguísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, de codificação e de prescrição” (p. 153). Além disso, é essa norma explícita que está codificada nos aparelhos de referência, nos usos oficiais, na imprensa escrita e audiovisual, no sistema de ensino e na administração pública, sendo, por isso, socialmente dominante no sentido de se impor como ideal a ser respeitado nas situações de uso mais monitorado da língua.

As normas implícitas, por sua vez, afirma o autor, estão relacionadas à língua falada. Por não ser regulada por um código rígido, como o é a escrita, a

norma implícita, ou falada, raramente é objeto de reflexão consciente ou de um esforço de codificação, mas nem por isso deixa de “representar os usos concretos pelos quais o indivíduo se apresenta em sua sociedade imediata” (p. 153).

Por fim, Aléong postula que toda norma explícita remete a um “aparelho de referência” que apresenta exemplos de uso correto. No âmbito do ensino de língua, os livros didáticos de português podem ser considerados aparelhos de referência porque trabalham na perspectiva da regulação da língua, com base em uma norma divergente, que prioriza o ensino por meio do contraste e da dicotomia. Sendo assim, o que está na base desse ensino são tarefas como “classificar os fatos linguísticos em categorias de certo, errado, bom, mau, puro, padrão etc.” (p. 164), reescrever as falas (informais) de modo a adequá-las ao padrão formal (escrito), traduzir as frases faladas na variedade não padrão para a variedade padrão e outras, conforme vamos mostrar mais à frente, no capítulo analítico.

Outra discussão é a diferença entre norma padrão e norma culta. Norma padrão, “enquanto realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato”, conforme ressalta Faraco (2002, p. 42). Ela não é um modo de falar, na medida em que é um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural e, por isso mesmo, não a encontramos nas interações reais. Para Lucchesi (2002) e Faraco (2002, 2008), a norma culta é uma variedade de “uso corrente” entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Em outras palavras, a norma *culta* seria, pelos critérios do Projeto de Estudo da Norma Culta (NURC), a variedade que está na intersecção dos três *continua* propostos, em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados.

A confusão terminológica em relação a essas duas normas, para muitos autores, está relacionada ao adjetivo “culto”, que pode sugerir preconceito social, porque se há uma variedade ou norma culta, significa que as outras são “incultas” e que seriam, por exemplo, faladas ou utilizadas por usuários sem cultura (cf. Faraco, 2008). Ora, sabe-se que não existe sociedade sem cultura,

por isso, essa atitude pode, por assim dizer, perpetuar julgamentos a respeito dos falantes de outras normas. Para Faraco (2002, p. 38), o termo que qualifica norma culta apresenta restrições, assim como a qualificação de outras normas, na medida em que ela diz respeito particularmente a uma certa dimensão da cultura, que é a cultura escrita, aspecto ressaltado por todos os autores que discutem essa questão. Dessa forma, reforça o autor:

a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Gnerre (1988) ainda esclarece que, ao se definir uma variedade “cultura” ou “padrão”, tida, geralmente, como “a língua” e relacionada a conteúdos de prestígio, associa-se essa variedade à escrita e aos usos na transmissão de informações de ordem política e “cultural”. Por isso, assegura o autor, “os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” (GNERRE, *op. cit.*, p. 10), isto é, esses cidadãos não dominam a variedade corrente nesse tipo de código por limitações impostas pela falta de letramento ou por práticas de letramento inadequadas.

Entretanto, independentemente de se designar uma determinada língua de norma padrão ou norma culta, é bom que se sublinhe um alerta importante feito por Monteagudo (2011, p. 45) em relação à importância e utilidade de haver a estabilização de uma determinada norma. Segundo esse autor:

a norma padrão é um elemento de autorregulação do sistema, como força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo de toda língua humana, especialmente para a prática da escrita (...). A função básica de uma variedade padrão é estimular, pelo menos na escrita, uma relativa coesão num espaço sociocultural amplo e diversificado e garantir uma base de comunicação entre as diferentes variedades (históricas, geográficas, sociais e funcionais) (MONTEAGUDO, 2011, p. 45).

Diante das questões aqui expostas, estamos assumindo o conceito de norma padrão como um construto sociocultural, ou seja, um modelo ideal de

língua que não corresponde a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas que são utilizadas pelos usuários da língua portuguesa no Brasil e, por isso, não representa todo o conhecimento que os aparelhos de referência e a escola devem construir com os alunos. Assim, nomeamos-nos pelo conceito de norma culta para designar um conjunto de variedades sociolinguísticas que podem ser empiricamente coletadas porque fazem parte das práticas linguageiras das comunidades da fala urbanas e letradas. O conceito de norma não padrão é aquele ligado às variedades marcadas do ponto de vista social e estigmatizadas. Muitas vezes, essas variedades são usadas para estilizar algum falar: o do caipira, o do baiano, o do nordestino, o do *playboy* etc. e representam o que Bortoni-Ricardo (2004) chamou de marcas descontínuas.

2.4 As noções de estilo e o *continuum* de monitoramento estilístico

A caracterização dos estudos sobre a variação sociolinguística é feita, geralmente, considerando-se três níveis importantes, a saber: (i) linguístico, no qual temos os fenômenos de ordem fonético-fonológica, morfosintática e semântica; (ii) social, considerando-se as categorias, tais como classe, idade, escolaridade, e outros princípios sociais; e (iii) estilístico, ou grau de atenção conferida à linguagem.

Nesta seção, procuraremos fazer uma breve incursão nas teorias sobre variação estilística, com base em Labov (1972a), Bell (1984), Lefebvre (2001), Bortoni-Ricardo (2004) e Coupland (2007) para situar nosso ponto de vista sobre a variação de estilo, uma das categorias de análise neste estudo.

Labov foi o primeiro autor a apresentar uma abordagem operacional e quantitativa sobre a questão dos estilos, com base no critério *self monitoring*, ou grau de atenção à própria fala. A partir desse critério, Labov estabeleceu uma classificação de cinco estilos: informal (*casual*), cuidadoso (*careful*), leitura de textos, leitura de palavras e leitura de pares mínimos.

Segundo Lefebvre (2001), os postulados iniciais de Labov eram de que “os membros de uma comunidade linguística atribuem valor social às variantes e as utilizam de maneira socialmente significativa” ou ainda “nenhum falante possui um único estilo. Os falantes variam seu modo de falar conforme a situação na qual se encontram” (p. 220). Entretanto, a noção de estilo formulada por Labov apresentou alguns problemas, conforme aponta Lefebvre (*op. cit.*, p. 220-21):

1º: a redução da definição de estilo a uma só dimensão – o grau de atenção conferido à linguagem – não permite, por exemplo, tratar variáveis não classificáveis nesse eixo, tais como os assuntos tópicos que, segundo Labov, são suscetíveis de favorecer o uso do vernáculo, mas não provocam mudanças rumo ao vernáculo. Ou seja, uma variedade próxima da variedade padrão continua a ser utilizada, quando determinados assuntos são abordados e nenhuma mudança estilística é verificada;

2º: o vínculo entre formal e monitoração pode muito bem ser espúrio. Embora algumas pessoas monitorem para produzir o que consideram fala formal ou correta, outras se mostram mais atentas quando tentam ser coloquiais (WOLFSON, *apud* LEFEBVRE, 2001, p. 226);

3º: Labov só considera as variáveis socialmente pertinentes e deixa sem resposta questões relacionadas ao estilo, quando não são usadas variáveis socialmente pertinentes;

4º: por fim, a crítica recai sobre a técnica utilizada por Labov para fazer as entrevistas para coleta de dados já que, segundo Gal (1979,p. 8), “a escolha das variedades linguísticas pelas pessoas não é motivada nem pela impressão que elas querem dar de si mesmas nem pelos efeitos interacionais ou retóricos que elas querem que suas palavras provoquem”.

O estilo por que alguém escolhe dizer algo de determinada maneira em determinada ocasião, para Bell (1984), é essencialmente uma resposta do falante a sua audiência. Esta seria a primeira dimensão de sua teoria,

denominada *formato da audiência*, e estaria ligada à responsividade. A outra dimensão postulada por Bell é a “iniciativa”, ou seja, toma-se o formato de referência para explicar as motivações para a variação estilística. Brandão (2005) explica que a expressão *formato de referência* foi utilizada por Bell para indicar identificação com um grupo de referência que é importante para o falante, normalmente em resposta a uma mudança em algum aspecto da audiência.

Em diferentes ocasiões fala-se de maneiras diferentes. Estas diferentes formas de falar transportam diferentes significados sociais, representam a nossa capacidade de assumir diferentes posições sociais e afetam o modo como somos vistos pelos outros. Ainda para Bell, os principais fatores que influenciam o estilo são o interlocutor, o tópico e o cenário onde ocorre a interação, fatores esses bastante próximos daqueles apontados por Labov (1966). Entretanto, um dos pontos que diferencia as duas perspectivas, a de Labov e a de Bell, é o fato de que, enquanto para Labov a monitoração estilística é tratada como estratégia cognitiva, com base no parâmetro único de formalidade, definido aqui como grau de atenção que o falante presta a sua própria fala (variação intrafalante), quando este se adapta ou se molda ao contexto, para Bell, os falantes mudam seu estilo de acordo com a audiência (*audience design*), ou seja, eles são produtores de contexto, responsáveis pela definição das situações de comunicação e dos relacionamentos entre eles, o que cria uma espécie de ação conjunta com os interactantes.

O ponto central dessa noção de *audience design*, proposta por Bell (1984), é o de que os falantes selecionam seus estilos principalmente para e em resposta a sua audiência (público). Geralmente, um falante muda seu estilo para ficar mais parecido com o estilo da pessoa com a qual está interagindo – o que a teoria da acomodação chamou de “convergência”. Para Bell, o tópico e a audiência são fortemente influenciados pela produção linguística dos informantes e também a influenciam diretamente.

Em relação à monitoração estilística, Bell (1984) e Bortoni-Ricardo (2005) apresentam certa aproximação em relação ao conceito de estilo. Para Bell, estilo é a dimensão da linguagem na qual falantes individuais podem fazer escolhas, na medida em que nem sempre pode-se falar da mesma forma. Na verdade, esclarece Bell, os falantes estão constantemente mudando a forma de falar quando passam de uma situação para outra.

Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, considera que o contínuo de monitoração estilística está relacionado com o grau de atenção e de planejamento que o falante confere ao contexto, ao tópico e à interação. Segundo essa autora,

Na produção do estilo monitorado, o falante presta mais atenção à própria fala. Este estilo geralmente caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática mais complexa (p. 41).

Em relação à noção de estilo, Coupland (2007) reconheceu que as redes de falantes compartilham significados socialmente estruturados. Por isso, o autor defende uma abordagem sociolinguística multidimensional de estilo, que abarca teorias mais ampliadas sobre o *self*, sobre as relações sociais e sobre o discurso. Brandão (2005) assim explica a teoria de Coupland: “estilo necessita ser situado dentro de modelo de objetivos comunicacionais humanos, práticas e ações, e também como um aspecto de manipulação de recursos semióticos em contextos sociais”. (p. 36). Assim como Bell, Coupland explica que no *formato da audiência* os participantes projetam identidades, atendendo a preferências e a predisposições ideológicas para serem bem avaliados ou aceitos socialmente pela audiência.

Dado o quadro teórico em que apresentamos, *grosso modo*, os princípios básicos a partir dos quais são alicerçados os estudos no campo da variação estilística, é relevante dizermos que a dimensão dessa variação que mais nos chamou a atenção, quando das análises dos dados, foi a social, que é a mais

“correlacionável”, nos termos de Lefebvre (2001), com as situações nas quais a língua é utilizada e que nos parece estar na base das propostas de atividades desenvolvidas pelos LDP aqui em análise.

Para os interesses desta pesquisa, o conceito de estilo e o contínuo de monitoramento, portanto, são importantes noções sociolinguísticas que facilitam a explicação das diferenças linguísticas nas diversas situações de comunicações e nos variados contextos em que as práticas de oralidade e letramento acontecem nos LDP. Tais práticas resultam em produções textuais e discursivas que vão desde uma fala/escrita informal e, portanto, menos monitorada, a uma fala/escrita formal e mais monitorada³⁰. Assim, é possível dizer que a monitoração estilística deve ser vista, também, como fazendo parte de um contínuo de gradações, mais do que de uma dicotomia, conforme postula Bortoni-Ricardo (2004).

2.5 Por uma visão integradora das relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento

Ao longo desta seção, nosso objetivo é tentar apresentar as relações entre fala e escrita e oralidade e letramento com base na discussão de autores como Marcuschi (2001a; 2001b, 2001c; 2001d), Rojo (2001), Signorini (2001, 2002, 2004) e outros. Traremos também as postulações de Bortoni-Ricardo (2005) em relação à questão do *continuum rural-urbano* que são importantes para promovermos um debate, relacionando essa questão ao contexto dos LDPs, com base no que propõem os PCNLP.

Para tanto, elegemos a perspectiva que considera fala e escrita como duas formas de produção textual-discursivas, não dicotômicas, as quais Marcuschi (2001a) denomina “contrapontos formais” das práticas de oralidade e letramento. Assumimos também a postura de que não é possível investigar

³⁰ Em relação a análises estilísticas de falas públicas, ver o trabalho de Bentes (2009) e Bentes, Ferreira e Mariano (2013).

questões relacionadas a essas modalidades centrando-nos apenas no aspecto linguístico e desconsiderando os domínios discursivos e contextuais das práticas da língua em uso. Dessa forma, não cabe oposição explícita entre elas, na medida em que entre essas modalidades prototípicas há uma linha contínua de produção textual e discursiva que pode variar dentro do espectro do mais ou menos oral para o mais ou menos escrito e do mais ou menos formal para o mais ou menos informal, conforme apontam Biber (1988) e Marcuschi (2001a, 2001b, 2001c, 2001d).

Historicamente, os primeiros estudos sobre o tema partiram do pressuposto de que sociedades com cultura escrita surgiram de grupos sociais com cultura oral. Para esses pesquisadores, a fala era primária e a escrita, um meio de representação da fala. Outras investigações foram levadas a cabo por autores filiados ao estruturalismo, como Roland Barthes, para quem a escrita não pode ser compreendida como um simples complemento da oralidade, porque há “o escrito”, relacionado à grafia, e “a escrita”, “a que produz textos” (BARTHES, 1981, apud ROJO, 2001). Para cada uma dessas perspectivas, há uma implicação diferente.

Nos países ocidentais, as fronteiras entre as práticas de uso da língua e suas respectivas modalidades de produção sempre foram bem delimitadas do ponto de vista do prestígio social e coube à escrita (e, em consequência, ao que se chamou de letramento³¹, ou *literacy*) a supremacia sobre a fala. No entanto, essa supremacia não está relacionada a nenhum parâmetro linguístico. É mais uma postura política e ideológica que confunde a escrita, um dos modos de uso da língua, com a língua padrão (cf. TRUDGILL, 1975). O ponto nodal dessa concepção é a ideia da ideologia como manifestação e reprodução da língua

³¹ Soares (2002), no artigo intitulado “Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento Na Ciberultura”, dedicou-se à compreensão mais ampla de letramento, buscando um novo sentido a esse fenômeno, recém-introduzido no contexto da cultura do papel, como ela mesma diz. Para isso, a autora inicia discutindo as diferentes perspectivas na caracterização desse fenômeno para depois se dedicar a perscrutar os significados desse conceito não mais no singular, mas no plural, para designar Letramentos como “diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais que são mobilizados em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial” (p. 156).

padrão escrita, pautada pela valoração social, pelas escalas de prestígio ou pelos esquemas de valores, conforme afirmam os autores apresentados na seção 2.3 acima.

Assim, o conceito bourdieusiano de “língua legítima”³² é importante para se entender como as normas linguísticas nas sociedades ocidentais foram instituídas para servirem de pano de fundo para a construção de uma identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição escrita e de uma cultura letrada. Nesse sentido, a chamada “língua legítima” não está relacionada, exatamente, à aceção de vernáculo “puro”, “autêntico”, mas ao sentido de ordem de natureza política, reconhecida e aceita e, portanto, de língua que tem força de lei, ou seja, a norma explícita, nos termos de Aléong (2001). Tal língua pode ser considerada o resultado histórico de uma variedade associada de modo estável com a escrita e com a tradição gramatical e, portanto, com os grupos de poder.

Parece-nos relevante assinalar, então, o fato de que, embora o advento da escrita tenha sido considerado como a principal “invenção” da humanidade ou, em outras palavras, uma tecnologia, falamos e ouvimos mais do que escrevemos ou lemos. O peso dessas práticas, porém, não é o mesmo do ponto de vista dos valores sociais. Pesquisas³³ revelam o preconceito ainda latente na prática de professores e nos materiais didáticos que tomam a oralidade e a fala como se fossem sempre informais e priorizam o ensino da escrita e dos conhecimentos linguísticos relacionados a essa modalidade com base nas

³² Morato e Bentes (2002), em artigo que discute as “Intervenções de Bourdieu no campo da Linguística: reflexões sobre competência e língua legítima”, afirmam que, para Bourdieu, o emprego da linguagem em uma determinada situação não depende somente da competência, como apregoa Chomsky, mas, sobretudo, do “‘mercado linguístico’ dominado pelas camadas cultas (*cultivées*) da sociedade” (p. 2). Bourdieu afirma que as diferenças linguísticas encontram-se organizadas dentro do “campo linguístico”, definido como um sistema de relações de força propriamente linguísticas que se encontra fundado na distribuição desigual do capital linguístico no mercado das trocas simbólicas, ou melhor, na distribuição desigual das oportunidades de incorporação por parte dos falantes de recursos linguísticos objetivados. Para Bourdieu, compreender mais profundamente a estrutura desse campo implica perceber a existência de dois tipos de capital linguístico: um capital necessário à simples produção de um falar comum, mais ou menos legítimo, e um capital constituído por um conjunto de instrumentos de expressão necessários para a produção de um discurso escrito digno de ser publicado/oficializado, ou seja, a língua “legítima”.

³³ Ver, a propósito, Marcuschi (1997), Marcuschi (2001d), Dionísio e Bezerra (2001), Dionísio (2001).

regras da gramática tradicional. Essa postura, como se sabe, exclui os alunos considerados não competentes, ou seja, aqueles que não dominam a escrita padronizada e a norma explícita.

Autores como Ong (1982), McLuhan (1969) e Olson (1977) – para mencionar somente três nomes de autores que produziram obras importantes em diferentes áreas de reflexão sobre a escrita - endossaram a tese de uma “grande divisão” entre fala e escrita e entre oralidade e letramento e tomaram a escrita como estruturalmente elaborada, complexa, formal, modelar e abstrata, e a fala como concreta, dependente do contexto, caótica e estruturalmente simples.

Essa vertente de pensamento criou o que Bortoni-Ricardo (2005) chama de “ideologia do vácuo”, que postula a necessidade de substituir a pobreza da cultura oral (a linguagem e, conseqüentemente, a cultura) das pessoas pertencentes a classes populares pela cultura escrita institucionalizada, sob a alegação de que essas pessoas não seriam portadoras de qualquer cultura significativa.

Fizemos essa breve digressão em relação à ideia de escrita como veículo privilegiado da cultura para chegar ao ponto que consideramos mais nuclear neste estudo: mostrar que foi a partir da perspectiva dicotômica que se estabeleceu o prescritivismo que rege as relações entre fala e escrita na sociedade e em cujo alicerce repousa o equívoco de se considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical e a escrita como o lugar da língua padronizada e do bom uso gramatical.

A esse respeito, Koch (1998) postula que fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Entretanto, cada uma delas possui características próprias, embora ambas compartilhem o mesmo sistema linguístico. O que ocorre em relação a essas duas modalidades – e, de fato, espelha, em grande medida, a postura verificada ainda hoje no discurso de alguns professores e de autores de materiais didáticos - é que as características da fala foram estabelecidas em oposição às características da língua escrita,

estas últimas projetadas pelas lentes da gramática tradicional; e isso reflete de forma persistente a visão dicotômica sobre essas modalidades.

Para exemplificarmos, vejamos a afirmação de Marcuschi (2001a, p. 28), que nos alerta para o fato de que:

A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais.

Assim, um grande volume de estudiosos³⁴ tem reafirmado a tese de que não há motivos para a supervalorização da escrita e para o desprestígio da oralidade e intensificou os estudos sobre a modalidade falada da língua. Os resultados dos estudos mostram que não há, de fato, razão para se sustentar a tese da grande divisão dicotômica entre fala e escrita. Tais resultados são influenciados, sobretudo, pelos estudos desenvolvidos por estudiosos vinculados ao Projeto NURC e pelo denso trabalho que culminou no “Projeto de Gramática do Português Falado”, coordenado pelo professor Ataliba de Castilho.

Esses trabalhos foram, em grande medida, responsáveis pelo avanço das pesquisas sobre a língua falada e sobre a gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil. Entre outros objetivos, acreditamos que esses projetos contribuíram fortemente para ajustar o ensino da língua portuguesa a uma realidade linguística concreta, “evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país” (SILVA, 1996, p. 85).

³⁴ Dentre esses estudiosos, podemos citar Biber (1988), Marcuschi (2003, 2005), Dolz, Schneuwly & Haller (2004), Dolz, Schneuwly & Pietro (2004), Goulart (2005), Bentes (2009), dentre outros.

No contexto educacional, outros linguistas brasileiros³⁵ têm se dedicado a desenvolver estudos sobre a língua falada, sinalizando grande importância para a questão da diversidade e variação linguísticas no contexto das práticas de linguagem na escola. Tais estudos também possibilitaram o estabelecimento de outros parâmetros, de natureza linguística, textual e discursiva, importantes para se pensar a questão das modalidades falada e escrita e da oralidade e do letramento no contexto das práticas comunicativas.

Todos estes princípios teóricos estão subsumidos nos PCNLP, nos quais assim se inicia o capítulo sobre o “ensino e a natureza da linguagem”:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (PCN, 1998, p. 19).

Nesse mesmo documento, algumas páginas à frente, temos o seguinte preceito:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nesta perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.” (PCN, 1998, p.22)

Assim, para que fala e escrita sejam tomadas como atividades discursivas, Marcuschi (2001b) defende a tese de que é possível investigar as relações entre essas modalidades, de forma a minimizar o impacto da dicotomia estrita entre elas, assumindo a visão de um *continuum* de funções sociais, de

³⁵ Ilari (1985), Castilho (1998), Mattos e Silva (2004), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008), Bagno (2013), para citar apenas alguns linguistas brasileiros que se dedicaram a pesquisar a língua falada no contexto educacional.

modos de produção (falado ou escrito) e de gêneros textuais e discursivos. Vale ressaltar que o *continuum* para o autor não significa “continuidade ou linearidade de características”, mas

uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante (MARCUSCHI, 2001b, p. 35-6).

Ao discutir o tratamento escolar das relações entre fala e escrita, Neves (2003) aponta para o fato de que o problema maior com o qual livros didáticos, professores e escola têm que lidar não é o fato de se dar ênfase ao letramento, à norma padrão e à modalidade escrita; a questão que precede todas as outras é que as modalidades, dentro das atividades de produção textual e de leitura, são colocadas em posições estanques, sem que se observe a relação entre elas no contínuo de textos orais e escritos. Ainda para essa autora, é preciso relativizar as dicotomias que ainda persistem na escola em relação à fala x escrita, à língua padrão x não padrão “para também resolver-se num contínuo” em que um contínuo possa interagir com o outro.

Rojo (2001), por sua vez, assevera que, com o advento da imprensa, as relações entre fala e escrita fundiram-se, confundiram-se e tornaram-se complexas, exigindo um outro tipo de encaminhamento pela escola. Para a autora, o indício que marca de forma mais evidente a fala e a escrita é a relação que o sujeito enunciador estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa:

o que caracterizaria a palavra falada seria uma relação de *implicação* do locutor na situação de produção e de *conjunção* de mundos de referência entre o mundo de referência da situação ela mesma e o do texto ou discurso produzido. Ao contrário, na enunciação escrita, o locutor assumiria uma relação de *autonomia* em relação à situação de produção e o mundo de referência desta última e o do texto ou discurso se encontraria numa relação de *disjunção* (ROJO, 2001, p. 55 – destaques da autora).

Por isso, para essa autora, as relações entre as modalidades e entre as práticas de linguagem são de continuidade e constitutividade e tal concepção tem rebatimentos diretos na compreensão do funcionamento dos gêneros orais e escritos nas sociedades letradas contemporâneas, o que torna as práticas de letramentos escolares insuficientes.

A autora ressalta que a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas tem exigido um caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Isso ficou evidenciado quando houve a “democratização da escola”, momento em que se deu o ingresso de alunos e professores provenientes das classes populares, situação essa que forçou a instauração de outros tipos de letramentos que não apenas os escolares. Essa ampliação da questão dos letramentos deu-se recentemente, instaurando o chamado “letramentos locais ou vernaculares” (ROJO, 2008).

A escola de hoje, ressalta a autora, é vista como um “universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (ROJO, 2008, p. 584). Esses letramentos criaram nos intramuros escolares uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas que se aproxima muito da situação diglôssica apontada, inclusive por Signorini (2002, 2004).

As formas linguísticas prestigiadas pela escola em contraposição com as outras formas de falar e escrever consideradas “não padrão”, ou vernaculares, como se fossem dois polos que se excluem, é o que Signorini (2004) chama de “polarização diglôssica”. Essa polarização, como veremos, tem rebatimentos diretos na supremacia atribuída à escrita padrão, “modelo ideal” a ser seguido em todos os contextos, por causa do prestígio social, em comparação com o valor intrínseco da oralidade, que poderia constituir-se como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito.

A noção de polarização diglössica postulada por Signorini (2004, p. 95) nos parece relevante para a discussão entre oralidade e escrita porque mostra a existência de uma

polarização produzida sistematicamente pelos discursos letrados, inclusive os acadêmicos e escolares, que tende a descaracterizar o campo das interseções entre práticas orais e práticas escritas como uma zona de fronteira e ao mesmo tempo de interface, onde operam os processos de transformação do sujeito aprendiz e de sua língua.

Dessa forma, a ideia que se pretende com essa polarização é atribuir poderes a uma língua (escrita) institucionalizada para que ela possa instaurar a igualdade de condições sociais entre os usuários. Com isso, a heterogeneidade linguística existente na sala de aula, e que constitui, na perspectiva sociolinguística, as variações regionais, de idade, de gênero, classe social e as de estilo, é comumente confundida com falta de domínio da língua padrão.

Ainda segundo a autora, essa polarização serve para “equacionar o problema propriamente político da heterogeneidade das formas hierarquizadas nos usos da língua” ao mesmo tempo em que

é tributária de uma projeto emancipatório, herdado do Iluminismo, de universalização do saber (esclarecer o ignorante) e articulado aos princípios do liberalismo democrático (formar o cidadão esclarecido e participativo), através do modelo da escola republicana, isto é, leiga e voltada para a construção do que é comum e compartilhado na fala/escrita dos cidadãos (aquisição dos padrões de prestígio), em detrimento das heterogeneidades constitutivas da língua falada pelo conjunto de falantes da língua nacional (SIGNORINI, 2004, p. 90).

No ambiente escolar, por sua vez, essa mentalidade diglössica causa efeitos perversos, pois, como conclui Signorini (*op. cit.*), o aluno precisa se adaptar a qualquer custo a essa situação e se vê imbricado em duas circunstâncias: cala-se (ou recusa-se a escrever) para resguardar sua face e não expor sua “ignorância” em relação ao domínio da língua institucionalizada ou assume a lógica diglössica da necessidade de eliminar da escrita toda interferência do oral e da contaminação pela sua própria fala (cf. SIGNORINI, 2004). Assim, como vimos discutindo ao longo desta pesquisa, nesse jogo de

forças antagônicas, a pressão da ação da escola, da agência dos professores, dos materiais didáticos e da mídia acaba impondo essa situação diglósica.

Para tentar dissolver, ou minimizar essa polarização, Marcuschi (1997; 2001a), com base em Koch e Oesterreicher (1985), afirma que cada uma dessas modalidades possui um meio de representar a língua e um modo de sua verbalização. Assim, essa representação se dá por meio da i) produção e transmissão sonora (sons fonético-fonológicos) emitidos pela boca e recepção acústica, pelos ouvidos e da ii) produção e transmissão gráfica (letra) sobre suporte físico (papel, tela ou outro dispositivo tecnológico) e recepção visual, pelos olhos e por outros recursos multissistêmicos, como os cinésicos, prosódicos e paralinguísticos, e gráficos, como a pontuação, os sinais diacríticos, os sinais numéricos, as imagens, as cores, os *emoticons* etc.

Outras considerações importantes, segundo esses autores, é a observação da imediatez comunicativa (oralidade) ou da distância comunicativa (escrituralidade). Isso significa dizer, do ponto de vista desses autores, que a imediatez refere-se à comunicação imediata no tempo e no espaço, marcada pelas interações face a face que demandam envolvimento dos interactantes. Já a distância está ligada a instâncias em que a recepção da comunicação se dá de forma distanciada, independentemente do lugar e do momento de sua produção.

Em função dos nossos *corpora* de análise (propostas de atividades didáticas com base nos textos de LDP), há que se considerar, ainda, um outro aspecto interessante e estritamente relacionado às relações entre imediatez e distância comunicativas que diz respeito aos textos literários dos livros didáticos em análise. Preti (2012) postula que está havendo, nos últimos trinta anos, transformações sociais que incluem maior valorização da língua oral popular e que os escritores literários, por meio de um competente trabalho de elaboração e de manipulação da linguagem, têm conseguido levar para suas obras marcas características da fala para criar um efeito de verossimilhança.

Em outras palavras, os textos literários, especialmente aqueles presentes nos LDP, apresentam características que são transferidas do meio sonoro para o

meio visual e possibilitam a produção de efeitos de sentidos importantes para a problematização de certos aspectos linguísticos e discursivos. Tais recursos procuram funcionar como uma conexão entre os diálogos estabelecidos no texto e a fala natural do dia a dia das personagens em interação. Assim, a valorização da língua falada pelo povo e o registro popular passaram a ter maior aceitação nos textos literários contemporâneos na medida em que

São muitas as marcas do diálogo oral que podem ocorrer nos diálogos construídos. A título de exemplificação, podemos citar, no nível do léxico, o uso de vocabulário popular ou gírio, muito comum na oralidade; no nível da sintaxe, os diálogos podem ser marcados por repetições, paráfrases, cortes, anacolutos e correções; no nível textual, há a construção de diálogos que refletem, até certo ponto, a dinâmica e a organização dos turnos; no campo discursivo-interativo, é possível encontrar marcas de negociação entre os falantes, construção de focos comuns, marcas de atenção e de demonstração de interesse dos parceiros, expectativas, conhecimentos partilhados, estratégias conversacionais que podem denunciar, por exemplo, poder, agressão, humor, carinho, ironia, malícia. (NEGREIROS, 2010, p. 717-18).

Assim, na organização textual e interacional do texto falado por escrito, essas marcas configuram o que Tannen e Wallat (1998) chamam de “esquemas de conhecimento” orais do escritor que são compartilhados com os leitores. Tais marcas é que são responsáveis pela construção dos efeitos de sentido pretendidos, o que garante ao texto escrito certa ilusão do oral, sobretudo pela utilização de “efeitos conversacionais”, comuns na interação face a face (cf. NEGREIROS, 2010).

Dessa forma, podemos dizer que um texto literário é uma “obra de ficção, uma transposição da realidade”, pois, conforme assevera Urbano (2000), essa obra pode “recriar no texto literário qualquer espécie ou modalidade linguística, porém sob o aspecto abrangente da intenção artística e estética” (p. 129).

Como vamos tentar mostrar no capítulo analítico, os textos literários contemporâneos presentes nos livros didáticos fazem referência constante a uma linguagem que representa bem a fala de determinado personagem, seja para marcar sua faixa etária ou sua posição social, com o objetivo de atingir o

leitor e envolvê-lo numa situação a mais próxima possível do real. Entretanto, conforme nos esclarece Preti (2012, p. 25),

existe uma diferença estabelecida pela situação de comunicação entre falante e ouvinte, de um lado, e escritor e leitor, de outro, com a presença ou ausência dos recursos da produção linguística face a face, para demonstrarmos que a escrita (literária ou não) jamais será a representação absoluta e fiel da fala.

Acreditamos que atualmente os livros didáticos não se limitam – como se fazia até a década de 1970 – a apresentar apenas gêneros escritos literários de maior prestígio, tais como o conto e o romance. Podemos dizer, após análise minuciosa dos textos e dos gêneros presentes nos materiais didáticos em análise, que há neles gêneros diversos, tais como a crônica, a poesia, as narrativas de aventura, os quadrinhos e os cartuns em cuja base podemos perceber a influência da fala na escrita. Esse aspecto, em especial, precisa ser evidenciado, porque mostra, de fato, que a oralidade presente no texto literário sinaliza um espaço maior dado à língua falada na representação dos diálogos entre as personagens e da voz do narrador. Esse fato, por si só, já revela um avanço na seleção dos textos pelos autores de livros didáticos e no respectivo contato deles pelos alunos. Entretanto, o problema mais sério constatado é o tratamento dado a esses textos. Esse tratamento será analisado no capítulo 4.

CAPÍTULO 3

Percurso metodológico – Da seleção do material de pesquisa aos critérios de definição dos conceitos a serem investigados

A organização estrutural de uma língua (os sons, a gramática, o léxico) não está rigorosamente associada com homogeneidade; pelo contrário, a variação é uma característica inerente das línguas naturais. (Camacho, 2011)

3.1. Critérios de seleção do *corpus*

Antes de empreendermos as análises do nosso *corpus* de pesquisa, – composto por LDP que participaram do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – cabe ressaltar que o critério adotado para a seleção desse *corpus* foi a participação dos LDP nos últimos três PNLDs (2005, 2008 e 2011).

Ao fazermos o levantamento dos livros que fizeram parte de cada um desses programas, percebemos que havia uma flutuação³⁶ muito grande na permanência ou não de determinadas coleções e concluímos que apenas cinco delas, nesses três últimos programas, eram recorrentes, a saber, as Coleções: i) **Português: uma proposta para o letramento**; ii) **Português: Ideias e Linguagens**; iii) **Português: Linguagens**; iv) **Linguagem Nova** e v) **Português para Todos** (Gráfico 1). Com isso, nossos dados compõem-se de sessenta exemplares de livros didáticos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano³⁷) participantes dos três últimos PNLDs, cujas coleções estiveram em uso até o final de 2013 nas salas de aulas das escolas brasileiras.

³⁶ Essa flutuação de obras didáticas no PNLD acontece, provavelmente, em função da adequação ou não das Coleções Didáticas aos critérios avaliativos presentes nos Editais de seleção de obras didáticas para o Guia de Livros Didáticos do PNLD.

³⁷ A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, os anos finais desse nível de ensino indicam o período do 6º ao 9º ano que substituíram o período anterior que abrangia da 5ª à 8ª série.

Após a seleção desse material, dedicamo-nos à leitura e apreciação das resenhas dessas coleções nos *Guias do Livro Didático* dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 para verificarmos o que os avaliadores do MEC pontuavam como positivo e/ou negativo em relação ao tratamento que os autores das coleções davam aos fenômenos sociolinguísticos eleitos para serem investigados nesta pesquisa, a saber: (i) as relações entre fala-escrita e entre oralidade-letramento; (ii) as questões de registro (formal-informal); e (iii) o trabalho com a norma padrão-não padrão. Também era nosso objetivo verificar se, nas resenhas das coleções em análise, os avaliadores apontavam a existência ou não de coerência entre o que se apresentava no Manual do Professor e o que de fato era trabalhado no livro do aluno.

Esses procedimentos permitiram-nos observar como os diferentes autores dos materiais didáticos propõem o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades ligadas ao reconhecimento da diversidade e da variação linguísticas como aspectos constitutivos e legítimos das línguas humanas. Tal reconhecimento possibilita aos alunos alcançarem uma formação linguística mais afinada com as demandas sociais e culturais brasileiras e com o exercício da cidadania.

As coleções selecionadas são compostas por quatro volumes cada uma, direcionadas para os anos finais do ensino fundamental, de 6º a 9º ano, cujas estruturas internas são diferenciadas, mas contemplam basicamente os mesmos eixos de ensino: leitura (silenciosa e oral), produção de texto (oral e escrito) e reflexão sobre a língua.

No Quadro, abaixo, apresentamos os dados do conjunto das Coleções selecionadas para esta pesquisa:

Código	PNLD	Título	Autoria	Editores
PPL	2005/2008 e 2011	Uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna
IDE	2005/2008 e 2011	Ideias & Linguagens	Dileta Delmanto; Maria da Conceição Castro	Saraiva
PLI	2005/2008 e 2011	Português Linguagens	William Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães	Saraiva
LNO	2005 e 2008	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
INT	2011	LP: Linguagem e Interação	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
PPT	2005 e 2008	Português para Todos	Ernani Terra; Floriana T. Cavallette	Scipione
RAD	2011	Projeto Radix	Ernani Terra; Floriana T. Cavallette	Scipione

Quadro 1. Coleções eleitas para serem analisadas

Desse quadro é importante esclarecer que as Coleções Linguagem Nova e Português para Todos tiveram os nomes mudados para, respectivamente, Língua Portuguesa: Linguagem e Interação e Projeto Radix no PNLD de 2011. É bom que se esclareça desde logo que, comparando as Coleções LNO e INT nos PNLDs de 2008 e 2011, verificamos uma reorganização das unidades e nessa reorganização muitas atividades foram retiradas ou reinseridas em outros momentos na edição do PNLD de 2011. Nenhuma modificação mais profunda na proposta desses LDs foi realizada, por isso, acreditamos que seria importante incluí-los em nossas análises. O que de fato percebemos foi uma reconfiguração das seções que compõem as unidades de ensino e a inserção de “novas” seções, tais como “Gramática Textual”, “Produção oral”, “Reflexão sobre a língua” (antiga seção de gramática), “Produção escrita” (em substituição à seção de Redação).

Nas coleções PPT e RAD, verificamos que os autores optaram por retirar muitas atividades que “comprometiam” a postura adotada no Manual do Professor e redimensionaram outras tantas para a seção Caderno de Atividades que é um suplemento de atividades oferecido como atividades extras no final

dos LDs no PNLD/2011. Essa adequação, provavelmente, tenha sido realizada por indicação dos avaliadores do PNLD.

Feito esse panorama inicial, acreditamos ser mais conveniente, a título de organização deste texto, apresentar primeiramente a descrição dos autores sobre seus próprios livros didáticos de forma a tornar explícita a abordagem que cada um deles imprime ao tema desta pesquisa. Em seguida, apresentaremos a descrição das coleções feita nas resenhas elaboradas pelos pareceristas dos PNLDs e, por fim, faremos observações com base nas descrições realizadas por esses diferentes atores a fim de compararmos tanto a voz dos autores das coleções em análise quanto a dos avaliadores dessas coleções em relação aos temas propostos para esta pesquisa.

3.2 Descrevendo as coleções de livros didáticos na perspectiva dos autores de LDP nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011

No PNLD de 2005, tivemos um total de 28 coleções aprovadas pelo programa. Em 2008, o número total de coleções aprovadas caiu para 25 e em 2011, em função da pressão dos critérios, das fichas de análises e das avaliações dos pareceristas do PNLD, o total de coleções aprovadas despencou para 16, de acordo com o levantamento por nós realizado e que se encontra na seção de anexos deste trabalho (Anexo 1). Essa diminuição significativa na seleção de obras também pode ter sido reflexo da inserção de critérios mais pontuais e objetivos nos Editais para seleção de materiais didáticos, sobretudo em relação ao tratamento que se deve ter com a diversidade e variação linguísticas, bem como com as demais práticas de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos.

Das cinco coleções selecionadas, quatro sofreram modificações ao longo dos três últimos PNLDs e tais modificações dizem respeito ao projeto gráfico-editorial da coleção, principalmente no que se refere à inserção, ao longo dos

programas, de imagens e gêneros multimodais/multissemióticos³⁸. Apenas uma Coleção, a Português: uma proposta para o letramento, (PPL), manteve-se inalterada nos PNLDs de 2005 a 2011. Passemos, então, à apresentação das coleções.

3.2.1. Coleção PPL – Português: uma proposta para o letramento (PNLDs 2005, 2008 e 2011)

A Coleção didática **Português: uma proposta para o letramento (PPL)** teve sua primeira edição publicada em 2002 pela Editora Moderna e é a única coleção em análise que não sofreu qualquer modificação ao longo dos três últimos PNLDs.

Essa coleção possui quatro volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), sendo que cada um dos volumes apresenta duas versões: a do aluno e a do professor.

No que se refere ao conteúdo programático, os volumes dedicados ao professor reproduzem fielmente os do aluno. A organização didático-pedagógica centra-se em torno de quatro unidades, que obedecem quase sempre à mesma dinâmica de trabalho e abordam cada uma um tema diferente.

O objetivo da autora nessa coleção é o de capacitar o aluno a desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita. Para isso, o trabalho com a linguagem é feito por meio de seis áreas – conforme a própria autora nomeia – que organizam o processo de aprendizagem da língua, a saber: i) leitura; ii) produção de texto; iii) linguagem oral; iv) língua oral – língua escrita; v) vocabulário e vi) reflexão sobre a língua.

³⁸ A esse respeito, ver a pesquisa de Gribl (2009) que estudou as abordagens de leitura dos textos verbais e visuais oferecida pelos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e chegou à conclusão de que a mera transposição de mídias para os LDs, sem que os autores desses materiais repensem as propostas de trabalho com a leitura, não contribui para que os professores estructurem suas aulas de forma a permitir um trabalho de leitura para além do senso comum.

A versão do livro didático do professor apresenta respostas aos exercícios propostos e muitos comentários da autora que, feitos página a página, a respeito dos temas em discussão na unidade, têm o objetivo de dialogar com o professor no momento do planejamento da aula. Além disso, ao final de cada ano escolar, o professor encontra um manual que contém as bases teóricas e um conjunto de sugestões bibliográficas sobre os conceitos fundamentais que embasam a coleção: letramento, concepção de língua como discurso, constituição e tipologia textual, escolarização do texto no livro didático, processo de leitura e interpretação de texto, leitura literária, produção de texto, relações fala e escrita, prática de reflexão sobre a língua e sobre o ensino de português.

No Manual do Professor (doravante MP), encontramos uma introdução teórica em que são apresentados os princípios da coleção com base no “letramento como fundamento e como finalidade do ensino de Português” e no “texto como unidade de ensino”. Nele, a autora avalia que o ensino de Língua Portuguesa vem sendo realizado de forma fragmentada, assim como o são os níveis do ensino fundamental, divididos em “classes de alfabetização, quatro primeiras séries e quatro últimas séries” (MP, 2002, p. 3). Para a autora:

Tal fragmentação – da organização da escola e, conseqüentemente, dos livros didáticos – contraria o próprio conceito de ensino fundamental, fere os princípios de construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos, e dificulta a utilização das alternativas que a legislação educacional brasileira hoje oferece para que a escola opte entre formas diversas de organização [...] constituídas segundo diferentes critérios, formas que pressupõem continuidade e não ruptura do processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, MP, p. 3)

Soares defende, ainda, que, apesar de haver nessa coleção uma aparente seriação, típica dos livros didáticos, o que se pretende é uma “unidade teórico-metodológica” (p. 3) que possibilite aos alunos desenvolver e aperfeiçoar contínua e progressivamente o uso da língua. Com esse objetivo, segundo a autora, fica configurada a concepção de língua que orienta o trabalho metodológico dessa coleção, a saber, aquela que considera a língua como discurso (MP, p. 4), com base em processos de interação que se materializam por meio de textos orais ou escritos de diferentes tipos e gêneros (p. 5) e que

pressupõem o letramento, ou seja, “o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, articuladas ou dissociadas das práticas de interação oral, conforme as situações” (MP, p. 4).

O primeiro objetivo do ensino de Português eleito pela autora é o de “promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita: relações de independência, de dependência, de interdependência” (MP. p. 6).

Soares afirma que é importante discutir com os alunos as relações de semelhança e diferença entre as duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) para se desenvolver tanto a oralidade quanto o letramento. Para isso, a autora apresenta em sua coleção uma seção intitulada “língua oral – língua escrita”, em que privilegia o trabalho com três aspectos da relação oral-escrito.

O primeiro aspecto mencionado pela autora diz respeito às “relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, aí entendidas: a representação, na escrita, dos fonemas da fala, e a segmentação, na escrita, da cadeia sonora da fala” (MP. p. 23). Ainda para essa autora:

As atividades de identificação e compreensão, pelo aluno, dessas relações são importantes em séries mais avançadas, na trajetória do aluno em direção ao pleno domínio da ortografia da língua portuguesa. (MP. p. 23)

O segundo aspecto é aquele relacionado ao “nível dos recursos discursivos e linguísticos que ora aproximam, ora distanciam uma modalidade da outra” (MP, p. 24). A autora afirma não haver dicotomia entre fala e escrita, porque “as diferenças entre uma e outra se dão num contínuo de estratégias discursivas e linguísticas, segundo os gêneros ou tipos de textos orais e escritos” (MP, idem). Em outras palavras, Soares afirma que é objetivo da coleção fazer com que os alunos compreendam que língua escrita e língua oral não se diferenciam e que “entre textos orais e escritos há semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso, da situação de interação” (MP, idem).

O terceiro aspecto privilegiado pela autora na coleção diz respeito às normas e aos recursos para a representação da fala na escrita, isto é:

os recursos de que lança mão a língua escrita para indicar que o que está *escrito* foi *falado*: normas de registro de discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre, e também recursos que possibilitam indicar, na escrita, aspectos prosódicos da língua oral (MP, p. 24, destaques da autora).

No que tange à reflexão sobre os conhecimentos linguísticos, Soares destaca que o ensino de português nessa coleção é respaldado na proposta de letramento, “isto é, uma proposta de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas sociais de interação discursivas orais e escritas” (MP, p. 26) que privilegia, entre outros aspectos, o estudo das “variedades da língua portuguesa, dos diferentes registros (...) considerados relevantes para as práticas de produção de textos – falar e escrever, e de recepção de textos – ouvir e ler” (MP, idem).

Os objetivos elencados pela autora para se trabalhar na perspectiva proposta na coleção são três, a saber:

a) identificar as variedades da língua portuguesa reconhecendo suas diferenças linguísticas e as regularidades intrínsecas a cada uma, e atribuindo-lhes igual valor, rejeitando preconceitos e discriminações; b) reconhecer os fatores fundamentais da textualidade e as marcas linguísticas que a estabelecem, diferenciadamente em textos orais e escritos; c) reconhecer, comparar, analisar e categorizar fenômenos linguísticos de natureza morfológica e sintática, identificando sua ocorrência diferenciada em função da modalidade (oral ou escrita), do gênero, do registro, da variedade de língua (SOARES, MP, 2002, p.27-28).

A fim de realizarmos um levantamento panorâmico dos dados para descrição, buscamos elencar que conteúdos foram trabalhados nessas coleções e em que áreas tais propostas se apresentavam. Observamos que o conteúdo sobre os fenômenos sociolinguísticos em análise, a saber, as relações entre oralidade e escrita, níveis de formalidade e o uso da norma padrão, nessa coleção aparece mobilizado em, basicamente, três áreas: “Vocabulário”, “Reflexão sobre a língua” e “Língua oral-Língua escrita”, conforme podemos verificar pelo quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão

Anos de ensino (E.F.)	ÁREAS DE APRENDIZAGEM			
	Reflexão sobre a língua	Vocabulário	Língua oral – língua escrita	Unidades trabalhadas
6º ano	Uso de gírias	Estrangeirismos	Relação oral/escrito	1ª, 2ª e 3ª
7º ano	Diferenças entre formal/coloquial (diferentes registros no uso da língua) Variação de registro	Variações regionais Galicismos e anglicismos	Relação oral/escrito	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
8º ano	Estrangeirismos Variação linguística: faixa etária Diferenças de registro Variação decorrente da profissão do falante	Ampliação sobre o fenômeno da Variação linguística Estrangeirismos	Diferenças entre língua falada e língua escrita	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
9º ano	Formalidade no uso da língua: registros ou variedades estilísticas Diferenças entre registros formal e informal na modalidade oral	Brasileirismos, variantes regionais e variantes prosódicas Gíria como componente lexical ao longo do tempo	-	2ª, 3ª e 4ª

Fonte: Coleção PPL - PNLDs 2005, 2008, 2011

Como se percebe, os conteúdos são distribuídos e trabalhados nas diferentes áreas de aprendizagem propostas pela autora. Além disso, muitos aspectos relacionados a esses conteúdos são contemplados ao longo dos anos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). É importante ressaltar, no entanto, que em relação às questões de fala e escrita, o último ano do ensino fundamental não foi contemplado com um trabalho sobre esse aspecto. Passaremos agora a discorrer sobre a segunda coleção.

3.2.2. A Coleção IDE – Português: ideias & linguagens (PNLD 2005, 2008 e 2011)

A Coleção didática **Português: ideias e linguagens (IDE)** é publicada pela Editora Saraiva e apresentou, ao longo dos três últimos PNLDs, modificações formais que dizem respeito ao rearranjo das unidades e à inserção de novos gêneros e temas nos volumes de 2008 e 2011.

No que se refere à estrutura da coleção que participa do PNLD de 2005, os capítulos são divididos em 12 unidades temáticas, cuja organização didático-pedagógica é estruturada com base nas seguintes seções: i) “Primeiras palavras”; ii) “Construindo e reconstruindo os sentidos do texto”; iii) “O tecido do texto”; iv) “Uso do dicionário”; v) “Trabalhando com o texto”; vi) “Produção de texto”; vii) “Usando outras linguagens”; viii) “Estudo da língua: reflexões e uso”; ix) “Questões de escrita”; x) “Leia mais” e xi) “Projeto”. As coleções dos PNLDs de 2008 e 2011, por sua vez, apresentam 10 unidades temáticas que seguem os mesmos eixos de trabalho.

Segundo as autoras, a coleção de 2008 passou por algumas reformulações com o objetivo de se adequar o conteúdo “aos grandes debates que têm surgido no cenário de ensino da língua materna e às contribuições trazidas pelos PCN, bem como aos subsídios fornecidos pelas análises do MEC” (MP, p. 2).

As coleções dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 possuem quatro volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), sendo que cada um dos volumes apresenta duas versões: a do aluno e a do professor. A versão do professor apresenta respostas aos exercícios propostos e sugestões de encaminhamento para que, como declaram as autoras, o professor possa dar seguimento ao projeto didático da coleção e atender aos interesses e às necessidades de seus alunos.

As autoras assumem nessa coleção que a finalidade do ensino de português na escola é priorizar o “desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos” (MP, p. 3) não para serem “corrigidos”, mas para ampliar os processos de interação e de interlocução dos alunos com seus pares. Tal objetivo, para as autoras, possibilita a utilização da língua de forma apropriada à “situação e à finalidade que se tem em mente” (MP, p.4), a fim de desenvolver as habilidades básicas de falar, ouvir, ler e escrever “num contexto de reflexões e de análise” (MP, p. 3).

Delmanto e Castro afirmam explicitamente que a diversidade e variação linguísticas é um dos “temas da coleção”, mas as autoras abordam essa temática em apenas uma unidade da coleção (Unidade 2, do volume destinado aos alunos do 6º ano), conforme podemos verificar na proposta de distribuição de temas que consta no Manual do Professor em todos os volumes da coleção de 2011.

Quadro 3: Temas propostos para o trabalho didático na coleção IDE

Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Linguagens	Heróis	Humor	Intolerância
2	Variedades linguísticas	Mitologia	Adolescentes	O que é amor?
3	Nomes	Problemas ambientais	Olhar sem ver	Memórias
4	Ensinos (fábulas)	Amizade	Viagens	Mistério e Suspense
5	Seres encantados	Infância oprimida	Escolhas	O papel da mulher
6	Formas e sons (poemas)	Felicidade	Jornais	Jovens de hoje
7	Relações familiares	Discriminação na escola	Sociedade e propaganda	Ciência e ficção
8	Medos	Amor e aventura	Internet	Trabalho
9	Diferentes olhares	Esportes	Televisão	Soluções para a violência
10	Grandes desafios	O ser humano e a natureza	Indígenas	Importância do conhecimento

Fonte: Quadro retirado do Manual do Professor da Coleção IDE (DELMANTO E CASTRO, 2009, p. 5).

Nessa coleção, identificamos que os conteúdos sobre diversidade e variação linguísticas foram trabalhados especificamente na Unidade 2 do 6º ano intitulada “Uma língua, tantas variedades...” e a culminância desse trabalho aconteceu no Projeto “Variação da língua no tempo e no espaço” ao final da Unidade 3. As atividades propostas podem ser encontradas nas seguintes seções: “Primeiras palavras”, “Pesquisa”, “Construindo e reconstruindo os sentidos do texto”. Nos demais anos escolares, as atividades sobre níveis de registro e sobre usos da norma apresentam-se imiscuídas nas unidades de ensino, conforme podemos verificar no quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão

Anos de ensino (E.F.)	SEÇÕES QUE COMPÕEM O LIVRO DIDÁTICO					
	Primeiras palavras	Questões de escrita	Reflexão e uso	Pesquisa	A linguagem do texto	Unidades trabalhadas
6º ano	A língua e suas variedades	-	-	* Língua falada e língua escrita * Norma culta e variedades não padrão * Linguagem culta (formal) e linguagem coloquial (informal) * Da fala para a escrita (retextualização)	-	2ª, 3ª
7º ano	-	-	Níveis de registro	-	Usos da norma padrão	2ª, 5ª, 7ª, 8ª
8º ano	-	-	Usos da norma padrão	-	Níveis de registro	1ª, 3ª, 5ª,
9º ano	-	Níveis de registro	Níveis de registro Usos da norma padrão	-	Níveis de registro Usos da norma padrão	5ª, 6ª, 7ª, 9ª

Fonte: Coleção IDE – PNLDs 2005, 2008 e 2011.

A perspectiva adotada na coleção e explicitada no MP é aquela que concebe a linguagem como “forma e processo de interação” e tem como princípios norteadores os PCN. Para as autoras, o projeto de ensino desenvolvido concebe o aluno como um sujeito que leva para a escola a língua que aprendeu em seu convívio familiar e com o grupo social do qual faz parte. Portanto, afirmam as autoras:

não se trata de substituir a variedade que [o aluno] domina por outra, mas de aumentar os recursos de que já dispõe para que possa usar adequadamente a maior escala possível de potencialidades de seu idioma. Isso implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua, especificamente o domínio da norma culta e da variante escrita. (M.P. p, 4)

Um dos objetivos das autoras foi o de “substituir a noção de erro pela de adequação e manter unidades que trabalham especificamente variedades e preconceitos linguísticos” (MP, p.2).

As autoras afirmam que as atividades das seções “A linguagem do texto” e “O tecido do texto” foram pensadas com o objetivo de desenvolver nos alunos a “habilidade de escolher o termo mais adequado em relação à modalidade escrita ou oral ou ao nível de formalidade requerido pela situação interlocutiva” (MP, p. 7).

As autoras dizem, ainda, que o trabalho com a oralidade é realizado por meio de diferentes gêneros orais na seção “Refletindo” e que é importante orientar os alunos para as “peculiaridades de cada modalidade (oral ou escrita)”.

Em todas as propostas feitas, conforme podemos observar no MP dessa coleção, as autoras consideram “a necessidade de promover práticas de oralidade e escrita de forma integrada, procurando ressaltar semelhanças e diferenças entre elas” (MP, p. 7).

Nos outros anos escolares da Coleção IDE, Delmanto e Castro não apresentam nenhum outro tipo de conteúdo similar ao que foi apresentado no volume do 6º ano. No eixo da análise linguística, por sua vez, as autoras elencam entre os vários objetivos prioritários do trabalho de reflexão sobre a língua o de que é importante levar o aluno a “verificar as regularidades das diferentes variedades da Língua Portuguesa e a dominar, além da sua, a variante culta, principalmente na modalidade escrita” (MP, p. 10). Esta é, portanto, a tônica do trabalho desenvolvido com as questões da língua no nível de registros e nos usos da norma padrão, conforme vamos apresentar mais à frente nos gráficos 2 e 3 (páginas 105 e 106).

3.2.3. A Coleção PLI – Português: Linguagens (PNLDs 2005, 2008 e 2011)

Esta Coleção foi lançada em 1998 pela Editora Atual e passou por sucessivas atualizações ao longo dos últimos PNLDs a fim de: (i) “adequar os objetivos do curso de língua portuguesa aos novos postulados da linguística e da análise do discurso”; (ii) “incluir novos conteúdos”; (iii) “reavaliar o peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados, tais como, ‘a classificação das palavras em categorias como um fim em si mesma’” (MP, p. 2), conforme argumentam os próprios autores no Manual do Professor.

Tais modificações também implicam uma mudança de postura em relação à concepção de língua. Segundo os autores, houve a eliminação da noção de erro e a inserção da noção de adequação e a abertura de espaço para se discutir as variedades linguísticas (MP, p. 2). Além disso, a coleção se propõe a criar “situações concretas de interação discursiva e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento” (MP, idem).

A perspectiva de língua que embasa essa coleção é, portanto, aquela que concebe a “língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (MP, p. 2) e a gramática é parte importante no processo de ensino de língua, tanto que para os autores:

[o ensino da gramática] não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da *semântica*, da *estilística*, da *linguística* e da *análise do discurso* (grifos do autor) (CEREJA E MAGALHÃES, 2005, MP, p. 2).

Em relação à proposta pedagógica, a coletânea é composta por quatro unidades, contendo quatro capítulos cada uma em todos os anos de ensino e em todas as edições dos PNLDs em estudo (2005/2008/2011). Cada capítulo,

por sua vez, desenvolve as propostas de trabalho com a língua portuguesa nos seguintes eixos: (i) “Estudo do texto”, (ii) “Produção de texto”, (iii) “Para escrever com técnica”, (iv) “A língua em foco” e (v) “Divirta-se”.

Segundo os autores, na seção da coleção intitulada “A linguagem do texto”, o que se pretende é promover um estudo da linguagem

por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos [...] uso enfático de palavras e expressões, arcaísmos, estrangeirismos [...]” (CEREJA E MAGALHÃES, 2010, MP, p.4).

Já na seção “Trocando ideias”, os autores objetivam, entre outros aspectos, desenvolver a capacidade de o aluno “selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação” de interação em que esse aluno se encontra inserido (MP, idem).

Nessa coletânea de Cereja e Magalhães, a proposta de ensino é aquela que considera o desenvolvimento de atividades que levem os alunos à aquisição do que os autores chamam de “noções da maior importância”, tais como “o preconceito linguístico, as variedades linguísticas, a semântica, as variações de registro (graus de formalidade e impessoalidade), a avaliação apreciativa”, entre outras (MP, p. 6). Tal proposta, defendida pelos autores, leva em consideração as recomendações dos PCN de Língua Portuguesa em relação ao ensino, na tentativa de alçar a abordagem da língua, cujo “sistema é fechado e imutável de unidades e leis combinatórias”, ao *status* de “processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (MP, idem).

É importante ressaltar que o eixo da reflexão sobre a língua, nessa coleção, é feito sempre nas seções “A língua em foco” e “Linguagem e Interação”, nas quais também constatamos algum trabalho de reflexão sobre as variedades linguísticas, contemplando aspectos relacionados tanto à “normatização a partir de parâmetros da norma padrão: ortografia, flexões, concordâncias etc.”, à “descrição de classes e categorias gramaticais”, quanto à “gramática reflexiva” (MP, p.6).

Realizamos uma busca, capítulo por capítulo, e elaboramos o quadro 5 abaixo, que sumariza os conteúdos abordados pelos autores, visando dar visibilidade aos trabalhos sobre VL e sobre as relações entre oralidade e escrita na coleção PLI:

Quadro 5: Conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão

Anos de ensino (E.F.)	SEÇÕES QUE COMPÕEM O LIVRO DIDÁTICO				
	Produção de texto	A língua em foco	Linguagem e Interação	Divirta-se	Unidades trabalhadas
6º	O conto maravilhosos: do oral ao escrito e vice-versa	As variedades linguísticas Variação e adequação linguística	Dialetos e gírias Reescrita de frases de acordo com a variedade padrão da língua Variedade linguística padrão/não padrão Linguagem formal/informal Uso de pronomes “A gente/nós” e “tu/você” Variedades linguísticas	Diferenças entre o português brasileiro e o português lusitano Gírias antigas Dicionário mineirês-português	1ª, 2ª, 3ª, 4ª
7º	-	-	Variedade padrão/não padrão Linguagem coloquial Variedade padrão da língua	-	1ª, 2ª, 3ª
8º	-	-	Verbos utilizados na linguagem coloquial	Gírias	1ª
9º	-	Usos da norma Níveis de linguagem	-	-	1ª, 3ª, 4ª

Fonte: Coleção PLI (PNLDs 2005, 2008 e 2011)

Verificamos que, nessas coleções, a diversidade e variação linguísticas e as relações entre oralidade e escrita são tratadas nas seguintes seções: “Produção de texto”, “A língua em foco”, “Linguagem e Interação” e na seção “Divirta-se”, que tem caráter “lúdico que estimula o raciocínio do aluno” (MP, p.7).

À medida que os anos escolares vão progredindo, nota-se que o trabalho com as questões sociolinguísticas vão se tornando ralentadas, ao invés de sofrerem um processo de progressão continuada ao longo dos anos escolares.

Esse aspecto, em especial, será mostrado de forma mais efetiva no capítulo de análise, à frente.

Passemos agora à descrição das outras coleções em que mostramos a perspectiva teórica e metodológica dos autores em relação aos seus próprios LDs.

3.2.4. A Coleção LNO – Linguagem Nova (PNLDs 2005 e 2008) e a Coleção INT – Português: Linguagem e Interação (PNLD 2011)

Essa coletânea, publicada pela Editora Ática, até 2008 chamava-se **Linguagem Nova**. No PNLD de 2011, porém, essa coleção passou a se chamar **Português: Linguagem e Interação** e, assim como as outras, possui também duas versões: a do aluno e a do professor. Nessa versão, ao final de cada volume, e em cada coleção, os autores apresentam o Manual do Professor.

Grosso modo, a estrutura editorial das coletâneas de 2005 e 2008 não se modificou e manteve-se dividida em 14 unidades e em um suplemento de atividades com textos de jornal, rádio, televisão e internet ao final da última unidade, com o objetivo de expandir os conhecimentos sobre a língua com base em elementos importantes encontrados em cada um desses “suportes textuais”, utilizando a nomenclatura dada pelos próprios autores dessa coletânea. O objetivo principal, segundo os autores, é o de trabalhar com a “língua viva”, porque tais “suportes” apresentam uma “diversidade grande de discursos” (FARACO e MOURA, 2006, MP, p. 25).

Na coleção de 2008, a cada três unidades (na de 2011 a cada quatro unidades), os autores apresentam a proposta de um projeto que retoma o tema e os conteúdos estudados nas unidades com o objetivo de fazer com que os textos escritos pelos alunos circulem socialmente em outros ambientes dentro e fora da escola.

O manual do professor deixa evidenciado que um dos objetivos da coleção é “estimular o emprego da língua em situações típicas da oralidade”

(MP, p. 3), sobretudo na seção “Ponto de Partida”, cujo foco é a leitura de textos não verbais para posterior interação entre os alunos. Os autores advertem os professores, também, para o fato de que língua oral e língua escrita são “sistemas que apresentam diferenças acentuadas, o que implica objetivos e observação de comportamentos específicos” e continuam:

No decorrer do trabalho, o(a) professor(a) pode analisar com os alunos os recursos típicos da interação verbal dialogal: entoação, gesticulação, expressão fisionômica, possibilidade de resposta imediata para um interlocutor conhecido e presente, expedientes que não aparecem nas várias modalidades da língua escrita e que têm de ser supridos por outros recursos dessa modalidade. (MP, p.4)

Faraco e Moura (2005) apontam também no MP que uma etapa das mais importantes após a realização de uma atividade oral é a avaliação, que deve estar a serviço não “das correções que inibam a livre expressão do aluno”, mas como uma oportunidade de “analisar inadequações ao contexto, sempre levando em conta as diferenças entre língua oral e língua escrita” (MP, p. 4).

Na seção “Estudo do texto”, por sua vez, o foco é trabalhar preferencialmente com a modalidade escrita da língua, “cuja exigências diferem daquelas da língua oral” (MP, idem).

No que tange ao ensino da gramática, os autores afirmam que o estudo sistemático da gramática nessa coleção deve estar “ligado ao funcionamento efetivo da língua”. Por isso, é preciso que o professor “encare a gramática como meio, como recurso e não como um fim em si” e que deixe “de lado a memorização pura e simples e o excessivo apego aos purismos gramaticais”. E ressaltam: “importante é conscientizar os alunos de que o padrão culto não é o único válido em Língua Portuguesa e mostrar-lhes sempre o caráter dinâmico da língua” (FARACO E MOURA, 2002, MP, p. 9).

Em relação à “adequação de linguagem”, esses autores afirmam que é necessário “conscientizar os alunos de que, em relação à língua, os conceitos de ‘adequado’ e ‘inadequado’ devem prevalecer sobre os de ‘certo’ e ‘errado’”. A esse respeito, os autores evidenciam o fato de que:

Saber adequar o nível de linguagem ao destinatário do texto e ao objetivo do autor é tarefa que precisa ser discutida e realizada cotidianamente com a classe. Para escrever bem é preciso empregar as múltiplas possibilidades expressivas da língua portuguesa. (FARACO E MOURA, 2002, MP, p. 10)

Já no quesito “Avaliação da produção de texto”, o MP apresenta uma série de passos para que o professor corrija de forma adequada os textos dos alunos. Selecionamos aquele que acreditamos ser o mais importante para nossa pesquisa, a saber:

Sempre que a norma culta for solicitada, é aconselhável fazer um levantamento das principais infrações encontradas nos textos do grupo e criar exercícios para a correção dessas infrações. (FARACO E MOURA, 2002, MP, p. 11).

Embora os autores sugiram que o professor faça “um levantamento das principais infrações encontradas nos textos do grupo” e crie exercícios para a correção “dessas infrações”, não há explicações sobre os procedimentos que o professor deve adotar para corrigir os textos dos alunos.

A seguir, apresentamos o quadro 6 que revela como os autores dessa coleção apresentaram os conteúdos sobre os fenômenos sociolinguísticos em análise nesta pesquisa, nos anos finais do ensino fundamental. Nossa intenção é a de verificar como as discussões foram encaminhadas com o intuito de se trabalhar a “norma culta”, a fim de corrigir as “infrações” realizadas pelos alunos, conforme anunciam os autores dessa Coleção.

Quadro 6: Conteúdos sobre as relações oral/escrito, níveis de registro e uso da norma padrão

Anos de ensino (E.F.)	SEÇÕES QUE COMPÕEM O LIVRO DIDÁTICO				
	Gramática/ Reflexão sobre a língua	Vocabulário	Produção oral	Prática da linguagem	Unidades trabalhadas
6º	Variações nos níveis de linguagem Formalidade e informalidade: usos expressivos dos níveis de linguagem	Glossário das gírias do hip-hop Diferença entre linguagem formal e informal	Linguagem formal e linguagem coloquial Níveis de linguagem Linguagem coloquial oral/Histórias da tradição oral	Uso dos pronomes oblíquos de acordo com a norma culta	2ª, 3ª, 4ª, 9ª, 13ª
7º	Infrações à norma padrão Finalidade comunicativa e nível de linguagem Textos normativos: a linguagem formal em textos de lei	Situações formais	Marcas da oralidade em linguagens protocolares Análise da linguagem científica na oralidade Língua oral e língua escrita	*Modo imperativo e seu uso na linguagem coloquial e na linguagem formal	1ª, 5ª, 6ª, 7ª, 10ª, 11ª e 13ª
8º	Elementos da oralidade na escrita Projeção dos elementos da oralidade na escrita	Glossário de termos regionais	Diferença entre língua oral e língua escrita	-	1ª, 3ª, 7ª, 10ª, 12ª
9º	Reprodução escrita do texto oral	-	-	Expressividade da língua: sotaque e pronúncia Concordância na linguagem coloquial Níveis de linguagem e situações de comunicação	1ª, 10ª, 12ª e 13ª

Fonte: Coleções LNO, PNLDs 2005 e 2008 e Coleção LIN, PNLD 2011

É importante dizer que na coleção de 2005, nos quatro volumes do ensino fundamental, os eixos de ensino giram em torno da leitura, da gramática e da produção escrita. Na coleção de 2008, no entanto, os autores incluíram nesses eixos a produção oral, cujos pontos sociolinguísticos, tais como os de registro (linguagem formal e informal) e das relações oral-escrito foram abordados ao

longo de todos os anos finais do ensino fundamental, conforme podemos verificar pelo quadro 6 acima.

A Coleção de 2011, por sua vez, apresenta poucas modificações. Uma delas é o nome da coleção que muda, conforme já apontamos acima. Outras modificações incluem a reorganização das unidades de ensino e uma reconfiguração das seções que compõem essas unidades, tal como a inserção das seções “Gramática Textual”, “Produção Oral”, “Reflexão sobre a Língua” (antiga seção denominada Gramática), “Produção Escrita” (em substituição a Redação). Também observamos a supressão de algumas atividades de correção, tais como aquelas em que o aluno precisa reescrever as frases substituindo as palavras ou expressões da linguagem coloquial por outras da norma culta.

3.2.5. A Coleção PPT – Português Para Todos (PNLDs 2005 e 2008) e a Coleção RAD – Projeto Radix (PNLD 2011)

A Coleção PPT é publicada pela Editora Scipione e fez parte dos PNLDs de 2005 e 2008. No PNLD de 2011, essa coleção passou a se chamar **Projeto Radix – Raiz do conhecimento** (RAD). A estrutura editorial dessas coleções nos três PNLDs (2005, 2008 e 2011) não mudou e se manteve dividida em três unidades de quatro capítulos em formato de pequenos projetos que ora apresentam ora retomam os conteúdos estudados. Os autores também disponibilizam as coleções em duas versões: a do aluno e a do professor.

Ao final de cada um dos volumes direcionados aos professores, há o Manual do Professor. Nele estão contidas informações importantes para o trabalho com os conteúdos propostos e a perspectiva teórica na qual está ancorada a metodologia de trabalho da coleção. Os autores concebem a linguagem como “forma ou processo de interação” e que, por isso, “é instrumento fundamental na constituição das relações sociais” (TERRA e CAVALLETE, 2002, MP, p. 7). Tal concepção encontra respaldo na perspectiva

dos PCN e é com base nela que os autores explicitam os pressupostos pedagógicos das coletâneas:

A característica dialógica da linguagem – propriedade que permite o diálogo em seu sentido mais amplo – constitui pressuposto teórico fundamental na concepção desta obra. E, ainda, por entender que a linguagem é um instrumento fundamental na constituição das relações sociais, diferentes situações de aprendizagem foram propostas a fim de desencadear ação e reflexão nos alunos, favorecendo seu desenvolvimento como ser social (TERRA E CAVALLETE, 2009, MP, p. 9).

Os autores sinalizam para o fato de que o trabalho desenvolvido nas coleções possibilita aos alunos o contato com uma vasta gama de gêneros “retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades” a fim de desenvolver neles o “potencial de construir e interpretar os discursos de acordo com as situações” a que são expostos (TERRA E CAVALLETE, 2002, MP, p. 8).

A propósito do trabalho com a produção de textos orais, os autores argumentam que produzimos mais textos na modalidade oral do que na modalidade escrita, “por isso o trabalho com esse tipo de linguagem deve ter, na escola, o mesmo privilégio que o trabalho com a escrita” (MP, p. 10). E acrescentam:

É importante frisar, no entanto, que as atividades com a oralidade não significam “corrigir” falas do aluno, mas devem ter como objetivo levá-lo a perceber que o uso dessa modalidade de linguagem varia em decorrência da situação concreta de uso, podendo ser mais ou menos formal em função do contexto e do interlocutor (TERRA & CAVALLETE, 2002, MP, p. 10).

Para os autores, é nos momentos em que os alunos registram por escrito as conclusões a que chegaram com as pesquisas feitas para o debate oral que os professores têm a oportunidade “de trabalhar com a **transferência** da linguagem oral para a escrita e vice-versa, identificando-se as peculiaridades de cada uma” (TERRA E CAVALLETE, 2002, MP, p.1º, destaque nosso).

Em relação à gramática, segundo os autores, “um baixo nível de domínio das variáveis linguísticas pode resultar em exclusão social” (2002, MP, p. 8), por isso, é necessário compreender os “mecanismos de funcionamento da língua e

conhecer as convenções da norma culta” (MP, idem). Assim, a gramática serve para que os alunos consigam aprimorar sua capacidade de articular as ideias, de discutir e, com isso, ampliar suas possibilidades de expressão, considerando “as variáveis da língua, seu uso formal e informal, as diferenças entre a escrita e a fala e as especificidades da norma culta” (MP, p.20). Esse movimento, de acordo com os autores, não pode se dar com base em nomenclaturas e em conceitos abstratos, mas sim de modo reflexivo, fazendo com que os alunos sejam expostos a “diferentes tipos de textos”, favorecendo, assim, a reflexão sobre os fatos da língua (MP, p. 9). Para os autores, “o domínio da norma culta, que se espera que o aluno adquira ao longo de sua escolaridade, deve se refletir em suas produções textuais e em sua prática de leitor/ouvinte” (TERRA E CAVALETTE, 2002, MP, p. 20).

Conforme os próprios autores afirmam, a coleção desenvolve um trabalho com a oralidade com base no que propõem os PCN de Língua Portuguesa, sem privilegiar os gêneros escritos, porque

a atividade de produção de textos não se dá apenas na modalidade escrita (redigir uma carta, um bilhete, uma narração, etc.). O tempo todo produzimos textos na modalidade oral, por isso o trabalho com esse tipo de linguagem deve ter, na escola, o mesmo privilégio que o trabalho com a escrita. (MP, p. 10)

Um ponto sublinhado por Terra e Cavalette (2002) como importante é aquele que leva o professor a considerar que o estudo da língua não se resume “à tarefa de determinar o certo ou o errado, mas de refletir sobre a adequação da linguagem em determinado contexto” para que o aluno seja capaz de interagir de forma adequada nas “diferentes situações comunicativas, levando sempre em conta o contexto e o interlocutor” (MP, p. 16).

Nessa coleção, verificamos que, na seção “Vocabulário”, os autores também optam por trabalhar com questões da diversidade e variação linguísticas, tais como os usos e as expressões regionais, além de abordar a “comparação entre uso formal e informal da língua” (TERRA e CAVALLETE, 2009, MP, p. 19).

Para finalizar a descrição dessas coletâneas, apresentamos a seguir o quadro 7 que mostra o trabalho desenvolvido com os aspectos já ressaltados.

Quadro 7: Conteúdos sobre a relação oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma padrão

Anos de ensino (E.F.)	Expressão escrita/ Estudo do vocabulário	Gramática no texto	A linguagem dos textos	Unidades Trabalhadas
6º	Adequação linguística – uso dos pronomes nós/a gente Relação oral/escrito Adequação linguística Marcas da oralidade na escrita	Padrão informal e padrão formal da língua	Níveis de linguagem Língua falada e língua escrita Da transcrição da fala à adequação da linguagem à modalidade escrita	1ª, 3ª
7º	-	Transformação da modalidade oral na modalidade escrita	O texto teatral: do escrito ao falado	1ª
8º	-	-	Transcrição de falas em entrevistas	3ª
9º	-	Níveis de linguagem Usos da norma	-	-

Fonte: Coleção PPT, PNLDs 2005 e 2008 e Coleção RAD PNLD 2011

A partir desse quadro, podemos depreender que alguns aspectos do trabalho com a diversidade e variação linguísticas, tais como as relações entre oralidade e escrita, os níveis de registro e os usos da norma culta foram abordados pelos autores com mais frequência no sexto ano e que, posteriormente, os conteúdos foram sendo abordados com menos ênfase até chegarmos ao último ano do ensino fundamental sem que tivesse havido uma progressão sistemática desses conteúdos ao longo dos quatro anos finais desse nível de ensino.

3.2.6. Algumas considerações sobre as Coleções didáticas em análise

Em função do número de ocorrências de atividades por coleções levantadas, foi possível elaborar o seguinte quadro que ilustra a análise

quantitativa em relação aos fenômenos sociolinguísticos observados nas cinco coleções de LDs em estudo:

Quadro 8: Levantamento da presença dos temas oralidade - escrita, formal - informal e padrão - não padrão nas Coleções de Livros Didáticos nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011

TEMAS	*COLEÇÃO PPL				**COLEÇÃO IDE				***COLEÇÃO PLI				****COLEÇÕES LNO/LIN				*****COLEÇÕES: PPT/RAD				TOTAL
	ANO ESCOLAR				ANO ESCOLAR				ANO ESCOLAR				ANO ESCOLAR				ANO ESCOLAR				
	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
FALA/ESCRITA E ORALIDADE/LETRAMENTO	7	-	-	-	3	-	-	2	2	2	3	-	1	-	-	1	6	-	-	-	27
REGISTRO FORMAL E INFORMAL	2	7	-	5	4	4	6	5	4	2	8	3	3	3	3	-	2	2	-	1	64
NORMA PADRÃO/ NÃO PADRÃO	-	-	-	-	-	1	6	4	6	16	7	9	2	1	1	-	-	-	-	-	53
OUTROS TEMAS (Estrangeirismos, gírias, regionalismos, gerundismo etc.)	2	1	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	1	1	-	1	-	-	-	-	11
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	11	8	1	5	7	5	12	11	14	20	20	12	7	5	4	2	8	2	-	1	155

Fonte: Coleções Didáticas selecionadas nos PNLDs 2005 a 2011

* A Coleção PPL - Português: uma proposta para o letramento, de Magda Soares, foi apresentada e aprovada nos três PNLDs (2005, 2008 e 2011) sem modificações.

** A Coleção IDE – Português: Ideias e Linguagens, de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro, foi apresentada e aprovada nos três PNLDs (2005, 2008 e 2011) com modificações que dizem respeito à reorganização dos capítulos, mas as atividades relacionadas aos temas em análise não apresentaram modificações.

*** A Coleção PLI – Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi apresentada e aprovada nos três PNLDs (2005, 2008 e 2011) com modificações que dizem respeito à reorganização dos capítulos, mas as atividades relacionadas aos temas em análise não apresentaram modificações.

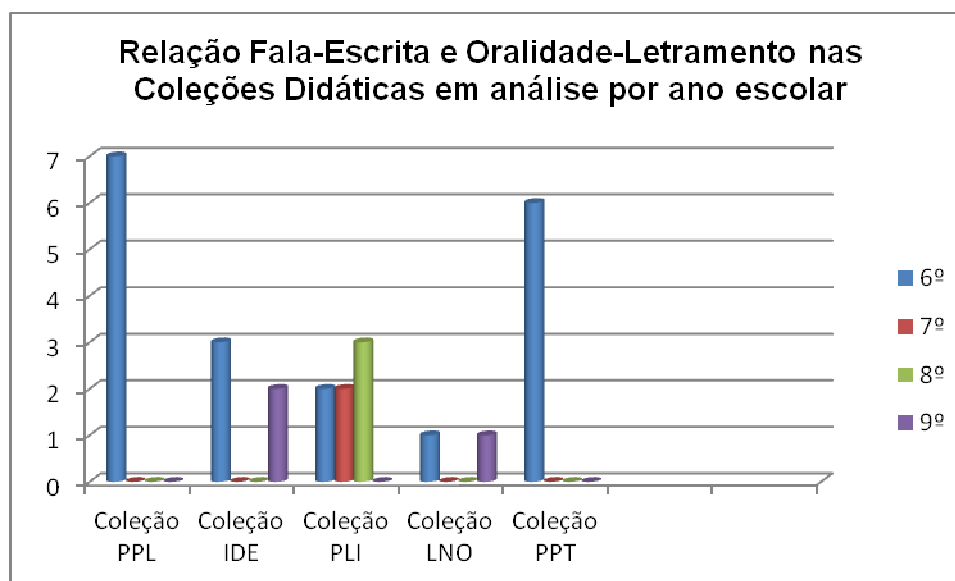
****A Coleção LNO - Linguagem Nova, de Faraco e Moura, foi apresentada e aprovada nos PNLDs de 2005 e 2008 e a coleção INT – Português: Linguagem e Interação, de Faraco e Moura, foi apresentada e aprovada no PNLD de 2011, em substituição à Coleção Linguagem Nova.

***** A Coleção PPT - Português para todos, de Ernane Terra e Florian Cavalete, foi apresentada e aprovada nos PNLDs de 2005 e 2008 com pequenos arranjos nas seções didáticas e a coleção RAD – Projeto Radix foi apresentada e aprovada no PNLD de 2011 em substituição à Coleção PPT, mas não apresentou modificações drásticas a fim de reconfigurar uma outra coleção.

Em relação à Coleção INT, participante do PNLD de 2011, é importante esclarecer que houve, por parte dos autores dessa Coleção, uma reconfiguração das seções que compõem as unidades de ensino e a inserção de novas seções. Além disso, muitas atividades sobre os temas aqui em estudo foram retiradas. Outras foram redimensionadas de um lugar para outro e outras ainda foram inseridas, a fim de complementar o ensino sobre a diversidade e a variação linguísticas.

Vejamos, a seguir, os gráficos que revelam como os aspectos relacionados (i) à fala/escrita e oralidade/letramento, (ii) aos níveis de linguagem e (iii) aos usos da norma padrão foram distribuídos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, de acordo com os dados coletados nas Coleções de LDs em análise.

Gráfico 1: Distribuição das atividades sobre a relação fala-escrita nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar



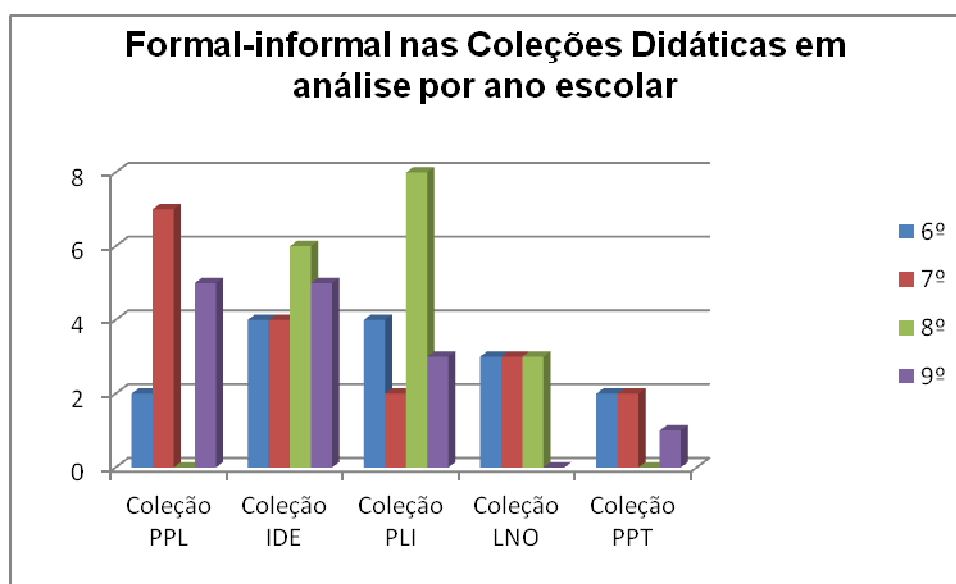
Esse gráfico deixa flagrar algumas questões importantes, quais sejam:

- O estudo das relações entre fala-escrita e oralidade-letramento não é recorrente nas coleções em análise, mas é tematizado, considerando o conjunto de atividades apontadas no quadro 8 (p. 102). Entretanto, podemos dizer que esses não são temas trabalhados de forma sistematizada e progressiva ao longo dos anos escolares.

- b) O estudo dessas relações é bastante recorrente no primeiro ano do ensino fundamental II, ou seja, no 6º ano, em todas as Coleções.
- c) Na Coleção PLI, há um relativo equilíbrio no desenvolvimento desses temas no 6º, 7º e 8º anos, mas é evidente uma lacuna no trabalho que possa levar os alunos do 9º ano a refletir de forma mais aprofundada sobre essas questões.
- d) As Coleções PPL e PPT abordaram esse tema apenas no 6º ano e as Coleções IDE e LNO não apresentaram um trabalho gradual nos diferentes anos desse nível de ensino.

Vejamos, a seguir, como ficou a distribuição das propostas de atividades em relação ao trabalho com o tema formal-informal nas Coleções em análise:

Gráfico 2: Distribuição das atividades em relação aos níveis de registro nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar

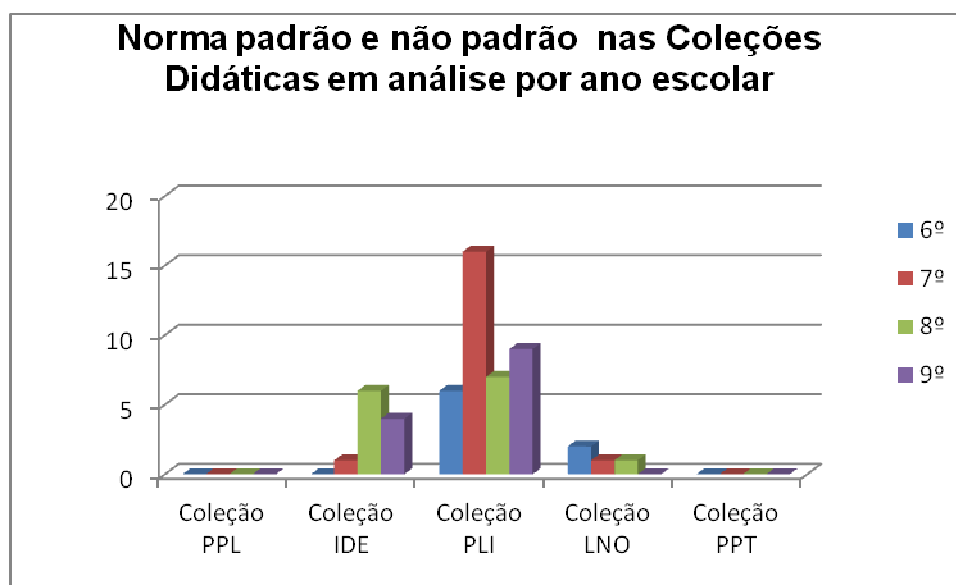


A partir da observação desse gráfico, podemos dizer que, em relação ao trabalho didático com os níveis de linguagem (formal-informal), este é um assunto bastante recorrente em todas as Coleções Didáticas em análise e está presente em quase todos os anos escolares, perfazendo um total de 64 recorrências, de acordo com o levantamento do Quadro 8 (p. 102). Entretanto, o gráfico mostra a falta de equilíbrio no tratamento

desse tema ao longo desse nível de ensino. A predominância do trabalho fica bem marcada nos anos intermediários do ensino fundamental. No 7º ano, temos as Coleções PPL e RAD dedicando-se mais efetivamente a esse tema nesse ano escolar. Na Coleção IDE, o trabalho acontece de forma equilibrada no 6º e 7º ano, com mais intensidade no 8º ano e com menos intensidade no último ano do ensino fundamental. A Coleção PPL, por sua vez, não desenvolve nenhum tipo de reflexão sobre esse tema no 8º ano e as Coleções LNO e INT não tratam desse assunto no último ano do ensino fundamental.

No gráfico abaixo, podemos acompanhar a distribuição das propostas de atividades em relação ao tema norma padrão e não padrão nas Coleções didáticas aqui analisadas. Vejamos:

Gráfico 3: Distribuição das atividades em relação às questões de norma padrão e não padrão nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar

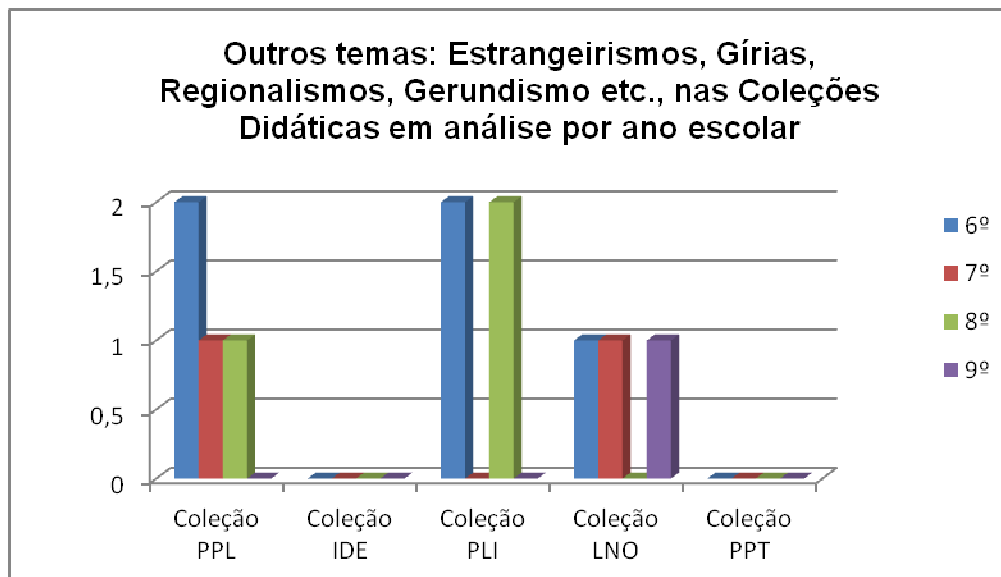


A partir desse gráfico, podemos constatar que o tema norma padrão e não padrão é pouco trabalhado na maioria das Coleções em análise. Entretanto, mostra-se bastante contemplado na Coleção PLI, que é uma das coleções mais escolhidas pelos professores das escolas brasileiras e campeã de vendas da Editora Saraiva. O trabalho com esse tema, nessa Coleção, é bastante intenso no 7º ano e perfaz um total de 64 ocorrências ao longo das coleções em análise (Cf. Quadro 8, p. 102). Nos demais anos, percebemos um trabalho mais gradual. As Coleções que não abordam esse tema são a PPL e a PPT. A

Coleção LNO enfatiza o trabalho no 6º ano, enquanto nos 7º e 8º anos, esse tema é trabalhado de forma equilibrada, mas o último ano do ensino fundamental fica sem continuidade e sem progressão em relação a esse tema.

Além dos temas citados anteriormente, fizemos ainda um levantamento de outros temas sociolinguísticos que fazem parte da agenda dos LDs, mas que também são conteúdos dispersos e sem a necessária reflexão que desenvolva no aluno uma percepção crítica da linguagem e dos sentidos sociais produzidos no curso das interações. Os fenômenos abordados são: estrangeirismos, gírias, regionalismos, gerundismo etc., conforme podemos verificar no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Distribuição das atividades sobre outros fenômenos sociolinguísticos (estrangeirismos, gírias, regionalismos etc) nas Coleções Didáticas em análise, por ano escolar



É importante verificarmos por meio desse gráfico que um percentual significativo dos LDP em análise não realiza nenhum tipo de trabalho com os temas aqui indicados: estrangeirismos, gírias, regionalismos e gerundismo, perfazendo um total de aproximadamente 43%. As Coleções IDE, PPT e RAD não desenvolvem nenhum tipo de atividade que contemple esse eixo. A Coleção INT só o aborda no último ano do ensino fundamental. A Coleção LNO contempla de forma equilibrada no 6º, 7º e 9º anos, ou seja, faz um pequeno trabalho no início e no fim dessa etapa escolar. As Coleções PPL e PLI são as que mais abordam o tema, mesmo assim percebemos que o trabalho é feito de

forma aleatória, não pressupõe uma progressão porque o ciclo de trabalho com esse tema não fecha no último ano no caso da Coleção PPL, e na Coleção PLI os temas são trabalhados de forma intercalada, ficando o 7º e o 9º anos sem um trabalho que contemple esses fenômenos.

A seguir, faremos uma breve incursão nas resenhas dos LDs em análise para verificarmos o que os avaliadores do MEC pontuam como positivo ou negativo em relação às propostas de trabalho apresentadas em cada uma das coleções selecionadas para esta pesquisa e que abordam os fenômenos sociolinguísticos em análise. Também é nosso objetivo verificar se, nas resenhas das coleções selecionadas, os avaliadores apontam a existência ou não de coerência entre o que se apresenta no Manual do Professor e o que de fato é trabalhado no livro do aluno.

3.3 Análise das resenhas dos Guias dos PNLDs (2005, 2008 e 2011)

A título de complementação das descrições dos LDs feitas na seção anterior, é útil recorrermos agora às resenhas constantes nos *Guias dos Livros Didáticos* para destacarmos os comentários e as críticas dos avaliadores dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 sobre o trabalho desenvolvido pelos autores de LD a respeito, especificamente, das questões eleitas para este estudo nas coleções em análise.

A partir de agora, discorreremos sobre estes pontos presentes nas resenhas das **Coleções PPL** de 2005, 2008 e 2011, respectivamente: (i) as relações entre fala-escrita e entre oralidade-letramento; (ii) as questões de registro (formal-informal); e (iii) o trabalho com a norma padrão-não padrão.

No *Guia do Livro Didático do PNLD de 2005 de Língua Portuguesa* não encontramos muitas críticas ou restrições em relação aos pontos eleitos para análise. O único apontamento da resenha é o que está relacionado aos aspectos relativos à oralidade. Dizem os avaliadores:

(...) Os aspectos relativos à oralidade são explorados em todos os volumes, com inúmeras oportunidades de trabalho com a linguagem oral na sala de aula. (...) As orientações levam o aluno a refletir sobre vários

aspectos da interação oral, incluindo o uso de registros adequados à situação e ao gênero. (Brasil, 2004, Guia do Livro Didático, p.229)

Já, no *Guia do Livro Didático do PNLD de 2008 de Língua Portuguesa*, observamos uma ampliação na análise dos avaliadores a respeito do tema das dimensões da diversidade e variação linguísticas (os diferentes falares – dialetos – e a variação de registro – formal/informal) presente nessa coleção. Os avaliadores afirmam que a Coleção PPL de 2008 apresenta atividades de “reflexão sobre a língua e suas variações” (Brasil, 2007, p. 69) e que o foco dessas atividades está “nos usos da linguagem e nas relações entre modalidades oral e escrita” e nas “reflexões sobre a variação linguística voltada para o domínio das variedades da língua, entre elas a padrão” (idem, p. 70-71).

Sobre a **Coleção PPL (2011)** os avaliadores seguem sustentando suas posições de que a autora explora de forma adequada as variedades da língua e de seus registros e as relações entre a oralidade e a escrita (Brasil, 2010, p. 105-106).

Em relação à **Coleção IDE (2005)**, a resenha do *Guia do Livro Didático* aponta problemas de toda ordem (no eixo da produção de textos escritos e orais e no da gramática). Os avaliadores afirmam não haver explicitação por parte das autoras dessa coleção do dialeto e do registro a ser empregado pelos alunos nas atividades de produção de textos escritos (Brasil, 2004, p. 177). Em relação à oralidade, o panorama é ainda mais complicado, pois, segundo os avaliadores do PNLD de 2005:

Não se exploram as semelhanças e distinções entre fala e escrita, entre as variedades da língua oral, entre os gêneros orais do discurso, além de haver omissão quanto aos traços da língua padrão, relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral”. (BRASIL, 2004, p. 178)

No que se refere à gramática, a coleção desenvolve um trabalho sobre os conhecimentos linguísticos baseando-se, sobretudo, “na transmissão da nomenclatura gramatical, em geral desvinculada do domínio da língua”. (BRASIL, 2004, p. 178). Afirmam os avaliadores que os exercícios são realizados com base em enunciados isolados e que a aplicação do conhecimento acontece por meio de exercícios de memorização da nomenclatura, em que predominam enunciados como “copie”, “reescreva”, “transforme”, “classifique”, “identifique”; e finalizam dizendo que “não são feitas considerações suficientes sobre o fenômeno da variação linguística para sistematizar o conhecimento sobre ele” (BRASIL, 2004, p. 178-179).

Uma advertência interessante, endereçada aos professores, é realizada na resenha dessa coleção. Segundo os avaliadores, é importante que se complemente o conteúdo sobre as relações entre fala e escrita, sobre a análise da variação e da expressão oral. Um ponto negativo ressaltado é a transmissão de conteúdos gramaticais e, em consequência, a falta de reflexão sobre a língua:

Vale a pena, porém, investir em dois aspectos: em primeiro lugar, as atividades dirigidas ao desenvolvimento da linguagem oral apresentam limitações e demandam complementação por parte do professor, propondo exercícios que envolvam a comparação entre a fala e a escrita, bem como a análise da variação e da expressão oral. (BRASIL, 2004, p. 180)
Em segundo lugar, as atividades sobre os conhecimentos linguísticos estão centradas na transmissão de conteúdos gramaticais. Se o projeto pedagógico da escola considera importante explorar detidamente esses conteúdos, a coleção fornece uma base segura. Mas, às boas propostas apresentadas, é necessário associar a reflexão sobre a língua.

A resenha contida no *Guia do Livro Didático do PNLD de 2008* aponta positivamente para o fato de que nessa coleção,

Em muitas oportunidades, são exploradas as diferenças entre oralidade e escrita: por exemplo, com relação a fonemas e grafemas e com relação à concordância em linguagem falada e escrita, a partir de transcrição de uma conversa espontânea. A coleção aborda, ainda, as circunstâncias em que, dependendo do gênero e da situação, a variedade linguística padrão é exigida na oralidade. (Guia do PNLD 2007, p. 129)

Em relação aos conhecimentos gramaticais, dizem os avaliadores que essa coletânea faz “tratamento adequado da variação linguística” (idem). Esse é um aspecto importante porque aponta para mudanças substanciais em relação a esse tema no PNLD de 2008 em comparação com o de 2005.

Já em relação à **Coleção IDE (2011)**, as resenhas apontam para uma ampliação no tratamento das dimensões da VL com o objetivo de capacitar os alunos a “usar a fala em situações informais e formais” e sinalizam para um trabalho com a diversidade linguística que, segundo apontam os avaliadores, está presente no conteúdo do 6º ano, momento em que são apresentadas discussões sobre variedades da língua nas modalidades oral e escrita. (BRASIL, 2010, p. 102-103)

Dando sequência à apresentação de alguns pontos das resenhas dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa, traremos a seguir os comentários dos

avaliadores sobre as **Coleções PLI**. Sobre essa **Coleção (2005)**, um dos pontos da resenha sintetiza da seguinte forma o trabalho da coleção em relação ao tema desta pesquisa:

Embora os exercícios que tratam da variação linguística não sejam muito enfatizados, algumas considerações sobre a variação de registro (quer dizer, variação da língua de acordo com a situação – os interlocutores, o assunto, por exemplo) podem ser evidenciadas. (BRASIL, 2004, p. 194)

No que se refere às relações entre oralidade e escrita, a resenha traz um apontamento importante, o de que a língua falada é priorizada por atividades de leitura em voz alta, discussões e apresentações de trabalho e em momentos de socialização das respostas orais dos exercícios. No entanto, nenhum trabalho mais sistemático é realizado nessa coleção. Os avaliadores afirmam que “os exercícios que exploram as características específicas da fala, assim como as atividades que comparam particularidades desta e da escrita, **não são significativos**”. (BRASIL, 2004, p. 195, destaque adicionado). Pode-se, a partir dessa avaliação, inferir que não está havendo um trabalho para que, de fato, se configure um estudo dos gêneros textuais orais e, com isso, os gêneros que demandam uma intersecção entre oralidade e escrita, tais como o debate, a mesa-redonda e o seminário, não estão sendo desenvolvidos com a progressão necessária ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental.

Também podemos encontrar na resenha sobre essa Coleção no *Guia do Livro Didático do PNLD de 2005* apreciações sobre as orientações do Manual do Professor que, segundo os avaliadores, “são importantes para que os objetivos da coleção sejam alcançados”. Contudo, ressaltam os avaliadores, “os resultados serão melhores se o docente complementar as atividades dirigidas ao estudo da língua falada”. E acrescentam:

Tomar esse modo de expressão como objeto de ensino, analisando relações entre fala e escrita, além dos diferentes gêneros de textos orais, é um instigante desafio para o trabalho do professor. (BRASIL, 2004, p.197)

Ainda sobre as orientações apresentadas no Manual do Professor, os avaliadores chamam a atenção para o fato de que “as categorias consagradas pela gramática normativa são aceitas nesta obra, mas essa abordagem não é dogmática”, porque essa coleção acaba apresentando “recursos como a comparação entre o formal e o informal” e mostrando “exemplos das tendências de mudança na língua portuguesa do Brasil em

relação às regras prescritas pela gramática normativa, fortemente influenciada pela língua portuguesa da Europa” (BRASIL, 2004, p. 194).

Sobre a **Coleção PLI (2008)**, os avaliadores chamam a atenção para o fato de que os autores propõem “regras da variedade padrão” na seção “Para escrever com adequação” (BRASIL, 2007, p. 146). Esse aspecto, particularmente, merece destaque porque na coleção anterior, conforme indicamos acima, os avaliadores apontaram negativamente para o fato de que a Coleção não tratava de forma adequada a variação linguística.

Além disso, os avaliadores do PNLD de 2008 também ressaltaram que as relações entre oralidade e escrita nessa coleção não foram trabalhadas de forma sistemática e que não havia no Manual do Professor orientações mais específicas para o tratamento dessas questões, ficando a cargo dos professores os encaminhamentos para um trabalho mais consistente, sobretudo com a língua falada.

Entre outros aspectos, o trabalho com a oralidade e a escrita também é criticado na resenha do *Guia do Livro Didático do PNLD de 2008 de Língua Portuguesa*, que traz a seguinte afirmação:

A análise comparativa das modalidades oral e escrita da língua, a compreensão de textos orais e um trabalho mais consistente com textos literários vão requerer do professor o desenvolvimento de atividades complementares. (BRASIL, 2007, p. 148)

O trabalho com a VL na **Coleção PLI (2011)**, segundo os avaliadores, acontece de forma circunstanciada apenas no volume dedicado ao 6º ano do ensino fundamental e são trabalhados conceitos como língua padrão, norma culta, registro, gíria e marcadores conversacionais, o que evidencia uma relativa mudança na postura sociolinguística dos autores em relação ao tratamento do tema, mas não uma ampliação ou um aprofundamento sobre essa questão.

No que tange ao trabalho com a oralidade, fica evidenciado na resenha do *Guia do Livro Didático do PNLD de 2011* que poucos gêneros orais de instâncias públicas são explorados, e que, segundo advertem os avaliadores, as atividades apresentadas nessa coleção:

oferecem pouca orientação no plano da construção, ou da preparação, para a produção de cada gênero, embora apresentem instruções sobre a variedade linguística a ser empregada, regras de conduta, postura, entonação (BRASIL, 2010, p. 115).

A resenha da **Coleção LNO (2005)** apresenta sérias críticas direcionadas especificamente às atividades de produção de textos escritos, uma vez que os autores dessa coleção apresentam “exercícios descontextualizados, insuficientes para a ampliação dos conhecimentos sobre a língua em uso”. O trabalho com a produção de textos orais, por sua vez, também “merece reparos”, conforme dizem os próprios avaliadores, porque a modalidade oral não é trabalhada de forma sistemática como objeto de estudo e, por isso, “muito pouco se trabalha com as especificidades da linguagem oral, em comparação à linguagem escrita ou em relação a suas variedades” (BRASIL, 2004, p. 100).

Outra crítica é feita em relação ao Manual do Professor. Os avaliadores revelam que as propostas apresentadas no livro do aluno nem sempre conseguem realizar plenamente os princípios definidos no manual (BRASIL, 2004, p. 100). Neste caso, fica configurada a discrepância entre as teorias enunciadas no MP e o que se propõe como atividades que estimulem os alunos a ampliar o emprego da língua em situações orais e escritas diferenciadas.

Já na resenha de 2008, os avaliadores apresentam uma crítica positiva em relação ao tratamento da VL e afirmam que a proposta apresentada pelos autores é coerente com os postulados sobre o tratamento desse tema, porque evita preconceito “em relação aos registros populares ou às falas em contextos familiares e informais ou regionais” (BRASIL, 2007, p. 118).

Nesse sentido, é importante destacar que as resenhas dos *Guias do Livro Didático* reverberaram positivamente na reflexão por parte dos autores dos LDs sobre os pontos fracos indicados nas obras, o que acaba gerando impacto sobre os conteúdos propostos, na medida em que os influenciam a reelaborarem, ampliarem e redimensionarem as propostas apresentadas, na tentativa de contemplar o que os avaliadores apontaram no “Quadro Esquemático” de cada coleção analisada nos últimos PNLDs.

Em relação à **Coleção INT (2011)**, os avaliadores não trazem nenhum apontamento detalhado em relação ao trabalho com as dimensões da VL. No entanto, afirmam que uma das capacidades desenvolvidas pelos autores dessa coletânea é a sistematização dos “fenômenos linguísticos observados, considerando as relações morfológicas, morfossintáticas, semânticas, textuais e a variação linguística” (BRASIL, 2010, p.74).

Por fim, discorreremos sobre as avaliações das **Coleções PPT (2005 e 2008)** e da **Coleção RAD (2011)**. Os avaliadores criticam o fato de que a **Coleção PPT (2005)** estimula o estudo da gramática, partindo do argumento de que “o pequeno domínio das variáveis linguísticas pode resultar em exclusão social” (BRASIL, 2004, p. 210).

Para se atingir o objetivo de realizar uma “ampla aprendizagem do uso da língua – um aspecto da cidadania bem formada” (BRASIL, 2004, p. 210), os avaliadores afirmam que “a coleção considera imprescindíveis tanto a compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua quanto o conhecimento da norma culta” (idem, p. 211). Portanto, concluem os avaliadores em relação a esse tópico, “seguindo a lógica da argumentação, para a excelência da capacidade de articulação do pensamento, deverá haver o inevitável estudo da gramática”, no entanto, “a questão dos dialetos e registros recebe poucos cuidados” (BRASIL, 2004, p. 211- 212). Além disso, dizem os avaliadores:

Os gêneros orais não são caracterizados, e traços comuns e distintos das duas modalidades de utilização da linguagem (oral e escrita) não recebem a atenção explícita. Há apenas, em certos momentos, algum comentário vago e genérico sobre elas (BRASIL, 2004, p. 213).

Outro aspecto criticado pelos avaliadores em relação a essa coleção é o estudo da gramática que, segundo a resenha, é “privilegiado, acentuando o formal, a atividade metalinguística, a formalização de tópicos gramaticais, o realce a aspectos convencionais da escrita” (BRASIL, 2004, p. 213).

A crítica à abordagem dos conhecimentos linguísticos ainda prevalece em relação à **coleção PPT (2008)**. Dizem os avaliadores que “a abordagem dos conhecimentos linguísticos é predominantemente transmissiva e centrada em conteúdos gramaticais” (BRASIL, 2007, p. 81) e que, em relação ao trabalho com os usos da língua falada em

sala de aula, poucos são os gêneros orais focalizados e pouco também é o trabalho sobre as relações entre fala/escrita.

No entanto, duas páginas à frente, os avaliadores defendem que “as propostas relativas à linguagem oral (...) proporcionam algumas situações de uso social da fala em graus diferentes de formalidade” (BRASIL, 2007, p. 83) para, em seguida, afirmarem que a coleção “dá pouco destaque à variação linguística” (BRASIL, 2007, p. 83).

Ao final da resenha, os avaliadores dessa coleção recomendam aos professores a “complementação do trabalho com a oralidade”, porque como eles mesmos argumentam:

a variedade de textos sobre um mesmo tema e as propostas de projeto favorecem a elaboração de atividades que explorem os gêneros orais públicos, as semelhanças e as diferenças entre fala e escrita e o investimento na reflexão sobre os usos da língua, sobretudo quanto à variação linguística (BRASIL, 2007, p. 84).

Nessa resenha, os avaliadores chamam a atenção para o pouco trabalho com os gêneros orais, cujas propostas se dão por meio de projetos de ensino desenvolvidos sob a responsabilidade do professor, que se vê incumbido, *per sí*, de ampliar as discussões sobre aspectos que a própria Coleção não contempla em suas propostas.

Já em relação à **Coleção RAD (2011)**, os avaliadores acenam positivamente para o fato de que, entre outros aspectos, os conteúdos trabalhados no eixo dos conhecimentos linguísticos estão relacionados às dimensões da VL, a saber, o estudo sobre os níveis de linguagem, os registros formal e informal, os níveis de fala, a linguagem coloquial no texto escrito. No entanto, ponderam os avaliadores, embora os conceitos sejam apresentados de forma funcional e equilibrada, estão vinculados, ainda, à utilização da nomenclatura tradicional. E advertem para que os professores em sala de aula atenuem “a grande carga de conteúdo gramatical e o uso intensivo de terminologia” (BRASIL, 2010, p. 128).

3.4. Alinhando confluências e divergências

Nesta seção, nosso objetivo é fazer uma amarração entre a descrição das coleções feita pelos autores e os pontos principais que destacamos nas resenhas elaboradas pelos avaliadores do PNLD, sublinhando alguns achados que fizemos na etapa de análise das coleções para seleção do *corpus* a partir do qual pesquisariamos questões sobre algumas das dimensões da VL.

Em relação às coleções descritas, podemos perceber que, a partir do PNLD de 2008, os autores de LDs de Língua Portuguesa, pressionados pelas apreciações das resenhas presentes nos *Guias do Livro Didático*, realizaram mudanças substanciais no tratamento dado às relações entre oralidade e escrita, aos níveis de registro e aos usos da norma. Segundo pudemos depreender das resenhas analisadas, os autores foram modificando suas coleções, sobretudo ao longo dos dois últimos PNLDs, na tentativa de readequar as propostas dos eixos de aprendizagem com base nas críticas negativas que os avaliadores pontuavam nas resenhas.

Um aspecto que “saltou aos nossos olhos” no momento do levantamento dos dados para descrição foi o pouco trabalho com o oral nos LDs, o que se mostrou saliente também nas resenhas apresentadas. Em muitas coleções, os avaliadores chamam a atenção dos professores para o fato de que determinados LDs não apresentam propostas de trabalho sistemático com os gêneros orais formais públicos. Além disso, dizem os avaliadores, são feitas considerações insuficientes sobre os fenômenos da VL e pouco se fala sobre as semelhanças e diferenças entre fala e escrita. No entanto, ressaltam os resenhistas, essas “faltas” podem ser preenchidas e resolvidas se o professor complementar o trabalho do livro didático com propostas de atividades que contemplem esses aspectos.

Pudemos verificar, também, que os avaliadores dos LDs não realizam um levantamento detalhado e comparativo em relação ao conteúdos desenvolvidos pelos autores em cada coleção, porque seria um trabalho extenso e laborioso, levando-se em conta a grande quantidade de livros didáticos sob análise e apreciação. Entretanto, ao realizarmos esse levantamento com as coleções selecionadas para esta pesquisa, pudemos confirmar que, de fato, os LDs de Língua Portuguesa repetem conteúdos ao

longo dos anos escolares e não promovem uma progressão que permita um gradual aprofundamento no que se refere a questões importantes da VL e às relações entre oralidade e escrita.

Esse aspecto, em especial, pode ser compreendido em função do fato de termos verificado que muitas coleções não apresentam propostas de trabalho que são contempladas ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental. Como pudemos observar pelos quadros de conteúdos sobre as relações oral/escrito, os níveis de registro e os usos da norma apresentados ao longo deste capítulo, tais conteúdos são desenvolvidos sobretudo nos três últimos anos (6º ao 8º ano), ficando o último ano do ensino fundamental (9º ano) sem um trabalho que demonstre, minimamente, um acabamento ou o alcance de um nível mínimo de reflexão sobre esses conteúdos. Se assim fosse, poder-se-ia possibilitar aos aprendizes o amadurecimento desses conhecimentos, a fim de que eles desenvolvessem cada vez mais a competência linguística, textual e discursiva e a consciência para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação nos variados contextos em que está sempre inserido.

Em vista dessas questões, e tentando melhor compreender como os autores de livros didáticos participantes dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 apresentam ao professor e ao aluno brasileiro tais fenômenos, passaremos no capítulo seguinte a analisar os dados selecionados para esta pesquisa.

Dada a amplitude dos temas e a gama de atividades que são propostas nos LDs sem que se tenha um princípio que reja o trabalho com a VL e com as relações entre oralidade e escrita, iniciaremos nossas análises discutindo questões sobre as relações entre oralidade e escrita, chamando a atenção para um problema que Marcuschi (2001a, p. 27) chamou de “armadilha”, ou seja, assumir um ensino de língua materna atrelado às polaridades e não dentro do contínuo de práticas orais e escritas.

CAPÍTULO 4

DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICAS: ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, descrevemos os princípios teórico-metodológicos que estão na base das cinco coleções dos livros didáticos em análise neste estudo, considerando as orientações de ensino propostos nos PCN de Língua Portuguesa (1998) e os princípios e critérios segundo os quais os LDP foram analisados e aprovados pelo PNLD. Esses princípios e critérios estão estabelecidos nos Editais de convocação para inscrição de obras didáticas no processo de avaliação e seleção de materiais que são incluídos no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino e dizem respeito, em grande medida, aos procedimentos didático-metodológicos que, de fato, possibilitam um trabalho com a variação e a heterogeneidade linguísticas. Tal trabalho deve considerar, basicamente, duas premissas: (i) explorar as diferenças e semelhanças entre o oral e o escrito e (ii) valorizar a norma culta em suas diversas variedades dialetais, regionais, sociais, estilísticas, relacionadas ao uso público ou formal da língua. Dessa forma, o LDP deveria apresentar nesse nível de ensino um foco que privilegiasse a língua em uso, evitando cair na armadilha da conformação da norma padrão como suporte que traz em seu bojo uma concepção equivocada de língua escrita, associada mais à ideia desta como uma tecnologia do que como uma prática social.

Neste capítulo, vamos descrever e analisar as atividades que tratam das relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento, das questões de estilo e registro e da norma (padrão/não padrão) para testarmos a nossa hipótese de que nos LDP ainda predomina a submissão das marcas da diversidade e variação linguísticas aos processos de normatização da língua, um dos aspectos linguísticos mais amplos do processo de valorização da norma padrão como a única variedade legítima e a modalidade escrita como aquela formal e gramaticalmente organizada.

4.1 Perspectivas em foco nos LDP: os modos de configuração das atividades de variação e diversidade linguísticas

A partir da análise das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do ensino fundamental e publicadas entre 2005 e 2011, pudemos constatar pelo menos dois tipos de atividades relacionadas aos estudos da heterogeneidade e variação linguísticas: a primeira diz respeito ao trabalho com atividades realizadas a partir de exemplos “inventados” pelos autores de LDP e a segunda relaciona-se ao trabalho com atividades a partir de textos de variados gêneros que tentam dar conta da tarefa de “explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito” e de “valorizar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da língua oral”, objetivos estes explícitos no Edital de Convocação para inscrição de obras didáticas no PNLD e claramente anunciados nos pressupostos teórico-metodológicos do Manual do Professor de cada coleção.

Essas atividades serão apresentadas em dois blocos diferentes, que sinalizam a forma como os LDP desenvolvem o trabalho sobre a variação e a diversidade linguísticas – trabalho esse que, ao fim e ao cabo, deixa flagrar a concepção de língua e de linguagem que realmente está na base dessas atividades e, em consequência, o tipo de ensino de língua que se pretende delinear.

O primeiro bloco de análise está relacionado àquelas atividades que tratam da correção ou da tradução de frases e/ou fragmentos de textos (do oral para o escrito, do coloquial para o formal e do não padrão para o padrão) e pode ser considerado como representativo de grande parte do tratamento que é dado nas cinco coleções didáticas aqui em análise. O segundo bloco de análise trata dos exercícios estruturais.

Nossa proposta é analisar os dados separados em três tipos de atividades que foram agrupadas por níveis de tratamento linguístico: (i) morfossintático, (ii) fonético-fonológico e (iii) lexical. No nível morfossintático, destacam-se fenômenos como: a alternância pronominal (AP) e a concordância verbal (CV) *a gente/nós*; a variação *tu/você* e a “mistura de pronomes”; a expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com *ir + verbo infinitivo*; e os clíticos acusativos no PB, a partir de formas variantes para a expressão do objeto direto anafórico.

No nível fonético-fonológico, observamos a recorrência de atividades que destacam os metaplasmos, tais como a monotongação de *ei>e*, *ou>o*; a ditongação de vogais finais seguidas de /s/; a omissão do /r/ final em verbos e em substantivos; a supressão da sílaba inicial (*tá>está* e *tou>estou*); a palatalização; para citar apenas alguns fenômenos desse plano.

No nível lexical, os autores de LDP já não tratam com muita ênfase da variação diatópica, ou seja, aquela em que os falantes usam nomes variáveis para designar um determinado referente, de acordo com o lugar de origem do falante (*pipa*, *pandorga*, *papagaio*; *mandioca*, *aipim*, *macaxeira*; *semáforo*, *sinaleiro*, *sinaleira* etc.), mas a usam, como veremos a seguir, como mote para a correção (ou “higienização”, nos termos de Cameron, 1995, e Milroy; Milroy, 1999) de frases com gírias ou com expressões coloquiais, reforçando o processo de normatização linguística. Esse processo mostra que, embora as variedades do português faladas pela imensa maioria dos brasileiros com baixa escolaridade e pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas apareçam em gêneros diversos nos LDP, tais como em poemas, letras de música, contos, crônicas etc., elas não são tratadas como possibilidades de uso da língua em seus devidos contextos, independentemente do meio de produção utilizado, mas como formas corrompidas ou degradadas da norma padrão.

Não é nosso objetivo, neste capítulo, fazer uma apresentação de todos os tipos de atividades presentes nas Coleções em análise que tratam da variação e diversidade linguísticas, pois seria um trabalho exaustivo e, ao final, chegaríamos a um resultado que, acreditamos, indicaria a mesma concepção de língua e de linguagem a que chegaremos fazendo o recorte na tipologia que estamos propondo. Assim, vamos nos deter naquelas atividades que são recorrentes nos LDP dos anos finais do ensino fundamental e que coincidem com muitos dos fenômenos investigados na agenda da pesquisa sociolinguística brasileira.

4.2 BLOCO 1: ATIVIDADES DE CORREÇÃO - NÍVEL MORFOSSINTÁTICO

4.2.1 FENÔMENO 1: ALTERNÂNCIA PRONOMINAL “NÓS” E “A GENTE”

Em relação a esse primeiro fenômeno, pesquisas³⁹ sobre a alternância pronominal (doravante AP) “nós” e “a gente” e sobre a concordância verbal (CV) de “a gente” na 1PP (1ª pessoa do plural, daqui em diante) em outros dialetos ou variedades faladas e escritas do Português Brasileiro (PB), em Salvador, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e no sul do País, comprovaram o uso da expressão sujeito “a gente” como pronome de primeira pessoa concorrendo com o pronome “nós”. Leite *et al.* (2003, p. 20) afirmam que o uso da forma inovadora “a gente” suplanta atualmente o uso da forma conservadora “nós” em textos falados e escritos, o que sinaliza uma “implementação do uso de “a gente” em detrimento de “nós” nos últimos vinte anos, na chamada norma culta brasileira”.

Um dos estudos pioneiros sobre a AP entre “nós” e “a gente” foi empreendido por Omena (1996). Nesse estudo, a autora analisou as variantes como pronomes na função sujeito, na medida em que é exercendo essa função sintática que essa concorrência mais aparece. Um dos objetivos perseguidos por essa autora foi o de identificar e analisar porque o falante usa uma das formas em vez da outra em contextos semelhantes. Os dados revelaram que, no momento em que um falante seleciona uma variante, essa escolha influenciará o uso das variantes subsequentes, ou seja, uma vez selecionada a variante “a gente” e não “nós” na sequência discursiva anterior, essa mesma variante terá maior probabilidade de ser usada novamente nas sequências discursivas posteriores.

Bueno (2003), por sua vez, reportando ao uso da variante “a gente” em textos escritos já na década de 1920, aponta para o fato de que o aparecimento dessa variante em registro escrito nessa época pode estar sinalizando uma mudança em progresso. Atualmente, a variante “a gente” apresenta-se em um nível bem sedimentado de uso, porque é frequentemente utilizada por todas as faixas etárias, embora apareça em maior proporção entre os mais jovens do que entre os idosos, tanto nos meios de produção falado e escrito, quanto em contextos formais e informais.

³⁹ Ver os trabalhos de Albán e Freitas (1991a, 1991b, 1991c); Lopes (1993, 2007), Omena (1996, 1998); Menon (1994, 1995); Rubio (2012), para citar apenas alguns pesquisadores que se debruçaram sobre a questão da alternância pronominal (AP) nós/a gente.

Outro aspecto levantado por Bueno foi a passagem do singular para o plural do pronome de primeira pessoa, o que implica acrescentar vagas e indeterminadas outras pessoas do discurso à instância discursiva do “eu”, conforme aponta Bueno (2003):

Acredita-se que o caráter genérico e globalizante que as formas “nós” e “a gente” podem assumir, referindo-se, às vezes, a um grupo indeterminado de pessoas, vem estimulando pesquisadores a analisar de que forma os pronomes pessoais estão sendo utilizados por nós, usuários da língua, como recurso de indeterminação do sujeito (p. 28-9).

Neves (2000, p. 470), por sua vez, também postula que a forma “a gente” pode ocorrer como pronome pessoal referindo-se à 1PP ou em referência genérica a todas as pessoas do discurso, indicando a indeterminação do sujeito. Assim, a forma “a gente” pode ser usada para se referir ao próprio “eu” que fala, ao “eu” + “não eu” (receptor) e ao “eu” + um grupo de pessoas indeterminado (*alia*), situações essas que Benveniste (1988) chamou de uso do “eu ampliado”.

O uso da variante “a gente” como índice de indeterminação do sujeito garante ao falante a inserção das demais pessoas ao seu discurso (*eu + você(s) + eles(s) + todo mundo ou qualquer um*), tornando o pronome mais vago ou genérico, aponta Lopes (2007, p. 104). Essa autora, em sua dissertação de mestrado, ainda aponta para os seguintes resultados em relação ao uso das formas *nós/a gente*:

- a) numa sequência discursiva a forma *a gente* ocorre quando precedida de outra forma *a gente* ou verbo na 3ª pessoa do singular, sem sujeito explícito. O mesmo acontece com o pronome *nós* que tende a se repetir no paralelismo discursivo. Entretanto, quando o referente é outro, a forma escolhida pelo falante também se altera.
- b) Há uma diferenciação no emprego de *nós* e *a gente* em relação a um uso mais restrito ou mais genérico. O falante utiliza preferencialmente o pronome *nós* para se referir a ele mesmo e mais o interlocutor (não-eu), ou a não-pessoa: referente [+perceptível] e [+determinado]. No momento em que o falante amplia a referência, indeterminando-a, há maior favorecimento para a forma *a gente*.
- c) Os tempos verbais não-marcados e o presente favorecem o uso de *a gente*; formas [-salientes], enquanto o futuro e o pretérito perfeito e os tempos do subjuntivo favorecem a presença de *nós*: formas [+salientes].
- d) Os falantes jovens empregam mais a forma *a gente* e os falantes idosos, a forma *nós*. Os adultos, com formação universitária completa, estão utilizando as duas formas.
- e) As mulheres tendem a usar mais a forma *a gente* do que os homens [...] (LOPES, 1998).

Rollemberg *et al.* (1991, *apud* Bueno, 2003, p. 29), tomando por base dados de falantes cultos de Salvador, examinaram pontualmente o uso genérico e globalizante dessa alternância pronominal e chegaram à conclusão de que há “uma estreita relação entre o uso de ‘nós’ e ‘a gente’ com valor ampliado, sem a nítida identificação dos referentes no discurso e o emprego dessas formas como recursos de indeterminação do sujeito”. Para esses autores, a forma “a gente” pode ser considerada uma “não-pessoa” e, em função disso, o verbo fica na 3PS e se caracteriza pela marca zero ou ausência de desinência, sendo considerada como forma impessoal.

Ainda com base em pesquisas empreendidas por Rollemberg *et al.* (*op. cit.*), o uso da variante “nós” é nitidamente preferido por falantes em contextos mais formais de uso da língua, ao passo que a variante “a gente” é preferencialmente utilizada em situações informais como, por exemplo, em textos dialogados (gênero narrativo, crônicas, contos, etc) ou em gêneros publicitários.

Omena (2003), em estudos recentes, também aponta uma outra função para a forma “a gente”. Segundo essa pesquisadora, o uso de “a gente” por “nós” também predomina na função de adjunto adnominal. Assim, a forma “*com a gente*” é bem mais frequente do que “*conosco*”, “*chegando a ser categórico entre as crianças*”, postula a autora (p. 65). Ainda de acordo com Omena, “na função de complemento e de sujeito, com taxas diferentes entre crianças e adultos, *a gente* predomina, há pouca incidência [dessa forma] na função do adjunto adnominal – *da gente* – com preferência para o pronome possessivo – *nosso(s), nossa(s)*” (*Idem, ibidem*).

Em se tratando de ensino do português brasileiro, Junkes (2008), quando investigou o tratamento dado aos pronomes pessoais de primeira pessoa do plural (*nós>a gente*) na função sujeito em livros didáticos do ensino fundamental aprovados pelo PNLD em 1990 e 2000, constatou nas duas coleções didáticas analisadas que existe variação nas formas pronominais de 1PP nos textos que foram publicados nesses LDs e que essa variação foi tratada como se não existisse de fato, ou seja, o material didático que circulou nas escolas brasileiras em 2000 não considerou a alternância pronominal como um objeto de reflexão nas atividades ofertadas, mesmo depois da publicação das orientações

preconizadas pelos PCN (1998) e dos critérios explicitados no Edital do PNLD, em relação ao tratamento da variação e diversidade linguísticas.

Embora a escola e os materiais didáticos sejam, por tradição, aparelhos de referência da forma conservadora “nós”, a forma “a gente” mostra-se cada vez mais frequente nas esferas midiáticas, em discursos interativos e parece estar se generalizando nos estilos monitorados de fala e de escrita. No entanto, na escrita mais monitorada, verifica-se um movimento contrário, em que os usos da forma conservadora ainda são mantidos.

De uma forma geral, essas pesquisas mostram que o uso do pronome “a gente” em lugar de “nós” para representação da 1PP está em franca progressão tanto na modalidade falada (ou no meio fônico, como em conversação casual entre amigos, conversação por telefone, consultas médicas, mesas-redondas, entrevistas e em outras situações de interação falada) quanto na modalidade escrita (ou meio gráfico, como em bilhetes, cartas, entrevistas escritas, crônicas, contos, letras de música, entre outros). Entretanto, esse pronome não foi ainda caracterizado pelos gramáticos tradicionais como sendo uma alternância possível e a descrição desse fenômeno nas gramáticas normativas não ultrapassa a explicação de que a forma “a gente” é não padrão e, por isso, deve ser evitada.

Além desse aspecto, o de que as gramáticas normativas não incluem as formas amplamente utilizadas na linguagem informal, como é o caso de “a gente”, tais aparelhos de referência, e também os manuais escolares, consideram essa forma como típica da “linguagem oral” e ainda não apresentam uma posição clara sobre a classificação desse termo, que ora é considerado como pronome pessoal, ora é considerado como forma de tratamento, ora ainda como índice de indeterminação do sujeito. Entretanto, essa classificação morfológica da forma “a gente” não se apresenta como um assunto consensual e simples nem mesmo para linguistas. Perini (2010) destaca em sua “Gramática do Português Brasileiro” que:

itens comumente analisados como pronomes pessoais (...) se comportam como nominais comuns, e não precisam ser estudados separadamente: *o senhor, a senhora, a gente*. Seriam ‘pronomes pessoais’ no sentido de que se referem ao locutor; mas gramaticalmente não diferem dos outros SNs. (PERINI, 2010, p. 115)

Em função desse quadro complexo, partimos para a seleção, nos LDP aqui em análise, das atividades que seriam analisadas. Ao realizarmos o levantamento do inventário de dados pertencentes a esse fenômeno, verificamos que os LDP apresentam a questão pronominal muito em conformidade com o que ditam as gramáticas normativas. Para mostrar como esses materiais tratam essa questão nos anos finais do ensino fundamental (EF), separamos dois exemplos que sumarizam a abordagem feita por esses materiais, conforme mostramos nos quadros pronominais a seguir:

Pronomes pessoais

Em toda situação de comunicação, há três pessoas envolvidas, chamadas **pessoas do discurso**. São elas:

* **locutor** (quem fala): 1ª pessoa: **eu** (singular) ou **nós** (plural);

* **locutário** (com quem se fala): 2ª pessoa: **tu** (singular) ou **vós** (plural)

* **assunto** (de quem ou do que se fala): 3ª pessoa: **ele** (singular) ou **eles** (plural)

Fonte: Coleção PLI, Vol. 5, p. 166, PNLD – 2005

Os pronomes que representam as pessoas do discurso recebem o nome de **pronomes pessoais**.

Pessoa do discurso	indica	
primeira pessoa	quem fala	eu, nós
segunda pessoa	com quem se fala	tu, você, vós, vocês
terceira pessoa	de quem se fala	ele, ela, eles, elas

Fonte: IDE, v. 5, p. 200, PNLD-2008

Esses quadros demonstram que os autores de LDP, a despeito dos resultados apontados pelas investigações sociolinguísticas, oferecem atividades de correção, cujo objetivo é reforçar a padronização linguística, ou o prestígio linguístico das formas padrão. Como se pode verificar nos exemplos abaixo, as atividades levam os alunos a reescrever frases “inventadas” pelos autores do LDP e, em alguns casos, frases retiradas de gêneros textuais escritos, com o objetivo de adequá-las à “norma padrão”, desconsiderando, entre outros aspectos, os resultados das pesquisas sociolinguísticas e as discussões acima apresentados. Vejamos os exemplos:

Ex. 1

Seção: Estudo da língua – Reflexão e Uso

3. “A gente”, como vimos anteriormente, é uma forma de tratamento coloquial para indicar a primeira pessoa do plural. Reescreva as frases abaixo, tornando-as mais adequadas a uma situação formal que exija o respeito à norma padrão. Oriente-se pelo exemplo.

A gente **foi** ao cinema ontem. / Nós **fomos** ao cinema ontem.

- a) Se a gente tivesse que escolher, escolheria seu trabalho. *Se nós tivéssemos que escolher, escolheríamos seu trabalho.*
- b) A gente espera ganhar o concurso. *Nós esperamos ganhar o concurso.*
- c) Nem a quadra a gente vai poder usar mais! *Nem a quadra nós poderemos...*
- d) A gente não sabe o que aconteceu com ele. *Nós não sabemos o que...*
- e) Converse com a gente! *Converse conosco!*

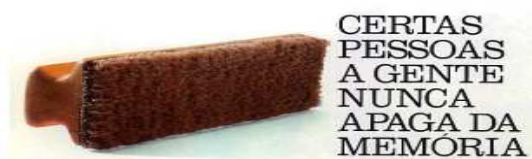
4. Escreva mais duas frases com “a gente” e peça para um colega reescrevê-las usando a 1ª pessoa do plural.

Atenção: Cuidado para não usar o verbo na 1ª pessoa do plural com a expressão “a gente”, que está na 3ª pessoa do singular. (Mesmo em situações informais não se deve usar “a gente fomos”, “nem a gente fizemos”!) *Insistir neste ponto, pois é um problema muito frequente entre alunos dessa faixa etária.*

(IDE, V. 5, p. 202, PNLD 2008)

Ex. 2:

Seção: Vocabulário



Tudo o que seus professores fizeram por você o tempo não apaga. A Fundação Victor Civita vem colaborando para que os professores brasileiros continuem, cada vez mais, empenhados na preparação de uma juventude forte e capaz. Para isso, edita a revista Nova Escola, uma publicação que tem por objetivo melhorar o nível de conhecimento dos professores, promover entre eles uma permanente troca de experiências e valorizar seu papel de educador.

15 de Outubro é o Dia do Professor. Não deixe que esse dia passe em branco. Preste homenagem a quem lhe deu uma lição de vida.



Revista Superjovem, ano 1, n. 2. Revista Superinteressante, set. 1991, s.p.

5. Reescreva a frase “Certas pessoas a gente nunca apaga da memória”, substituindo a expressão **a gente** por um pronome pessoal equivalente.

Certas pessoas nós nunca apagamos da memória.

- a) Qual frase é a mais formal: a do anúncio ou a que você escreveu?
- b) Por que, no anúncio, foi empregada a expressão “a gente”?

A frase mais formal é: Certas pessoas nós nunca apagamos da memória. Foi usado “a gente” para dar um caráter mais informal ao anúncio.

(LNO, V. 5, p. 236, PNLD – 2005)

A proposta de reflexão apresentada no exemplo 1 deixa flagrantemente alguns pontos discutidos anteriormente. As autoras argumentam que a variante “a gente” é uma “forma de tratamento coloquial para indicar a primeira pessoa do plural”, portanto, não é adequada, porque desrespeita a norma padrão, ou seja, as autoras desconsideram-na como um pronome pessoal e, por isso, seu uso deve ser evitado, porque é tido como não padrão.

Entretanto, sem que sejam dadas as necessárias explicações aos alunos, essa variante, que ocupa a função de sujeito nas frases de “a” a “d” do exercício 3, passa a exercer a função de um adjunto adverbial na frase “e”. Essa mudança é feita bruscamente, de forma aleatória, sem que haja insumos suficientes, tanto em termos de discussão prévia sobre questões morfossintáticas, quanto em termos de informações nos enunciados das questões, que possam levar os alunos a refletirem sobre os usos que se faz dessa variante.

Considerando que esse exercício foi proposto na seção “Estudo da língua – Reflexão e uso”, em que as autoras explicam questões relacionadas ao estudo dos pronomes, percebe-se que a AP com a forma inovadora “a gente” não foi mencionada, mas apareceu nos exercícios com o objetivo de fazer o aluno corrigir e reforçar o uso do pronome “nós” de 1ª PP como o “correto” em todas as situações de interação. Ao final da explicação, as autoras apresentam um box com a seguinte ressalva, que não contempla a forma inovadora “a gente” para se referir à 1ª PP: “As palavras que substituem ou acompanham o substantivo (primeira pessoa – quem fala; segunda pessoa – com quem se fala; terceira pessoa – de quem se fala) são chamadas de pronomes” (IDE, 5ª série/6º ano, p. 198, PNLD 2008).

Como se pode também verificar pelo exemplo 2, o LDP LNO apresenta uma postura bastante conservadora em relação à AP, o que leva ao reforço da ideologia da padronização. Nesse exemplo, que segue a mesma linha de raciocínio do anterior, temos o objetivo de “substituir” o que os autores chamam de “expressão”, ou seja, a forma “a gente” por um pronome pessoal equivalente, no caso, o pronome do caso reto “nós”. Ora, sabe-se que há correspondência exata entre pessoas do discurso e pessoa gramatical apenas no interior do modelo idealizado de língua que, de acordo com as postulações de Bagno (2012), não corresponde a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes no PB, conforme já discutimos no capítulo dois deste trabalho.

Considerando as postulações de Bagno (2012) em relação à diferenciação entre norma padrão e norma culta, no uso diário e cotidiano do padrão (NARO, GÖRSKI e

FERNANDES, 1999)⁴⁰, o quadro pronominal tradicional foi reconfigurado para atender às necessidades dos usuários do PB, o que acabou acarretando total falta de correspondência entre as pessoas do discurso e a flexão verbal. Isso aconteceu, em grande medida, porque houve uma simplificação da flexão verbal e a nova forma “a gente” adquiriu valor indeterminado, é usada com o verbo na 3PS e se caracteriza pela marca zero ou ausência de desinência, conforme afirmam os estudos sobre esse fenômeno aqui apontados.

Por causa da dinamicidade da língua, os estudos comprovam que podem existir duas formas de igual valor de verdade, mas em função da ideologia da padronização, apenas uma delas é considerada como a “correta”, por haver forças de estabilidade que estruturam o sistema linguístico. É nesse ponto que as gramáticas e materiais didáticos se apoiam para apresentar apenas uma face da linguagem – normalmente aquela associada à escrita como tecnologia, cujas regras são as da tradição normativa. As formas morfossintáticas “nós/a gente”, entretanto, podem ser descritas cientificamente e explicadas em função de outras variáveis, tais como as sociais, as estruturais, as pragmáticas, que inibem ou favorecem o emprego das estruturas alternativas (cf. MOLLICA, 2007). Vejamos mais um exemplo:

Ex. 3

Atividades a partir do texto “Inútil” – Ultraje a Rigor –
Seção: Expressão Escrita.

Inútil

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nós é indigente
(Refrão 4X)
Inútil
A gente somos inútil
A gente faz carro e não sabe guiar
A gente faz trilho e não tem trem pra botar
A gente faz filho e não consegue criar
A gente pede grana e não consegue pagar
(Refrão)
A gente faz música e não consegue gravar
A gente escreve livro e não consegue publicar
A gente escreve peça e não consegue encenar
A gente joga e não consegue ganhar

(www.ultraje.com.br [acessado em jun.2002])

3. Copie passagens do texto que revelam a utilização do nível coloquial da linguagem.

⁴⁰ A norma padrão para esses autores equivale ao que estamos chamando de norma culta neste estudo, ou seja, a norma linguística praticada em determinadas situações por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita e legitimada pelos grupos que controlam o poder social.

5. Na linguagem coloquial, é bastante comum usarmos a expressão **a gente**. Na linguagem formal, que palavra deve ser empregada no lugar de **a gente**?

6. Dissemos que, na linguagem formal, o verbo deve concordar com o sujeito. Como fica a frase “A gente somos inútil” nesse nível de linguagem? Escreva no caderno. Por que o autor preferiu usar a forma verbal **somos**?

(PPT, V. 6, p. 178-69, PNLD-2005)

Ex. 4:

Seção: Exercícios

6. Na linguagem coloquial é muito comum ouvirmos frases como:

“A gente vamos ao circo.”

- a) A concordância do verbo com o sujeito está correta? Por quê? **Não; o sujeito está na 3ª pessoa do singular e o verbo, na 1ª pessoa do plural.**
- b) Como a frase deveria ter sido escrita/falada? **A gente vai ou Nós vamos.**

(IDE, V. 6, p. 129, PNLD-2008)

Ex. 5:

Seção: Linguagem e Interação

3. Você já deve ter ouvido frases como essas:

A gente brigamos muito. A gente saímos na frente.
--

Agora, responda:

- a) Qual é o sujeito dessas orações? **A gente.**
- b) Qual é o núcleo desse sujeito? **Gente.**
- c) Explique, então, por que construções como essas não estão de acordo com a variedade padrão da língua.
Porque o verbo não concorda com o sujeito em número e pessoa.
- d) Reescreva as frases de acordo com a variedade padrão da língua. **A gente briga muito. A gente saiu na frente. Nós brigamos muito. / Nós saímos na frente.**

(PLI, V. 6, p. 129, PNLD -2005)

O exemplo 3 mostra um exercício clássico em que se pede ao aluno para copiar passagens do texto que comprovem algum aspecto que se pretende evidenciar. Nessa tarefa, a letra da música do Ultraje a Rigor é tomada como mote para se refletir sobre a língua que se quer ensinar, ou seja, levar o aluno a transpor “do nível coloquial” e, portanto, oral, para o nível “formal”, escrito, sem haver, anteriormente, um trabalho de discussão prévia sobre o conceito e a abrangência desses termos.

Nos exemplos 4 e 5, foram tomadas frases descontextualizadas e “inventadas” pelos autores dos LDP para se trabalhar com conteúdo gramatical – concordância verbal e análise sintática, respectivamente –, mesclada por questões de reflexão linguística, cuja perspectiva está centrada na qualidade da língua que se ensina, ou seja, na norma culta da língua, na escrita e respaldada por uma gramática que desconsidera a variabilidade da língua.

Um outro aspecto a ser observado nesses exemplos é que, ao apresentar atividades que problematizam certos usos da língua, o LDP precisa oferecer tanto para os

professores como para os alunos os insumos necessários ou, em outras palavras, as explicações que determinarão as regras da língua em jogo, fazendo com que os professores se orientem no processo de ensino e, em consequência, com que os alunos avancem em sua rota de aprendizagem. Nos exemplos acima, podemos perceber a falta desses insumos para explicar o uso da forma “a gente” como pronome de 1PP.

A nosso ver, o que fica evidenciado como sendo um dos objetivos perseguidos nesses manuais de referência é o de que, realçando a ideia da *legitimidade* da língua padrão e, em consequência, desconsiderando aquilo que configura um universo linguístico não pertencente à esfera do padronizado, o falante/escrevente, neste caso, o aluno de ensino fundamental, vai ser levado a uniformizar o uso da língua que institucionalmente é imposta a ele em detrimento dos usos da língua convergente no Brasil, de acordo com o que afirmam Milroy ([2001]2011) e Oliveira (2012). Os exemplos aqui apresentados admitem ainda uma segunda hipótese explicativa, a de que, com essas atividades, o que se espera com o trabalho sobre a variação e a heterogeneidade linguísticas na escola é que esse aluno, usuário da língua, desenvolva a crença na correção e, com isso, tome a língua padrão como a “correta” ou canônica e desconsidere o emprego das estruturas alternativas passíveis de serem explicadas por fatores sociais e/ou pragmáticos que inibem ou favorecem seu uso.

Em função dessa perspectiva, o que nos chama a atenção nos exemplos 3, 4 e 5 é o fato de os autores de LDP fazerem referência a um tipo de fenômeno que consideramos inadequado mostrar aos alunos, porque parte da forma mais marcada, não padrão, para servir de alicerce ao tratamento da norma culta.

O tratamento da forma “a gente” com o verbo na 1PP é bastante marcado, considerado um uso bastante estereotipado e típico de falantes que possuem pouca escolaridade ou escolaridade zero, conforme indicam Rubio e Gonçalves (2012) e Rubio (2012). Mesmo com o quadro linguístico “caótico” – conforme dizem alguns – como o que temos em sala de aula, os alunos dos anos finais do ensino fundamental já possuem um conhecimento internalizado sedimentado a respeito do uso dessa forma e, por perceberem seu uso como incorreto - e, por isso, não padrão - é raro (mas não impossível) o uso de “a gente” com o verbo na 1PP por parte desses alunos. Para atestar

essa postulação, Rubio e Gonçalves (2012) afirmam que a frequência de pluralização verbal com a forma “a gente” é menor quando comparada ao uso dessa forma com o verbo na 3PS. As amostras de emprego da variante “a gente” com verbo na 3PS são maiores, e os informantes são aqueles que possuem escolarização, comprovam os autores.

Ainda sobre a variação na CV de 1PP com a forma “a gente” no PB, Naro, Görski e Fernandes⁴¹ (1999, *apud* Rubio, 2012, p. 121) resumem de forma bastante didática essa AP entre “nós/a gente”, tanto que essa explicação pode ser, inclusive, dada aos alunos para esclarecer os usos de uma e de outra forma:

Em português padrão o sujeito de primeira pessoa do plural é *nós* e sua forma verbal correspondente é feita com a flexão gramatical *–mos*. Um exemplo típico é *nós falamos*. Entretanto, há uma alternativa para o sujeito pronominal de primeira pessoa do plural: *a gente*, que deriva de um sintagma nominal com a mesma forma e significa *as pessoas*. Na linguagem padrão o verbo usado com *a gente* recebe desinência de terceira pessoa do singular, com terminação zero. Um típico exemplo é *a gente fala*. Conquanto, o uso do pronome sujeito, com certa frequência, não é obrigatório, e, na linguagem informal, a desinência *–mos* é omitida com *nós* e usada com *a gente*, a despeito do papel categorial e ao contrário do padrão. As formas *nós falamos* e *a gente fala* são padrão; *nós fala* e *a gente falamos* são não-padrão.

Um último aspecto que consideramos importante salientar é a diversidade terminológica usada para se referir à língua que os autores pretendem ensinar: linguagem coloquial, nível coloquial de linguagem, linguagem formal, variedade padrão da língua. Tais termos são usados, de forma geral, para nomear a oposição português padrão/português não padrão, reforçando a ideologia da padronização da língua e enfatizando a visão dicotômica entre as modalidades falada e escrita.

Como se vê pelos exemplos 3, 4 e 5 acima, do ponto de vista do ensino da variação e heterogeneidade linguísticas, todo o esforço que se faz é para levar os alunos a ignorarem sua própria língua em uso e forçá-los a pensar apenas na norma culta como sendo fonte de legitimação e de prestígio de determinadas construções, cujos usos são

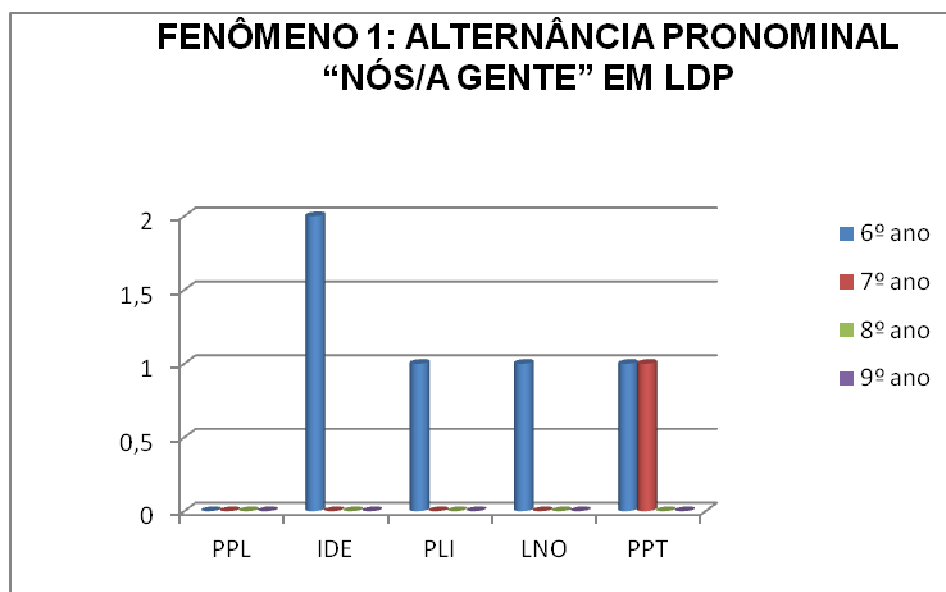
⁴¹ Neste momento do texto, foi importante ressaltar a diferença proposta por Bagno (2012) entre norma padrão (modelo idealizado) e norma culta (os usos padronizados). No entanto, ao longo deste trabalho, assumiremos as noções de norma padrão x norma não padrão postuladas por Naro, Görski e Fernandes (1999).

abonados pela gramática normativa. No entanto, como pudemos perceber, os insumos fornecidos pelas atividades para apontar como modelar o uso da forma “nós” em detrimento da forma inovadora “a gente” se mostraram frágeis e foram constituídos por meio de frases, muitas vezes, artificiais e descontextualizadas, que mais causam confusão do que esclarecem os princípios da variabilidade e da evolução da língua.

Para finalizar a análise do fenômeno da AP e da CV das formas “nós” e “a gente”, nos LDs pertencentes aos PNLDs de 2005, 2008 e 2011, *corpora* desta pesquisa, é relevante relembrar que há aproximadamente quinze anos foram lançados os PCNLP e foi aprimorado o PNLD. Entretanto, percebemos que os materiais didáticos, mesmo apresentando uma seleção atualizada de gêneros e de textos que mostram alto índice de ocorrência do pronome “a gente”, ainda trazem uma séria inconsistência interna. Essa inconsistência pode ser apontada, por um lado, quando se verifica que a apresentação dos conteúdos é feita de forma tradicional, com base na prescrição gramatical, desconsiderando o quadro de variação existente no PB. Por outro lado, na parte prática, de uso e aplicação dos conceitos apresentados, são as formas inovadoras que aparecem como objetos de estudo, sem que tenham sido introduzidos os insumos necessários para que o aluno possa fazer uma reflexão que, de fato, possibilite a ele a ampliação de seu repertório comunicativo, de acordo com suas necessidades de interação. Por isso, é imprescindível que os LDP considerem em suas discussões sobre a língua os resultados das pesquisas linguísticas, a fim de que seja modificado o velho modo de encarar as aulas de língua portuguesa como “aula de corrigir o português errado”.

Feita a análise qualitativa desse fenômeno, vamos mostrar, em termos quantitativos, a frequência com que as atividades de correção no nível morfossintático em relação à alternância pronominal “nós/a gente” foram abordadas nos LDP:

Gráfico 5: Distribuição das atividades de correção no nível morfofssintático em relação à alternância pronominal “nós/a gente” nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

O gráfico 5 mostra que o fenômeno da AP “nós/a gente” foi abordado por quatro das cinco coleções em análise e somente em uma delas, na Coleção PPT, esse fenômeno foi tratado duas vezes, no 6º e 7º anos. Portanto, fica evidenciado que os LDP não apresentam um critério que favoreça o processo de progressão e de complexificação das atividades e, assim fazendo, não é dada ao aluno a oportunidade contínua de reflexão sobre o fenômeno em questão.

4.2.2 Fenômeno 2: A alternância pronominal “tu/você” e a “mistura de pronomes”

Na tentativa de abordar o problema dos textos falado e escrito e dos níveis de formalidade próprios das práticas de uso da língua, os materiais didáticos geralmente selecionam bons textos literários que apresentam recursos da fala e da interação para mostrar aos alunos a diferença entre as modalidades linguísticas. Na maioria das vezes,

entretanto, esse trabalho se assenta na relação dicotômica entre essas modalidades e não na visão de continuum de gêneros orais e escritos.

Para mostrarmos como, de fato, essas questões ainda permanecem nos LDP sem as devidas ressalvas ou sem as explicações menos normativas, faremos a seguir uma discussão a respeito da forma como “você” se estabilizou no sistema linguístico do PB e como os LDP estão apresentando a alternância pronominal tu/você. Nosso objetivo nesta seção é trazer alguns estudos considerados relevantes para o ensino, como forma de mostrar que os resultados alcançados com as pesquisas sociolinguísticas podem fornecer subsídios importantes para professores e para autores de materiais didáticos de forma a contribuir para a revisão na abordagem dos conteúdos selecionados para o ensino da língua, no qual o ponto de partida e o de chegada sejam o uso real da linguagem, conforme postulam os PCN (1998).

É sabido que no sistema pronominal do português brasileiro concorrem dois pronomes com a função de dirigir-se ao interlocutor numa situação natural de interação: o pronome pessoal “tu”, e o pronome “você”. As GTs, comparadas às gramáticas do PB, apresentam inconsistências sobre as formas pronominais de segunda pessoa e mostram um quadro pronominal que não condiz com a realidade linguística dos usuários do PB. Independentemente de classe social, nível de escolaridade e idade, todos os falantes/escreventes do PB utilizam a forma “você” tanto em situações formais quanto informais.

Lopes (2012), em pesquisa que investigou o quadro de pronomes pessoais em LDP do ensino fundamental e médio e o conseqüente descompasso entre pesquisa e ensino, aponta que o primeiro aspecto que chama a atenção nesse tipo de fenômeno é a divergência no tratamento do pronome “você” pelos gramáticos, o que redundava em classificações também inadequadas por parte dos autores de LDP que se embasam nessas gramáticas, tendo-a por princípio para o ensino do português padrão.

Segundo essa autora, a maioria dos gramáticos considera “você” como pronome de tratamento (cf. ALMEIDA, 1980, p. 170-178; CUNHA e CINTRA, 1985, p. 282-284 e LUFT, 1985, p. 116-117). Já para Bechara (1999, p. 165), esse pronome é uma “forma substantiva de tratamento ou forma pronominal de tratamento. Luft (1985, p. 116-117)

classifica essa forma como “pronome de segunda pessoa indireta” e Rocha Lima (1984, p. 98-101) é o único que apresenta “você” ao lado de “tu” como pronome pessoal (cf. LOPES, 2012, p. 117).

Os achados de Lopes (*op. cit.*) de que os autores de LDP tomam a forma “você” como um pronome de tratamento também são confirmados nesta pesquisa. Essa perspectiva afirma a postura conservadora assumida pelos autores das Coleções de LDP em análise nesse estudo e atesta que a crença mais forte que subjaz todo o trabalho com a variação e heterogeneidade linguísticas é a da correção. Tal crença, como pudemos constatar também na análise do primeiro fenômeno, que tratou da alternância pronominal de “nós/ a gente” - e que se repete neste fenômeno e nos outros que vamos mostrar -, é a de que, havendo duas ou mais formas variantes, somente uma delas pode estar certa. Para Milroy (2011[2001]), esta é uma atitude “*post hoc*, ideologicamente carregada”, consequência mesma da padronização linguística (p. 59).

Assim, o padrão pronominal predominante nos LDP é o tradicional, em que os pronomes pessoais são constituídos pelas formas *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas*, conforme podemos ver na ilustração abaixo, retirada de um dos LDP em análise.

Pronomes pessoais		
Caso reto	Caso oblíquo	
	Átonos	Tônicos
Eu	me	mim, comigo
Tu	te	ti, contigo
Ele/ ela	se, o (-lo, -no), a (-la, -na), lhe	si, consigo, ele, ela
Nós	nos	conosco, nós
Vós	vos	convosco, vós
Eles/ elas	se, os (-los, -nos), as (-las, -nas), lhes	si, consigo, eles, elas

Observação: Em muitas regiões do Brasil, no lugar de **tu** e de **vós** usam-se os pronomes **você** e **vocês**.

(Fonte: LNO, V. 5, p. 108, PNLD – 2008)

Como se vê, as formas inovadoras *você/vocês*, consagradas pelo uso, são mencionadas à parte (quando são mencionadas), em boxes ou em pequenos comentários em letras miúdas. Na maioria das vezes, tais formas aparecem relacionadas apenas a situações informais, coloquiais e faladas.

Para mostrar a fotografia da realidade sociolinguística brasileira em relação a este fenômeno, Rubio (2012), em sua pesquisa de doutorado, realizou um estudo comparativo sobre os padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no PB e no PE e propôs um quadro que resume as realizações pronominais e seus respectivos padrões de concordância verificados no PB, no PE e no português do interior paulista em comparação com os valores normativos. Vamos apresentar, no entanto, apenas as questões que são pertinentes aos estudos do PB em contraste com os parâmetros apresentados nas GTs.

Esse pesquisador afirma que no PB, de forma geral, o padrão pronominal apresenta oito formas (*eu; tu; você; ele/ela; nós; a gente; vocês; eles/elas*) e dessas, duas apresentam formas variantes na 2PS (*tu/você*) e 1PP (*nós/a gente*). Segundo esse pesquisador, essa realidade ainda se torna mais reduzida na fala do interior paulista (e também na de outras regiões brasileiras), em que o padrão pronominal apresenta sete formas, mas apenas uma delas manifesta fenômeno de AP de 1PP (*nós/a gente*). Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 9: Realizações pronominais no português padrão e no PB⁴²

Variedades Pessoas	PADRÃO		ESTUDOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	
	PRONOME E CORRELATOS	CONJUGAÇÃO EXEMPLOS	PRONOME E CORRELATOS	CONJUGAÇÃO EXEMPLOS
1PS ⁴³	Eu	1PS /canto	Eu	1PS x (3PS) canto x (canta)
2PS	Tu	2PS/ cantas	Tu	2PS x 3PS/ cantas x canta
			Você	3PS/ canta
3PS	Ele/a e correlatos	3PS, 3PP ⁴⁴ / canta x (cantam)	Ele/a e correlatos	3PS x (3PP) canta x (cantam)
1PP	Nós e correlatos	1PP/cantamos	Nós e correlatos	1PP x 3PS/ cantamos x canta
			A gente	3PS x 1PPx(3PP) Canta x cantamos x (cantam)
2PP	Vós	2PP/cantais	Vocês	3PP x 3PS/ cantam x canta
3PP	Eles/as e correlatos	3PP/ cantam	Eles/as e correlatos	3PP x 3PS/ cantam x canta

Fonte: Adaptado de Rubio (2012)

⁴² Segundo Rubio (2012), esse quadro foi desenvolvido tendo por base pesquisas por Naro e Scherre (2007), Lucchesi, Baxter e Silva (2009), Lopes e Naro (2011), Rubio (2006, 2008a, 2008b, 2011) entre outros.

⁴³ As formas entre parênteses representam fenômenos pouco recorrentes, mas já atestados.

⁴⁴ A gramática normativa somente admite variação nos casos específicos de concordância semântica, nos quais o núcleo do sujeito encontra-se formalmente no singular e o verbo que o segue pode ser pluralizado (3PP), por influência de elementos plurais adjacentes ou do SN nuclear de sentido coletivo (notas de Rubio, 2012, p. 180).

No quadro pronominal do PB, no entanto, a forma “você” figura como variante que concorre e coocorre com o “tu” em muitas regiões brasileiras. O “tu” é amplamente empregado nas variedades do “norte da Amazônia Legal, com emprego frequente (mas nunca exclusivo) das desinências número-pessoais conservadoras, mesmo entre falantes com baixo índice de letramento escolar”, de acordo com Bagno (2011, p. 751). Ainda segundo esse autor, o “tu” também é muito empregado em Porto Alegre, e nos estados do Nordeste (com exceção da Bahia e de Sergipe) o uso dessa forma oscila entre as desinências conservadoras e as desinências inovadoras, que reproduzem as terminações características da não-pessoa do singular: tu é, tu foi, tu ia, tu comia etc. (idem, ibidem).

Uma outra questão decorrente do uso dessa alternância “tu/você” é a chamada “mistura de tratamento”, tema recorrente nas cinco coleções didáticas aqui analisadas. Verificamos que os autores de LDP, ao fazerem referência à uniformidade de tratamento na “norma padrão” da língua ou na “norma padrão formal”, conforme os próprios autores nomeiam, parecem desconsiderar o fato de que os pronomes “tu” e “você” são empregados prioritariamente no “trato pessoal (íntimo ou neutro) em situações dialógicas específicas (orais e escritas), por isso os contrapontos formal vs. informal, culto vs. coloquial não são pertinentes ou não se aplicam nesse caso”, de acordo com Lopes (2012).

Ancorando-nos em achados de Lopes (2012), vamos apresentar a seguir as impropriedades encontradas em LDP a respeito da AP “tu” e “você” e da “mistura de tratamento” e analisá-las à luz dos resultados das pesquisas aqui apresentadas e de outras que problematizam a forma como esse fenômeno é abordado no ensino de língua. Vejamos como esse fenômeno é tratado nos LDP aqui em estudo.

No exemplo 6, a seguir, podemos confirmar o que apontamos anteriormente: o LDP apresenta um quadro pronominal em que a forma “você” não figura como pronome pessoal, mas traz um curto comentário abaixo do quadro pronominal sobre o uso dessa forma. Tal explicação está revestida da mesma perspectiva explicitada na maioria das gramáticas normativas em uso no Brasil (e que já apontamos mais acima nesta seção), ou seja, aquela que assume “você” com base na tradição gramatical do português como

um pronome de tratamento, desconsiderando os contextos que favorecem o emprego dessa forma. Vejamos:

Ex. 6:

Seção: Estudo da Língua – Reflexão e uso

Em Português, os pronomes pessoais são:

Pronomes pessoais				
	Retos		Oblíquos	
	singular	plural	singular	plural
1ª pessoa	eu	nós	me, mim, comigo	nos, conosco
2ª pessoa	tu	vós	te, ti, contigo	vos, convosco
3ª pessoa	ele, ela	eles, elas	se, o, a, lhe, si, consigo	se, os, as, lhes, si, consigo

O pronome “vós” é pouco usado atualmente, praticamente restrito a situações muito formais, textos bíblicos e literários. No lugar dele, é empregado os pronomes de tratamento **vocês**. Em muitas regiões do Brasil, o pronome de tratamento **você** é muito mais usado que o **tu** para indicar **a pessoa com quem se fala**.

5. Na linguagem coloquial, é comum haver mistura de tratamento. Quando se usa a norma padrão da língua, devemos usar a segunda pessoa (tu/vós) ou apenas a terceira (você/vocês). Nas frases abaixo, as formas **tu e você** estão misturadas. Reescreva-as em seu caderno, mantendo a terceira pessoa:

- Você** come o macarrão e eu **te** dou a sobremesa. ... **eu lhe** dou...
- Você** não sabe o que **te** espera. ... **o que a (o)** espera.
- você** não me disse que ele era teu irmão. ... **era seu** irmão.

6. Na letra de música que transcrevemos a seguir, também ocorre a mistura de tratamentos. Reescreva o fragmento dado, optando pela terceira pessoa.

GOSTOSO DEMAIS

Tô com saudade de tu, meu desejo (**você**)
Tô com saudade do beijo e do mel
Do teu olhar carinhoso (**seu**)
Do teu abraço gostoso (**seu**)
De passear no teu céu (...) (**seu**)
(Nando Cordel e Dominginhos)

(IDE, V. 5, p. 202, PNLD-2008)

Observa-se que, após apresentar o quadro dos pronomes pessoais retos e oblíquos, as autoras desse LDP mencionam a restrição ao uso do pronome “vós”, utilizado eventualmente em situações bastante ritualizadas, o que limita sua circulação a esferas bem delimitadas: no meio falado, em rituais/missas/cultos e na esfera religiosa, e no meio escrito, em textos bíblicos ou literários. Atualmente, afirmam as autoras, em substituição a essa forma, usa-se o “vocês”. A explicação rápida dada em seguida, sobre o uso do “você” em substituição ao “tu”, revela que o que está na base desse ensino de

língua é a crença na manutenção de uma língua padrão, usada na escrita, com *status* culto que, por conta desses critérios sociais e ideológicos, adquiriu prestígio. A esse respeito, Milroy postula que:

além de ideias de prestígio e correção, as suposições mais gerais que são condicionadas pela ideologia são as de que as línguas são uniformes em estrutura, que são estáveis e que são entidades concluídas. Contudo, essas tampouco são propriedades de *línguas* reais – são propriedades de estados idealizados de línguas e são, especialmente, propriedades de língua padronizadas (MILROY, 2011[2001], p. 74).

A partir dessa explanação, fica mais plausível entender por que a combinação das formas “você” com as do paradigma de “tu” é preconceituosamente chamada “mistura de tratamento” e, por causa disso, considerada como um grave delito que deve ser combatido: porque fere a norma gramatical da língua. É, portanto, em função desse purismo linguístico que os alunos são convidados a reorganizar frases inventadas pelas autoras do LD, frases essas, inclusive, bem simples, próprias de uma interação mais íntima e familiar, como podemos verificar nos exemplos aqui apresentados, para, num processo de “higienização” linguística, reescrevê-las mantendo o uso da 3ª pessoa, em um processo de apagamento da realidade linguística do PB.

Na proposta 6, o caso é ainda mais grave. Note-se que o objeto a ser trabalhado – a mistura de pronomes – toma a letra de uma música para receber tratamento adequado, ser “melhorada”. Ora, se a mistura de pronomes é típica da linguagem coloquial, por que, então, selecionar justamente um texto que indica uma forte intimidade ou familiaridade entre os interlocutores (certamente, um/a homem/mulher apaixonado/a fazendo uma declaração de amor ao/à companheiro/a) para receber uniformidade de tratamento? Neste caso, reescrever a letra de uma música é um desrespeito ao compositor e uma afronta aos sentidos do texto.

Pesquisas revelam que, por haver um sistema variável entre esses dois usos, a escolha entre o uso de uma forma ou de outra não é aleatória, mas dependente de fatores sócio-pragmáticos (LOPES E CAVALCANTE, 2011, p. 40). Há, segundo essas autoras, “forte favorecimento de tu em atos diretivos, contexto determinado, situações mais solidárias e íntimas na fala de jovens do sexo masculino”. E acrescentam: “A maior neutralidade, o caráter menos invasivo e o contexto indeterminado seriam os contextos

favorecedores ao emprego da forma você”. Tomando essas postulações como base para a análise da atividade 6, podemos chegar à conclusão de que não faz sentido pedir para o aluno reescrever o trecho da música, mantendo a terceira pessoa, até porque o pronome “você”, na estrutura discursiva, é da segunda pessoa do discurso. Entretanto, essas questões não são apresentadas nem problematizadas com o aluno. O motivo da atividade é, portanto, a unificação da língua.

Assim, esse tipo de atividade, como temos mostrado ao longo deste trabalho, serve para reforçar os usos formais da língua, na medida em que não há nesse trecho nenhum tipo de uso não padrão que justifique sua correção.

Em outras palavras, as autoras desse LDP, ao solicitarem que o aluno reescreva o texto, unificando as formas na terceira pessoa, ou seja, que ele adeque o texto à norma padrão, desconsideram um fato importante: o de que os pronomes “tu” e “você” têm seu uso diretamente ligado ao trato íntimo, pessoal em situações, tanto formais quanto informais, o que nos leva a inferir que, certamente, o aluno não iria usá-lo em qualquer gênero, indiscriminadamente.

Nas propostas de atividades exemplificadas em 7, 8, 9 e 10 a seguir, verificamos que, embora a preocupação existente no bojo dessas atividades seja levar o aluno a “escolher o termo mais adequado à modalidade oral ou escrita ou ao nível de formalidade requerido pela situação interlocutiva”, conforme muitos dos autores afirmam nos MP como sendo um dos objetivos perseguidos com as propostas de trabalho, os insumos apresentados, que deveriam levar os alunos a atingirem tais objetivos, são muito poucos. Os comandos a partir dos quais os alunos serão levados a realizar as atividades de reflexão sobre o conteúdo restringem-se a “reescrever o texto”, “manter a uniformidade de tratamento”, “substituir as formas destacadas por outras exigidas na norma culta”, transformar o texto em outro com “linguagem formal”, reescrever o texto de acordo com a norma padrão “formal”. Nesse ponto, é preciso esclarecer que não existe uma norma padrão formal ou uma norma padrão informal. O que existe é uma norma padrão, que é referência na fala e na escrita e uma escala de formalidade que vai do menos formal ao mais formal, num contínuo de uso da língua, a depender do gênero em produção, e que

modula o uso individual que cada falante faz da língua de acordo com o contexto de interação em que se encontra.

Assim, esse tipo de metodologia de ensino da variação e da heterogeneidade linguísticas, que parte de frases inventadas, estereotipadas e/ou por demais íntimas e familiares, e de frases de textos pertencentes a gêneros que reproduzem situações dialogais e apresentam menor grau de formalidade, sem que se proceda a um trabalho de reflexão sobre as diferenças entre as modalidades falada e escrita e entre os diferentes registros e estilos, não é adequada ao objetivo de levar o aluno a entender a realidade dos usos dos pronomes e de outras categorias morfossintáticas.

Sustentamos essas afirmações com exemplos que mostram um outro equívoco: o de assumir a inexistência de um uso culto informal, presente nos gêneros e nos textos selecionados pelos autores de LDP, como podemos verificar a seguir:

Ex. 7

Seção: Exercícios

Leia este outro texto e responda às questões 4 a 6:

Você está louca para ter um cachorrinho, mas não sabe qual combina com o seu ritmo de vida? Ou acabou de ganhar um filhote de labrador e quer educá-lo? O Kennel Club (<http://www.kennelclub.com.br>) é um site muito legal que ajuda você a conhecer o mundo canino. Tem várias dicas de veterinários e de treinadores e fala de todas as raças de cachorros para você saber tudo bem antes de comprar ou pedir um. De quebra, você pode mandar cartões com cãezinhos. Uma fofura!

(Site da revista Atrevida, novembro, 2001)

4. Pelas características da variedade linguística utilizada no texto, para que tipo de pessoa você acha que esse texto foi escrito? *Foi escrito para meninas adolescentes, conforme demonstra o uso da palavra louca e da expressão uma fofura.*

5. A linguagem do texto apresenta algumas **marcas de informalidade**. Identifique-as.

Expressões como louca para, muito legal, dicas e De quebra.

6. Nos textos escritos formais, o autor evita dirigir-se diretamente ao leitor e tratá-lo por **você**. Reescreva o texto lido, transformando-o num texto com linguagem formal.

Professor: sugerimos construir essa resposta na lousa, coletivamente. Seria conveniente mostrar para os alunos que a 3ª pessoa confere maior formalidade e distanciamento à linguagem. Sugestão: O Kennel Club (<http://kennelclub.com.br>) é um site que pode auxiliar tanto aqueles que já possuem um cão quanto os que desejam ter. O site traz informações sobre o treinamento, características de cada raça e ainda oferece cartões de cães para quem deseja enviar aos amigos.

(PLI, V. 5, p. 50-51, PNLD-2005)

Ex. 8:

Seção: A linguagem do texto

2. Ao falar das ações do jovem, o autor emprega em vários momentos um registro informal da linguagem.

a) Identifique no 1º parágrafo expressões que exemplifiquem esse registro. *Mais cedo que o relógio; uma nota de dez paus; não deu a menor bola.*

b) Uniformize as formas de tratamento na seguinte passagem:

"De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo."

Você cai... pisa-o, amassa-o, sua vó vai brigar comigo/ tu caís... te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.

c) Reescreva as frases abaixo, de acordo com a norma-padrão formal:

- De repente dá uma confusão na praça. *De repente acontece uma confusão...*
- Tua vó vai brigar comigo. *Sua avó vai brigar comigo.*
- Você cai, me quebra a perna. *Você cai, quebra a perna.*
- Que eu que fui culpado. *Eu fui culpado/ Eu é que fui o culpado.*

(PLI, V. 8, p. 165, PNLD-2011)

Ex. 9:

4. Com estas frases, o pai dá ordens ao filho:

“Abre a tua.”; “Me traz aquelas pedras.”

- b) Os dois se tratam pela 2ª pessoa do singular, **tu**. Como ficariam essas frases se a forma de tratamento fosse **você**?
Abra a sua; Traga-me aquelas pedras.

Seção: Atividades

3. Copie as frases no caderno, mudando a pessoa a que se refere cada forma verbal de **você** para **tu**.

- a) Chame-o mais uma vez. b) Agente firme. c) Bata na minha mão.
d) Vença o medo. e) Desista de fazer isso. f) Divida o pão com ele.

(RAD, 7ª série/8º ano, p. 177-179, PNLD-2011)

Ex. 10:

2. Agora você lerá o início de uma carta que uma garota enviou a sua amiga.

“Querida Marília

Achei bárbara a **tua** última carta. Pela foto, vi que **você** está muito bacana” E pelo que me conta, deve se sentir maravilhosa. Que experiência!!! Estar aí, nos Estados Unidos, vendo e vivendo tantas novidades. Releio suas palavras e morro de inveja. De tudo! Principalmente do **teu** namoro com o John, assim tão livre, tão pra frente.”

(...)

Beijos e saudades

da sua sempre amiga

Marília”

(ABRAMOVICH, Fanny. As voltas do meu coração. São Paulo, Atual, 1989, p. 18-9. (destaques nossos))

- a) Observe os pronomes destacados: o que você percebe? Por que isso ocorre? Escreva suas conclusões no caderno.
b) Escolha uma forma - tu ou você - para Marília usar em sua carta e reescreva essa passagem no seu caderno, uniformizando os pronomes do texto (ou todos da 2ª pessoa, ou todos da 3ª pessoa). Atenção a outras alterações que se façam necessárias.

(PPL, V. 7 p. 70, PNLD-2008)

Como se vê, muitas são as situações delineadas pelos LDP para abordar a correlação de “você” com formas do paradigma de “tu” e vice-versa. Os exemplos acima mostram o trabalho a partir de um texto publicitário, um trecho de uma crônica, um diálogo “inventado” entre um pai e um filho e um trecho de uma carta pessoal. Todos esses textos têm em comum a interação muito próxima entre os interlocutores. E é exatamente essa proximidade, essa cumplicidade dialógica que possibilita o uso dessas formas pronominais em diversas situações de interlocução falada e escrita.

Dessa forma, fica configurado que a AP neste caso não pode ser considerada como um “uso coloquial” ou uma “mistura de tratamento”. Trata-se, isso sim, de um quadro pronominal suplementar que foi se constituindo desde o séc. XVIII, conforme aponta Lopes (2012). Essa autora acrescenta: “a condenação da ‘mistura de tratamento’ presente nos manuais didáticos é improcedente por desconsiderar um pressuposto elementar dos pronomes pessoais (ou de tratamento): seu caráter eminentemente

interlocutivo” (p.123-24). Além disso, conforme apontam os resultados das pesquisas aqui apresentadas, mesmo os falantes mais cultos utilizam a forma “você” e não mais a antiga forma de se dirigir ao interlocutor por meio do “tu”.

Em síntese, podemos dizer que se o objetivo dessas propostas nesses LDP é ensinar a norma culta, então, o caminho nos parece inadequado. A não consideração da visão sociolinguística no tratamento das questões de variação e a inadequação das propostas que deveriam levar o aluno a se aproximar dessa norma, impedem-no de dominá-la. Tais atividades, propostas sob o viés que aqui estamos mostrando, só levam ao preconceito em relação às variantes e à desconsideração da diversidade linguística. Portanto, assim fazendo, os LDP não conseguirão cumprir com os objetivos propostos nos Manuais do Professor.

Ainda em relação ao uso da forma “você”, encontramos as seguintes propostas cuja expectativa é a de “levar os alunos a perceber a diferença entre a escrita em texto em que se registra a fala (linguagem coloquial) e em texto formal” (LNO, v. 5, p. 196), conforme podemos verificar nas atividades a seguir:

Ex. 11:

Seção: Gramática

Quando estamos conversando com as pessoas, podemos tratá-las de diversas formas, como, por exemplo, **tu** e **você**. Mas, ao escolher uma dessas formas de tratamento, o falante deve mantê-la até o final de sua conversa. Não deve, por exemplo, dirigir-se a alguém empregando **tu** e logo em seguida empregar **você**. Deve manter a **uniformidade de tratamento**.

Na linguagem coloquial, é comum, em muitas regiões do país, ignorar-se essa regra. Faz-se uma mistura de formas de tratamento. É o que ocorre no texto lido, que emprega a linguagem coloquial. A irmã de Tavinho, quando fala com o irmão, emprega a forma **você**. No entanto, os verbos que ela utiliza são adequados à forma **tu**. Veja:

__ **Você** não diz que lembra de tudo o que vê na televisão? Então. **Fecha** os olhos e **faz** de conta que a televisão está dentro de você. **Pega** os programas que quiser e **exibe** na sua telinha interior.

Os verbos destacados concordam com os pronomes **tu**, mas o menino está sendo tratado por **você**. Assim, os verbos deveriam estar nestas formas: **feche, faça, pegue, exhiba**.

Reescreva as frases seguintes, substituindo as formas verbais destacadas por aquelas que seriam exigidas na norma culta. Leve em conta que os falantes empregam o pronome **você**.

- a) “__ **Pára** com isso, Tavinho!” **Pare...**
- b) “__ Escuta, mana, não precisa se preocupar comigo...” **Escute...**
- c) “__(...) **Traz** uns três! Não, **traz** cinco!” **Traga... traga...**

(LNO, V. 5, p. 196, PNLD- 2005)

Ex. 12:

Seção: Língua oral – língua escrita

Na historinha malcriada, a autora, Ruth Rocha, escreve como se o narrador, o menino, estivesse **falando** com os leitores, contando **oralmente** a história para os leitores; ele até se dirige diretamente aos leitores:

“**Vocês** precisavam conhecer o meu primo, puxa vida!”

“**Vocês** não vão acreditar, mas o Armandinho trouxe flores pra minha vó. Pode?”

O texto está **escrito** do jeito que um menino **fala**. (PPL, V. 5, p. 97⁴⁵)

⁴⁵ A indicação do ano do PNLD no caso das Coleções PPL (Português: uma proposta para o letramento) não será feita porque as Coleções não sofreram modificações ao longo dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011.

Nos exemplos acima, diferentemente das propostas analisadas anteriormente, em que foram utilizadas frases “inventadas” para tratar dos usos do “tu” e do “você”, os autores partiram de textos literários como pretexto para levarem os alunos a observarem o uso da forma “você” em dois outros contextos: um em que as personagens, uma menina e seu irmão, dialogam entre si, e outro em que o narrador da história, um menino, conta seu relacionamento conturbado com o primo. No exemplo 11, por ser uma conversa em linguagem informal, a irmã se dirigiu ao irmão utilizando o pronome “você” e não manteve a “uniformidade de tratamento”, comprometendo, inclusive, as formas verbais, que deveriam ser corrigidas com base na “norma culta”.

Já no exemplo 12, o narrador do texto está interagindo diretamente com o leitor, por isso, “o texto está escrito do jeito que um menino **fala**”. Essa é a conclusão a que chega cada autor dos LDP depois de marcar em negrito o uso dos pronomes de 2ª pessoa (tu/você/vocês).

Como se sabe, uma obra ficcional é uma “transposição da realidade” (cf. URBANO, 2000), na medida em que o texto literário pode recriar situações em qualquer modalidade linguística. No exemplo citado, que serviu de mote para tentar levar os alunos a perceberem a diferença entre a linguagem formal e informal, se tomarmos os enunciados: (i) “**Você** não diz que lembra de tudo o que vê na televisão? Então. **Fecha** os olhos e **faz** de conta que a televisão está dentro de você. **Pega** os programas que quiser e **exibe** na sua telinha interior” e (ii) “**Vocês** precisavam conhecer o meu primo, puxa vida!”, e perguntarmos: o que marcaria o registro coloquial desses enunciados? A resposta mais provável seria o uso da gíria “puxa vida!” no enunciado (i) e não o uso do pronome “vocês”, como foi assinalado em negrito no LD. O uso dessa gíria reforça, tal como postula Urbano (2000), a interação entre produtor do texto literário e leitor, criada no campo da ficção.

Sendo os enunciados em análise provenientes de um texto literário, poderíamos dizer que o curso do seu próprio processo de planejamento fez com que ele se tornasse distante das características de um texto oral. Entretanto, conforme apontou Urbano (*op. cit.*), o texto literário pode recriar qualquer modalidade linguística, incluindo aí o uso de

Assim, em qualquer ano, as informações vão coincidir, sendo desnecessário, portanto, indicar o ano do Programa.

recursos de registros discursivos próprios da oralidade para atingir a verossimilhança com as práticas linguísticas do cotidiano.

Nessa perspectiva, a forma “você/vocês” utilizada nos textos não indica de forma precisa **a fala de uma menina ou de um menino**, porque está em jogo aquilo que Urbano chama de “artificialidade expressiva”. A indicação mais explícita e didática da representação da fala na escrita teria acontecido caso a forma “você” tivesse sido grafada por meio da forma reduzida “ocê” ou “cê”. Como os autores do texto não o fizeram, o simples uso dessas formas não se constitui como um marcador linguístico que dê conta da tentativa de transposição da realidade operada no texto literário.

Assim, nas atividades mencionadas, o fato de os produtores do texto usarem o pronome “você/vocês” para interagir com o interlocutor, quando poderiam ter usado “ocê” ou “cê”, já que se tratava da fala de meninos/as, suscita uma reflexão importante a respeito da classificação que se pode fazer do uso dessas três variedades (você>ocê>cê). De acordo com Hall (1977, *apud* URBANO, 2011, p. 171), podemos classificar as variedades linguísticas em: arcaica, coloquial pausada (ou norma culta) e coloquial rápida ou relaxada. Segundo Urbano (2011), a variedade arcaica corresponde a uma pronúncia “artificial, calcada em oposições obsoletas” e até muitas vezes a um “mero artificialismo gráfico”, por lembrar uma dicção teatral como a de professoras primárias em aula e a de locutores de rádio em determinados programas. Assim, se por um lado, a pronúncia “você/vocês”, realizada segundo sugestão da imagem visual ortográfica, seja considerada a pronúncia ortoépica, ou seja, a coloquial pausada; por outro lado, as pronúncias “ocê” e “cê” realizadas à revelia dessa forma poderiam ser explicadas pelo uso de uma variante coloquial rápida.

Conforme aponta Urbano (2011), a pronúncia ortoépica é normalmente utilizada na fala de pessoas letradas em função da decorrência de sua instrução linguística formal ou da referida sugestão visual e acústica da imagem gráfica padronizada, estudada e incorporada pelos seus hábitos de leitura. Entretanto, afirma esse autor, na fala de analfabetos, semianalfabetos e mesmo na fala distensa de muitos letrados – e também na fala de crianças/adolescentes – podemos encontrar oscilações frequentes na pronúncia de certas palavras.

O uso da forma variante “ocê” em um LDP, entretanto, certamente traria à tona a discussão de que o LD estaria evidenciando uma forma “errada” de fala e que o livro estaria “ensinando errado”, discussão esta que acompanhamos em 2011 quando foi questionada uma questão sociolinguística na Coleção “Viver, aprender”, distribuída pelo PNLD aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Na verdade, essa variante é avaliada, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), como um traço descontínuo, típico de grupos estigmatizados por grupos urbanos que está presente nas variedades usadas por grupos localizados na base da hierarquia social, que têm menos prestígio e, por isso, é tomada como uma forma social e geograficamente marcada.

Sendo assim, é importante dizer que os estudos sobre a alternância pronominal “tu/você” indicam que o pronome “você” parece ser a variante *default*, ou seja, aquela considerada “mais neutra, menos marcada” e que, por isso, possui mais *status* de prestígio, conforme afirmam Dettoni *et al.* (2012, p. 807). A forma “ocê”, de acordo com os pesquisadores aqui citados, parece estar mais associada a falantes não padrão e, por isso, é considerada como uma forma social e geograficamente marcada do PB. Certamente, este é o motivo principal pelo qual essa forma não é tomada pelos autores dos materiais didáticos nem pelos autores literários. A forma *cê*, por seu turno, é amplamente utilizada em praticamente todas as regiões do Brasil, mas também não faz parte dos conteúdos selecionados pelos LDP para serem discutidos em sala de aula.

No caso do fenômeno aqui abordado, não se pode defender que os alunos precisam conhecer a “norma culta” para usar adequadamente os pronomes aqui em tela por duas razões bem simples: primeiro porque os pronomes pessoais são empregados nas situações de diálogo, são formas interlocutivas e, certamente, os alunos não os usarão em qualquer texto; segundo porque a forma pronominal “você” já suplantou o uso da forma “tu” há muito tempo, na fala e na escrita de muitos gêneros textuais e mesmo os falantes mais cultos utilizam a forma variante “você” no lugar da forma canônica “tu”, conforme assevera Lopes (2012).

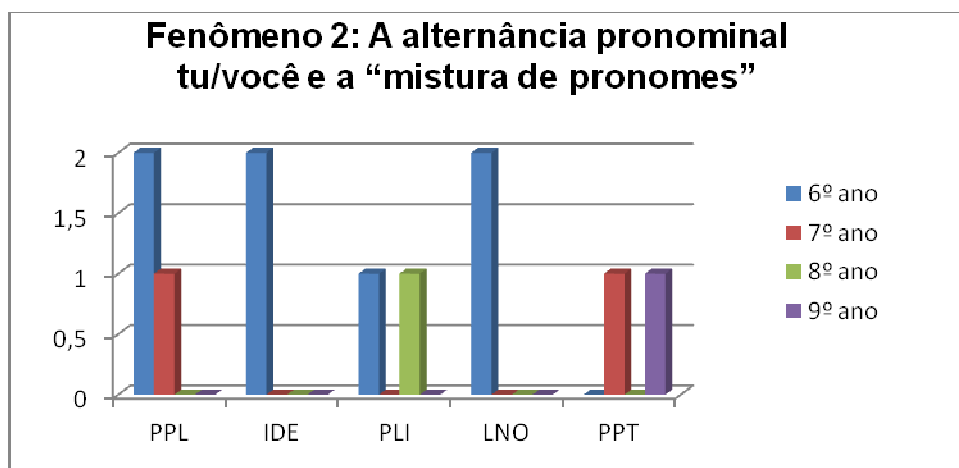
Como pudemos perceber pela explanação feita ao longo desta seção, há inúmeros estudos que rebatem com propriedade os dois problemas aqui apontados: (i) as inconsistências apontadas pela gramática normativa em relação à classificação do

pronome “você” como pessoal ou de tratamento e (ii) a desconsideração da gramática de que houve mudança no quadro pronominal. Lopes (2012) postula que a correlação entre as formas dos dois paradigmas (de “tu” e de “você”) já está, há bastante tempo, consolidada no quadro pronominal de maneira bastante generalizada em todas as situações e em todos os níveis sociais. Dessa forma, associar o uso de “você” à oralidade e informalidade é incoerente e sem fundamento, haja vista o uso constante da forma “você” em vários gêneros escritos.

Dessa forma, pedir ao aluno que “uniformize” o uso dos pronomes para evitar a “mistura” deles é uma atitude normativa e totalmente improcedente, sobretudo se considerarmos que os gêneros e os textos selecionados para serem alvo de correção foram justamente aqueles em que nenhum outro pronome poderia ser utilizado, pois o uso dessas duas formas variantes está condicionado apenas a situações dialogais, como as que foram apresentadas nas atividades dos LDP.

A análise quantitativa desse fenômeno nos LDP gerou o gráfico 6, a seguir, que mostra a frequência das atividades relacionadas à alternância pronominal tu/você e a “mistura de pronomes” ao longo dos anos finais do ensino fundamental:

Gráfico 6: Distribuição das atividades relacionadas à alternância pronominal “tu/você” e a “mistura de pronomes” nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Verificamos que esse é um fenômeno bastante abordado pelos LDP. No entanto, embora haja uma frequência de estudo em todas as coleções aqui em análise, é possível

perceber que falta uma uniformidade no tratamento desse tema e uma gradação ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental, comprovando a nossa hipótese de que o trabalho é desenvolvido mais nos dois primeiros anos do ensino fundamental II do que nos dois últimos anos e também de que não há um trabalho progressivo com as questões sociolinguísticas nos LDP.

4.2.3 Fenômeno 3: A expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com ir + verbo infinitivo.

Na agenda de investigações sociolinguísticas do PB, verificamos importantes resultados de pesquisa que mostram a variação e a mudança no uso do tempo verbal futuro (SILVA, 1997; TESCH, 2007; BRAGANÇA, 2008; ALMEIDA, 2009, MATOS; SANTOS, 2010). Esses pesquisadores constataram que, ao menos na língua falada, a forma verbal composta, formada por IR + Infinitivo, tem suplantado o uso da forma indicadora de futuro simples, passando a expressar, assim, a futuridade. A forma sintética do futuro tem aparecido quase que exclusivamente em textos escritos mais monitorados e, ainda assim, em coocorrência com a forma inovadora ir + infinitivo.

Para Silva (1997), no PB, há dois tempos verbais relacionados ao futuro no modo indicativo, o futuro do presente e o futuro do pretérito, e um no modo subjuntivo (futuro do presente), além das formas futurizadas (presente-futuro e aquelas constituídas por formas perifrásticas: ir + infinitivo, estar para + infinitivo, ter de/que + infinitivo, haver de + infinitivo e querer/poder/dever + infinitivo).

Em pesquisa sobre esse fenômeno, Almeida (2009) postulou que a forma perifrástica ir + infinitivo encontra-se em processo de gramaticalização e a tendência a substituir a forma sintética até mesmo em contextos de língua escrita é forte. Essa pesquisadora explica que o verbo “ir”, ao passar pelo processo de gramaticalização, sofreu uma “deslexicalização”, ou seja, deixou de sugerir apenas o conteúdo léxico do verbo de deslocamento e passou a adquirir, gradativamente, um caráter aspectual e, em consequência, temporal.

A pesquisadora chegou à conclusão de que essa forma perifrástica encontra-se, ainda, em processo de gramaticalização e, por isso, “a função de codificar o tempo ainda não lhe cabe totalmente, mas encontrando-se no contexto do modo indicativo, a perífrase pode estar adquirindo a função de tempo, marcando, assim, a futuridade” (p. 8).

As gramáticas normativas pouco falam sobre esse fenômeno, à exceção de Cunha e Cintra (1985), que reconhecem na forma *ir* + infinitivo a designação de locomoção, desejo de realizar algo ou um fato que se realizará em tempo próximo.

Como vimos, as pesquisas sociolinguísticas indicam que o PB vem apresentado significativas mudanças no que se refere ao uso do tempo futuro. Na língua oral, esse fenômeno é ainda mais visível, pois já é uso consagrado a forma verbal perifrástica substituir o futuro simples. Este, por sua vez, tem aparecido mais frequentemente em textos escritos, dependendo do gênero e do nível de formalidade.

Para Almeida (2009), o futuro é, dentre as três formas verbais existentes (pretérito, presente e futuro), aquele que apresenta uma referência menos precisa, pois se aplica a acontecimentos vindouros, incertos, inexistentes na época em que se fala ou do que se fala, mas que se espera que se efetuem. Para Gonçalves (1987, *apud* Almeida, 2009, p. 1894), “o futuro, na sua verdadeira realidade, é muito mais um modo. Designa os desejos incertos que o falante projeta no desconhecido”.

Em função desse quadro teórico, pusemo-nos a observar a recorrência desse fenômeno nos LDP em análise e percebemos que apenas a Coleção LNO não fez menção à variação entre o futuro simples e a perífrase verbal e apenas duas delas (PPL e IDE) tratam da questão de forma mais aprofundada. As outras três coleções (PPL, IDE, PPT) mencionam a forma perifrástica *ir* + infinitivo como uma forma típica da fala e da linguagem coloquial, usada em situações informais (LIN), mas não apresentam nenhuma atividade para sistematizar esse conteúdo.

No exemplo 13, que trata do ensino das formas verbais no futuro, verificamos que a atividade está inserida na seção “Reflexão e uso”, mas, longe de desenvolver uma reflexão mais sistematizada sobre esse conteúdo, o que se configura após a explicação metalinguística apresentada é a falta de um trabalho de complexificação que leve à

comparação das formas de uso do futuro em variados contextos. Vejamos as propostas encontradas:

Ex. 13:

Seção: Reflexão e uso

Futuro do presente

___ Você **será** o último a ser devorado – disse o gigante.
“**Virareis** espuma das ondas do mar”.

Em ambas as frases, são enunciados fatos que **naquele momento** ainda não aconteceram. Por isso, usam o **futuro do presente**. Emprega-se o futuro do presente para indicar fatos reais, que irão acontecer num tempo posterior àquele em que se fala. Identifique os verbos que estão no futuro do presente nos quadrinhos abaixo:



Na fala e na linguagem coloquial, no dia-a-dia, usamos frequentemente as **locuções verbais** constituídas do **verbo auxiliar no presente do indicativo + infinitivo** (vou almoçar, vamos estudar, temos de sair, etc.), para substituir o futuro do presente.

Locuções verbais são conjuntos de verbos que desempenham papel equivalente ao de um único verbo. Nessas locuções há um verbo auxiliar e um verbo principal:

- O plano **dará** certo.
- O plano **vai dar** certo.

verbo auxiliar verbo principal



- Reescreva as falas das personagens dos quadrinhos acima, substituindo as locuções verbais pelo **futuro do presente simples**.
- Faça o contrário: reescreva as frases dos primeiros quadrinhos, nos quais identificou o futuro do presente simples, substituindo os verbos por **locuções verbais** equivalentes. **Vou chegar/ vou partir**
- Qual das duas formas lhe parece mais adequada à linguagem dos quadrinhos? Por quê? **Espera-se que o aluno mencione que as locuções verbais são mais adequadas para reproduzir falas do dia-a-dia, em situações como as que foram vistas nos quadrinhos.**

A locução **ir + verbo** deixa mais clara a idéia de que a ação vai acontecer num futuro próximo:
Vamos entrar no mar.

(IDE, V. 6, p. 55, PNLD-2008)

Note-se que as autoras partiram de duas frases descontextualizadas, provavelmente retiradas de algum texto literário, em que o futuro é usado: “Você **será** o último a ser devorado” e “**Virareis** espuma das ondas do mar” e explicam, rapidamente,

que essas frases enunciam fatos que **naquele momento** ainda não aconteceram e que “**irão acontecer** num tempo posterior àquele em que se fala” (destaque adicionado). Vejam que as próprias autoras utilizaram em sua explicação a forma perifrástica com o verbo ir no futuro + infinitivo. Essa explicação, no entanto, coaduna com os postulados da gramática normativa, para a qual os verbos no futuro denotam um acontecimento no porvir. Em todo caso, o primeiro enunciado, em que se usa o pronome “você” mais o verbo ser no futuro (“será”) é mais fácil de ser encontrado na fala, em determinados contextos mais monitorados e, portanto, é considerado menos marcado. No entanto, o segundo enunciado é menos frequente, menos acessível e, portanto, mais marcado do ponto de vista social, em comparação com o futuro sintético, pois além de apresentar uma forma verbal com uso bastante restrito (“virareis”), o sujeito dessa oração, que não está explícito, é o “vós”, também utilizado em raríssimas ocasiões hoje em dia.

Na sequência, são trazidas algumas situações inventadas pelos autores do livro didático (PPL) em que são retratadas, por meio de quadrinhos, falas isoladas de personagens que mostram o uso da forma sintética do futuro e da forma perifrástica ir + infinitivo em situações informais. O intuito, neste caso, é tomar as frases inseridas nos balões como pretexto para o trabalho com o ponto gramatical “locução verbal”.

As propostas de atividades que se seguem são aquelas que levam os alunos a fazerem a correção das frases, reescrevendo as locuções verbais utilizadas na forma futura para, em seguida, solicitar a eles que façam o contrário: substituam o futuro sintético pela forma perifrástica. Ora, se o objetivo é levar os alunos a dominarem a variedade padrão da língua, por que exigir deles tempo e dedicação para a consecução de uma atividade a qual ele já domina?

A última atividade desse exemplo, o enunciado da letra “c”, chama atenção para um aspecto curioso: se a função do LDP é alertar o aluno para os usos da variedade padrão da língua, por que, então, não foram mostradas situações diferenciadas em que a forma do futuro sintético é usada? Por que concentrar esforços em gêneros dialogais, mais próximos da fala menos monitorada para servirem de mote para a observação de questões gramaticais? Ainda nessa questão, a adequação da linguagem aos quadrinhos também limita a reflexão sobre o fenômeno a certos tipos de gêneros, sem que se

esclareça que a variante “ir + infinitivo” pode ser encontrada também em outros gêneros textuais, tais como em crônicas, narrativas, poemas, telejornais, entrevistas e vários outros.

Vejamos mais um exemplo que revela a abordagem dada a esse fenômeno:

Ex. 14:

Seção: Reflexão sobre a língua

2. Observe como o homem bondoso se refere ao futuro, escrevendo em **linguagem formal**:

“Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que **serão destruídos** para este que vos escreve.”

“Os senhores não têm ideia de como isso **será** importante para mim.”

Na **linguagem coloquial**, o futuro seria expresso de outra maneira:

* Mas, por favor, deixem um par, só um par desses tênis que **vão ser destruídos** pra mim.

* Os senhores nem imaginam como isso **vai ser** importante pra mim.

(PPL, 6ª série/7º ano, p. 123)

Reescreva as frases seguintes da carta, usando uma **forma coloquial**, para referir-se ao futuro:

a) “Eu **direi**, naturalmente, que foi presente...” – **Eu vou dizer...**

b) “... sei que a admiração deles não **diminuirá**.” - **...não vai diminuir.**

c) “**Verão** que não sou o coitado que pareço.” – **vão ver que...**

(PPL, V. 6, p. 124)

Faça agora o contrário: imagine que o remetente da carta quisesse incluir nela as frases abaixo. Como o homem bondoso as escreveria em **linguagem formal**?

a) Os senhores **vão destruir** mesmo todos os 45 mil pares de tênis? **Os senhores destruirão...**

b) Meus amigos não **vão perceber** que o tênis é falsificado. **Meus amigos não perceberão...**

c) Quem sabe um dia eu **vou ter** dinheiro para comprar um Nike verdadeiro? **Quem sabe um dia eu terei...**

d) Prometo que ninguém **vai saber** que os senhores me deram um tênis falsificado. **Prometo que ninguém saberá...**

(PPL, V. 6, p. 124)

Diante dessas atividades, perguntamos: qual a relevância dessas propostas? Ao que levam? Que competências pretendem desenvolver?

No exemplo 14, a autora do LD preferiu não trabalhar com a nomenclatura gramatical, mas caiu na armadilha da correção, quando propôs que os alunos reescrevessem frases do texto usando “uma forma coloquial” para se referir ao futuro e que, em seguida, fizessem o inverso: reescrevessem as frases, substituindo a forma perifrástica ir + infinitivo pelo futuro sintético, ou seja, passassem da “forma coloquial” para a “linguagem formal”.

Temos aqui configurada uma inconsistência interna da atividade porque a prática comum é transformar um enunciado informal em outro formal, supondo que, assim fazendo, os alunos se apropriarão das regras da língua padrão. Entretanto, está se tornando uma prática comum nos LDP solicitar ao aluno que faça o inverso: a partir de

enunciados vazados no registro formal, o procedimento é transformá-los em informais, desestabilizando o método de ensino de língua característico dos LDP.

Como se vê, muitos são os temas sociolinguísticos em evidência nos LDP publicados pelo PNLD; entretanto, a forma como esses temas são abordados precisa de revisão. Temos afirmado constantemente que não é possível pensar o ensino de língua no nível fundamental, sem que se leve em conta as regularidades das diferentes variedades do PB. É importante que sejam apresentados insumos variados para que os alunos possam comparar o uso das formas inovadoras e das formas tradicionais em diferentes situações, tanto orais quanto escritas, com o intuito de levá-los a reconhecer os valores sociais implicados em cada uma dessas formas. Assim, consideramos preocupante a forma como os LDP operacionalizam o ensino da variação e da diversidade por meio de um recorte simplesmente dicotômico da realidade linguística.

Dos dados coletados, configuramos o gráfico 7, que sumariza a distribuição de atividades em relação ao fenômeno aqui em tela:

Gráfico 7: Distribuição das atividades relacionadas à expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com ir + verbo infinitivo nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Observe-se que, em função da complexidade do tratamento desse tema, apenas duas coleções didáticas se aventuraram na tarefa de abordar esse fenômeno e em apenas um ano escolar, no 6º ano. As outras coleções não comentaram esse tema e nem apresentaram propostas de atividade.

4.2.4. Fenômeno 4: Clíticos acusativos no PB para a expressão do objeto direto anafórico

Temos insistido na premissa de que uma proposta de ensino de língua portuguesa não pode ignorar a realidade linguística brasileira, sob pena de abrir um fosso ainda maior entre língua padrão e língua não padrão. No entanto, como temos realçado aqui, os LDP mostram-nos que essa distância é ditada pela gramática. A gramática normativa, como se sabe, tem por objetivo normatizar essencialmente a modalidade escrita padrão da língua e, por isso, condena o uso do objeto direto anafórico (ODA) em qualquer outra posição que não seja aquela realizada por meio do uso dos clíticos acusativos. À revelia dessas orientações normativas, outras formas de uso do ODA são encontradas em textos escritos, a depender do gênero discursivo e de seu posicionamento no contínuo oral e escrito, mais ou menos monitorado, e das situações de interação comunicativa.

Monteiro (1994), que pesquisou os pronomes pessoais no PB, alerta para o fato de que o uso dos clíticos acusativos, sobretudo os de 3ª pessoa (o/a/os/as), já não fazem parte do repertório dos falantes na modalidade falada do PB e está em processo de desaparecimento em várias regiões brasileiras. Além dessa, várias outras investigações⁴⁶ têm mostrado que a fala do brasileiro se caracteriza, atualmente, pelo uso do pronome do caso reto na posição de objeto direto como traço mais geral do PB. No cenário nacional, os relatos de pesquisa de Duarte (*apud* YACOVENCO *et al.*, 2012) apontam quatro possibilidades de preenchimento do ODA, a saber:

- 1) **Clíticos acusativos de terceira pessoa:** (...) *é bem melhor você ir comprando peças, pra montar a sua bicicleta... pra você conhecê-la* (...)
- 2) **Pronome lexical⁴⁷ (pronome nominativo):** “(...) A Fernando Ferrari... dizem que vão melhorar **ela** (...)”
- 3) **Sintagma Nominal Anafórico** (forma plena do SN correferente com outro SN previamente mencionado): (...) ninguém respeita mais a polícia... naquela época... o cidadão respeitava a **polícia** (...)
- 4) **Sintagma Nominal apagado (Categoria vazia):** (...) você faz um molho de manteiga com alcaparra... de azeite com alcaparra... e joga [0] por cima daquela carne branquinha... fica muito bom”.

⁴⁶ Estudos sobre os clíticos foram realizados por Duarte (1989), Pagotto (1996) e Cyrino (1994, 1996), Cyrino, Duarte, Kato (2000), Yacovenko *et al.* (2012) e outros.

⁴⁷ Para Duarte (1986 e 1989), pronome lexical é o pronome na forma nominativa (pronome ele na posição de objeto e suas flexões).

De acordo com Duarte (1986), cuja pesquisa tem por base dados do português falado de São Paulo, o preenchimento do ODA apresentou os seguintes percentuais: uso dos clíticos acusativos: 5%, pronome lexical: 15%, SN:17% e objeto nulo: 63%. Vale ressaltar que a forma de preenchimento com objeto nulo é a forma preferencial para a representação do ODA (63%), enquanto que o uso do clítico é de apenas 5%. Isso sugere que tal uso está em franco processo de extinção na fala de São Paulo, assevera a pesquisadora.

Diante desse quadro, podemos verificar a existência de um impasse que precisa ser considerado no quadro mais amplo de estudos da língua, sobretudo quando se pensa na colocação pronominal, já em si um tema bastante problemático. Com base nessas questões, interessa-nos saber: E na escola, qual é a abordagem feita pelos LDP para explicar esses casos? Que aspectos priorizam? Que tipo de reflexão esses materiais vêm desenvolvendo?

Trabalho realizado por Correa (1991) com alunos do ensino fundamental I e II, da rede pública, mostrou que o primeiro contato do aluno com os clíticos é na escola, quando este passa a ter uma proximidade maior com textos escritos, e só em um segundo momento é que esse aluno se apropria dos clíticos na fala. Os dados apresentados por essa pesquisadora, provenientes de testes orais e escritos produzidos pelos alunos, apontam que o uso dos clíticos acusativos só apareceu na fala deles, em contexto de sala de aula, a partir do final do ensino fundamental I e início do fundamental II (do 5º para o 6º ano), enquanto que na escrita, os dados revelam que os alunos conseguiram mobilizar o uso dos clíticos já do 4º para o 5º ano, sugerindo que a aquisição do clítico acusativo se dá primeiramente na escrita.

O levantamento que realizamos a partir das atividades presentes nos LDP em análise neste estudo revelam que esse tema foi desenvolvido com mais ênfase nas atividades do volume 6, relativo ao 6º ano do ensino fundamental, corroborando os achados de Correa (1991), para quem à medida que aumenta o nível de escolaridade, há, em contrapartida, um uso mais efetivo do clítico acusativo por parte dos alunos e decresce o uso do pronome lexical, provavelmente, em função do caráter excessivamente

normativo das atividades propostas e do nível de monitoração na fala e na escrita que é exigido dos alunos em sala de aula a partir desse nível.

Na tentativa de responder às perguntas que nos colocamos acima, vamos apresentar a seguir alguns exemplos de atividades que tratam da colocação pronominal nos LDP em análise:

Ex. 15:

Seção: Linguagem e Interação

Leia este poema de Vinícius de Moraes:

A foca

Quer ver a foca	Quer ver a foca	Quer ver a foca
Ficar feliz?	Bater palminha?	Fazer uma briga?
É por uma bola	É dar a ela	É espetar ela
No seu nariz	Uma sardinha	Bem na barriga.

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p. 374)

- Num dos versos do poema, um pronome foi empregado de uma maneira que foge ao que recomenda a variedade padrão da língua.
 - Copie o verso em que isso ocorre. **É espetar ela.**
 - Modifique o verso, adaptando-o à variedade padrão. **É espetá-la.**
- Como ficariam os versos seguintes, caso substituíssemos por pronomes oblíquos átonos os termos destacados?
 - “É ver **a foca**”. **É vê-la.**
 - “É pôr **uma bola**/ no seu nariz. **É pô-la no seu nariz.**
 - “É dar **a ela**/ uma sardinha. **É dar-lhe uma sardinha.**

(PLI, V. 6, p. 194, PNLD – 2005)

Ex. 16:

Seção: Semântica e discurso

1. Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 7/11/2004.)

No 2º quadrinho da tira, lemos: “Então desamarra eles!”

- De que tipo é o pronome **eles**? **Pronome pessoal do caso reto.**
- Que função o pronome **eles** desempenha nesse enunciado? **A função de objeto direto.**
- Esse emprego do pronome está de acordo com a variedade padrão? **Não.**
- Como ficaria essa frase na variedade padrão? **Então desamarra-os.**
- Na situação em que o pronome está sendo usado, há obrigatoriedade de empregar a variedade padrão da língua? Por quê? **Não, pois a situação retratada na tira é informal.**

(PLI, V. 6, p. 166, PNLD- 2008)

Ex. 17:

Seção: Semântica e discurso

4. Leia esta frase:

Vi	que ela chegou tarde.
or. principal	or. subord. substantiva objetiva direta

Agora, observe como ela fica, reduzida.

Vi-a chegar tarde.

Note que, nesse caso, não é adequado, segundo a variedade padrão, empregar a forma “Vi ela chegar tarde”. Recomenda-se “Vi-a chegar tarde”.

Reescreva as orações substantivas reduzidas dos períodos a seguir, adequando-as à variedade padrão da língua.

- Percebi ele saindo da sala devagar. *Percebi-o saindo da sala devagar.*
- Eu encontrei ele lendo no corredor. *Eu o encontrei lendo no corredor.*
- Mandei ela sair da sala um pouco. *Mandei-a sair da sala um pouco.*
- Não vi ele chegar. *Não o vi chegar.*

(PLI, V. 8, p. 32, PNLD-2011)

Os exemplos 15, 16 e 17 foram retirados da coleção de LDP mais vendida no Brasil, a PLI, de Cereja e Cochar⁴⁸, e mostram, a princípio, três problemas importantes que merecem destaque. Nos exemplos 15 e 16, o primeiro problema está relacionado ao fato de os autores selecionarem textos que servem de pretexto para o ensino de pontos gramaticais. O primeiro texto é o poema “A foca”, de Vinícius de Moraes, poeta brasileiro, essencialmente lírico, considerado a ponte entre a tradição e o modernismo na literatura brasileira, e foi usado apenas para levar os alunos a refletirem sobre a colocação pronominal. Note-se que a primeira atividade proposta nesse exemplo pede que o aluno localize no poema e copie o verso em que o pronome foi empregado da maneira “que recomenda a variedade padrão da língua”. Em consequência dessa abordagem, não resta outra alternativa a não ser pedir que o aluno “modifique” o verso, “adaptando-o à variedade padrão”. O objetivo, neste caso, é, antes de qualquer outra coisa, o de levar os alunos a desenvolverem atividades de cópia do texto (cf. MARCUSCHI, 1996) com vistas à correção e não com o propósito de levá-los à reflexão crítica sobre as formas ali em uso, desconsiderando o pronome lexical como uma das possibilidades de uso do preenchimento do ODA no contínuo de monitoramento estilístico de que nos fala Bortoni-Ricardo (2004).

O exemplo 16 traz um outro texto, uma tirinha, que também foi utilizado como pretexto para o cumprimento de duas funções: (i) a primeira é a sistematização de

⁴⁸ Esta informação está baseada na pesquisa empreendida por Bagno (2013), que fez um escrutínio das Coleções Didáticas aprovadas no PNLD de 2008.

conteúdo gramatical – o pronome correto para ser utilizado na posição de ODA – sistematização esta que nem chegou a ocorrer, porque a falta de contextos linguísticos e de situações diversificadas de interação que levem os alunos a refletirem sobre o uso de pronomes (lexicais ou clíticos) na posição de ODA não lhes possibilita selecionar, entre os recursos formais, aqueles de que necessitam para assimilar essa norma gramatical, pois são levados a responder a perguntas bastante direcionadas; (ii) a segunda, que é um desdobramento da primeira, é aquela que toma as falas informais das personagens da tirinha para serem alvo de correção, com base na “variedade padrão”.

Longe de servirem de discussão sobre a diferença de sentido entre uma e outra forma de uso da língua, as falas da tirinha representam o registro utilizado em determinado contexto de interação menos monitorado - como este em que um casal recém-casado dialoga. Nesse caso, o uso do pronome lexical na posição de ODA é fortemente aceito pela gramática do português brasileiro e não representa um uso não padrão. O objetivo explicitado pelos autores desse LDP com esses exercícios é, conforme eles mesmos afirmam, apresentar “situações concretas de comunicação” para centrar atenção a “certas questões semânticas ou enunciativas, como, por exemplo, os diferentes sentidos atribuídos (...) ao emprego intencional de uma variedade linguística não padrão” (Manual do Professor, PLI, V. 5, p. 6). No entanto, a discussão a respeito dos efeitos de sentido sobre o uso de uma forma e de outra não foi propiciada.

O exemplo 17 traz o mesmo tipo de atividade das anteriores, ou seja, o emprego do clítico acusativo “o/a/os/as”, porém, o objetivo é trabalhar outro conteúdo: “as orações substantivas reduzidas”. O mote é substituir o ODA em forma de pronome lexical pela forma clítica acusativa, de acordo com o que recomenda a “variedade padrão da língua”. Esse trabalho, no entanto, é realizado sem que sejam sistematizadas outras questões importantes para o ensino das orações subordinadas e sem que esteja voltado para uma gramática reflexiva, que leve o aluno a estabelecer relações de sentido do conteúdo estudado com o texto visto como uma unidade e não a partir de frases isoladas e abstraídas de qualquer contexto de comunicação.

Outro ponto importante é que, comparando esta atividade com as anteriores, propostas nesse mesmo LDP, é visível a falta de uma progressão em relação aos

aspectos da variação e da diversidade linguísticas que possibilite aos alunos desenvolver e aperfeiçoar contínua e progressivamente o uso da língua no que se refere ao estudo do fenômeno em tela.

Dentre as muitas questões que implicam nas relações de uso da linguagem formal e da linguagem informal, do padrão e não padrão, da fala e da escrita, a que mais se percebe no contexto das propostas apresentadas nos LDP é aquela que propõe as atividades a partir de gêneros dialogados, ou de frases inventadas, em que, no mais das vezes, figura a proximidade entre os interlocutores, em situações bastante informais. Tais situações, entretanto, mostram apenas uma faceta: a de que a fala é o lugar da variação e, portanto, do erro e da informalidade, e a escrita como o lugar do padrão e do modelo a se seguir.

Essa perspectiva parte da visão dicotômica do ensino de língua em que se separa o que é padrão do que é vernacular, o que é formal do que é informal, sem se considerar a perspectiva do meio e da concepção (cf. KOCH, OESTERREICHER, 1985), importante princípio a partir do qual se pode observar se o texto vai ser formulado com maior ou menor monitoramento linguístico. Em outras palavras, é preciso considerar se a comunicação está marcada por interações face a face, ou seja, por aquelas que demandam envolvimento dos interactantes, ou se a interação está ligada a instâncias em que a recepção da comunicação se dá de forma distanciada, para que sejam apresentadas propostas de atividades que, de fato, possibilitem ao aluno saber enquadrar-se nos vários níveis de uso da língua, inclusive naquele que demanda domínio das formas mais elevadas de produção oral e escrita, objetivo maior da escola.

O exemplo 18, por sua vez, mostra um exercício em que o LDP parte de uma crônica do Moacyr Scliar, cujo personagem fictício assume o papel de um remetente de uma carta endereçada à empresa de tênis Nike. A partir dessa crônica, a seguinte proposta de reflexão sobre a língua é apresentada:

Ex. 18:

Seção: Reflexão sobre a língua

4. Observe estas frases da carta e a maneira como seriam escritas ou faladas na linguagem coloquial:

✚ Na carta, **em linguagem formal**:

“Ele vai, inclusive, colocá-**la** no correio...”

Em **linguagem coloquial**:

Ele vai inclusive colocar **ela** no correio...

✚ Na carta, **em linguagem formal**:

“Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-**o** de casa.”

Em **linguagem coloquial**:

Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo **ele** de casa.

✚ Na carta, **em linguagem formal**:

“**Mandem-me**, por favor, um tênis.”

Em **linguagem coloquial**:

Me mandem, por favor, um tênis.

✚ Como o homem escreveria na carta, em linguagem formal, as frases abaixo?

- a) **Me disseram** que a máquina que os senhores compraram custou muito caro. *Disseram-me...*
- b) Se eu aparecer de Nike, meus amigos vão achar que eu **roubei ele**. ... *vão achar que eu o roubei.*
- c) Uso a camiseta de uma universidade, eu **encontrei ela** no lixo. ... *eu a encontrei no lixo.*
- d) Se o tênis for maior que meu pé, eu **uso ele** assim mesmo. ... *eu o uso assim mesmo.*

(PPL, V. 6, p. 124-125)

Observe-se que os estilos formais e “coloquiais” na fala e na escrita não são compreendidos em conformidade com o controle e monitoramento na produção linguística. A autora desse LDP assume logo de entrada a existência de uma dicotomia, porque pede aos alunos que observem como seriam escritas e faladas certas frases retiradas da carta. Em seguida, são transcritas algumas frases em linguagem formal (na carta) e em linguagem coloquial, como se fossem frases faladas. Esse tipo de explicação, no entanto, fere um dos princípios sociolinguísticos que é o de que há, no mínimo, duas possibilidades de se dizer a mesma coisa, considerando o recurso do monitoramento estilístico, tanto na fala quanto na escrita. O que está na base desse ensino é a assunção de que a escrita representa a linguagem formal e a fala representa a coloquialidade.

A questão que se coloca é: qual é o critério que define o enunciado “Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo **ele** de casa” como um enunciado vazado na linguagem coloquial? O fato de ter ferido a regra de uso do pronome na função de ODA, ao se usar o pronome lexical e não o clítico, conforme manda a gramática normativa? Pode-se dizer que, dependendo do grau de intimidade e de proximidade entre os interlocutores, o uso da linguagem coloquial, nos termos apresentados pelo LDP, está adequado aos propósitos comunicativos dos falantes/escreventes, pois não infringe as normas sociais de uso das variedades linguísticas.

Chamar atenção dos alunos para essas questões representa um avanço na abordagem do ensino de língua portuguesa como língua materna, porque, ao

selecionarmos um recurso linguístico para estudar, por exemplo, a colocação pronominal, com base nos resultados das pesquisas aqui esboçados, estaríamos fornecendo aos alunos os insumos necessários para que eles entendessem que tanto os clíticos acusativos, quanto os pronomes lexicais, os SN ou SN vazios são formas que imprimem determinadas instruções de sentido em uma ou em outra situação de interação comunicativa, dentro do contínuo de monitoramento estilístico, e que podem ser usadas na constituição de textos (cf. TRAVAGLIA, 2011). Vejamos mais um exemplo:

Ex. 19:

Seção: Gramática

Emprego de pronome

Observe a fala do guarda:

“... eu conheço **ele**.”

- a) Do ponto de vista da gramática normativa, essa frase está correta? Corrija-a, se for o caso. Não, pois há erro no emprego do pronome. Pela gramática normativa, a forma correta seria: eu **o** conheço.
- b) Por que você acha que o autor escreveu assim? Possivelmente, porque quis retratar a fala do guarda. Naquela situação informal, a forma proposta pela norma culta soaria artificial e seria inadequada. Prova, de resto, a utilização do pronome oblíquo nessas estruturas tem sido rejeitada pelo falante brasileiro em quase todas as situações.

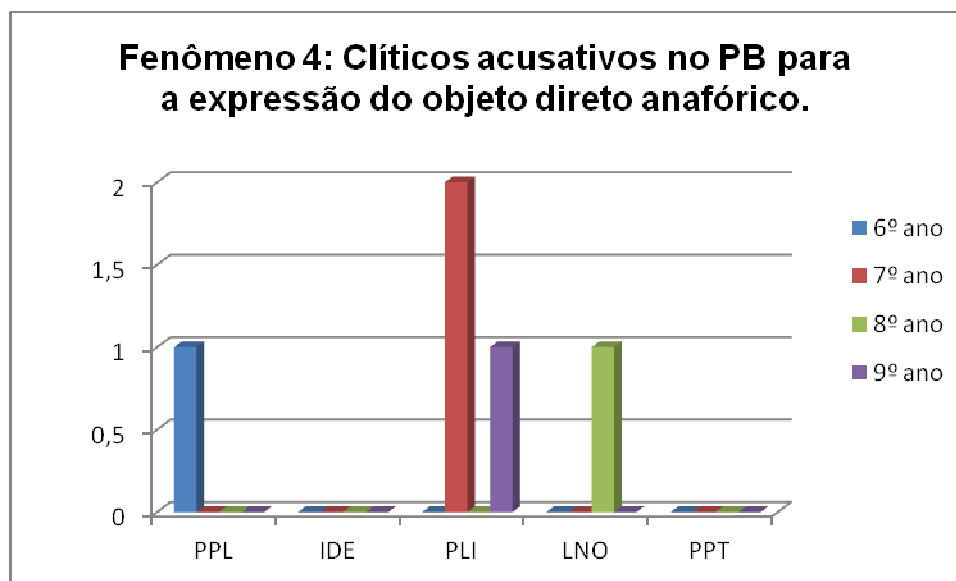
(LNO, V. 7, p. 102, PNLD – 2005)

Na atividade do exemplo 19, parte-se de uma frase descontextualizada e que representa a fala de um guarda: “... eu conheço **ele**”. A questão que se coloca é: “Do ponto de vista da gramática normativa, essa frase está correta? Corrija-a, se for o caso”. Do ponto de vista da gramática normativa há um problema de colocação pronominal, sem dúvida. O que temos nessa frase é o ODA preenchido por um pronome lexical expresso em uma fala não monitorada do guarda que, provavelmente, está em interação direta com uma pessoa que conhece e, portanto, não carece de ser corrigida. Outro ponto importante é que essa construção, em um contexto informal de uso, como o que foi apresentado acima, emerge também na fala de usuários extremamente cultos e, portanto, soaria artificial o uso do clítico neste caso.

Como se vê, do ponto de vista do ensino e da reflexão sobre a variação na colocação pronominal no PB para a expressão do objeto direto anafórico, a maioria dos LDP aqui representados apresentam uma abordagem tradicional, com vistas à correção das formas variantes, sem que sejam discutidas as condições de produção dos textos e os contextos dessa produção tanto na fala quanto na escrita. Essa abordagem, assim, baseia-se na dicotomia padrão/não padrão e formal/informal. Portanto, pudemos constatar que os materiais de ensino consideram pouco as contribuições que as pesquisas

linguísticas podem oferecer e nem observam o diagnóstico de fatores que influenciam o emprego das formas variantes no ensino de língua. Também não apresentam um critério de progressão em relação ao tema aqui tratado, conforme demonstra o gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8: Distribuição das atividades relacionadas aos clíticos acusativos no PB nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise PNLDS 2005/2008/2011

Acreditamos que é esse diagnóstico que constitui subsídio precioso para o encaminhamento das propostas de trabalho nos LDP e também na escola. Os estudos e as abordagens acima elencados, portanto, demonstram que o descompasso entre pesquisa e ensino colaboram para que haja uma visão unilateral dos fenômenos da linguagem. Essa visão acaba perpetuando o desnecessário julgamento das formas descontínuas como “erros” ou “desvios” de linguagem.

Finalizadas as propostas que contemplam, no bojo do Bloco 1, as atividades de correção no nível morfosintático, passemos a seguir ao segundo nível de análise, a partir do qual agrupamos as atividades de correção que contemplam fenômenos pertencentes ao nível fonético-fonológico.

4.3 BLOCO 1: ATIVIDADES DE CORREÇÃO - NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO.

FENÔMENO 5: METAPLASMOS.

O Português Brasileiro, para chegar à língua que hoje conhecemos, passou por variações e mudanças em todos os níveis: fonológico, morfológico e sintático. Na seção anterior, acompanhamos alguns fenômenos morfossintáticos que comprovam o movimento de transformação por que passa a língua portuguesa e quais os problemas advindos de um ensino de língua que não assume a variação como característica inerente às línguas.

A esse respeito, os PCN de Língua Portuguesa (1997) postulam que não se pode tratar as variedades linguísticas como se fossem “desvios” da norma culta ou como “incorrekções”, por uma série de razões, a principal delas, porque não é tarefa simples apontar a forma considerada padrão/culta em função da hibridização, das mesclas e sobreposições entre os variados registros e estilos linguísticos e entre as modalidades falada e escrita, constituídas pelo contínuo. Assim é que, conforme assevera Agha (2007), quando começamos a pensar na linguagem inserida no contexto social é que percebemos que ninguém domina uma só língua, mas todos os falantes/escreventes têm mais ou menos desenvolvidas competências no uso de recursos linguísticos específicos.

As gramáticas normativas e os LDP, por sua vez, explicitam que o sistema ortográfico do PB reconhece como ditongo o encontro de uma vogal e uma semivogal na mesma sílaba. As semivogais ‘i’ e ‘u’ são representadas fonologicamente por /y/ e /w/. Essa questão não causaria confusão se na fala espontânea os ditongos se comportassem da mesma forma. No entanto, a redução desse ditongo na fala gera um fenômeno conhecido como monotongação.

O processo de monotongação é aquele resultante do apagamento das semivogais /y/ e /w/, o que determina a redução do ditongo a uma única vogal, conforme explica Câmara Junior (1986, p. 170, *apud* Hora; Aquino, 2012, p. 1.104). Ainda para esse autor, ocorre a monotongação do ditongo /ow/ em qualquer outro contexto; de /ay/ e /ey/ diante de chiante, como em *caxa* para **caixa** e *exo* para **eixo**; e de [ey] diante de outra

consoante como em *dinhero* para **dinheiro**, reduções essas comprovadas no PB ao longo da história, conforme explicitam os manuais e gramáticas históricas.

Para exemplificar que esse fenômeno é observável em sala de aula e pode fazer parte de um diagnóstico a partir do qual os professores poderão desenvolver seu trabalho, porque compreenderão a influência da linguagem oral sobre a escrita, apresentaremos uma pesquisa empreendida por Hora e Aquino (2012).

Esses pesquisadores investigaram alunos de 3º ao 5º ano de uma escola pública da Paraíba, pertencentes à classe socioeconômica baixa e com idade variando entre 08 e 11 anos, e lhes apresentaram textos que deveriam ser lidos em voz alta, após a realização da leitura individual. A leitura gravada foi transcrita ortograficamente e, na sequência, foi feita a codificação e quantificação dos dados para análise. Os fenômenos selecionados para essa investigação foram a monotongação, a ditongação, o apagamento do 'd' no grupo –ndo (redução no gerúndio), entre outros, mas apenas esses três fenômenos foram quantificados.

Essa pesquisa apontou que o índice de ocorrência mais alto de monotongação foi verificado no 5º ano, mas foi no 3º ano que os alunos apresentaram menor porcentagem de ocorrência desse fenômeno. Tal resultado, entretanto, foi de encontro aos indícios apontados por Aquino (2004) e Silva (2004), que analisaram a relação entre nível de escolaridade e uso da forma monotongada em língua falada. Essas pesquisadoras constataram que quanto maior o nível de escolaridade, menor o uso da forma monotongada. Para Hora e Aquino (2012.), essa discrepância se deve ao fato de que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental “pronunciam exatamente todos os fonemas que compõem a palavra, o que inibe o apagamento ou acréscimo de algum elemento” (HORA; AQUINO, *op. cit.*, p. 1.103). Assim, em função da pouca escolarização, esses alunos apresentam uma pronúncia artificial que, segundo Urbano (2011), é chamada de “pronúncia ortoépica”, conforme apontamos na seção 4.2.2 deste estudo, quando discutimos o fenômeno da aférese você/ocê/cê.

Outra pesquisa que analisou o processo de monotongação na fala de alunos do ensino fundamental foi empreendida por Mollica (1998). Com esse estudo, a autora concluiu que:

(i) Os grupos que receberam instrução sobre a possível interferência da fala na escrita apresentaram um índice menor de monotongação, “o que leva a supor que a consciência explícita por parte do falante acerca da relação fala/escrita concorre para melhorar o desempenho no processo de alfabetização”. (ii) A 2ª série é considerada o momento adequado para se introduzir essa orientação sobre a relação fala/escrita, pois é a partir dessa série que os alunos começam a entender as diferenças entre uma e outra forma de linguagem. (iii) Observando os ditongos /ey/ e /ow/ constatou-se que a correção para o ditongo /ow/ é mais lenta que a do ditongo /ey/, fato que pode ser explicado em virtude de “[...] quanto mais afetada na fala a mudança, maior resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento.” (MOLLICA, 1998, p.80, *apud* HORA; AQUINO, 2012, p. 1105).

Estudos⁴⁹ sobre a variação no âmbito da fonologia, como os que apresentamos acima, são abundantes, sobretudo aqueles relacionados à língua falada. Na esfera educacional, Bortoni-Ricardo (2005) alerta-nos para o fato de que, na escola, a depender do nível de acesso dos alunos à norma culta, é importante que os materiais didáticos e os professores levem em conta “a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas da fala desses alunos no momento de se ensinar a norma padrão” (p. 125). Isso porque é preciso estabelecer distinções entre traços graduais e traços descontínuos, para que seja possível ordenar os fenômenos variáveis a serem estudados. Essa tarefa poderá servir de subsídio, inclusive, para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado, conforme atesta essa autora.

É com base nessa perspectiva que nesta seção vamos investigar alguns processos de transformação fonética encontrados nos LDP dos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como essas transformações estão sendo abordadas e qual concepção de língua subjaz às propostas de trabalho nesse nível.

A partir dos exemplos que apresentaremos a seguir, é possível verificar que os LDP, em sua maioria, não fazem essa distinção entre traços graduais e descontínuos e tratam os diversos metaplasmos como erros ortográficos ou próprios da fala estigmatizada e não padrão e que, por isso, precisam ser corrigidos.

⁴⁹ Os estudos variacionistas no Brasil têm focalizado, em sua maioria, os níveis linguísticos fonológico e sintático que têm sido foco de investigação de pesquisadores de todo o País, tais como Bisol (1989, 1994), Mollica (1998), Tasca (2006), Hora e Ribeiro (2006), Matzenauer (2006), Hora e Aquino (2012) e de vários outros que se interessam em descrever e analisar fenômenos da fala e da escrita no nível fonético e em contextos escolares.

O primeiro exemplo a ser apresentado tem como foco a fala do emblemático personagem Chico Bento, criado por Maurício de Sousa. As tirinhas do Chico Bento constituíram, até certo tempo atrás, material farto nos LDP, quando o objetivo era mostrar as diferenças entre o português padrão e o não padrão. Esse procedimento, no entanto, passou a ser duramente criticado por linguistas, pesquisadores e professores porque imprimia estigma à forma de falar do personagem e acentuava o preconceito linguístico. A linguista Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza que o monitoramento estilístico da fala é importante para a análise do PB no ambiente escolar e em outras situações sociais e sugere que o personagem Chico Bento seja considerado como um símbolo do multiculturalismo, porque representa “ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística” (p. 46). Vejamos, nos exemplos abaixo, se os LDP conseguem promover, ou ao menos despertar, a consciência nos alunos sobre os fenômenos aqui em tela.

Ex. 20:

Seção: Exercícios

No português falado em nosso país é comum reduzir os ditongos, em alguns casos, a uma vogal. Veja:

tesououra – tisoora

peixe – pexe

chegou – chegô

Chico Bento, conhecidíssima personagem de nossos quadrinhos, ilustra essa maneira de falar. Veja dois balões de fala dessa personagem e reescreva as palavras destacadas, recuperando os ditongos:

a.



roupa

b.



dinheiro

(LNO, 6º ano, p. 98, PNLD – 2005)

A afirmação que os autores apresentam no início da proposta é a de que “No português falado em nosso país é comum reduzir os ditongos, em alguns casos, a uma vogal”, e apresentam três exemplos dessa redução: tisoora, pexe, chegô. Essa afirmação encontra respaldo em Hora e Aquino (2012), que postulam ser a monotongação o processo de redução mais comum de norte a sul do Brasil. Esses autores afirmam que os

fenômenos com maior índice de ocorrência na fala de alunos, geralmente, são formas não estigmatizadas já bastante consolidadas na fala espontânea, como podemos perceber pela fala da personagem na tirinha apresentada no exemplo acima, quando são pronunciadas as palavras roupa>ropa e dinheiro>dinhero. Sendo assim, tais realizações não podem ser consideradas marcas estereotipadas, mas traços graduais, porque são traços recorrentes na fala de todos os brasileiros em situações não monitoradas de uso da língua.

Mesmo a realização dessas palavras, nessa forma monotongada, sendo considerada pelos estudos acima apresentados como marcas de traços graduais, a proposta desencadeada a partir dessa tirinha foi a de “reescrever as palavras destacadas, recuperando os ditongos”, atividade esta que não possibilita ao aluno a percepção dos usos linguísticos em contextos diferenciados de fala e escrita. O contexto aqui é um texto escrito que busca representar a fala de forma a conferir verossimilhança à personagem, dado que Chico Bento é membro de um grupo social, morador da zona rural e é uma criança. As respostas dadas pelos alunos, neste caso, são respostas previamente esperadas, porque a tentativa é, mesmo, a de levar os alunos a uniformizar qualquer escrita.

O ensino de ortografia nas aulas de Língua Portuguesa, por sua vez, é fundamental para que os alunos possam dominar o código e utilizá-lo adequadamente na escrita e na organização do texto, a fim de garantir clareza e eficiência comunicativa na expressão de suas ideias. O que estamos criticando aqui não é esse ensino, mas a interferência que a influência prescritiva promove na descaracterização da fala da personagem, porque toma a forma dicotômica e normativa como referência para a compreensão das relações entre fala e escrita em textos complexos como os textos literários e os de HQs.

No entanto, outras características existentes na fala do Chico Bento, consideradas marcadas, descontínuas e, portanto, não padrão, tais como “óia”, “oceis”, “fizero” e “ca” não foram alçadas a objeto de ensino nessa atividade. A referida proposta, assim, não possibilita uma reflexão sobre a natureza das relações oral/escrito em textos variados e sobre o trabalho estilístico empreendido pelo autor da tirinha, com vistas ao alcance de determinados efeitos de sentido, tal como vimos anteriormente. O mesmo tipo de

atividade foi encontrado no LDP PLI do 7º ano, indicando a falta de uma progressão do conteúdo que leve os alunos a construir a massa crítica necessária à apropriação de recursos linguístico-discursivos mais monitorados. Vejamos esse exemplo que trata da monotongação do [ow]:

Ex. 21:

Seção: Exercícios

6. Leia esta tira de Laerte:



(Classificados. São Paulo: Devir, 2002. v. 2, p. 33.)

b) No 1º balão, a personagem emprega a forma verbal **tou**. Na variedade padrão escrita, como seria a forma equivalente a **tou**? **Estou**

c) O emprego de **tou** é aceitável no contexto? Por quê? **Sim, pois a personagem está numa situação informal, cotidiana, na qual o uso de uma linguagem informal é aceitável.**

(PLI, 6ª série/7º ano, p. 29, PNLD-2008)

Além de utilizar a tirinha como pretexto para exercício de correção, os autores desse LDP fazem uma pergunta na atividade letra “c” que torna ainda mais inadequada a reflexão sobre o uso dessa variante nesse contexto de interação informal: “o emprego de **tou** é aceitável no contexto? Por quê?” ao invés de perguntar quais foram os efeitos de sentido pretendidos com o uso dessa variedade, o que garante ao texto a verossimilhança com diversas situações orais comuns na interação menos monitorada. Também não chamaram atenção para a forma monotongada “tô”, utilizada em contextos formais, para criar certos efeitos de sentido, e em contextos informais.

Nos exemplos 22 e 23, são propostas atividades a partir da letra da música de Adoniran Barbosa, “Saudosa Maloca”, texto também bastante utilizado nos LDP, foco de atividades que têm por objetivo reforçar a padronização linguística:

Ex. 22:

Atividades a partir do texto “Saudosa Maloca” de Adoniran Barbosa Seção: Gramática no texto

Há no texto diversas palavras escritas de maneira diferente da convencional. Copie quatro delas e diga por que o autor preferiu escrevê-las dessa forma. **Várias palavras do texto não estão grafadas corretamente, mas da maneira como o personagem-narrador as pronuncia (num, tá, contá, arto, véia, construímo, nós, home, mandô, fumos, tauba, lugá, paia...). Destacar que, grafando-as dessa forma, o autor procura reproduzir, na escrita, a pronúncia da fala.**

3. Observe uma característica da linguagem desses versos:

“Mas um dia/ nós nem pode se alembra/ veio os home co’as ferramenta...”

- a) Copie a palavra que indica quem “nem pode se alembra” e as que indicam quem veio “co’as ferramenta”. **Nóis nem pode se alembra; os home veio co’as ferramenta.**
- c) Copie mais alguns exemplos do texto com essas características e reescreva-os de modo a adequá-los ao padrão formal de linguagem. **Sugestões: “Mas um dia, nós nem podemos nos lembrar”; “veio os home co’as ferramenta” (vieram os homens com as ferramentas); “Que tristeza que nós sentia” (Que tristeza que nós sentíamos); “Os home tá co’a razão, nós arranja outro lugá” (Os homens estão com a razão, nós arranjamos outro lugar); “Só se conformemo quando Joca falô! (Só nos conformamos quando Joca falou); “E hoje nós pega paia nas grama do jardim” (E hoje nós pegamos palha nas gramas do jardim). Professor(a): Comentar que, na linguagem coloquial, é comum marcar o plural somente no primeiro elemento de um grupo nominal (os fato; os menino, os dia feliz); no entanto, na linguagem formal, a marca de plural deverá estar presente em todos os elementos da sequência (os fatos; os meninos; os dias felizes).**

(PPT, 5ª série/6º ano, p. 144, PNLD-2005)

Ex. 23:

Seção: Atividades

9. Escreva em seu caderno as seguintes frases do texto **Saudosa Maloca**, corrigindo sua ortografia:

“é que onde agora está/ esse edifício arto/ era uma casa véia/um palacete assobradado”

É que onde agora está/esse edifício alto/era uma casa velha/um palacete assobradado

“cada tauba que caía/ doía no coração” **cada tábua que caía/doía no coração**

“o dono mandô derrubá” **o dono mandou derrubar**

10. Em português, as palavras são pronunciadas do jeito que se escreve? **Não necessariamente. Professor(a): Destacar que a fala precede a escrita. Que a escrita é uma forma de tentar registrar a fala e que esse registro nunca é perfeito. Comentar que a ortografia é fixa, enquanto a fala é variável. Pode-se comentar, a título de exemplo, que muitas pessoas (inclusive as mais cultas) pronunciam “peixe”, “quau”, “telefoná”, mas escrevem peixe, qual, telefonar.**

(PPT, 5ª série/6º ano, p. 147, PNLD-2005)

Como se verifica nos exercícios acima, um dos objetivos da proposta é levar os alunos a se preocupar apenas com aspectos formais da língua, ligados à identificação das “características da linguagem”, que chamam atenção pela forma como foram escritas, “diferente da convencional”. O equívoco desta proposta, como foi também mostrado no exemplo anterior, é o de colocar no mesmo nível, de forma generalizada, variantes que são estereotipadas (traços descontínuos), tais como “nóis”, “arto”, “véia”, “homi”, e variantes cujos traços são graduais, tais como “tá”, “contá”, “mandô”, como se elas pertencessem à mesma categoria.

Assim, fenômenos como a ditongação do pronome “nós>nóis”, a redução do –r marcador de infinitivo verbal no verbo “contar” resultando em “contá”, a aférese do verbo “está” por “tá” e a monotongação do verbo “mandou” resultando em “mandô” são variações linguísticas bastante recorrentes na fala menos monitorada dos brasileiros. Entretanto, tais formas, quando aliadas a outras variações, tais como a vocalização de /lh/ em “velha”, realizando “véia”; a redução da nasalidade em final de vocábulo como em

“homem”, resultando em “home” e de “com” por “co” e, neste caso, formando, ainda, uma ditongação com o artigo posterior, resultando em “co’as”; e, finalmente, a alternância de /l/ por /r/ em “alto” por “arto” imprimem contornos bastante marcados e, por isso, estigmatizados na boca do poeta que, por meio da música e utilizando as variedades de uso da língua, canta as dificuldades por que passaram os imigrantes que trabalhavam na construção civil em São Paulo.

Ao solicitar do aluno a observação, no bojo do texto, de todas as palavras que representam um desvio em relação à norma culta, está-se tentando levá-lo a fazer generalizações, sem possibilitar-lhe uma reflexão sobre quais formas são aceitas na fala e quais aquelas consideradas estigmatizadas e que devem ser evitadas. A atividade também deixa de discutir pontos importantes, quais sejam: que efeitos de sentido provocam as palavras grafadas de forma diferente da convencional nesse texto? Que objetivo(s) o autor do texto pretendia atingir ao grafar as palavras da forma como foram grafadas? Há verossimilhança entre a língua ali expressa e a realidade vivida pelas personagens nesse texto?

No MP dessa Coleção (PPT), os autores explicitam que o trabalho com os aspectos convencionais e normativos da escrita como, por exemplo, a ortografia, são trabalhados “sendo o **texto** ponto de partida (para leitura, observação e análise) e ponto de chegada (na produção e aplicação dos itens estudados)” (PPT, 2005, p. 20). Além disso, dizem os autores no MP, “o aluno é levado a observar, descrever e comparar os aspectos selecionados e a estabelecer relações entre as palavras do texto, para, num processo ativo de manipulação da língua, identificar regras relativas ao seu funcionamento e construir conceitos e classificações”.

Com isso, diante dessa profusão de fenômenos todos misturados nessa proposta de atividade, e considerando a confusão que os autores dos LDP fazem entre escrita com variações socioletais e língua falada, cabe perguntar: como é que se pretende atingir o objetivo acima explicitado no MP em relação à escrita tomando as variações linguísticas e os registros como pretextos para a correção? Será que apresentando um amontoado de fenômenos, todos sem explicação, para que os alunos procedam, ao final, a uma reescrita, de modo a adequar as palavras ao padrão formal de linguagem seria o método

mais viável para se levar os alunos ao letramento? Qual é a função de se trabalhar com esses fenômenos, se o resultado que se pretende alcançar é a correção na fala do personagem? A resposta é: o material usa o texto como pretexto para a normatização linguística.

De acordo com Marcuschi (2005), usar o texto como pretexto para a normatização linguística é compreensível porque as formas linguísticas acima mostradas são mais usadas na oralidade. O fato é que elas não são parte da norma escrita. Em função disso, uma consequência imediata dessa confusão é a assunção de que fala e escrita são dois sistemas linguísticos diferentes e não dois modos de funcionamento da língua como querem fazer crer os autores desse LD, quando afirmam no MP que “a escrita é uma forma de tentar registrar a fala e que esse registro nunca é perfeito”. E que “a ortografia é fixa, enquanto a fala é variável” (PLI, MP, p. 25).

Temos verificado, com base nos dados desta pesquisa, que os objetivos e as expectativas apresentados no MP vão ao encontro dos princípios e critérios planejados pelo PNLD, mas, na prática, as atividades priorizam uma abordagem tradicional de ensino de língua, sobretudo em relação à variação e diversidade linguísticas, nos níveis e nos fenômenos selecionados para este estudo, cujas propostas desembocam, na maioria das vezes, em posturas conservadoras e em ações “higienizadoras” que pouco ou nenhum efeito desenvolvem no comportamento linguístico dos falantes/escreventes.

Para fechar esta seção, apresentamos a seguir outra atividade que replica todos os aspectos comentados acima:

Ex. 24:

Seção: A construção do texto

Leia este poema, de Chacal:

Papo de Índio

Veio uns ômi di saia preta
cheiu de caixinha e pó branco
qui eles disserum qui chamava açucrí.
Aí eles falarum e nós fechamo a cara
depois eles arrepitirum e nós fechamu o corpo
Aí eles insistirum e nós comemu eles.

(In: Heloisa Buarque de Hollanda e Carlos A. M. Pereira, orgs. *Poesia Jovem – Anos 70*. São Paulo: Nova Cultural, 1982, p. 79)

2. O texto, apesar de escrito, apresenta algumas marcas da linguagem oral.

a) Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas de ortografia oficial. Entre outras, “veiu”, “ômi”, “di”, “disserum”.

- 3) Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à variedade padrão.
- a) Reescreva todo o texto na variedade padrão da língua. Se quiser, mantenha expressões como **fechar a cara e fechar o corpo**. Sugestão: Vieram uns homens de saia preta, cheios de caixinhas e pó branco, que eles disseram que se chamava açúcar. Então, eles falaram e nós fechamos a cara; repetiram e nós fechamos o corpo. Finalmente, eles insistiram e nós os comemos.
- b) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras “veiu”, “cheiu” e “fechamu”? Por que elas sofreram modificação? Vieram, cheios e fechamos; elas concordam com uns homens e nós, respectivamente.
- d) Desses desvios em relação à variedade padrão, qual deles é socialmente considerado mais grave? Por quê? A falta de concordância entre sujeito e verbo, como ocorre em “Veiu uns ômi”; essa falta de concordância sofre uma grande rejeição social, pois indica desconhecimento de um princípio básico da variedade padrão.

(PLI, 8ª série/9º ano, p. 173, PNLD-2008)

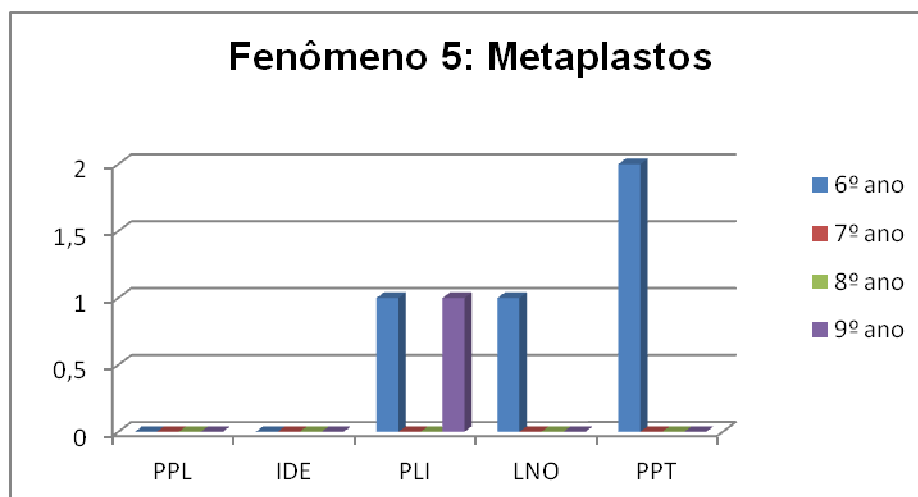
No exemplo 24, temos o que parecia ser o indício de uma discussão interessante sobre as características do oral no escrito, no entanto, o enfoque dado foi o de “identificar palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas de ortografia oficial” para depois levar o aluno a reescrever “todo o texto na variedade padrão da língua”, com vistas ao exercício da concordância verbal, desconsiderando o poema como gênero representativo da manifestação cultural, transformada em exercício da palavra. Os fenômenos presentes no texto foram tomados como “desvios em relação à variedade padrão” e apresentaram-se todos misturados, sinalizando a falta de critérios que norteiem o ensino de língua.

Conforme já dissemos anteriormente, a linguagem da literatura, conforme postula Preti (1984), não é um fato desligado do momento cultural em que surge, sendo que este serve de inspiração aos escritores que, por meio de um laborioso trabalho de elaboração e de manipulação da linguagem, conseguem levar para suas obras marcas características da fala para criar o efeito de verossimilhança, como temos mostrado aqui ao longo deste estudo. Assim, tais marcas não representam “erros” ou “desvios”, como os autores desse LDP querem levar os alunos a crer, mas são antes formas típicas da concepção falada sendo usadas como estratégias linguísticas que têm por objetivo produzir determinados efeitos de sentido: poder, agressão, humor, ironia etc.

Assim, nesta seção, percebemos que os fenômenos fonético-fonológicos, que são objetos de investigação sociolinguística, estão presentes nas Coleções Didáticas. Porém, conforme se pode verificar pela demonstração que fizemos até agora, os resultados dessas investigações ainda não são considerados pelos autores de LDP como sendo importantes para respaldarem um ensino de língua que leve os alunos a se apropriarem da língua padrão na fala e na escrita com base nos princípios dos usos linguísticos. Nesse ponto, os LDP carecem de burilamento teórico e metodológico para que sejam, de

fato, trabalhados em sala de aula sem o ranço de uma visão normativa, que desconsidera a variação como propriedade inerente às línguas e trata os textos literários contemporâneos, as letras de música, os poemas, as HQs, e outros gêneros, puramente como objetos de correção e normatização linguística. Também não encontramos nenhum tipo de gradação no tratamento desse fenômeno nos LDP em análise, conforme demonstra o gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9: Distribuição das atividades relacionadas ao nível fonético-fonológico nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Este gráfico mostra que os fenômenos fonético-fonológicos são pouco abordados nas coleções aqui em análise. Dessas, duas coleções não apresentam nenhuma proposta de trabalho, a PPL e a IDE. As coleções LNO e PPT abordam a questão uma única vez no ano inicial desse nível de ensino, e a coleção PLI trabalha no início e no final do ensino fundamental, mostrando, também a não progressão no tratamento dessas questões.

4.4 BLOCO 1: ATIVIDADES DE CORREÇÃO - NÍVEL LEXICAL

FENÔMENO 6: VARIAÇÃO LEXICAL

Muitos são os trabalhos que tratam do léxico na língua oral e na língua escrita. Os interesses se centram nas marcas das transformações sociais no léxico, na seleção lexical na construção do texto falado e escrito, na variação lexical relacionada ao prestígio

social das palavras, na perspectiva sociolinguística de estudo do vocabulário e das gírias, entre outros. Os diferentes enfoques e teorias⁵⁰ sinalizam a abrangência das questões ligadas a esse tema no campo da Linguística.

Nosso interesse aqui, no entanto, centra-se em verificar como os LDP têm conduzido o ensino do léxico nos anos finais do ensino fundamental com o objetivo de cumprir uma das exigências dos PCN para esse nível, que é a de levar o aluno a utilizar a língua de forma adequada nas modalidades falada ou escrita, e no nível apropriado de formalidade e finalidade social do texto, orientadas pelos gêneros textuais.

Verificamos, em nossa busca por pesquisas relacionadas ao tema, haver uma lacuna no que tange às pesquisas lexicais vinculadas às novas propostas da Linguística contemporânea que investiguem os princípios reguladores das variedades linguísticas no ensino de léxico na escola e nos LDP. Ilari (2002), um dos autores que investigaram o trabalho com o léxico, afirma que a maioria do material didático que circula nas escolas, sobretudo o dos anos iniciais do ensino fundamental, é organizado em torno de textos curtos, que são usados como pretextos para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, literárias, históricas.

Dias (2003), por sua vez, em sua pesquisa de doutorado, descreveu e analisou exercícios de vocabulários em LDP dos anos iniciais do ensino fundamental e chegou à conclusão de que, quase sempre, as propostas eram repetitivas e se mostravam de forma bastante similares em vários livros didáticos. Da forma como são propostos, afirma a pesquisadora, os exercícios de reflexão lexical não contribuem para que as palavras e expressões estudadas sejam incorporadas ao léxico ativo dos alunos. Além disso, não há uma sistematização, uma sequência gradativa de dificuldades nem exercícios que levem os alunos a usarem as palavras e expressões estudadas em suas interações orais ou nos textos escritos.

Mas, que capacidades os alunos precisam desenvolver para ampliar seu repertório linguístico, que possibilite levá-los ao domínio da língua nas situações de maior monitoramento linguístico, na medida em que, conforme postula Travaglia (2013), o

⁵⁰ Pesquisadores do Projeto NURC (Leite, 2003; Preti, 2003; Hilgert, 2003; Barros, 2003 e outros) investigaram, tomando por base *corpora* representativos de fala, como o léxico deixa flagrar aspectos que vão imprimir nuances importantes da língua em ação.

incremento da competência lexical é fundamental para um letramento de qualidade? A competência lexical é, *grosso modo*, a capacidade de ampliar o conhecimento dos itens lexicais e de estabelecer relações entre eles, com vista a acionar (i) o componente sociocultural, ou seja, o valor das palavras de acordo com os registros linguísticos e seus significados culturais, e o seu emprego de acordo com as situações de comunicação; e (ii) o componente linguístico, isto é, o conhecimento das diversas relações morfossintáticas e semânticas dos itens lexicais, que possibilita a seleção adequada das palavras e expressões a seus propósitos comunicativos, conforme aponta Bezerra (1999). Ainda para essa autora, a seleção lexical deverá atender aos critérios estabelecidos para a produção textual, tanto no que se refere ao uso de gírias e de palavras simples do cotidiano como de termos especializados e formalizados.

Para Travaglia (2013, p. 108), o ensino do vocabulário no ensino básico é fundamental para o letramento, porque “ajuda o aluno a adquirir o domínio de um conjunto significativo de palavras e expressões” que, ao longo da vida, é cíclico e crescente. Esse conjunto lexical, segundo esse autor, inclui o vocabulário ativo (aquele usado ativamente na produção textual, falada e escrita) e o vocabulário passivo, ou seja, aquele usado na compreensão de textos. Ainda para esse autor, ao se trabalhar com o léxico na escola, é preciso observar alguns princípios; entre eles, o que mais nos importa nesta pesquisa é aquele relacionado ao uso das variedades linguísticas, seja na linguagem coloquial e menos formal ou na mais culta e mais formal (cf. TRAVAGLIA, 2013).

Os dados apresentados a seguir sumarizam os tipos de atividades lexicais existentes nos LDP em análise. Os exemplos 25 a 29 mostram um tipo de atividade que se limita a tomar o texto (geralmente uma crônica), cuja linguagem é informal/ “coloquial”, como pretexto para levar os alunos a substituírem termos próprios da variação estilística por outros da norma padrão. Vejamos as propostas:

Ex. 25:

Seção: vocabulário

1. No texto ocorrem algumas expressões da gíria ou da linguagem coloquial. Reescreva as frases, **substituindo** essas expressões por outras equivalentes, da linguagem formal. Faça na frase as modificações necessárias:
 - a) “Maria **botou** o jantar...” **colocou/serviu**
 - b) “...Então **vamos meter o pau** no governo – propôs vovô.” **criticar/censurar/falar mal**
 - c) “Maria é uma grande cozinheira, mas desta vez **errou a mão**...” **saiu-se mal**
 - d) “... e só abrir os olhos quando Babá e as outras **voltassem a agitar**.” **voltassem a funcionar, animando o ambiente.**
 - e) “... pega um filme pra **gente** assistir...” **pega um filme para nós assistirmos**

Ex. 26:

Seção: Estudo do texto

2. O texto foi escrito em linguagem coloquial. Reescreva as frases seguintes **substituindo** as palavras ou expressões destacadas por outras da norma culta equivalentes.

- a) “Na única ocasião em que **botei o pé** no gabinete...” **entrei**
- b) “Ao **estourar** o pré-molar do lado direito...” **arruinar-se**
- c) “... só aparece depois **do circo armado.**” **de tudo preparado**
- d) “Ele enfiou **um monte de coisas** na minha boca...” **No contexto, vários/alguns instrumentos e materiais**
- e) “Todo mundo tem problemas dentários. Por que só você iria **ficar de fora?** **Ser uma exceção**

Se o autor tivesse empregado as frases que você escreveu, o que mudaria no tom geral do texto? **Espera-se que o aluno perceba que o texto perderia o humor, a leveza, a comunicação direta com o leitor.**

(LNO, 7ª série/8º ano, p. 77, PNLD-2005)

Ex. 27:

Seção: Linguagem do Texto

1. Monteiro Lobato, o autor do texto, viveu há muito tempo, entre 1882 e 1948. Por essa razão, muitas palavras e expressões que ele utilizou em suas histórias não são conhecidas pelas crianças de hoje. Apesar disso, é possível compreender o sentido delas no contexto em que foram empregadas. Redija de outra forma os trechos a seguir, **substituindo** as palavras destacadas por outras:

- a) “Pedrinho **não fez caso** da história” – **Pedrinho não ligou/não se importou com a história.**
- b) “quero que o senhor me ensine o melhor **meio**” – **... o melhor modo/maneira/jeito.**
- c) “e tanto **lidou** com a garrafa que quebrou.” – **... e tanto brincou...**
- d) “A menina **foi num pé e voltou noutro.**” – **A menina foi e voltou rapidamente**
- e)

(PLI, 5ª série/6º ano, p. 102, PNLD-2005)

Ex. 28:

Seção: A Linguagem do Texto

1. Observe estas falas dos filhos de dona Dolores:

“__ Tá doida, mãe?”

“__ Acho que a mamãe pirou de vez.”

- a) Nessas frases, há algumas palavras que demonstram certo grau de intimidade entre os filhos e a mãe. Quais são elas? **Tá, doida, pirou.**
- b) Qual dessas palavras:
 - é uma gíria? **Pirou** * expressa informalidade na linguagem? **Tá**
- c) Sem alterar o sentido da frase que contém a gíria, reescreva-a, **substituindo-a** por um termo próprio da variedade padrão da língua. **Acho que a mamãe enlouqueceu de vez.**

(PLI, 7ª série/8º ano, p. 145-46, PNLD-2005)

Ex. 29:

Seção: A linguagem do texto

2. Na frase “O porteiro **dedou**”, o cronista empregou o verbo **dedar**, palavra que pertence ao registro informal da língua. Essa palavra poderia ser **substituída** por qual outra palavra:

- a) do português informal: **dedurou**
- b) do português formal: **denunciou/delatou**

3. O filho diz à mãe, numa linguagem informal: “__ Tá me tirando, mãe?”

- a) Nessa frase, um termo foi suprimido. Qual é esse termo? **Um sarro**
- b) Como ele diria, se quisesse empregar uma linguagem formal? **Entre outras possibilidades “Está zombando de mim?”.**

(PLI, 8ª série/9º ano, p. 162, PNLD-2008)

Observe-se que, nesses casos, o princípio que rege as atividades é aquele que elege a “norma culta” ou “linguagem formal” – tomando a terminologia usada pelos próprios autores dos LDP – como a de prestígio. Estabelecido esse princípio, o que se verifica é o conflito entre o texto verbal oral e o texto verbal escrito que, na perspectiva dos LDP, é dicotômico, porque se desconsidera que a modalidade falada compartilha muitos traços, os graduais, com a modalidade escrita. Assim, conforme afirma Marcuschi, a fala, mesmo aquela representada na escrita, como as que temos aqui mostrado, está em ordem e não necessita de reparos nem de alterações (cf. MARCUSCHI, 2005). Mais uma vez, o que se constata com a apresentação de tais atividades é o despropósito de forçar uma situação em que a fala menos monitorada, representada na escrita pela fala das personagens em interação, seja comparada à escrita dicionarizada e, portanto, precisa ser corrigida.

Outro problema observado nesses exemplos é a utilização sinonímias diferentes para se referirem ao mesmo conceito: “norma culta”, “linguagem formal”, “registro formal”, “variedade padrão formal” que designam, na realidade, a expressão ou a palavra que encontra respaldo nos dicionários.

A partir dessa análise, podemos dizer que o verdadeiro objetivo da escola é ensinar a variedade-padrão, mas, conforme postula Camacho (2011), esse ensino precisa ter uma “nova roupagem: trata-se de criar condições para que as formas de prestígio sejam **acrescentadas à variedade que o aluno já domina**, o que o habilitaria a selecionar a alternativa mais adequada à situação comunicativa” (p. 48, ênfase adicionada) e de não levar o aluno a **substituir** um termo por outro, como pudemos perceber pelas propostas de atividades aqui evidenciadas.

Os exemplos 30 a 32 são protótipos das propostas anteriores, entretanto, o ponto positivo delas é o princípio da reflexão. Nos exemplos 31 e 32, apesar de terem solicitado ao aluno que substituísse os termos das frases por outros da “língua formal”, houve uma proposta de comparação entre as frases reformuladas e as que apareceram originalmente no texto, levando o aluno a perceber os efeitos de sentido no uso de uma expressão e outra dentro do texto (ex. 31) e uma proposta de reflexão sobre as finalidades de se usar gírias e palavras “próprias de variedades não padrão da língua” (ex. 32). Vejamos:

Ex. 30:

1. Stanislaw Ponte Preta, o autor do texto, foi um famoso cronista de jornais no Rio de Janeiro. Seus textos geralmente apresentam, uma linguagem informal, às vezes com gírias. Indique o sentido que têm, no texto, as palavras destacadas:
 - a) “com medo de ser **espinafrado** pelo pai” – **repreendido severamente/com dureza**
 - b) “Pedrinho, **com a maior cara de pau**, pigarreou e **lascou**” – **cínico, descarado; disse**
 - c) “o senhor vai logo **tacando** a mão nele” – **atirando, lançando**
2. O texto se inicia por uma expressão pouco usada nos dias de hoje: “**Deu-se que** Pedrinho estava jogando bola no jardim.” Que outra expressão você empregaria no lugar dessa expressão? **Entre outras: certa vez, uma vez, um dia, certo dia.**
3. A palavra **cara** compõe, com outras palavras, algumas expressões bem brasileiras, muito usadas nas variedades não padrão da língua.
 - a) Identifique o significado das expressões destacadas nas frases abaixo:

Ao acusar o filho do vizinho, Pedrinho **livrou sua cara**. – **conseguiu sair-se bem da situação.**
O pai, querendo dialogar com o garoto, **quebrou a cara**. – **não alcançou o que esperava, decepcionou-se, falhou, fracassou, frustrou-se.**
O garoto **meteu a cara** na casa do amigo. – **entrou sem hesitação, sem cerimônia.**

- b) Que outras expressões com a palavra **cara** você conhece? O que elas significam?

(PLI, 5ª série/6º ano, p. 138, PNLD-2005)

Ex. 31:

Seção: Vocabulário

1. O autor do texto emprega linguagem coloquial. Reescreva as frases, **substituindo** o que estiver destacado por termos ou expressões da língua formal:
 - a) “Da primeira vez que lhe falaram **ele nem ligou**.” ... **ele nem se importou/nem se preocupou/nem deu importância.**
 - b) “___ Estava no meu escritório, rapaz. **Dando duro**.” **Trabalhando com afinco.**
 - c) “___ **Aí, hein?**” **Divertindo-se, não?**
 - d) “___ Anda **um cara** por aí **com a minha cara**.” **Anda um indivíduo/uma pessoa por aí muito parecido(a) comigo/ que é meu(minha) sócio..**Agora, releia os trechos do texto em que essas frases aparecem, **substituindo-as** pelas que você escreveu. Que efeito essa substituição provoca? **Prof.(a), espera-se que os alunos identifiquem o emprego formal da língua na situação narrada tira a espontaneidade e a graça do texto.**

(LNO, 7ª série/8º ano, p. 177, PNLD-2008)

Ex. 32:

Seção: A linguagem do texto

2. Observe agora estas falas de dona Dolores:
“___ Bote esta alegria na sua mesa todos os dias.”
“___ Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes [..]”

- a) Que palavra da 1ª frase foge à variedade padrão formal da língua? **Bote.**
 - b) Reescreva a 1ª frase, **substituindo** essa palavra por outra da variedade padrão formal. **Ponha/coloque/acrescente.**
 - c) Na sua opinião, com que finalidade os anúncios publicitários às vezes fazem uso de gírias ou de palavras e expressões próprias de variedades não padrão da língua? **Para aproximar-se do consumidor, ganhar a confiança dele e, dessa forma, vender o produto mais facilmente.**

(PLI, 7ª série/8º ano, p. 146, PNLD-2005)

O ponto negativo da proposta 30 é o de considerar o vocábulo “cara” como uma expressão “brasileira muito usada nas variedades não padrão da língua”. A palavra “cara” é um verbete de dicionário e, portanto, seu uso é regular e aceito na língua em contextos

informais. No exemplo 32, a palavra “bote”, em “Bote esta alegria na sua mesa todos os dias”, referindo-se ao verbo **botar**, é tida também como uma “variedade não padrão da língua”, embora essa palavra já esteja explicitada no dicionário com os mesmos significados mencionados pelos autores desse LDP como sugestões para a substituição.

Assim, tomar palavras típicas da oralidade e ligá-las a marcas da variedade não padrão é, segundo Camacho (2011), liquidar o que é peculiar e identificador da linguagem dos falantes em situações menos monitoradas. Esse autor ainda afirma que, na escola, “boa parte do tempo disponível para o trabalho prático com a linguagem em uso é irremediavelmente perdido com a repetição, ano a ano” dos mesmos procedimentos didáticos que têm por objetivo precípua estigmatizar e discriminar “formas discursivas complexas e eficazes empregadas no quotidiano, nada repondo em seu lugar” (p. 47). Podemos constatar essas postulações ao comprovarmos, com os exemplos apresentados, que não há um trabalho sistemático de aprofundamento e de reflexão gradual das dificuldades a serem trabalhadas. Do sexto ao nono ano, portanto, nos quatro últimos anos do ensino fundamental, não são encontrados nos LDP critérios que definam a progressão de complexidade ao longo do desenvolvimento das atividades em relação aos temas aqui em tela.

A postulação final de Camacho (2011) em relação a esse tópico vai ao encontro do que vimos afirmando ao longo deste estudo e vale a pena ser ressaltada:

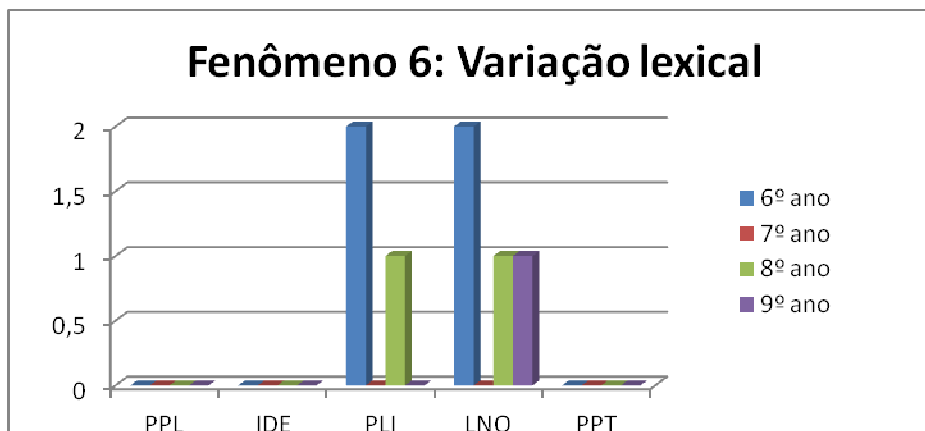
O principal pressuposto da tradição normativa é que caberia à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais, constituindo a principal tarefa do ensino substituir a variedade não-padrão pela variedade-padrão. (p. 47)

Para finalizar esta seção, gostaríamos de dizer que outras atividades direcionadas às questões aqui tratadas foram encontradas nos LDP em análise, tais como aquelas relacionadas aos termos e às construções do português falado no meio rural ou que tratam da variação regional, de estrangeirismos e de outros fenômenos no nível lexical. No entanto, optamos por não trazê-las todas para que a análise não ficasse repetitiva, embora sejam em número bastante insignificante frente às propostas que tratam da substituição de construções fraseológicas típicas da oralidade por termos e expressões da norma padrão.

Outros pontos importantes constatados foram que: (i) enquanto Ilari (1996) postulou ser o conteúdo lexical nos LDP dos anos iniciais do ensino fundamental

organizado a partir de textos curtos, verificamos nos anos finais do ensino fundamental uma tendência ao uso de textos longos, geralmente crônicas, e de anúncios publicitários, cujo objetivo, na maioria das vezes, é levar o aluno a “substituir” um termo próprio do registro informal por outro pertencente ao registro formal; (ii) nossa hipótese de que os LDP dos anos finais do ensino fundamental não apresentam um critério claro e progressivo para o trabalho com esse nível de linguagem foi ao encontro das conclusões de Dias (2003), para quem os LDP não apresentam uma gradação no tratamento das dificuldades em relação ao estudo do léxico. Isso acontece, porque as propostas de atividades aqui mostradas, em grande medida, repetem, ano a ano, os mesmos procedimentos didáticos que reforçam a dicotomia formal/informal e padrão/não padrão, cujo propósito é o da normatização linguística. Os dados coletados nos LDP sobre esse tema nos mostram essa falta de gradação no tratamento das questões lexicais ligadas à heterogeneidade linguística, conforme podemos visualizar pelo gráfico 10:

Gráfico 10: Distribuição das atividades relacionadas ao nível lexical nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Este gráfico nos revela a falta de um trabalho gradual e paulatino com a variação lexical. Observe-se que três coleções não tratam dessa questão: a PPL, IDE e PPT. A LNO só não aborda o tema no antepenúltimo ano do ensino fundamental e a coleção PLI faz um trabalho intercalado, priorizando os anos intermediários (7º e 8º anos) desse nível de ensino.

4.5 BLOCO 2 – EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS

No bloco anterior, verificamos que os LDP apresentam dificuldades em proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma amplitude da variação socioestilística que, sistematicamente, permita-lhes o desenvolvimento de alternativas linguísticas nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical.

Isso ocorre porque (i) a falta de insumos linguísticos, imposta por um padrão normativo de atividades que privilegiam a correção das formas graduais de uso da língua oral (tidas pelos autores de LDP como variedades não padrão), inclusive em textos escritos que registram essa modalidade; (ii) a mistura de fenômenos numa mesma proposta; e (iii) a falta de critérios que norteiem o trabalho de progressão no tratamento das dificuldades em relação ao estudo da variação e diversidade linguísticas conduzem a uma inevitável armadilha, que é considerar a fala como informal e a escrita como formal, desconsiderando o contínuo de monitoramento estilístico usado de acordo com a situação de interação e com o gênero textual em uso (mais ou menos formal ou mais ou menos informal).

No bloco de tratamento em análise nesta seção, as propostas representam um tipo de atividade conhecida como “exercícios estruturais” e se apresentam sob quatro modos: como exercícios de (i) substituição de um termo por outro, tendo a variedade padrão como imposição de referencial exclusivo para todas as circunstâncias de interação; (ii) transformação de estruturas sintáticas com vistas ao ensino da gramática normativa; (iii) preenchimento de lacunas, de acordo com a norma padrão; e (iv) retextualização para correção da sintaxe.

Do ponto de vista pedagógico, Travaglia (2013) afirma que os exercícios estruturais são tipos de atividades que têm por objetivo levar os alunos a utilizar os recursos linguísticos em frases, mas principalmente em textos, tanto na produção quanto na compreensão deles, dentro das práticas sociais de leitura, oralidade e escrita. Esse tipo de exercício está inserido no que o autor chama de “gramática de uso” e é bastante utilizado no trabalho com “vocabulário, atividades com variedades de língua e seu uso como, por exemplo, passar de uma variedade para outra, e as atividades de produção de textos e de leitura” (p. 15). De acordo com o autor, “esse tipo de atividade afeta

diretamente os mecanismos da língua que o aluno tem internalizados e que usa automaticamente” (idem, ibidem).

Entretanto, longe dessa perspectiva apontada por Travaglia, o que verificamos durante o processo de análise dos dados que serão aqui expostos, foi que os exercícios estruturais fundamentam-se no princípio da generalização, ou seja, aquele que induz ao reforço de apenas um tipo de sentença, marcadamente aquela que leva o aluno a tirar dela a “teoria” e/ou as normas gramaticais. Em outras palavras, os exercícios estruturais são aqueles que utilizam textos (frases, enunciados) como pretexto para se ensinar a norma padrão.

Ao contrário disso, acreditamos que os exercícios estruturais poderiam se constituir em propostas de trabalho que levassem os alunos ao aprendizado das formas linguísticas e também que os ensinassem como usá-las. Esses contextos de usos construídos pelos LDP é que são motivo de crítica neste trabalho, porque eles não se fundam, de fato, em circunstâncias de interação, na medida em que não incluem modalidades diversas de uso da língua, desde escritas informais a faladas formais e vice-versa, e nem diferentes gêneros textuais em ambas as modalidades (cf. CAMACHO, 2011). Vejamos a seguir o primeiro tipo de atividade amplamente encontrada nos LDP, a saber, a de substituição de um termo por outro, tendo a variedade padrão como parâmetro de referência.

4.5.1 Exercícios estruturais de substituição

Ex. 33:

Seção: Reflexão sobre a língua

1. O texto dá esta informação:

“**Existem** limites para o volume dos sons.”

Observe a outra forma de dizer a mesma coisa:

Há limites para o volume dos sons.

Agora compare:

Antigamente não **existiam** limites para o volume dos sons.
Antigamente não **havia** limites para o volume dos sons.

Escreva as frases abaixo em seu caderno, **substituindo** o verbo **existir** pelo verbo **haver**:

a) Hoje, **existem** muitas fontes de poluição sonora nas grandes

Reflexão sobre a língua

Um desvio atualmente frequente, na linguagem corrente, é a flexão do verbo *haver* impessoal nos tempos do pretérito imperfeito e perfeito; também é frequente o uso de *haver* por *a ver* na língua escrita. Assim, os objetivos desta atividade são: levar o aluno a identificar a impessoalidade do verbo *haver* e a usá-lo adequadamente como um verbo impessoal; levá-lo a diferenciar *a ver* de *haver*.

- idades. Hoje, **há** muitas fontes...
- b) Antigamente, não **existiam** tantas fontes de poluição sonora nas grandes cidades. Antigamente, não **havia** tantas fontes...
- c) Hoje, **existem** muitos carros e ônibus nas ruas, causando poluição sonora. Hoje, **há** muitos carros...
- d) Antigamente, não **existiam** tantos carros nas ruas, causando poluição sonora. Antigamente, não **havia** tantos carros nas ruas...
- e) Hoje, nas nossas casas, **existem** muitos objetos que produzem barulho. Hoje, nas nossas casas, **há**...
- f) Antigamente, nas nossas casas não **existiam** tantos objetos que produzem barulho. Antigamente, nas nossas casas não **havia**...

2. Releia esta frase do texto:

“Houve, no Rio de Janeiro, o caso de uma escola estadual onde alguns professores tiveram de parar de dar aula porque era impossível competir com o barulho que vinha das ruas.”

Observe:

Houve **o caso de uma escola**

Houve **os casos de várias escolas...**

Veja outro exemplo:

Houve um aluno que ficou com problemas de audição de tanto ouvir música no volume máximo.
Houve muitos alunos que ficaram com problemas de audição de tanto ouvir música no volume máximo.

- Escreva essas frases em seu caderno, fazendo as substituições indicadas:
- a) Por causa do barulho, não houve condição de o professor dar sua aula.
Reescreva, substituindo condição por condições.
- b) Houve protesto dos alunos, porque, com o barulho, não conseguiam ouvir o professor.
Reescreva, substituindo protesto por protestos.
- c) Houve pouco movimento na rua, durante o feriado.
Reescreva, substituindo pouco movimento por poucos carros.
- d) No meio da noite, houve um estrondo fortíssimo, que acordou todo mundo.
Reescreva, substituindo estrondo fortíssimo por vários estrondos fortíssimos.
- e) Por causa do barulho nas máquinas, houve um operário com problemas de audição.
Reescreva, substituindo um operário por muitos operários.

Recorde este trecho da matéria sobre poluição sonora:

“Buzinar só para irritar o motorista do carro da frente, acaba irritando também os motoristas dos carros do lado e os pedestres, que nada têm **a ver** com isso.”

Compare:

Os pedestres nada têm a ver com isso.

Com o aumento dos carros, vai haver aumento da poluição sonora.

Observe **a ver** e **haver** tem a mesma pronúncia, mas o sentido é completamente diferente.

Veja outros exemplos:

Quem tem a ver com a poluição sonora? Todos nós!
Haver ou não haver poluição sonora depende de todos nós.

Escreva estas frases em seu caderno, completando-as com **a ver** ou **haver**:

- a) É preciso fiscalizar, para não [a ver ou haver?] barulho perto de hospitais e escolas.
- b) Vários órgãos estaduais e municipais têm [a ver ou haver?] com o controle da poluição sonora.
- c) Há pessoas que pensam que quem tem [a ver ou haver?] com a poluição sonora são só os outros.
- d) Uma das principais causas da poluição sonora é [a ver ou haver?] um número muito grande de carros na rua.
- e) Ele disse que não tinha nada [a ver ou haver?] com o barulho que vinha da rua.
- f) Eu pedi para não [a ver ou haver?] gritaria durante o jogo.
- g) Você tem alguma coisa [a ver ou haver?] aquela música tocando em volume tão alto até tarde da noite.

(PPL, 5ª série 6º ano, p. 180-183)

Ex. 34:

Seção: Reflexão e uso

9. Quando se escreve usando registro formal culto, utiliza-se mais frequentemente construções com a forma **lhe** e, no registro informal, **a ele** ou **a ela**. Veja:

Eu lhe disse a verdade. (registro formal) Eu disse a verdade a ela. (registro informal)
--

Reescreva as frases abaixo, **substituindo o objeto indireto** destacado pela forma preferida pelo registro mais formal (**lhe**).

- a) O pintor dedicou o quadro **a sua irmã**. O pintor dedicou-**lhe** o quadro.
- b) O diretor dirigiu a palavra **aos pais**. O diretor dirigiu-**lhes** a palavra.
- c) A notícia não agradou aos alunos. **A notícia não lhes** agradou.

(IDE, 6ª série/7º ano, p. 180, PNLD-2008)

Esses dois exemplos são prototípicos dessa modalidade de exercício que focaliza componentes gramaticais da língua. Tais atividades podem ser configuradas como sendo uma tarefa linguística, cuja característica principal é a repetição de determinadas estruturas e cujo conteúdo é metalinguisticamente marcado, seja por explicações ou por exemplificações exaustivas. Como se percebe, após a apresentação das exemplificações, o conteúdo deve ser requerido para se checar se os alunos aprenderam. Dessa forma, os objetivos didáticos desse tipo de exercício são o de induzir a uma generalização. Logo, tais exercícios não têm por objetivo introduzir novos recursos, mas fixá-los com base nas normas gramaticais, por meio da apresentação de situações estruturais repetitivas, sem que o aluno seja levado a produzir material linguístico que possibilite o desenvolvimento de uma competência linguística, textual e discursiva que o capacite a produzir respostas próprias e criativas.

O princípio que rege essas atividades é o da repetição da mesma estrutura. O que poderia, de alguma forma, favorecer a aquisição da competência relativa à norma padrão seria a oferta de outros insumos linguísticos que produzissem novas frases ou novos discursos, tendo por base o recurso selecionado para o ensino. Travaglia (2013) postula que, para isso, é preciso tratar:

os recursos da língua a partir de seu funcionamento em textos, usados em situações concretas de interação comunicativa, mostrando como e com o que cada tipo de recursos ou recurso em particular pode contribuir na constituição dos textos e ao mesmo tempo na sua compreensão (p. 23).

Assim, o recurso gramatical selecionado para o estudo foi o verbo *haver* como impessoal (flexionado somente na 3ª pessoa do singular), em comparação com o verbo existir (paradigma normal de conjugação verbal), desconsiderando questões de sentido importantes, tais como as que foram aventadas por Avelar (2006), em relação aos

sentidos que os verbos *há* e *houve* apresentam. Para esse autor, ao se analisar construções existenciais, verifica-se que os verbos *ter* e *haver* podem ser utilizados não só com o sentido de existir, mas também com o sentido de ocorrer e acontecer, pois já foram encontrados indícios em textos (orais e escritos) de alunos do ensino fundamental do verbo *haver* no pretérito perfeito sendo usado para expressar um fato que aconteceu/ocorreu em determinados momentos.

Dessa forma, as atividades propostas nesses exemplos contemplam uma visão de ensino mecanicista, com base em pontos da gramática normativa, segundo o qual aprender significa memorizar exemplos para serem encaixados em outras situações nas quais será necessário utilizar essas estruturas, e ensinar significa criar “‘mecanismos’ aptos a desenvolver ‘hábitos’ (daí, os exercícios de repetição) e, para isso, “não é necessário pensar, refletir, associar, investir(-se) naquilo que se apre(e)nde” (Coracini, 1999, p. 114).

A atividade a respeito do uso do clítico como objeto indireto, no exemplo 34, é bastante similar aos exercícios que apresentamos na seção 4.2.4 acima, quando discutimos o fenômeno da clitização em posição de objeto direto anafórico. Estudiosos como Duarte (1986), Gomes (1996), Berlinck (1997, 1999, 2000), Cordeiro (2004) e Santos (2007) – para citar apenas alguns – apontam em suas pesquisas que a supressão do clítico *lhe* já é uma realidade no PB.

Santos (2007), em pesquisa desenvolvida com alunos entre os últimos anos do ensino fundamental e o último ano do ensino médio (6º ano ao 3º colegial), concluiu que o objeto indireto (OI) é lexicalmente realizado de acordo com o nível de escolaridade e com o tipo de verbo utilizado (*dândi* ou *dicendi*), mas o tipo de realização dependerá do grau de formalidade exigido do aluno. Segundo esse pesquisador, “situações extremamente formais que pedem recursos estilísticos mais elaborados levam ao preenchimento do OI com clítico dativo *lhe*, embora, buscando acertar a todo custo, o aluno use também o acusativo nessa posição” (p. 90).

No ensino fundamental, de acordo com esse autor, a escola “parece ter a função de municiar a criança com instrumentos gramaticais que caracterizam a modalidade escrita da língua” e, por isso mesmo, em função do tipo de atividades que propõem, os

aparelhos de referência na escola acabam, de alguma forma, interferindo na seleção, por parte do aluno, da preposição que encabeçará o sintagma preposicional (SP). Esse procedimento poderá promover a substituição da preposição *para* por *a*. Geralmente, o procedimento padrão é ligar a alternância do clítico *lhe* à alternância da preposição *a*, confirmando a hipótese implicacional “se *a*, então *lhe*”, a depender do tipo de verbo em uso, afirma Santos (2007, p. 90).

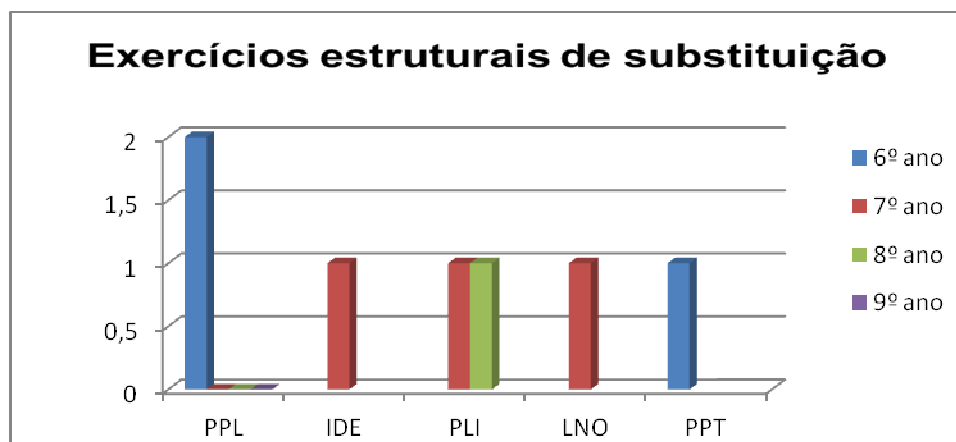
Nesta atividade, parte-se da comparação entre o uso do pronome oblíquo átono (*lhe*) em frases escritas em registro formal e o uso do pronome lexical (*ele/ela*) antecedido por preposição (*a*), forma típica da fala em situações menos monitoradas e, portanto, do registro informal. Notamos, entretanto, que esse tipo de atividade, em que não é apresentado o contexto de uso, porque é feito por meio de frases “fabricadas” e descontextualizadas, deixa flagrar, uma vez mais, a perspectiva presente nos LDP, que é aquela que liga a fala ao código oral e a escrita ao código gráfico. Assim, a fala tem sido vista na perspectiva da escrita, produzindo um quadro dicotômico em que a primeira é tida como informal e a segunda como naturalmente elaborada, formal e modelo. Tal entendimento levará o aluno a substituir, por meio de exercícios estruturais, a forma gradual (ou mesmo a não padrão) pela variedade mais formal de forma não reflexiva, automática, o que não contribui para o ensino da língua portuguesa.

Portanto, diferentemente do que propõe essa atividade, quando pede que se escreva utilizando “o registro formal culto” (com a forma “*lhe*” e não com o sintagma preposicional (SP) “*a ele/a ela*”), é preciso ter em mente que, a depender da situação de comunicação, o aluno optará pelo uso do clítico ou do SP. Se o contexto for menos formal, aponta Santos (2007), o aluno preferirá o SP na posição do OI, “e como acontece com o clítico, o grau e a exigência de formalidade é o que determinará o tipo de preposição que encabeçará o SP [mais formal] *a*, [menos formal] *para*” (p. 90). Esse importante aspecto, portanto, não é levado em consideração pelos autores de LDP para a elaboração de propostas de ensino.

Embora tenhamos mostrado aqui apenas duas atividades de substituição, esse tipo de atividade é a que mais aparece nos LDP. Mesmo assim, essas atividades não apresentam uma progressão de dificuldades que leve o aluno a refletir de forma paulatina

sobre as questões linguísticas mostradas neste estudo. O gráfico 11 revela essa lacuna na apresentação de propostas de trabalho que tenham uma progressão ao longo do ensino fundamental. Vejamos o gráfico:

Gráfico 11: Distribuição dos exercícios estruturais de substituição nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

O gráfico acima mostra que todas as coleções apresentaram exercícios estruturais de substituição em pelo menos um ano de ensino. A Coleção PLI apresentou esse tipo de atividade em dois anos, no 7º e 8º anos. As coleções IDE, LNO e PLI enfatizaram no 7º ano a ocorrência dessas atividades e as coleções PPL e PPT só as ofereceram no 6º ano.

4.5.2 Exercícios de transformação de estruturas sintáticas com vistas ao ensino da gramática normativa

Besse e Porquieu (1984, *apud* Coracini, 1999) criticam veementemente o ensino ministrado nos manuais didáticos por meio de exercícios estruturais e afirmam que os LDP—que ensinam a gramática da língua por meio de exercícios de substituição, transformação, preenchimento de lacunas, e outras modalidades de reprodução de estruturas estão, na verdade, propondo um ensino implícito das regras da descrição da gramática dessa língua. De acordo com os PCN (1997, p. 28), o ensino feito por meio de frases “fabricadas” é normalmente associado a “exercícios mecânicos, realizados por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia”. Tais exercícios, em grande medida, servem apenas para que o aluno saia bem na prova

ou passe de ano e pouco contribuem para o acréscimo das variedades cultas ao dialeto que o aluno já possui. Vejamos alguns exemplos clássicos de atividade de transformação:

Ex. 35:

Seção: Reflexão sobre a língua

2. Recorde: a incompreensão reclamou do Poeta, numa conversa **informal** com a Verdade e a Mentira:

“ __ Imaginem vocês que ele escreveu “A laranja madura é um sol sobre a mesa”! Onde se viu confundir uma bola pequena como a laranja com uma bola enorme como o sol? E se a laranja fosse tão quente como o sol, a mesa **pegava** fogo na mesma hora!”

Numa linguagem mais **formal**, a última frase seria assim:

E se a laranja fosse tão quente como o sol, a mesa **pegaria** fogo na mesma hora!

Leia com atenção as frases abaixo e:

- primeiro, escreva-as em seu caderno, separando-as em dois grupos – as mais formais e as menos formais. - **frases mais formais: a, d – frases menos formais: b, c, e, f.**
- depois, reescreva-as, **transformando** as mais formais em menos formais e as menos formais em mais formais.

- a) Se o que o anúncio diz fosse verdade, as pessoas não reclamariam. **Se o que..., as pessoas não reclamavam.**
b) Se o livro fosse interessante, os alunos liam sem reclamar. **Se o livro..., os alunos leriam.**
c) Se eu fosse você, estudava mais. **Se eu fosse você, estudaria mais.**
d) Se ele me ouvisse, não cometeria tantos erros. **Se ele..., não cometia...**
e) Se ela não me tivesse aconselhado, eu hoje estava enfrentando sérios problemas. **Se ela não..., eu hoje estaria...**
f) Se eu tivesse nascido séculos atrás, não conhecia automóvel, avião... **Se eu tivesse nascido..., não conheceria...**

3. **Complete**, em seu caderno, as frases abaixo – você pode escolher uma linguagem mais formal ou menos formal.

Respostas pessoais. Algumas sugestões.

- a) Se você estuda tanto quanto diz,... **não precisa se preocupar com nota; não tem problema na escola; seus pais não podem reclamar.**
b) Se você estudasse tanto quanto diz,... **não estaria (estava) preocupado(a) com nota; não teria (tinha) problema na escola; seus pais não reclamariam (reclamavam).**
c) Se você estudar bastante... **não vai precisar (precisará) se preocupar com notas; não vai ter (terá) problemas na escola; seus pais não vão reclamar (reclamarão).**
d) Se você gosta de ler... **deve gostar também de escrever; deve comprar este livro; não se incomoda com um dia de chuva.**
e) Se você gostasse de ler... **teria (tinha) mais facilidade para escrever; compraria (comprava) este livro; não se incomodaria (incomodava) com um dia de chuva.**

Reflexão sobre a Língua

Coerentemente com a opção por uma gramática de uso, a atividade põe o foco não na sintaxe, mas no conteúdo ideacional, semântico de estruturas linguísticas condicionais, e na variação de registro – de nível de formalidade – decorrente de diferenças no uso do tempo verbal da oração principal (futuro do pretérito, futuro do presente ou perfeito do indicativo) em estruturas linguísticas do tipo **se + verbo** no imperfeito do subjuntivo, futuro do subjuntivo ou perfeito do indicativo. Consequentemente, evita-se a nomenclatura (período composto, oração principal e subordinada adverbial condicional, etc.) e a discussão de modos e tempos verbais. No entanto, se o professor julgar conveniente e necessário complementar a gramática de uso com a gramática descritiva, pode valer-se desta oportunidade para introduzir e discutir os conceitos morfossintáticos implícitos nas questões.

(PPL, 6ª série, 7º. ano, p. 223-225)

Embora a atividade proposta no exemplo 35 anuncie uma abordagem do uso da língua, cujo foco não está na gramática, mas no “conteúdo ideacional e semântico das estruturas linguísticas condicionais”, não podemos deixar de perceber que a mola propulsora neste caso é chamar atenção dos alunos para a alternância de uso do pretérito imperfeito (PI) e do futuro do pretérito (FP) em contextos formais e informais. A autora desse LDP deixou explícito o pressuposto de que em conversas informais, a tendência é utilizar o PI, e, na linguagem formal, usa-se o FP. A explanação sobre essa alternância

ocorre por meio da apresentação de um trecho retirado do texto em estudo, uma fábula, em que a citação é a fala de uma personagem do texto. Em seguida, a proposta é levar os alunos a fazerem um duplo exercício: transformar as frases informais, em que se usa o PI, em frases formais, utilizando, para isso, o verbo no FP, sem que sejam apresentados insumos que possibilitem ao aluno vincular o uso dos verbos no PI ou no FP em construções condicionais aos seus respectivos contextos de uso. Em um segundo momento, a atividade prevê que os alunos completem frases “fabricadas” utilizando o PI para aquelas vazadas no registro informal e o FP para aquelas no registro formal.

Os gramáticos que afirmaram ser possível a substituição de um tempo por outro, de acordo com os valores semânticos em que os usos acontecem, são Cunha e Cintra (1985), Cegalla (1979) e Bechara (1999). Rocha Lima (1984) não traz nenhuma informação a respeito da alternância aqui em tela. Cunha e Cintra (1985.) postulam que o futuro do pretérito do indicativo pode variar com o pretérito imperfeito do indicativo no caso de as perífrases serem usadas para indicar um fato hipotético, quando a variação de um pelo outro denotar “um fato que seria consequência certa e imediata que não ocorreu ou não poderia ocorrer” (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 440).

Em relação ao FP, os autores asseveram que esse tempo é empregado nas afirmações condicionadas, quando se referem a fatos que não se realizaram e que, provavelmente, não se realizarão. Os autores ainda acrescentam que:

o futuro do pretérito pode ser substituído pelo imperfeito do indicativo nas orações condicionais. Comparem-se as seguintes asserções:
Sem a sua interferência, eu estaria perdido.
Sem a sua interferência, eu estava perdido.
Na primeira, o fato principal (estar perdido) é apresentado como consequência provável da condição que não ocorreu; na segunda, ele aparece como efeito imediato e inelutável dela (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 452).

Entretanto, esses gramáticos não trazem maiores esclarecimentos sobre essa explicação. Tampouco os outros gramáticos citados acima o fazem. Na maioria das vezes, as diferenças de sentido entre uma e outra forma não são esclarecidas e, ao serem mencionadas, não passam de uma nota com explicações genéricas. Um ponto importante a ressaltar é o fato de todos eles ligarem a alternância do PI no lugar do FP à modalidade oral da língua e ao registro coloquial.

Sob o enfoque variacionista, Costa (1997) investigou a alternância do pretérito imperfeito (PI) e do futuro do pretérito (FP) no português informal no Rio de Janeiro. Segundo essa pesquisadora, o uso do pretérito imperfeito, acompanhando a preferência por textos narrativos, é favorecido em se tratando de tempo passado. Já o futuro do pretérito aparece em contextos que remetem a um tempo prospectivo. A análise dos dados mostrou que a alternância entre esses tempos verbais não se realiza simplesmente com a substituição de uma forma pela outra aleatoriamente, pois elas ocorrem em contextos sociais e linguísticos próprios.

Ainda para Costa, a variante do futuro do pretérito é mais conservadora, por fazer parte, de uma forma mais frequente, dos usos de pessoas mais velhas que foram expostas à instrução formal. Foi possível ainda observar, pelos dados de fala coletados por essa pesquisadora, que o PI é a variante própria do texto narrativo e a variante FP é usada idealmente em contextos argumentativos.

Silva (1998), por sua vez, investigou a alternância entre PI e FP em dados de fala de Florianópolis e apontou três possibilidades de variação: (i) uso do PI pelo FP com valor de certeza sobre os fatos futuros; (ii) uso do FP pelo PI com valor de incerteza sobre os fatos passados e (iii) uso de uma forma ou de outra pelo presente com valor de polidez. Acrescenta a autora: “Observando nossos dados, percebemos a ocorrência dessas três possibilidades, mas não tão sistematicamente associadas aos valores modais previstos pela tradição gramatical” (SILVA, 1998, p. 16).

Assim, podemos dizer que há explicações convincentes para a alternância entre o PI e o FP e que deveriam ser levadas em consideração ao se abordar o ensino desses tempos verbais. Os alunos precisam aprender a modular sua fala e sua escrita com base nos recursos de que dispõem e isso inclui saberem selecionar, dentre as variedades de uso, aquela que mais se adequa ao seu propósito comunicativo.

Portanto, a perspectiva que subjaz às propostas de exercício apresentadas acima é aquela ancorada, ainda, na abordagem da gramática normativa, na qual os alunos são levados a repetir, de forma automatizada, as estruturas sintáticas propostas. Com isso, perde-se a oportunidade de inserção dos alunos em contextos diversificados orais e escritos que possa fazê-los desenvolver a competência de uso dos diferentes recursos da

língua, dos gêneros e das diversas situações de interação comunicativa no contexto das práticas sociais. Por isso mesmo, as modalidades de uso da língua e os registros linguísticos não devem ser tratados de maneira estanque e dicotômica.

Embora esses exercícios sejam menos frequentes que os de substituição, eles ainda apareceram em 3 das 5 coleções aqui analisadas. Vejamos o gráfico que mostra a distribuição dessas atividades ao longo dos anos finais do ensino fundamental:

Gráfico 12: Distribuição das atividades de transformação de estruturas sintáticas nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Observa-se que as atividades de transformação não são um recurso muito utilizado nos LDP aqui em análise. Neste caso, podemos perceber que apenas três das cinco coleções utilizam esse recurso e em apenas um ano de ensino, no 6º e 9º anos.

4.5.3 Exercícios de preenchimento de lacunas, de acordo com a norma padrão

Outra modalidade bastante presente nos LDP são os exercícios cujo princípio é o de completar as lacunas a partir de certas normas previamente apresentadas ao aluno. Tais normas representam parâmetros para o uso dos recursos da língua em estudo e a

proposta é que os alunos os empreguem adequadamente em contextos não específicos. O único comando que se tem é “sigam a norma padrão”.

Assim, para que o aluno obtenha êxito na atividade, ele deve inferir, entre duas formas dadas entre parênteses, aquela que está correta do ponto de vista gramatical. Vejamos alguns exemplos que demonstram mais claramente esse tipo de exercício:

Ex. 36:

Seção: Reflexão sobre a língua

4. Reescreva as frases a seguir, completando-as com uma das formas verbais entre parênteses, de acordo com a variedade padrão da língua.
- a) _____ anos que eu não o via. (fazia/faziam)
 - b) _____ na escola vários debates sobre o assunto. (houve/houveram)
 - c) Não vai dar para assistir ao filme; já _____ meia hora que ele começou. (faz/fazem)
 - d) Penso que _____ uma semana que ele viajou para o exterior. (faz/fazem)

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 148, PNLD 2005)

Ex. 37:

Seção: Reflexão e uso

6- Complete as frases a seguir com os verbos indicados, empregando-os nas formas adequadas ao contexto, de acordo com a variedade padrão.

- a) Quando eu _____, todas as pessoas também _____. (sair)
- b) Ele _____ as frutas e nós _____ os refrigerantes. (trazer)
- c) Se nós _____, eles também _____. (gritar)
- d) Você _____ o que eu _____? (fazer)
- e) Nós _____ os agasalhos, mas eles não _____. (pôr)

(LNO, 6ª série/7º ano, p. 248, PNLD 2008)

Ex. 38:

Seção: Exercícios:

5. Reescreva as frases seguintes, empregando os verbos entre parênteses de acordo com a variedade padrão, no modo e no tempo adequados ao contexto. Veja o exemplo:

Você e eu (concordar) em muitas coisas. Você e eu concordamos em muitas coisas.
--

- a) Amanhã, a turma da 8ª série (sair) em excursão. (sairá)
- b) Meu irmão, minha prima e eu (chegar) do cinema agora. (chegamos)
- c) (Ser) sempre eu que (fazer) a ilustração dos trabalhos. (Sou; faço; sou; faz)
- d) Exatamente às 20h (entrar) a cantora e os músicos e o espetáculo se iniciou. (entrou/entraram)
- e) Algum problema? Vossa Excelência (parecer) preocupado... (parece)
- f) Eu e tu nada (ter) em comum. (temos)
- g) (Orientar) o debate, depois do intervalo, o diretor, a coordenadora e a professora de literatura. (Orientará/orientarão)
- h) Há muito tempo, o povo não (sair) à rua para protestar. (sai/saía)
- i) Desta vez será a minha equipe que (guardar) a rede de vôlei. (guardará)
- j) Agora tenho certeza: ontem tu e ele (mentir) para mim. (mentiste/mentiram)

(PLI, 6ª série/7º ano, p. 148, PNLD-2008)

Ex. 39:

Seção: Exercícios

3. Reescreva o texto a seguir, completando-o com a preposição adequada à regência dos verbos e nomes na variedade padrão da língua.

Como são feitas as vacinas?

A maioria das vacinas é feita (com) os vírus e as bactérias que causam doenças. Primeiro eles são enfraquecidos (em) laboratório e depois diluídos (em) substâncias químicas. As vacinas fazem com que o corpo aprenda a se defender criando anticorpos, células especializadas (em) proteger o organismo (de) doenças. Assim, se depois (de) vacinado você tiver contato (com) o vírus ou a bactéria, os anticorpos entrarão (em) ação (para) defendê-lo.

(Recreio, nº 90)

(PLI, 7ª série/8º ano, p. 158, PNLD 2008)

Ex. 40:

Seção: Exercícios

1) Seguindo a norma-padrão, reescreva as frases abaixo, completando-as com uma das formas verbais indicadas entre parênteses:

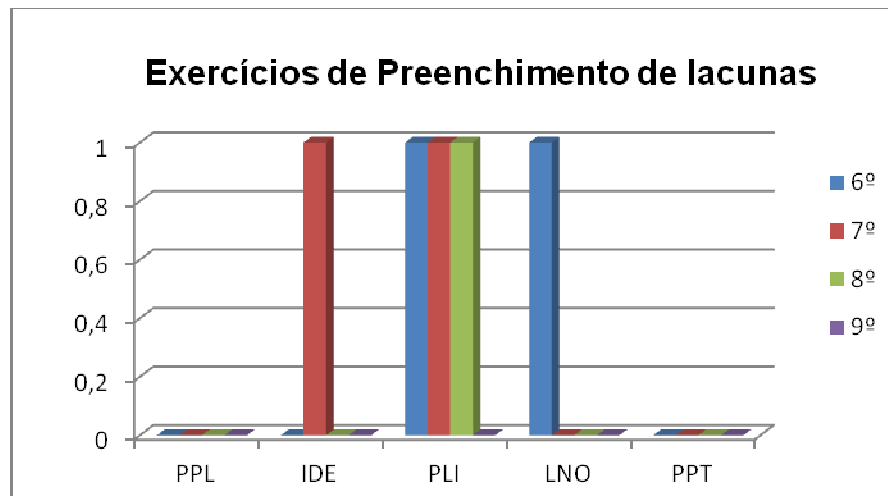
- a) Aquilo _____ ameaças inúteis. (é – são)
- b) _____ meia-noite e meia (É – São)
- c) O responsável por isso _____ eles. (foi – foram)
- d) Dez dias de férias _____ pouco. (é – são)
- e) _____ nove horas e quarenta minutos. (é – são)

(PLI, 8ª série/9º ano, p. 197, PNLD-2011)

De uma forma geral, o que se percebe com esses exercícios de completar é que todos eles trabalham com questões gramaticais, com o claro objetivo de tentar fazer o aluno memorizar regras e usá-las em frases “fabricadas” ou inventadas pelos autores de LDP. Alguns deles chegam a dizer que o aluno deve completar as lacunas com os recursos linguísticos (verbos, preposição, regência verbal, concordância verbal) de acordo com o “contexto”, mas nada dizem a respeito dele, ou seja, em que situações comunicativas os alunos devem usar aquelas “frases” descontextualizadas? Em situações de fala mais monitoradas, mas em que contexto? Em situações de escrita mais monitorada, mas utilizando que gêneros?

Esse tipo de atividade tem uma distribuição bastante irregular do ponto de vista da distribuição de atividades por ano escolar, conforme podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 13: Distribuição de atividades de preenchimento de lacunas, de acordo com a norma padrão nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Outro aspecto importante verificado é que não há um critério claro que implique em uma gradação do nível de dificuldade ao longo dos anos finais do ensino fundamental. O mesmo tipo de atividade é repetido ano após ano, com o mesmo objetivo: o de fazer o aluno “aprender” a norma padrão, por meio de exercícios descontextualizados e a partir de frases pré-fabricadas que pouco acrescentam ao repertório comunicativo dos alunos.

De um modo geral, então, os exercícios propostos pelos LDP aqui analisados não se conformam às orientações expressas nos PCN nem nos editais do PNLD e, como vimos, desconsideram os resultados das pesquisas que apontam perspectivas outras para a abordagem dos fenômenos linguísticos a fim de que a concepção de linguagem presente nos manuais didáticos se atualize e assuma que, conforme afirma Camacho (2011, p. 41):

a diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas pela origem sociocultural e geográfica do falante. Um mesmo indivíduo pode optar por diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor etc.

Portanto, com esses procedimentos didáticos calcados na normatividade, os aparelhos de referência, ao contrário de auxiliarem os alunos a ampliarem sua

competência comunicativa discutindo questões importantes da diversidade linguística, impõem como tarefa principal a de compensar as carências socioculturais e linguísticas dos alunos por meio da substituição da variedade não padrão pela variedade padrão escrita.

Na seção seguinte, vamos mostrar duas atividades do mesmo LDP que nos chamaram atenção, no conjunto dos dados para análise, pela apresentação de equívocos conceituais em relação ao tratamento das relações oral/escrito. Tais atividades podem ser consideradas como um tipo de exercício estrutural, cujo princípio é a correção da sintaxe, principalmente da concordância e da pontuação.

4.5.4 Exercícios de retextualização com o objetivo de correção

Os dois exemplos de atividades que apresentaremos a seguir estão na mesma coleção didática (IDE) e dizem respeito ao processo que Marcuschi (2001a) chamou de retextualização. A retextualização, para esse autor, é a passagem de uma modalidade, a fala, para outra modalidade, a escrita (e vice-versa), não se constituindo esse processo em uma forma mecânica de representação de uma modalidade em outra, mas em um procedimento de operações complexas, que interferem tanto no código como na produção de sentido. Esse processo também não visa à organização do texto oral, sob o pretexto de que a fala é desordenada, caótica, com repetições, hesitações etc. e precisa ser corrigida. Fala e escrita, conforme postula Marcuschi (2001a), são duas alternativas sociointerativas da língua que possuem semelhanças e diferenças.

Assim, não se pode considerar a retextualização como uma simples transposição de uma modalidade para outra. Como podemos verificar, o exemplo 41 trata de um trecho de conversa entre um documentador (Doc.) e dois falantes (L1 e L2). O assunto é a poluição de São Paulo. O trecho faz parte do *corpus* do Projeto NURC/SP e, neste caso, serviu de pretexto para o ensino da concordância verbal e pontuação, ou seja, a “idealização da língua pelo molde da escrita”, conforme postula Marcuschi (2001a, p. 52). Vejamos:

Seção: Trabalhando com o texto

Na série anterior, vimos alguns casos de concordância. Vamos agora trabalhar mais um pouco esse conteúdo importante tanto para a compreensão como para a produção de textos. A ausência de concordância (nominal e verbal) é geralmente atribuída ao desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua. Na fala, em conversas informais, a ausência de concordância é mais tolerada, enquanto na escrita, que pode ser vista e corrigida, a exigência do padrão culto é maior. Observe o registro da fala natural, espontânea, de dois jovens de um grande centro urbano, com formação universitária.

- 165 L1 então se joga esgoto em rios... etceteras... que isso ainda eu considero grandes poluições né? não tem controle aqui... então na hora que São Paulo ficar pior ainda... porque (quando) eu vou para a ci/para o centro... se eu vou de moto eu choro... sai lágrimas ((tossiu))...
- 170 então inicialmente eu pensava bom é que estou andando sem óculos... tal...então sai água... aí eu reparei que quando eu vou pra:: estrada vou para o interior de moto... eu pego mais vento e não rola nada então eu chego à conclusão que não é o vento que... faz sair lágrimas e:: é a poluição arde o olho...
- L2 uhn uhn... para mim quando eu passo muito tempo na cidade também arde andando de carro inclusive mas ainda está num:: para o
- L1 pessoal que está acostumado(a) um nível aceitável agora a hora que começa:: pifa pulmão de um e outro se estrepa e não sei o que mais então aí se toma medida... prescritiva mais forte
- L2 isso no geral é paliativo só né?
- Doc pena que se espere tanto né?... para tomar as medidas
- 185 sérias...

(Depoimento 343, Projeto NURC/SP/Núcleo USP)

Esse registro é bem diferente da organização da escrita, não é? Vamos imaginar agora que você fosse transcrever esse trecho da conversa obedecendo às convenções do padrão da língua **escrita**.

- Como você reescreveria o trecho do diálogo que aparece entre as linhas 168 e 175? Lembre-se: evite erros de concordância e repetições e pontue as orações. *Quando eu vou de moto para o centro da cidade, eu choro, saem lágrimas dos meus olhos. Inicialmente, eu pensava que era pelo fato de estar sem óculos. Então, reparei que, quando vou para o interior de moto, pego mais vento e não acontece nada. Então concluí que não é o vento que faz saírem lágrimas, é a poluição que arde os olhos.*
- Como ficariam as linhas 176-177 se o registro fosse feito de acordo com o padrão culto escrito, se você explicitasse o sujeito “os olhos” que está subentendido? *Quando passo muito tempo na cidade, meus olhos também ardem, mesmo quando ando de carro.*

(IDE, 8ª série/9º ano, p. 202-203, PNLD-2008)

Nesse exercício, temos uma primeira explanação das autoras do LDP que dizem ser a ausência de concordância “atribuída ao desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua”. Nesse trecho as autoras já revelam a perspectiva de língua e de ensino que está por trás dessa assunção, a saber, aquela que trata a linguagem como um conjunto de regras que devem ser seguidas. Além disso, as autoras desconsideram os inúmeros estudos sociolinguísticos que tratam da concordância verbal do PB que indicam haver muitas variáveis linguísticas e sociais que demonstram exercer influência sobre o fenômeno da concordância verbal e não apenas a falta de domínio do código linguístico, como elas defendem.

Outro problema apontado nesse trecho é a confusão terminológica que fazem as autoras, quando nomeiam a norma padrão de padrão culto, como se fossem conceitos

equivalentes. Entretanto, consideramos mais problemático, ainda, o fato de elas suscitarem a questão das “normas oficiais⁵¹” de forma equivocada. Tal terminologia se refere, conforme nos esclarece Bagno (2013, p. 77), “à língua que é reconhecida por lei como a que será empregada pelo Estado em suas relações com os cidadãos, como no caso da Constituição brasileira, que afirma ser o português a língua oficial do Brasil”. E acrescenta: “Língua oficial, portanto, não tem nada que ver com a formação histórica de um padrão linguístico” (idem, ibidem). Na verdade, presume-se, elas estavam tentando ligar a questão da concordância verbal às normas gramaticais que regem a língua, mas, para dar um “verniz” de modernidade e sair das armadilhas e das críticas sobre o ensino unicamente por meio de regras gramaticais, as autoras acabaram cometendo um erro conceitual.

Como as próprias autoras assumem, esse trecho é uma conversa informal entre dois jovens com formação universitária e, portanto, vazado em registro informal. Por isso, podemos perceber algumas características próprias dos textos falados, tais como hesitações, pausas preenchidas, alongamentos, reformulações, perguntas retóricas que, quando retextualizadas, passarão por um processo de eliminação. Tanto é verdade que as autoras afirmam que esse registro oral é “bem diferente da organização da escrita” e convidam o aluno a “transcrever esse trecho da conversa obedecendo às convenções do padrão da língua escrita”.

Na verdade, o trecho já está transcrito. A transcrição, conforme afirma Marcuschi (2001a), é o primeiro passo para se dar corpo a um texto e passá-lo da realização sonora para a forma gráfica com base em uma série de procedimentos convencionalizados. O que elas estavam propondo nesta tarefa é que os alunos procedessem, na verdade, à retextualização.

Como dissemos, retextualizar é uma tarefa que envolve operações complexas. Marcuschi enumera nove operações envolvidas na passagem do texto oral para o escrito e as agrupa em dois conjuntos: (i) operações que se fundem nas estratégias de

⁵¹ Bortoni-Ricardo (2005) explica que a língua oficial (no singular e não no plural como escreveram as autoras do LDP) é a descrita na gramática normativa. E esclarece: “Detentora do beneplácito do sistema sociopolítico, que a considera correta em detrimento de todas as outras variedades, impõe-se o seu emprego em documentos oficiais e formais, bem como o seu estudo na escola, onde o professor a ensina, embora ele próprio não a use em sua fala coloquial”. (p. 35)

eliminação e inserção de informações; e (ii) operações estratégicas de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, sendo as operações desse nível responsáveis pelas mudanças mais acentuadas no texto.

As questões propostas nessa atividade têm, portanto, função didático-pedagógica clara e caracteriza-se, em linhas gerais, pela utilização de quatro atividades básicas, a saber: a eliminação, a introdução da pontuação, a substituição e a reorganização do trecho, com vistas à adequação do registro informal (ou sem monitoramento) ao formal (estilo monitorado), em função do objetivo explícito de correção linguística, que é evitar erros de concordância e repetições e pontuar adequadamente as orações. A questão b, dessa proposta, também tem por objetivo levar o aluno a corrigir o registro do trecho falado e fazer a concordância verbal com o sujeito “os olhos”, que no trecho aparece “subentendido”.

A outra atividade proposta parte de uma entrevista de jornal e tem por objetivo levar os alunos a reescrever o texto “adaptando-o às normas do padrão culto formal da língua”.

Assim como na proposta anterior, temos no enunciado do exemplo 42 uma confusão terminológica: apresentam-se, na mesma coleção, de forma indiferenciada, os seguintes termos para designar a variedade culta: *padrão culto*, *normas oficiais*, *padrão culto escrito* e *padrão culto formal da língua*, conforme podemos verificar abaixo:

Ex. 42

Atividade realizada com base em uma entrevista de jornal.

Seção: Trabalhando com o texto

9. Como o texto é uma **transcrição de uma conversa** (entrevistador/entrevistado), apresenta muitas marcas da oralidade, muitas expressões e construções próprias da fala. Releia o trecho abaixo e localize algumas dessas marcas. Depois reescreva-o, adaptando-o às normas do padrão culto formal da língua, que deveriam ser seguidas se o coordenador do Ministério da Saúde estivesse, por exemplo, proferindo uma **conferência** para especialistas, e não dando uma entrevista mais espontânea.

“A nossa sociedade, o Brasil é muito erotizado. A gente tem uma televisão – eu não gosto de culpar a mídia, que pode ser muito boa e tem o seu papel – mas, infelizmente, a gente tem alguns veículos que ajudam a determinar padrões de erotização.”

Marcas da oralidade: Uso da expressão “a gente”, repetição dessa expressão; exposição fragmentada do raciocínio, frase fragmentada. Sugestão: No Brasil, a sociedade é muito erotizada. Embora eu não goste de culpar a mídia, que tem seu papel, há, infelizmente, veículos que ajudam a determinar esses padrões de erotização.

(IDE, 8ª série/9º ano, p. 137, PNLD-2008)

Nessa atividade, foi solicitada a retextualização de um gênero oral (entrevista) para outro gênero oral (conferência). Nesse caso, temos dois gêneros de concepção discursiva oral, mas de meio de produção escrito, cada um deles instalado em determinado ponto do contínuo de gêneros textuais e, portanto, requerem procedimentos discursivos diferenciados, considerando o interlocutor, a situação de comunicação, o contexto de produção do texto e do discurso. O polo em que se situa a entrevista, apesar de se apresentar no jornal em um meio gráfico, está mais próximo do polo falado, enquanto a conferência situa-se em um polo de concepção escrita e meio oral, mas o gênero, apesar de falado, estaria muito mais próximo do polo escrito, em função do imbricamento ou mixagem das modalidades oral e escrita, conforme postula Signorini (2001).

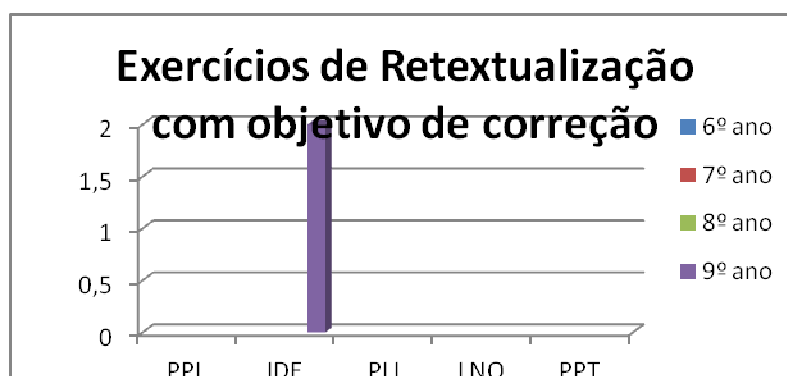
A conferência é um gênero oral formal público, uma fala encadeada a uma (ou muitas) escrita(s), cuja função é planejadora da fala formal pública, segundo Rojo; Schneuwly (2006), e direcionada para uma plateia qualificada. A entrevista, por sua vez, constitui-se por ser um gênero eminentemente oral, composto por duas pessoas que desempenham papéis específicos, cuja relação de poder é assimétrica. Esse gênero pode circular no meio audiovisual ou impresso e é direcionado a telespectadores e leitores em geral.

Nesse caso, a retextualização não seria uma tarefa fácil, em função das dimensões textuais e discursivas envolvidas num e noutro gênero. Entretanto, para os objetivos propostos na atividade em questão, pode-se dizer que a retextualização da entrevista para a conferência ficaria no nível textual, apenas na eliminação das marcas da oralidade e das indicações de um registro mais relaxado usado na entrevista, para uma exposição menos fragmentada das ideias.

Da forma como foi postulada por Marcuschi (2001a), a retextualização pode se constituir em uma ferramenta interessante para os professores trabalharem com textos orais e escritos numa perspectiva mais textual-discursiva e não como se tem feito, tomando a língua como um sistema de regras, em que a fala é desorganizada e “cheia de problemas” e a escrita é o modelo a ser seguido, porque é correto e formal. Essa perspectiva dicotômica deve ceder lugar a um ensino que perceba a língua como um fenômeno sociocultural.

Nesta seção, trouxemos exemplos das atividades que mais circularam nos LDP nos últimos três PNLDs (2005 a 2011). Esses livros saíram de circulação das escolas brasileiras no ano passado e ainda trazem questões importantes a serem debatidas e repensadas a respeito da abordagem das relações oral/escrito e das questões de registro, considerando a diversidade e a variação linguísticas existentes na língua portuguesa falada no Brasil. Vejamos no gráfico abaixo como foram distribuídas as atividades de retextualização ao longo do ensino fundamental nos LDP em análise.

Gráfico 14: Distribuição de exercícios de retextualização nos LDP



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

O gráfico revela que apenas uma coleção abordou esse tipo de atividade, o que representa um percentual ínfimo em relação aos outros tipos de atividades propostas nas coleções aqui em análise e que mostramos ao longo deste trabalho.

Um princípio que nos chama atenção nos exercícios que temos mostrado aqui é o do apagamento da heterogeneidade constitutiva da própria modalidade escrita. Os novos estudos sobre o letramento⁵² condenam a prática da “grande divisão” entre fala e escrita, e entre oralidade e letramento, conforme já discutimos anteriormente. No entanto, o que se observa, ainda hoje, mais de quinze anos após a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, é uma visão de ensino de língua e de linguagem que reduz a diversidade de práticas de escrita a um único modelo a ser reproduzido.

⁵² Street (1984, 1995), Barton (1994) e Barton Hamilton e Ivanic (2000), para citar alguns dos teóricos que se dedicaram aos estudos sobre os novos letramentos.

Vimos também que em cada nível da língua (fonético-fonológico, morfossintático, lexical), há fenômenos importantes que precisam ser considerados no momento de se ensinar a língua portuguesa. Entretanto, estamos longe, ainda, de conseguir um tratamento progressivo e gradual dos fenômenos aqui abordados, especialmente no que se refere às relações entre a oralidade e a escrita que ainda hoje são tratadas de forma dicotômica.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Dois séculos de análise linguística mostraram que a linguagem não mais exprime as coisas, não mais dá presenças e não mais é a transparência do mundo, mas sim um lugar organizado que permite atividades.

(Michel de Certeau)

Após a finalização de um estudo, que teve por objetivo verificar se o conceito de língua assumido pelos autores de LDP no Manual do Professor (MP) é coerente com o conceito de língua que está na base das atividades propostas nos LDP dos anos finais do ensino fundamental, devemos tirar as conclusões de natureza prática e teórica. Esta conjunção torna-se crucial porque, como afirmamos na introdução, as questões que motivaram esta investigação encontram-se nesta interface, não sendo excludentes, mas imbricadas e multifacetadas, assim como o é a própria natureza da língua, caso a tomemos como um fenômeno social.

A contextualização histórica do LDP, no capítulo 1, se dá a partir do interesse de investigar, descrever e compreender o que é, o que tem sido e o que foi esse material. Considerando-o, ao final do capítulo, como um gênero de produção escrita, essa incursão na história de constituição dos LDP foi, certamente, importante para vislumbrar, no quadro geral delineado pelas análises, o(s) conceito(s) de língua neles pressupostos. O fluxo da história mostra que a instituição dos LDs no Brasil aconteceu às custas de muitos esforços, recomeços, reconfigurações. Houve intervenções constantes, reguladas por legislações governamentais e pelo poder instituído ao longo de pelo menos um século. Assim, é por meio do estabelecimento de várias tensões ao longo de sua história que os LDP se afirmam como um gênero de perfil mais organizado que hoje conhecemos e que circula na imensa maioria das escolas do Brasil.

Uma primeira conclusão ligada diretamente à proposição dos conteúdos e dos saberes didáticos presentes nos LDP diz respeito a como esses materiais vêm tratando a diversidade e variação linguísticas em suas atividades e no Manual do Professor.

Um primeiro aspecto a ser tratado para que possamos generalizar sobre a questão acima esboçada é o conceito de língua e de norma, fundamentais neste trabalho. Esses conceitos estão interligados entre si e dimensionam, em grande medida, para professores e alunos, as práticas sociais e linguageiras; e estas, como se sabe, estão implicadas necessariamente no desenvolvimento de habilidades para o domínio da norma culta nas modalidades falada e escrita no interior da escola.

Ficou evidenciado, no capítulo 2, que a organização da estrutura da língua (os sons, os fonemas, os morfemas, as construções gramaticais, o léxico) não está associada à homogeneidade linguística. O que ocorre é exatamente o contrário, conforme assevera Labov (1972): a estrutura da língua é heterogênea, sendo esta característica essencialmente funcional, ao passo que a homogeneidade da estrutura linguística é que se mostra disfuncional, na medida em que, para servir a uma comunidade heterogênea e plural - como a que temos no Brasil, por exemplo, - a língua deve também ser múltipla e diversificada, possibilitando aos seus falantes o exercício das mais diversas práticas comunicativas.

Apesar de esse princípio estar na base das postulações presentes nos MP dos diferentes LDP (como, por exemplo, na Coleção PPL, em que a concepção que orienta o trabalho metodológico é a de língua “como discurso”, com base em “processos de interação” que se “materializam por meio de textos orais ou escritos de diferentes tipos e gêneros” (MP, 2005 p. 5) e que pressupõem o letramento, ou seja, “o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, articuladas ou dissociadas das práticas de interação oral, conforme as situações” (MP, p. 4)), o que de fato ocorre é que os autores dos LDP, ao longo das atividades propostas, *assimilam o conceito de língua ao de norma padrão*, tal como esta última foi definida por Faraco (2008).

Para o entendimento das propostas de atividades encontradas nos LDP, é preciso compreender como os autores concebem as relações entre norma padrão e norma culta. Os LDP tratam norma culta, norma padrão, linguagem culta, linguagem padrão e muitas outras variações do mesmo termo como se tivessem o mesmo significado. Conforme vimos no capítulo 2, há uma grande diferenciação teórica entre norma padrão e norma culta. A norma padrão não é um modo de falar ou escrever. Na verdade, a norma padrão é considerada pelos estudiosos da língua uma abstração, um construto sociocultural e,

portanto, não a encontramos nas interações reais. A norma culta, por sua vez, é uma “variedade de uso corrente”, aquela que, conforme postula a maioria dos sociolinguistas, localiza-se no polo mais próximo da fala urbana letrada e dos estilos mais monitorados.

No capítulo 3, a descrição detalhada das coleções, no que se refere à apresentação dos pressupostos teóricos no MP, faz emergir uma inconsistência importante em relação a essa questão. Por um lado, os LDP apresentam pressupostos teóricos da sociolinguística, ao assumirem que desenvolvem um trabalho com o intuito de fazer os alunos identificarem as variedades da língua, reconhecendo suas diferenças linguísticas e as regularidades intrínsecas a cada uma, atribuindo-lhes igual valor, rejeitando preconceitos e discriminações ou, ainda, promovendo a exploração das características da variação linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores. Entretanto, as análises mostraram que as atividades não privilegiam esses objetivos em relação ao estudo da diversidade e da variação linguísticas, porque trabalham na perspectiva da dicotomia e separam o que é padrão do que é culto, o que é formal do que é informal, tratam o culto como não padrão, sem se considerar as especificidades do contexto, do gênero e dos objetivos da interação.

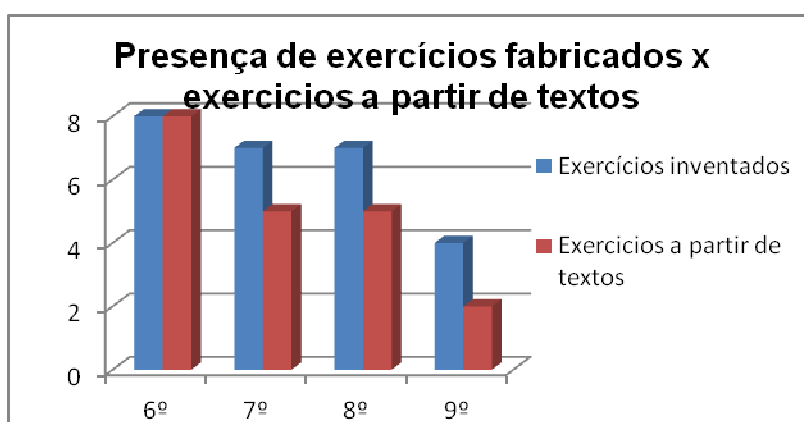
Também nas atividades não se leva em consideração a perspectiva do meio e da concepção em relação às modalidades oral e escrita, conforme visto também no capítulo 2. Esse é um princípio importante a partir do qual se pode observar se o texto vai ser formulado de acordo com determinadas restrições de gênero e/ou restrições de modalidade, o que leva ao maior ou menor grau de monitoramento estilístico; mas tal perspectiva é absolutamente ignorada nas propostas de atividades relacionadas à diversidade e variação linguísticas.

As análises das atividades dos LDP encontram-se divididas em dois blocos distintos, que revelam como a diversidade e a variação linguísticas são trabalhadas: (i) por meio de atividades de *correção*, cuja finalidade é sobretudo a de apagar da escrita as marcas das variedades orais e/ou não padrão, num processo de “higienização” do texto, que tem por objetivo promover a padronização linguística; (ii) por meio de exercícios estruturais (de *substituição*, *transformação*, *preenchimento de lacunas* e *retextualização*), cuja função fundamental é a de uniformização do fenômeno linguístico em tela. Também

percebemos a falta de uma necessária progressão em relação aos fenômenos abordados ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental, tal como revelam os gráficos 5 (p. 134), 6 (p. 148), 7 (p. 154), 8 (p. 163), 9 (p. 174), 10 (p. 181), 11 (p. 187), 12 (p. 192), 13 (p. 195) e 14 (p. 201).

Este trabalho também mostrou que, embora os autores de LDP afirmem, na apresentação teórica do MP, que partem do texto para desenvolver as práticas de linguagem dos alunos, as atividades, em sua maioria, são apresentadas com base em exemplos inventados ou “fabricados”, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Percentual de exercícios inventados x exercícios a partir de textos nos LDP em análise



Fonte: Coleções Didáticas de Língua Portuguesa em análise
PNLDs 2005/2008/2011

Além disso, também observamos que predominam as atividades de **substituição** de termos lexicais ou de construções morfosintáticas bastante comuns na norma culta por outros prescritos pela norma padrão. O objetivo é o de, declaradamente, promover a padronização linguística por meio de atividades de correção.

Isso gera um outro problema mais grave, do ponto de vista ético. Para fazer parte de um LD, os textos, especialmente os literários, nele veiculados, já são legitimados por diversos outros aparelhos de referência e contextos institucionais e pela sociedade em geral, sendo os autores reconhecidos no universo literário e didático como representantes legítimos de uma determinada norma culta nos moldes do que também é considerado de prestígio. O grande equívoco dos LDP é tomar as narrativas literárias e ou ficcionais, a maioria delas escritas na norma culta da língua portuguesa do Brasil, como pretexto para

correção. O autor do texto literário ou ficcional acentua as características linguísticas de uma ou de outra personagem, construindo estilos para criar determinados efeitos de sentido e para criar a verossimilhança das personagens, das situações, da intriga, conforme postulado por Negreiros (2010) e Preti (2012). Essa manipulação estilística da linguagem é tomada pelos autores dos LDP como uma situação propícia para a proposição de atividades que levem os alunos a apagarem as marcas estilísticas presentes nos textos, forçando-os a utilizar as formas linguísticas preconizadas na norma padrão.

No processo de escolarização não é possível escapar das atividades de padronização linguística. No entanto, não se faz sempre necessário “higienizar” os textos, especialmente os literários, retirando deles todas as marcas que revelam a dinamicidade e a sobreposição de normas linguísticas. São necessárias propostas que levem os alunos a refletir sobre a pertinência ou não do uso dos recursos das diferentes variedades nas diferentes instâncias de comunicação e no interior de diferentes gêneros textuais.

Assim, acreditamos que cabe aqui uma outra pergunta: se o texto literário é um artefato legitimado por estar escrito na norma culta da língua, por que levá-lo à correção? A resposta reside na crença errônea de que todas as atividades dos LDs devem contribuir para a reprodução de uma norma linguística idealizada, com base nas dicotomias que consideram principalmente a fala como informal e/ou não padrão e a escrita como formal, padrão, independentemente do contexto, dos interlocutores e dos gêneros textuais em questão.

Creemos que o tipo de atividade predominante nos LDP não deveria ser o de correção. Esse aspecto, em especial, deve ser repensado. Haveria, de fato, necessidade de se recorrer constantemente a atividades de correção? Quando tal tipo de atividade deveria ser usada? Há outros caminhos para se ensinar a língua portuguesa que não por meio das atividades de correção? Este seria o único recurso que poderia levar o aluno a compreender os processos de padronização linguística? Para esta última pergunta, a resposta dos autores dos LDP analisados parece ser positiva.

Uma outra dimensão investigada ao longo deste trabalho diz respeito às relações entre oralidade e escrita. A questão relevante, e que precede todas as outras, é que as

modalidades são colocadas em posições estanques nas atividades dos LDP: a fala é sempre tida como informal e/ou não padrão e a escrita como formal, padrão. Dessa forma, não há a observação, por parte dos autores da relação entre as modalidades, considerando o contínuo de gêneros (conforme postula Marcuschi, 2001a) e o contínuo de monitoração estilística (nos termos de Bortoni-Ricardo, 2004). Isso é o que Signorini (2004) chama de “polarização diglósica”. Essa polarização nos LDP mostra a descaracterização das práticas orais e escritas como práticas que se imbricam e se refratam a depender do contexto, dos interlocutores e do gênero em produção. Tal polarização, portanto, só é dissolvida, quando as práticas de oralidade e escrita são consideradas como fazendo parte de um contínuo fundado nos gêneros textuais, em que a passagem de uma modalidade para outra é feita com base nas atividades de retextualização e não simplesmente no apagamento das marcas da fala e do não padrão.

Apesar de termos mostrado nesta investigação inconsistências teórico-metodológicas que dizem respeito a questões abrangentes da diversidade e variação linguísticas, é preciso fazer referência, entretanto, a algumas propostas de atividades que são louváveis. Encontramos em um LDP dois exemplos interessantes do ponto de vista linguístico, porque, ao contrário de levar os alunos a corrigir, levam-no a refletir sobre os sentidos do uso das variedades de forma contextualizada, tendo o texto literário como base para o trabalho de cotejamento do uso dos níveis de estilo (mais ou menos monitorado, mais ou menos formal) para a seleção do léxico e das construções morfossintáticas, com o objetivo de fazer o aluno perceber os efeitos de sentido que essas formas causam no texto. Vejamos.

No primeiro exemplo, as autoras apresentam duas atividades que têm a crônica “Duplo assalto”, de Max Nunes, como objeto de análise por parte do aluno. Após apresentar a crônica, as autoras sugerem as seguintes atividades na seção “A linguagem do texto”:

Ex. 43:

1. Observe a linguagem utilizada pelas personagens:
 - a) Os assaltantes empregam linguagem formal ou informal? Localize alguns trechos que comprovem sua resposta. **Formal: “O colega está equivocado”, “Eu trabalho dentro da maior ética”, “Eu invoco o testemunho do cliente”.**

- b) Você acha que esse tipo de linguagem é adequada às personagens? Por que razão o autor a teria utilizado? **Espera-se que os alunos apontem a existência de uma inadequação entre o nível de linguagem utilizado e a imagem que se tem de um assaltante. Esse recurso foi usado pelo autor para provocar o humor.**

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 12, PNLD-2008)

Ex. 44

8. No texto, alternam-se termos próprios de uma **linguagem formal** e termos característicos de uma linguagem bem **coloquial**.

- Procure alguns exemplos de uso mais formal da linguagem, mais cuidado.
- Procure exemplos de uso coloquial, informal.
- Como você explica a coexistência desses dois usos no mesmo texto? Teria sido descuido do autor?

Linguagem formal/ linguagem informal

Quando falamos com um amigo, com um irmão, com um primo, usamos uma linguagem mais informal, descontraída, com gírias e expressões que indicam a intimidade que existe entre as pessoas que conversam. Quando falamos com uma autoridade, um diretor, com pessoas que ocupam cargos elevados, usamos uma linguagem mais formal, mais cuidada. Na escrita é a mesma coisa: pense num bilhete que escrevemos a um amigo e numa carta de apresentação de um candidato a um emprego.

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 17, PNLD-2008)

O segundo exemplo está relacionado à crônica “A carreira do momento”, do escritor Carlos Eduardo Novaes. As propostas de atividades estão na seção “A linguagem do texto”:

Ex. 45:

- No texto há várias palavras grafadas com letras **itálicas** (inclinadas para a direita). Localize-as e explique o porquê desse uso no texto. *Rock, bill halleys, rock’n’roll, status, Rock in Rio*. São palavras que não pertencem à língua portuguesa.
- Em crônicas é bastante comum a utilização de uma linguagem mais informal, mais próxima do dia-a-dia. Localize alguns vocábulos e expressões características desse registro informal. “curto”, “só faltava babar de ódio”, “não tem nem quinze dias”.

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 108, PNLD-2008)

Percebe-se nessas atividades uma outra perspectiva, mais articulada com a abordagem teórica esboçada no MP, e que está diretamente relacionada à reflexão sobre os usos que se faz da língua em diferentes contextos. O objetivo aqui, como as próprias autoras da coleção didática alegam, é o de que “não se trata de **substituir** a variedade que [o aluno] domina por outra”, mas de adquirir “novas habilidades de uso da língua, especificamente o domínio da **norma culta** e da variante escrita” (IDE, MP, p. 4, ênfase adicionada).

Assim, diante da teorização apresentada e das análises aqui empreendidas, podemos afirmar que nos livros didáticos em análise predomina, principalmente por meio de atividades de correção, a submissão das marcas da diversidade linguística aos processos de padronização/normatização da língua, um dos aspectos linguísticos do processo mais amplo de “legitimação” da violência simbólica, de que nos fala Bourdieu ([1982]1998).

Podemos, por fim, arriscar a ideia de que caminham juntos dois procedimentos distintos no ensino de língua portuguesa no que tange ao tratamento da diversidade e variação linguísticas. Por um lado, os autores dos LDP analisados, com base nos PCN e nos critérios presentes nos editais de seleção de LDP para o PNLD, tentam levar para a sala de aula reflexões sobre os fenômenos da linguagem em funcionamento, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Por outro lado, sofrem pressão, principalmente da escola e da maioria das instituições sociais, para promover sistematicamente apenas as práticas de linguagem oficiais e legítimas vinculadas às classes dominantes e aos usos mais formais da escrita.

Como se pôde depreender do quadro conclusivo aqui esboçado e dos apontamentos realizados em relação ao tratamento da diversidade e variação linguísticas, os autores dos LDP analisados precisam urgentemente repensar a maneira como vêm abordando os fenômenos sociolinguísticos. Os exemplos mostrados acima são pistas (ainda em quantidade inócua nos LDP) que indicam possíveis caminhos.

Para finalizar, gostaríamos de trazer um último comentário que espelha fortemente a nossa expectativa para o futuro dos LDP:

algum dia desses, algum material didático e/ou prática didática ainda vai mais sistemática e recorrentemente “cumprir seu ideal” de abordar a produção poética popular, como a de Patativa do Assaré (que se motivou a fazer poesia influenciado pela escuta da leitura em voz alta de folhetos de cordel que lhe fazia seu irmão) ou como a dos sambistas e compositores, reconhecendo que todos os poetas e compositores populares figuram entre os grandes nomes da poesia nacional, por unirem “denúncia social com lirismo, consciência política com profunda percepção humana”. Esse é um sonho falado, e até cantado, mas ainda não escrito. (BENTES, 2010, p. 153)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGHA, A. **Language and social relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ALBÁN, M. del R. & FREITAS, J. Eu, você *et alia* em três diálogos. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador: UFBA – Instituto de Letras, n. 11, p.25 – 38, 1991a.

_____. Nós ou a gente? **Estudos linguísticos e literários**. Salvador: UFBA - Instituto de Letras, n. 11, p. 75-89, 1991b.

_____. Nós e a gente em elocuições formais. **Estudos linguísticos e literários**. Salvador: UFBA - Instituto de Letras, n. 11, p. 91-102, 1991c.

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: Marcos Bagno (org.). *Norma Lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, p.145-174.

ALMEIDA, J. **Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo**. São Paulo: Hucitec, 1980.

ALMEIDA, C. M. B. de. Futuro simples x ir + infinitivo – uma análise diacrônica do uso de formas verbais sintéticas e perifrásticas no português brasileiro. **Cadernos do CNLF**, vol. XIII, nº 4. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009 p. 1892-1906.

AQUINO, M. F. S. Uso variável do ditongo em contexto de sibilante. In: Dermeval da Hora. (Org.). **Estudos sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. Santa Maria: Pallotti, 2004. p.45-54.

AVELAR, J. De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de haver no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 49-74, 2006.

BAGNO, M. (Org.) **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 145-174.

_____. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Revista Traduzires 1** – Maio 2012.

- _____. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.
- BARROS, D. L. P. de. Negociação de temas e figuras na conversação. In: Dino Preti. (Org.). **Léxico na língua oral e na escrita**. 1 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003, v. 1, p. 119-138.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwel, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**. London and NY: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BELL, A. Language Style as audience design. **Language in Society**, London, 13, p. 145-204, 1984.
- BENTES, A. C. Contexto e multimodalidade na elaboração de raps paulistas. **Investigações**, Recife, v. 21, p. 199-220, 2008.
- _____. “Tudo que é sólido desmancha no ar”: sobre o problema do popular na linguagem. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 117-134, 2º sem. 2009.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Egon de O. Rangel; Roxane H. R. Rojo (orgs.). **Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).
- BENTES, A. C.; MARIANO, R. D.; FERREIRA-SILVA, B. Marcadores discursivos e sequências textuais no programa “Manos e Minas”: uma análise inicial para a tipificação do programa em relação a aspectos textuais-discursivos. **Web-Revista Sociodialeto**, Dourados (MS), Vol. 3, 2013, p. 239-265.

- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
- BERLINCK, R. A. Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil. **Anais do II Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL**. Florianópolis: UFSC, 1997.
- _____. O objeto indireto no português brasileiro do século XIX. **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- _____. **Complementos preposicionados: variação e mudança no português brasileiro**. Conferência proferida no Congresso Internacional “500 anos de Língua Portuguesa no Brasil”, Universidade de Évora, Portugal, 2000.
- BEZERRA, M. A. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In.: Vilson Leffa, J. Pereira, E. Aracy. **O Ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999, p. 99-107.
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A.**, v.5, n.2, p. 186-224, 1989.
- _____. Ditongos derivados. **D.E.L.T.A.**, v.10, n. Especial, p. 123-140, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- _____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p.475-491, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf> >. Acesso em 15. set. 2012.
- _____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

- BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, P. **O Que Falar Quer Dizer**. Lisboa: Difel, [1982] 1998.
- BRAGANÇA, M. L. L. **A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente**: uma fotografia capixaba. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- BRANDÃO, C. **Discurso acadêmico**: estratégias de variação estilística em situações de aula. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/CEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos. PNLD 2005: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/pdfs/portugues.pdf>> Acesso em: 17. mar. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos. PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>> Acesso em: 05. set. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos. PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf> Acesso em: 20. abr.2012.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).
- BUENO, E. S. da S. **Nós, a gente e o boia-fria**: uma abordagem sociolinguística. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BUNZEN, C. & ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. da G.C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 73-118.

BUNZEN, C. O livro didático como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: Anais do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

_____. **O livro didático de português como gênero do discurso**: implicações teóricas e metodológicas. 2009. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf> Acesso em: 04. mar. 2010.

_____. **Pesquisas sobre livro didático**. Entrevista disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=W6fSfw3a0JU>> Acesso em: 22. jan. 2013.

CAMACHO, R. G. **Norma culta e variedades linguísticas**. Acervo digital da UNESP/SP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40354/1/01d17t03.pdf>> Acesso em: 14. set. 2013.

_____. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1.

CAMERON, D. **Verbal Hygiene**. London: Routledge, 1995.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, [1978] 2002, p. 27-37.

CATUNDA, A. C. Ampliando o conceito de competência: contribuições às políticas públicas de certificação de competências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 107-126, jan./abr. 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHOPPIN, A. L' Histoire des manuels scolaires: une approche globale. **Histoire de L' Éducation**, Paris, nº 9, p.1-25, Décembre de 1980. Publié par le Service d Histoire de l'Education de L' I.N.R.P.

_____. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 3, p. 549- 566, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999.

CORDEIRO, R. **A aprendizagem dos clíticos acusativos de 3ª pessoa**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CORREA, M.L.G. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 1991.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979, p. 13-85.

COSTA, A. L. dos P. **A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

COULMAS, F. Introduction. In: Coulmas, F. **The Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 1998.

COUPLAND, N. Sociolinguistic prevarication about “standard English”. **Journal of Sociolinguistics**, 4 (4), p. 622-634, 2000.

_____. **Style**: Language variation and identity. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no Português do Brasil**: um estudo sintático-diacrônico. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Observações sobre a mudança diacrônica no Português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: KATO, M.; ROBERTS, I. (Orgs.) **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 163-185.

CYRINO, S. M. L., DUARTE, M. E. L., KATO, M. A. Visible subjects and Invisible clitics in brazilian portuguese. In: KATO, M. A., NEGRÃO, E. V. (eds.) **Brazilian portuguese and the null subject parameter**. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt e Main: Vervuert, 2000, p. 55-71.

DETTONI, R. do V. *et al.*. Projeto de Variação Linguística no Centro-Oeste (Valco). **Revista Alfa**, São Paulo, v. 56, n.3, 2012, p. 807-833.

DIAS, E. O Ensino do léxico: a proposta do livro didático. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 4, N.4, jan./dez. 2003.

DIONÍSIO, A. P. Variedades Linguísticas: Avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 73-86.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DUARTE, M. E. L. **Variação e Sintaxe: Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Categoria Vazia no Português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil. In: Fernando Tarallo (org.) **Fotografias Sociolinguísticas**. Pontes, Campinas, 1989.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.37-60.

_____. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FARIAS, W. S. de. **Sentidos da Língua e do Sujeito a Ensinar- aprender no Brasil: O Discurso da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. (1909-1943)**. Tese

- (Doutorado em Linguística), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- FISHMAN, J. Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (eds.). **Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication**. Oxford: Basil Blackwell, 1972, p. 435-453.
- FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. **O livro didático em questão** São Paulo: Cortez, 1987.
- GAL, S. **Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria**. New York: Academic Press, 1979.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GOMES, C. A. **Aquisição e perda de preposição no PB**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- GOMES, V. A. **O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- HANKS, W. F. Os gêneros do discurso em uma teoria da prática. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (Orgs.) **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 64-117.

- HILGERT, J. G. O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 44, jan/jun 2003.
- HORA, D. da; AQUINO, M. de F. S. Da fala para a leitura: Análise variacionista. **Alfa, rev. linguista. (São José do Rio Preto)**, São Paulo, v. 56, n. 3, de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de agosto de 2013 <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942012000300015>.
- HORA, D. da; RIBEIRO, SILVA, R.. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus grafia. In: GORSKI, E.; COELHO, I. **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006.
- ILARI, R; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Introdução ao estudo do léxico** – brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.
- ILARI, R. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**, s/d. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br>. Acesso: jul. 2011.
- _____. **A linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- JUNKES, M. M. **Os pronomes nós e a gente em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Sprach der Distanz. **Romanistiches**, Jharbuch 36, p. 15-43, 1985.
- LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, W. *et al.* **A study of the non-standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City**. Cooperative Research Report. Columbia University, New

York, 1968. Disponível em: <http://www.ling.ohio-state.edu/~ddurian/AWAC/LWAA/LCRL_NYC_1968_V1.pdf> Acesso em: 03. out. 2010.

_____. The isolation of contextual styles In: **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 1994.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEFBVRE, C. As noções de estilo. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 203-236.

LEFEBVRE, H. **The Production of Space** (trans. D. Smith). Oxford: Blackwell, 1991.

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____; CALLOU, D.; MORAES, J. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. In: CASTRO, I. & DUARTE, I. Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Vol. 1. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda: 87-114.

LEITE, M. Q. Aspectos de uma língua na cidade: marcas da transformação social no léxico. In: PRETI, D. (org.) **Léxico na língua oral e na escrita**. SP: Humanitas, 2003, p. 17- 45.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

LINS, O. **Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros**. Campinas: Summus, 1977.

LOPES, C. R. dos. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

- _____. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.
- _____. O quadro dos pronomes pessoais: Descompasso entre pesquisa e ensino. In: **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, jan./jun. 2012, p. 116-141.
- _____; CAVALCANTE, S. A cronologia do voçamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico - te. **Revista Linguística**, Madrid, v. 25, p. 30-65, 2011. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/25_linguistica_030_065.pdf> Acesso em: 25. nov. 2013.
- LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 6. ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos Manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996, p. 64-82.
- _____. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997, p. 39-79.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b, p. 23-50.
- _____. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001c, p. 19-32.
- _____. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. **Revista do GELNE**, Vol. 3 No. 1 2001d. Disponível em: < www.gelne.ufc.br/revista_ano3_no1_13.pdf > Acesso em: dez. 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001d, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATOS, P. T.; SANTOS, R. T. dos. Implicações de uma análise linguística variacionista a partir de uma perspectiva discursivo-pragmática: um estudo inicial sobre o futuro no português brasileiro. In: **Revista Gatilho, UFJF**, Ano VI, v. 11, nov. 2010, p. 1-15. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2010/12/Matos.pdf> > Acesso em: 25. Nov. 2012.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MATZENAUER, C. O funcionamento de classes naturais de segmentos na aquisição da fonologia e nos desvios fonológicos. In: L. S. Correia (ed.). **Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Linguístico**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio. p. 215-250.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MELLO, H. R. de. Português padrão, português não padrão e a hipótese do contato linguístico. In: ALKMIM, T. M. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. v. III: Novos estudos. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 341-358.

MENDES, A. das N.N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENON, O. P. S. **Analyse sociolinguistique de indétermination du sujet dans le portugais parlé au Brésil à partir des données du NURC - SP**. Tese de Doutorado, Universidade Paris 7, Paris, 1994.

_____. A gente, eu e nós: sintomas de uma mudança em curso no português do Brasil. **Anais do II Encontro Nacional Sobre Língua Falada e Escrita**. Maceió: UFAL, 1995. p. 01-06.

MILROY, J. Language ideologies and the consequence of standardization. **Journal of Sociolinguistics**, 5 (4), p. 530-555, 2001.

_____. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C., BAGNO M. (Orgs.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.49-85.

MILROY, J; MILROY, L. Linguistic change, social network and speaker innovation. **Journal of Linguistics**, 21, p. 339-84, 1985.

_____. Authority in language: Investigating standard English. 4th edn. Oxford: Routledge, 2012[1999], p. xvi, 189

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002), Edital de convocação do Programa Nacional de Livro Didático para o ano de 2005 (PNLD 2005). Ministério da Educação, Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de convocação do Programa Nacional de Livro Didático para o ano de 2008 (PNLD 2008). Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnld_2008.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnld_2008.pdf)> Acesso em: 25/04/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital de Convocação do Programa Nacional de Livro Didático para o ano de 2011 (PNLD 2011). Disponível em:

< [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf) > Acesso em: 15.mar.2012

MOITA-LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras. 2003, p. 29-57.

MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-48.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais**. Fortaleza: EUFC, 1994.

MORATO, E. M.; BENTES, A. C. Das intervenções de Bourdieu no campo da linguística: reflexões sobre competência e língua legítima. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, 2002, p. 31- 48.

MUNAKATA, K. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em fev. 2012.

NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. **Language Variation and Change**, v. 1, n. 2, 1999, p. 197-211.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NEGREIROS, G. O diálogo de ficção entre personagens nos contos de Luiz Vilela: uma análise da oralidade no texto escrito. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 39 (3), p. 715-723, set-dez, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As mais belas mentiras: a ideologia subjacente dos textos didáticos**. São Paulo: Ed. Moraes, 1981.

OLIVEIRA, G. M. A gestão conjunta das normas linguísticas do português e o ensino de PLE. In: **Caderno de Resumos do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia**. Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <<http://www.4ciella.com.br/resumos.php?mod=2&tipo=&letra=g>> Acesso: 02. set. 2013.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

OLSON, D. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Education Review**, 47, p. 257-281, 1977.

OMENA, N. P. de A. As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito. In: OLIVEIRA e SILVA, G. M.; SCHERRE, M.M.P. **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 309-323.

_____. Referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: Silva, M. O.; Scherre, M. M. P. (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**. Análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. UFRJ, 1998, p. 185-215.

_____. “A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança?” In: PAIVA, M. da C. & DUARTE, M. E. L. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

ONG, W. **Oralidade e escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PAGOTTO, E. G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: KATO, M.; ROBERTS, I. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 185-206.

PINTO JR., A. A História ensinada através dos livros didáticos de Joaquim Silva: uma educação moderna dos sentidos. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho de 2011.

PRETI, D. A linguagem literária contemporânea no Brasil. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 9, p.23-29, dezembro de 2012.

_____. Variação lexical e prestígio social das palavras. In: Dino Preti. (Org.). **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003, p. 47-69.

_____. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz – EDUSP, 1984.

RAZZINI, M. de P. G. **Antologia Nacional (1895-2964): museu literária ou doutrina?**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. Tese (Doutorado em Teoria Literária), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: M. A. Marfan (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso: 12. abr. 2012.

- REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p.115-144.
- RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do Português Contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002 [1968], p. 11-25.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.
- _____. **Materiais Didáticos**: Escolha e Uso. MEC, Brasília (DF), Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf> Acesso em dez. 2012.
- _____. O Livro Didático de Língua Portuguesa: Modos de usar, modos de escolher. In: **O livro didático em questão**. p. 49-62. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- _____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.
- ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v.6, n. 3, p.463-493, set./dez. 2006.
- ROLLEMBERG, V. *et al.* Os pronomes pessoais sujeito e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 11, p. 53-74, 1991.
- RUBIO, C. F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu**: estudo sociolinguístico comparativo. 392f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

RUBIO, C. F.; GONÇALVES, S. C. L. A fala do interior paulista no cenário da sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e a alternância pronominal. In: **Alfa, São Paulo**, 56 (3), 2012, p. 1003-1034.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor**. Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SANTOMÉ, J. Livro-texto e controle do currículo. In: **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, p. 153-183.

SANTOS, L. E. dos. **A realização do objeto indireto anafórico**: uma questão de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita outras “cenas de fala”. In: **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 97-134.

_____. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p.93-125.

_____. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004.

SILVA, A. da. **A expressão de futuridade na língua falada**. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, F. de S. O processo de monotongação em João Pessoa. In: HORA, Dermeval da. **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: CNPq/ILAPEC/VALB, 2004. p.29 – 44.

- SILVA, L. A. Projeto NURC – Histórico. **Revista Linha d'Água**, São Paulo, n. 10, p. 83-90, julho, 1996.
- SILVA, T. S. da. **A alternância entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito na fala de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 1998.
- SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, V. 2, n. 12, p. 52-63, nov/dez, 1996.
- _____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org). **Ler e navegar: espaços e percursos de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 2001, p. 31-76.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Ciberultura. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.
- SPOSITO, E. S. Livro didático em Geografia, do processo de avaliação à sua escolha. In: **O livro didático em questão**. p. 23-37. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- STREET, B. S. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and education**. London & New York: Longman, 1995.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame / consulta médica. In: RIBEIRO, B. T. ; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 120-141.
- TASCA, M. A presença da variação do segmento lateral na escrita das séries iniciais. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.) **Sociolinguística e ensino** – contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 186-207.
- TESCH, L. M. A variação no âmbito do *irrealis* entre as formas de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala capixaba. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: **Anais do SIELP**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

_____. **Na trilha da gramática**: Conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

TRUDGILL, Peter. **Accent, Dialect and The School**. London: Edward Arnold, 1975.

URBANO, H. **Oralidade na Literatura** – o caso Rubem Fonseca. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Variedades linguísticas. In: PRETI, DINO. (Org.). **Variações na fala e na escrita**. 11 ed. São Paulo: Humanitas, 2011, p. 157-180.

YACOVENCO, L. C. *et al.* Projeto Portvix: a fala de Vitória/ES em cena. **Alfa**, São Paulo, 56 (3), p. 771-806, 2012.

COLEÇÕES DIDÁTICAS:

CASTRO, M. da C.; DELMANTO, D. **Português**: Ideias e Linguagens. (5ª a 8ª série). 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2002.

CEREJA, W. R.; COCHAR. T. M. **Português**: Linguagens. (5ª a 8ª série). 2ª ed. São Paulo: Atual, 2002.

_____. **Português**: Linguagens. (5ª a 8ª série). 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

_____. **Português**: Linguagens. (6º a 9º ano). 6ª ed. São Paulo: Atual, 2008.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. da C. **Português**: Ideias e Linguagens. (5ª a 8ª série). 12ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Português**: Ideias e Linguagens. (6º a 9º ano). São Paulo: Saraiva, 2008.

FARACO, C. E. **Linguagem nova**. (5ª a 8ª série). São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Linguagem Nova**. (5ª a 8ª série). Ed. reform. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, C. E., MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. **Português**: Linguagem e Interação. (6º a 9º ano). São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, M. **Português**: uma proposta para o letramento. (5ª a 8ª série). 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. **Português para Todos**. (5ª a 8ª série). São Paulo: Scipione, 2002.

_____. **Projeto Radix** – Português. (6º a 9º ano). São Paulo: Scipione, 2008.

ANEXOS

As imagens mostradas nesta pesquisa e as atividades sobre a diversidade a variação linguísticas propostas nas coleções didáticas aqui em análise formam os *corpora* desta pesquisa e encontram-se disponíveis no CD-ROM que acompanha este trabalho.

ANEXO 1

QUADRO DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS PARTICIPANTES DOS PNLDs DE 2005, 2008 E 2011

1) Coleção Português: Texto & Voz Autor: Lídio Tesoto	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
2) Coleção Série Link da Comunicação Autores: Carla Yared/Thaís Barbosa/ Maris Leite	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
3) Coleção Alet – aprendendo a ler e escrever textos Autores: Sebastião C. Sanches/Kátia R. P. G. Sanches	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
4) Coleção ALP novo – Análise, Linguagem e Pensamento Autores: Marco Antonio A. Hailer/ Maria Fernandes	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
5) Coleção “A palavra é sua” Autores: Maria Helena Correa/ Celso Pedro Luft	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
6) Coleção Arte e Manhas da Linguagem Autores: Elisiane V. Tiepolo/Sonia A. G. Medeiros	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação

7) Coleção Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação Autora: Marilda Prates	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
8) Coleção Entre Palavras – Edição Renovada Autor: Mauro Ferreira	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
9) Coleção Lendo e Interferindo Autores: Anna Frasca/Aracy S. Fér/Naura S. Paes	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
10) Coleção Palavra Aberta – Língua Portuguesa Autora: Isabel Cabral	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
11) Coleção Palavras Autor: Hermínio Geraldo Sargentim	-----	-----	Em 2008 e 2011 esta coleção saiu de circulação
-----	1) Coleção Construindo Consciências - Português Autores: Celina Diaféria Mayra Pinto	1) Trajetórias da Palavra – Língua Portuguesa Autores: Celina Diaféria Mayra Pinto	Esta coleção entrou no PNLD de 2008
-----	2) Coleção Praticando Nossa Língua Autora: Cristina Soares de Lara Azeredo	2) Projeto ECO – Língua Portuguesa Autora: Cristina Soares de Lara Azeredo	Esta coleção entrou no PNLD de 2008
-----	3) Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa	-----	Esta coleção só circulou em 2008

	Autores: Giórgia Hellou/ Robson Luiz Trindade da Cruz		
-----	4) Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa Autores: Cícero de Oliveira Silva/ Elizabeth Gavioli de O. Silva/Lucy Ap ^a M. Araújo/ Tania Amaral Oliveira	-----	Esta coleção só circulou em 2008
-----	5) Projeto Araribá – Português Autores: Obra coletiva produzida pela Editora Moderna	-----	Esta coleção só circulou em 2008
-----	6) Coleção Textos & Linguagens Autores: Márcia de Benedetto A. Simões/ Maria Inês C. dos Santos	-----	Esta coleção só circulou em 2008
-----	-----	3) Português: A arte da Palavra Autores: João Carlos Rocha Campos/Flávio Nigro Rodrigues/Gabriela Rodella de Oliveira	Esta coleção entrou no PNLD de 2011
-----	-----	4) Coleção Para Viver Juntos Autores: Ana Elisa de Arruda Penteado/Cibele Lopresti Costa/Eliane Gouvêa Lousada/Greta Marchetti/	Esta coleção entrou no PNLD de 2011

		Jairo J. Batista Soares/Maria Virgínia Scopacasa/Manuela Prado/Mirella L. Cleto/Heidi Strecker	
-----	-----	5) Coleção A Aventura da Linguagem Autores: Luiz Carlos Travaglia/Maura Alves de F. Rocha/Vânia M ^a B. Arruda Fernandes	Esta coleção entrou no PNLD de 2011
12) Coleção Ler, Entender, Criar Língua Portuguesa Autores: M ^a das Graças Vieira Proença/M ^a Regina Figueira Horta	7) Coleção Ler, Entender, Criar Língua Portuguesa Autores: M ^a das Graças Vieira Proença/M ^a Regina Figueira Horta	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
13) Leitura do Mundo Autoras: Norma Discini Campos/ Lucia T. S. de Oliveira	8) Coleção Leitura do Mundo Autoras: Norma Discini Campos/ Lucia T. S. de Oliveira	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
14) Coleção Linguagem Nova Autores: Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura Editora Ática	9) Coleção Linguagem Nova Autores: Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura Editora Ática	6) Coleção Língua Portuguesa, Linguagem e Interação Autores: Carlos E. Faraco/Francisco Marto de Moura/José Hamilton Maruxo Junior - Editora Ática	Coleção mudou de nome em 2011 - Ver proposta Coleção em análise
15) Coleção Linguagens no Século XXI – Língua	10) Coleção Linguagens no Século XXI – Língua Portuguesa	-----	Esta coleção saiu de circulação

Portuguesa Autora: Heloisa Harue Takazaki	Autora: Heloisa Harue Takazaki		em 2011
16) Coleção Língua Portuguesa Rumo ao Letramento Autores: Angela Mari Gusso/ Rossana Ap ^a Finau	11) Língua Portuguesa Rumo ao Letramento Autores: Ângela Mari Gusso Rossana Aparecida Finau	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
17) Coleção Olhe a Língua! Autores: Ana Luiza Marcondes Garcia/ M ^a Betânia Amoroso	12) Coleção Olhe a Língua! Autores: Ana Luiza Marcondes Garcia/ M ^a Betânia Amoroso	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
18) Coleção Tecendo Textos: Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos Autores: Tania A. Oliveira/Antonio Siqueira e Silva/Rafael Bertolin	13) Coleção Tecendo Textos: Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos Autores: Tania A. Oliveira/Antonio Siqueira e Silva/Rafael Bertolin	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
19) Coleção Português: Dialogando com textos Autores: Paula Parisi/Beatriz Marcondes/Lenira Buscato	14) Coleção Português: Dialogando com textos Autores: Paula Parisi/Beatriz Marcondes/Lenira Buscato	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
20) Coleção Português em outras Palavras Autoras: M ^a Sílvia Gonçalves/Rosa Fernandes Calixto Rios	15) Coleção Português em outras Palavras Autoras: M ^a Sílvia Gonçalves/Rosa Fernandes Calixto Rios	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
21) Coleção Português: Leitura, Produção e Gramática Autora: Leila	16) Coleção Português: Leitura, Produção e Gramática Autora: Leila Lauar	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011

Lauar Sarmento	Sarmento		
22) Coleção Português na Ponta da Língua Autores: Rita de C. E. Braga/Isalino S. de Albergaria/Márcia Adriana F. de Magalhães	17) Coleção Português na Ponta da Língua Autores: Lino de Albergaria Márcia Fernandes Rita Espeschit	-----	Esta coleção saiu de circulação em 2011
23) Coleção Português para Todos Autores: Ernani Terra/Floriana T. Cavallete - Editora Scipione	18) Coleção Português para Todos Autores: Ernani Terra/Floriana T. Cavallete Editora Scipione	7) Projeto RADIX – Português Autores: Ernani Terra Floriana Toscano Cavallete Editora Scipione	Coleção mudou de nome em 2011 - Ver proposta Coleção em análise
24) Coleção Linguagem, Criação e Interação Autores: Cássia G. Souza/ Márcia Paganini Cavéquia	-----	8) Coleção Linguagem, Criação e Interação Autores: Cássia G. Souza/ Márcia Paganini Cavéquia	Esta coleção não participou do PNLD de 2008
25) Coleção Para ler o Mundo Autores: Antonio de Pádua B. Carvalho/M ^a das Graças Leão Sette/M ^a A. Paulino ...	-----	9) Coleção Para ler o Mundo Autores: Graça Sette Maria Angela Paulino Rozário Starling	Esta coleção não participou do PNLD de 2008
-----	19) Coleção Viva Português Autores: Elizabeth M. Campos/Paula Cristina M. Cardoso/Silvia L. de Andrade	10) Coleção Viva Português Autores: Elizabeth M. Campos/Paula Cristina M. Cardoso/Silvia L. de Andrade	Esta coleção não participou do PNLD de 2005
-----	20) Tudo é Linguagem – Autores: Ana Maria Trinconi Borgatto/ Terezinha Costa Hashimoto	11) Tudo é Linguagem Autores: Ana Maria Trinconi Borgatto/Terezinha Costa Hashimoto Bertin/Vera Lúcia de	Esta coleção não participou do PNLD de 2005

	Bertin/Vera Lúcia de Carvalho Marchezi	Carvalho Marchezi	
-----	21) Coleção Trabalhando com a Linguagem Autores: Givan Ferreira/ Isabel C. Cordeiro/M ^a Aparecida A. Kaster/Mary Marques	12) Coleção Trabalhando com a Linguagem Autores: Givan Ferreira/ Isabel C. Cordeiro/M ^a Aparecida A. Kaster/Mary Marques	Esta coleção não participou do PNLD de 2005
-----	22) Coleção Novo Diálogo Autoras: Eliana Santos Beltrão/ Tereza Gordilho	13) Diálogo – E. Renovada Autoras: Eliana Santos Beltrão/ Tereza Gordilho	Esta coleção não participou do PNLD de 2005
26) Coleção Português: Ideias e Linguagens Autores: Dileta Delmanto/M ^a da Conceição Castro Editora Saraiva	23) Coleção Português: Ideias e Linguagens Autores: Dileta Delmanto/M ^a da Conceição Castro Editora Saraiva	14) Coleção Português: Ideias e Linguagens Autores: Dileta Delmanto/M ^a da Conceição Castro Editora Saraiva	Coleção em análise
27) Coleção Português: Linguagens Autores: Thereza C. Magalhães/ Willian R. Cereja Editora Saraiva	24) Coleção Português: Linguagens Autores: Thereza C. Magalhães/ Willian R. Cereja Editora Saraiva	15) Coleção Português: Linguagens Autores: Thereza C. Magalhães/ Willian R. Cereja Editora atual	Coleção em análise
28) Coleção Português: Uma Proposta para o Letramento Autora: Magda Soares Editora Moderna	25) Coleção Português: Uma Proposta para o Letramento Autora: Magda Soares Editora Moderna	16) Coleção Português: Uma Proposta para o Letramento Autora: Magda Soares Editora Moderna	Coleção em análise
TOTAL - 28 Coleções aprovadas	TOTAL - 25 Coleções aprovadas	TOTAL - 16 Coleções aprovadas	TOTAL - 5 Coleções

BLOCO 1: ATIVIDADES DE CORREÇÃO - NÍVEL MORFOSSINTÁTICO

FENÔMENO 1: ALTERNÂNCIA PRONOMINAL “NÓS” E “A GENTE”

Ex. 1

Seção: Estudo da língua – Reflexão e Uso

3. “A gente”, como vimos anteriormente, é uma forma de tratamento coloquial para indicar a primeira pessoa do plural. Reescreva as frases abaixo, tornando-as mais adequadas a uma situação formal que exija o respeito à norma padrão. Oriente-se pelo exemplo.

A gente **foi** ao cinema ontem. / Nós **fomos** ao cinema ontem.

- f) Se a gente tivesse que escolher, escolheria seu trabalho.
Se nós tivéssemos que escolher, escolheríamos seu trabalho.
- g) A gente espera ganhar o concurso. *Nós esperamos ganhar o concurso.*
- h) Nem a quadra a gente vai poder usar mais! *Nem a quadra nós poderemos...*
- i) A gente não sabe o que aconteceu com ele. *Nós não sabemos o que...*
- j) Converse com a gente! *Converse conosco!*

4. Escreva mais duas frases com “a gente” e peça para um colega reescrevê-las usando a 1ª pessoa do plural. **Atenção:** Cuidado para não usar o verbo na 1ª pessoa do plural com a expressão “a gente”, que está na 3ª pessoa do singular. (Mesmo em situações informais não se deve usar “a gente fomos”, “nem a gente fizemos”!) *Insistir neste ponto, pois é um problema muito frequente entre alunos dessa faixa etária.*

(IDE, V. 5, p. 202, PNLD 2008)

Ex. 2:

Seção: Vocabulário



Tudo o que seus professores fizeram por você o tempo não apaga. A Fundação Victor Civita vem colaborando para que os professores brasileiros continuem, cada vez mais, empenhados na preparação de uma juventude forte e capaz. Para isso, edita a revista Nova Escola, uma publicação que tem por objetivo melhorar o nível de conhecimento dos professores, promover entre eles uma permanente troca de experiências e valorizar seu papel de educador.

15 de Outubro é o Dia do Professor. Não deixe que esse dia passe em branco. Preste homenagem a quem lhe deu uma lição de vida.



Revista Superjovem, ano 1, n. 2. Revista Superinteressante, set. 1991, s.p.

5. Reescreva a frase “Certas pessoas a gente nunca apaga da memória”, substituindo a expressão **a gente** por um pronome pessoal equivalente.

Certas pessoas nós nunca apagamos da memória.

- c) Qual frase é a mais formal: a do anúncio ou a que você escreveu?
- d) Por que, no anúncio, foi empregada a expressão “a gente”?

A frase mais formal é: Certas pessoas nós nunca apagamos da memória. Foi usado “a gente” para dar um caráter mais informal ao anúncio.

(LNO, V. 5, p. 236, PNLD – 2005)

Ex. 3

Atividades a partir do texto “Inútil” – Ultraje a Rigor –
Seção: Expressão Escrita.

Inútil

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nós é indigente
(Refrão 4X)
Inútil
A gente somos inútil
A gente faz carro e não sabe guiar
A gente faz trilho e não tem trem pra botar
A gente faz filho e não consegue criar
A gente pede grana e não consegue pagar
(Refrão)
A gente faz música e não consegue gravar
A gente escreve livro e não consegue publicar
A gente escreve peça e não consegue encenar
A gente joga e não consegue ganhar

(www.ultraje.com.br [acessado em jun.2002])

3. Copie passagens do texto que revelam a utilização do nível coloquial da linguagem.
5. Na linguagem coloquial, é bastante comum usarmos a expressão **a gente**. Na linguagem formal, que palavra deve ser empregada no lugar de **a gente**?
6. Dissemos que, na linguagem formal, o verbo deve concordar com o sujeito. Como fica a frase “A gente somos inútil” nesse nível de linguagem? Escreva no caderno. Por que o autor preferiu usar a forma verbal **somos**?

(PPT, V. 6, pp. 178-69, PNLD-2005)

Ex. 4:

Seção: Exercícios

6. Na linguagem coloquial é muito comum ouvirmos frases como:

“A gente vamos ao circo.”

- c) A concordância do verbo com o sujeito está correta? Por quê? **Não; o sujeito está na 3ª pessoa do singular e o verbo, na 1ª pessoa do plural.**
d) Como a frase deveria ter sido escrita/falada? **A gente vai ou Nós vamos.**

(IDE, V. 6, p. 129, PNLD-2008)

Ex. 5:

Seção: Linguagem e Interação

3. Você já deve ter ouvido frases como essas:

A gente brigamos muito. A gente saímos na frente.
--

Agora, responda:

- e) Qual é o sujeito dessas orações? **A gente**
f) Qual é o núcleo desse sujeito? **Gente**
g) Explique, então, por que construções como essas não estão de acordo com a variedade padrão da língua.
Porque o verbo não concorda com o sujeito em número e pessoa.
h) Reescreva as frases de acordo com a variedade padrão da língua. **A gente briga muito. A gente saiu na frente. Nós brigamos muito. / Nós saímos na frente.**

(PLI, V. 6, p. 129, PNLD -2005)

4.1.2 Fenômeno 2: A alternância pronominal tu/você e a “mistura de pronomes”

Ex. 6:

Seção: Estudo da Língua – Reflexão e uso

Em Português, os pronomes pessoais são:

	Pronomes pessoais			
	Retos		Oblíquos	
	singular	plural	singular	plural
1ª pessoa	eu	nós	me, mim, comigo	nos, conosco
2ª pessoa	tu	vós	te, ti, contigo	vos, convosco
3ª pessoa	ele, ela	eles, elas	se, o, a, lhe, si, consigo	se, os, as, lhes, si, consigo

O pronome “vós” é pouco usado atualmente, praticamente restrito a situações muito formais, textos bíblicos e literários. No lugar dele, é empregado os pronomes de tratamento **você**s. Em muitas regiões do Brasil, o pronome de tratamento **você** é muito mais usado que o **tu** para indicar **a pessoa com quem se fala**.

5. Na linguagem coloquial, é comum haver mistura de tratamento. Quando se usa a norma padrão da língua, devemos usar a segunda pessoa (tu/vós) ou apenas a terceira (você/vocês). Nas frases abaixo, as formas **tu** e **você** estão misturadas. Reescreva-as em seu caderno, mantendo a terceira pessoa:

- Você** come o macarrão e eu **te** dou a sobremesa. ... **eu lhe** dou...
- Você** não sabe o que **te** espera. ... **o que a (o)** espera.
- você** não me disse que ele era ter irmão. ... **era seu** irmão.

6. Na letra de música que transcrevemos a seguir, também ocorre a mistura de tratamentos. Reescreva o fragmento dado, optando pela terceira pessoa.

GOSTOSO DEMAIS

Tô com saudade de tu, meu desejo (**você**)
Tô com saudade do beijo e do mel
Do teu olhar carinhoso (**seu**)
Do teu abraço gostoso (**seu**)
De passear no teu céu (...) (**seu**)
(Nando Cordel e Dominguiños)

(IDE, V. 5, p. 202, PNLD-2008)

Ex. 7

Seção: Exercícios

Leia este outro texto e responda às questões 4 a 6:

Você está louca para ter um cachorrinho, mas não sabe qual combina com o seu ritmo de vida? Ou acabou de ganhar um filhote de labrador e quer educá-lo? O Kennel Club (<http://www.kennelclub.com.br>) é um site muito legal que ajuda você a conhecer o mundo canino. Tem várias dicas de veterinários e de treinadores e fala de todas as raças de cachorros para você saber tudo bem antes de comprar ou pedir um. De quebra, você pode mandar cartões com cãezinhos. Uma fofura!

(Site da revista Atrevida, novembro, 2001)

4. Pelas características da variedade linguística utilizada no texto, para que tipo de pessoa você acha que esse texto foi escrito? **Foi escrito para meninas adolescentes, conforme demonstra o uso da palavra louca e da expressão uma fofura.**

5. A linguagem do texto apresenta algumas **marcas de informalidade**. Identifique-as.

Expressões como *louca para*, *muito legal*, *dicas* e *De quebra*.

6. Nos textos escritos formais, o autor evita dirigir-se diretamente ao leitor e tratá-lo por **você**. Reescreva o texto lido, transformando-o num texto com linguagem formal.

Professor: sugerimos construir essa resposta na lousa, coletivamente. Seria conveniente mostrar para os alunos que a 3ª pessoa confere maior formalidade e distanciamento à linguagem. Sugestão: O Kennel Club (<http://kennelclub.com.br>) é um site que pode auxiliar tanto aqueles que já possuem um cão quanto os que desejam ter. O site traz informações sobre o treinamento, características de cada raça e ainda oferece cartões de cães para quem deseja enviar aos amigos.

(PLI, V. 5, pp. 50-51, PNLD-2005)

Ex. 8:

Seção: A linguagem do texto

2. Ao falar das ações do jovem, o autor emprega em vários momentos um registro informal da linguagem.

a) Identifique no 1º parágrafo expressões que exemplifiquem esse registro. *Mais cedo que o relógio; uma nota de dez paus; não deu a menor bola.*

b) Uniformize as formas de tratamento na seguinte passagem:

“De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.”

Você cai... pisa-o, amassa-o, sua vó vai brigar comigo/ tu caís... te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.

c) Reescreva as frases abaixo, de acordo com a norma-padrão formal:

- De repente dá uma confusão na praça. *De repente acontece uma confusão...*
- Tua vó vai brigar comigo. *Sua avó vai brigar comigo.*
- Você cai, me quebra a perna. *Você cai, quebra a perna.*
- Que eu que fui culpado. *Eu fui culpado/ Eu é que fui o culpado.*

(PLI, V. 8, p. 165, PNLD-2011)

Ex. 9:

4. Com estas frases, o pai dá ordens ao filho:

“Abre a tua.”; “Me traz aquelas pedras.”

b) Os dois se tratam pela 2ª pessoa do singular, **tu**. Como ficariam essas frases se a forma de tratamento fosse **você**?

Abra a sua; Traga-me aquelas pedras.

Seção: Atividades

3. Copie as frases no caderno, mudando a pessoa a que se refere cada forma verbal de **você** para **tu**.

- | | | |
|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| b) Chame-o mais uma vez. | b) Agente firme. | c) Bata na minha mão. |
| e) Vença o medo. | e) Desista de fazer isso. | e) Divida o pão com ele. |

(RAD, 7ª série/8º ano, pp. 177-179, PNLD-2011)

Ex. 10:

2. Agora você lerá o início de uma carta que uma garota enviou a sua amiga.

“Querida Marília

Achei bárbara a tua última carta. Pela foto, vi que você está muito bacana” E pelo que me conta, deve se sentir maravilhosa. Que experiência!!! Estar aí, nos Estados Unidos, vendo e vivendo tantas novidades. Releio suas palavras e morro de inveja. De tudo! Principalmente do teu namoro com o John, assim tão livre, tão pra frente.”

(...)

Beijos e saudades

da sua sempre amiga

Marília”

(ABRAMOVICH, Fanny. As voltas do meu coração. São Paulo, Atual, 1989, p. 18-9. (destaques nossos))

- c) Observe os pronomes destacados: o que você percebe? Por que isso ocorre? Escreva suas conclusões no caderno.
- d) Escolha uma forma - tu ou você - para Marília usar em sua carta e reescreva essa passagem no seu caderno, uniformizando os pronomes do texto (ou todos da 2ª pessoa, ou todos da 3ª pessoa). Atenção a outras alterações que se façam necessárias.

(PPL, V. 7 p. 70, PNLD-2008)

Ex. 11:

Seção: Gramática

Quando estamos conversando com as pessoas, podemos tratá-las de diversas formas, como, por exemplo, **tu** e **você**. Mas, ao escolher uma dessas formas de tratamento, o falante deve mantê-la até o final de sua conversa. Não deve, por exemplo, dirigir-se a alguém empregando **tu** e logo em seguida empregar **você**. Deve manter a **uniformidade de tratamento**.

Na linguagem coloquial, é comum, em muitas regiões do país, ignorar-se essa regra. Faz-se uma mistura de formas de tratamento. É o que ocorre no texto lido, que emprega a linguagem coloquial. A irmã de Tavinho, quando fala com o irmão, emprega a forma **você**. No entanto, os verbos que ela utiliza são adequados à forma **tu**. Veja:

___ **Você** não diz que lembra de tudo o que vê na televisão? Então. **Fecha** os olhos e **faz** de conta que a televisão está dentro de você. **Pega** os programas que quiser e **exibe** na sua telinha interior.

Os verbos destacados concordam com os pronomes **tu**, mas o menino está sendo tratado por **você**. Assim, os verbos deveriam estar nestas formas: **feche, faça, pegue, exiba**.

Reescreva as frases seguintes, substituindo as formas verbais destacadas por aquelas que seriam exigidas na norma culta. Leve em conta que os falantes empregam o pronome **você**.

- d) “___ **Pára** com isso, Tavinho!” **Pare...**
- e) “___ Escuta, mana, não precisa se preocupar comigo...” **Escuta...**
- f) “___ (...) **Traz** uns três! Não, **traz** cinco!” **Traga... traga...**

(LNO, V. 5, p. 196, PNLD- 2005)

Ex. 12:

Seção: Língua oral – língua escrita

Na historinha malcriada, a autora, Ruth Rocha, escreve como se o narrador, o menino, estivesse **falando** com os leitores, contando **oralmente** a história para os leitores; ele até se dirige diretamente aos leitores:

“**Vocês** precisavam conhecer o meu primo, puxa vida!”

“**Vocês** não vão acreditar, mas o Armandinho trouxe flores pra minha vó. Pode?”

O texto está **escrito** do jeito que um menino **fala**.

(PPL, V. 5, p. 97)

4.1.3 Fenômeno 3: A expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com **ir + verbo infinitivo**.

Ex. 13:

Seção: Reflexão e uso

Futuro do presente

___ Você **será** o último a ser devorado – disse o gigante.
“**Virareis** espuma das ondas do mar”.

Em ambas as frases, são enunciados fatos que **naquele momento** ainda não aconteceram. Por isso, usam o **futuro do presente**.

Emprega-se o futuro do presente para indicar fatos reais, que irão acontecer num tempo posterior àquele em que se fala.

Identifique os verbos que estão no futuro do presente nos quadrinhos abaixo:



Na fala e na linguagem coloquial, no dia-a-dia, usamos frequentemente as **locuções verbais**, constituídas do **verbo auxiliar no presente do indicativo + infinitivo** (vou almoçar, vamos estudar, temos de sair, etc.), para substituir o futuro do presente.

Locuções verbais são conjuntos de verbos que desempenham papel equivalente ao de um único verbo. Nessas locuções há um verbo auxiliar e um verbo principal:

O plano **dará** certo.
O plano **vai dar** certo.
verbo auxiliar verbo principal



- d) Reescreva as falas das personagens dos quadrinhos acima, substituindo as locuções verbais pelo **futuro do presente simples**.
e) Faça o contrário: reescreva as frases dos primeiros quadrinhos, nos quais identificou o futuro do presente simples, substituindo os verbos por **locuções verbais** equivalentes. **Vou chegar/ vou partir**
f) Qual das duas formas lhe parece mais adequada à linguagem dos quadrinhos? Por quê? **Espera-se que o aluno mencione que as locuções verbais são mais adequadas para reproduzir falas do dia-a-dia, em situações como as que foram vistas nos quadrinhos.**

A locução **ir + verbo** deixa mais clara a idéia de que a ação vai acontecer num futuro próximo:
Vamos entrar no mar.

(IDE, V. 6, p. 55, PNLD-2008)

Ex. 14:

Seção: Reflexão sobre a língua

2. Observe como o homem bondoso se refere ao futuro, escrevendo em **linguagem formal**:

"Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que **serão destruídos** para este que vos escreve."

"Os senhores não têm ideia de como isso **será** importante para mim."

Na **linguagem coloquial**, o futuro seria expresso de outra maneira:

* Mas, por favor, deixem um par, só um par desses tênis que **vão ser destruídos** pra mim.

* Os senhores nem imaginam como isso **vai ser** importante pra mim.

(PPL, 6ª série/7º ano, p. 123)

Reescreva as frases seguintes da carta, usando uma **forma coloquial**, para referir-se ao futuro:

a) "Eu **direi**, naturalmente, que foi presente..." – **Eu vou dizer...**

b) "... sei que a admiração deles não **diminuirá**." – **...não vai diminuir.**

c) "**Verão** que não sou o coitado que pareço." – **vão ver que...**

(PPL, V. 6, p. 124)

Faça agora o contrário: imagine que o remetente da carta quisesse incluir nela as frases abaixo. Como o homem bondoso as escreveria em **linguagem formal**?

a) Os senhores **vão destruir** mesmo todos os 45 mim pares de tênis? **Os senhores destruirão...**

b) Meus amigos não **vão perceber** que o tênis é falsificado. **Meus amigos não perceberão...**

c) Quem sabe um dia eu **vou ter** dinheiro para comprar um Nike verdadeiro? **Quem sabe um dia eu terei...** Prometo que ninguém **vai saber** que os senhores me deram um tênis falsificado. **Prometo que ninguém saberá...**

(PPL, V. 6, p. 124)

4.1.4. Fenômeno 4: Clíticos acusativos no PB para a expressão do objeto direto anafórico.

Ex. 15:

Seção: Linguagem e Interação

Leia este poema de Vinícius de Moraes:

A foca

Quer ver a foca	Quer ver a foca	Quer ver a foca
Ficar feliz?	Bater palminha?	Fazer uma briga?
É por uma bola	É dar a ela	É espetar ela
No seu nariz	Uma sardinha	Bem na barriga.

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p. 374)

3. Num dos versos do poema, um pronome foi empregado de uma maneira que foge ao que recomenda a variedade padrão da língua.
 - c) Copie o verso em que isso ocorre. **É espetar ela**
 - d) Modifique o verso, adaptando-o à variedade padrão. **É espetá-la.**
4. Como ficariam os versos seguintes, caso substituíssemos por pronomes oblíquos átonos os termos destacados?
 - d) “É ver **a foca**”. **É vê-la.**
 - e) “É pôr **uma bola**/ no seu nariz. **É pô-la no seu nariz.**
 - f) “É dar **a ela**/ uma sardinha. **É dar-lhe uma sardinha.**

(PLI, V. 6, p. 194, PNLD – 2005)

Ex. 16:

Seção: Semântica e discurso

2. Leia esta tira:



No 2º quadrinho da tira, lemos: “Então desamarra eles!”

- f) De que tipo é o pronome **eles**? **Pronome pessoal do caso reto**
- g) Que função o pronome **eles** desempenha nesse enunciado? **A função de objeto direto.**
- h) Esse emprego do pronome está de acordo com a variedade padrão? **Não.**
- i) Como ficaria essa frase na variedade padrão? **Então desamarra-os.**
- j) Na situação em que o pronome está sendo usado, há obrigatoriedade de empregar a variedade padrão da língua? Por quê? **Não, pois a situação retratada na tira é informal.**

(PLI, V. 6, p. 166, PNLD- 2008)

Ex. 17:

Seção: Semântica e discurso

4. Leia esta frase:

Vi	que ela chegou tarde.
or. principal	or. subord. substantiva objetiva direta

Agora, observe como ela fica, reduzida.

Vi-a chegar tarde.

Note que, nesse caso, não é adequado, segundo a variedade padrão, empregar a forma “Vi ela chegar tarde”. Recomenda-se “Vi-a chegar tarde”.

Reescreva as orações substantivas reduzidas dos períodos a seguir, adequando-as à variedade padrão da língua.

- e) Percebi ele saindo da sala devagar. *Percebi-o saindo da sala devagar.*
- f) Eu encontrei ele lendo no corredor. *Eu o encontrei lendo no corredor.*
- g) Mandeí ela sair da sala um pouco. *Mandeí-a sair da sala um pouco.*
- h) Não vi ele chegar. *Não o vi chegar.*

(PLI, V. 8, p. 32, PNLD-2011)

Seção: Reflexão sobre a língua

4. Observe estas frases da carta e a maneira como seriam escritas ou faladas na linguagem coloquial:

✚ Na carta, **em linguagem formal**:

“Ele vai, inclusive, colocá-la no correio...”

Em **linguagem coloquial**:

Ele vai inclusive colocar **ela** no correio...

✚ Na carta, **em linguagem formal**:

“Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.”

Em **linguagem coloquial**:

Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo **ele** de casa.

✚ Na carta, **em linguagem formal**:

“**Mandem-me**, por favor, um tênis.”

Em **linguagem coloquial**:

Me mandem, por favor, um tênis.

✚ Como o homem escreveria na carta, em linguagem formal, as frases abaixo?

- e) **Me disseram** que a máquina que os senhores compraram custou muito caro. *Disseram-me...*
- f) Se eu aparecer de Nike, meus amigos vão achar que eu **roubei ele**. *... vão achar que eu o roubei.*
- g) Uso a camiseta de uma universidade, eu **encontrei ela** no lixo. *... eu a encontrei no lixo.*
- h) Se o tênis for maior que meu pé, eu **uso ele** assim mesmo. *... eu o uso assim mesmo.*

(PPL, V. 6, p. 124-125)

Ex. 19:

Seção: Gramática

Emprego de pronome

Observe a fala do guarda:

“... eu conheço **ele**.”

- c) Do ponto de vista da gramática normativa, essa frase está correta? Corrija-a, se for o caso. *Não, pois há erro no emprego do pronome. Pela gramática normativa, a forma correta seria: eu o conheço.*
- d) Por que você acha que o autor escreveu assim? *Possivelmente, porque quis retratar a fala do guarda. Naquela situação informal, a forma proposta pela norma culta soaria artificial e seria inadequada. Profa, de resto, a utilização do pronome oblíquo nessas estruturas tem sido rejeitada pelo falante brasileiro em quase todas as situações.*

(LNO, V. 7, p. 102, PNLD – 2005)

4.2 BLOCO 1: ATIVIDADES DE CORREÇÃO - NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

- FENÔMENO 5: METAPLASMOS

Ex. 20:

Seção: Exercícios

No português falado em nosso país é comum reduzir os ditongos, em alguns casos, a uma vogal. Veja:

tesoura – tisorá

peixe – pexe

chegou – chegô

Chico Bento, conhecidíssima personagem de nossos quadrinhos, ilustra essa maneira de falar. Veja dois balões de fala dessa personagem e reescreva as palavras destacadas, recuperando os ditongos:

a.



roupa

b.



dinheiro

(LNO, 5ª série/6º ano, p. 98, PNLD – 2005)

Ex. 21:

Seção: Exercícios

6. Leia esta tira de Laerte:



(Classificados. São Paulo: Devir, 2002. v. 2, p. 33.)

b) No 1º balão, a personagem emprega a forma verbal **tou**. Na variedade padrão escrita, como seria a forma equivalente a **tou**? **Estou**

c) O emprego de **tou** é aceitável no contexto? Por quê? **Sim, pois a personagem está numa situação informal, cotidiana, na qual o uso de uma linguagem informal é aceitável.**

(PLI, 6ª série/7º ano, p. 29, PNLD-2008)

Ex. 22:

Atividades a partir do texto “Saudosa Maloca” de Adoniran Barbosa

Seção: Gramática no texto

Há no texto diversas palavras escritas de maneira diferente da convencional. Copie quatro delas e diga por que o autor preferiu escrevê-las dessa forma. **Várias palavras do texto não estão grafadas corretamente, mas da maneira como o personagem-narrador as pronuncia (num, tá, contá, arto, véia, construímio, nós, home, mandô, fumos, tauba, lugá, paia...). Destacar que, grafando-as dessa forma, o autor procura reproduzir, na escrita, a pronúncia da fala.**

3. Observe uma característica da linguagem desses versos:

“Mas um dia/ nós nem pode se alembrá/ veio os home co’as ferramenta...”

- b) Copie a palavra que indica quem “nem pode se alembrá” e as que indicam quem veio “co’as ferramenta”. **Nóis nem pode se alembrá; os home veio co’as ferramenta.**
- c) Copie mais alguns exemplos do texto com essas características e reescreva-os de modo a adequá-los ao padrão formal de linguagem. **Sugestões:** “Mas um dia, nós nem pode se alembrá” (Mas um dia, nós nem podemos nos lembrar); “veio os home co’as ferramenta” (vieram os homens com as ferramentas); “Que tristeza que nós sentia” (Que tristeza que nós sentíamos); “Os home tá co’a razão, nós arranja outro lugá” (Os homens estão com a razão, nós arranjamos outro lugar); “Só se conformemo quando Joca falô! (Só nos conformamos quando Joca falou); “E hoje nós pega paia nas grama do jardim” (E hoje nós pegamos palha nas gramas do jardim). Professor(a): Comentar que, na linguagem coloquial, é comum marcar o plural somente no primeiro elemento de um grupo nominal (os fato; os menino, os dia feliz); no entanto, na linguagem formal, a marca de plural deverá estar presente em todos os elementos da sequência (os fatos; os meninos; os dias felizes).

(PPT, 5ª série/6º ano, p. 144, PNLD-2005)

Ex. 23:

Seção: Atividades

9. Escreva em seu caderno as seguintes frases do texto **Saudosa Maloca**, corrigindo sua ortografia: “é que onde agora está/ esse edifício arto/ era uma casa véia/um palacete assobradado”

É que onde agora está/esse edifício alto/era uma casa velha/um palacete assobradado

“cada tauba que caía/ doía no coração” cada tábuia que caía/doía no coração

“o dono mandô derrubá” o dono mandou derrubar

10. Em português, as palavras são pronunciadas do jeito que se escreve? **Não necessariamente.** Professor(a): Destacar que a fala precede a escrita. Que a escrita é uma forma de tentar registrar a fala e que esse registro nunca é perfeito. Comentar que a ortografia é fixa, enquanto a fala é variável. Pode-se comentar, a título de exemplo, que muitas pessoas (inclusive as mais cultas) pronunciam “peixe”, “quau”, “telefoná”, mas escrevem peixe, qual, telefonar.

(PPT, 5ª série/6º ano, p. 147, PNLD-2005)

Ex. 24:

Seção: A construção do texto

Leia este poema, de Chacal:

Papo de Índio

Veio uns ômi di saia preta
cheiu de caixinha e pó branco
qui eles disserum qui chamava açucrí.
Aí eles falarum e nós fechamo a cara
depois eles arrepitirum e nós fechamu o corpo
Aí eles insistirum e nós comemu eles.

(In: Heloisa Buarque de Hollanda e Carlos A. M. Pereira, orgs. *Poesia Jovem – Anos 70*. São Paulo: Nova Cultural, 1982, p. 79)

2. O texto, apesar de escrito, apresenta algumas marcas da linguagem oral.

a) Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas de ortografia oficial. **Entre outras, “veiu”, “ômi”, “di”, “disserum”**

3) Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à variedade padrão.

a) Reescreva todo o texto na variedade padrão da língua. Se quiser, mantenha expressões como **fechar a cara** e **fechar o corpo**. **Sugestão:** Vieram uns homens de saia preta, cheios de caixinhas e pó branco, que eles disseram que se chamava açúcar. Então, eles falaram e nós fechamos a cara; reperirum e nós fechamos o corpo. Finalmente, eles insistiram e nós os comemos.

b) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras “veiu”, “cheiu” e “fechamu”? Por que elas sofreram modificação? **Vieram, cheios e fechamos; elas concordam com uns homens e nós, respectivamente.**

d) Desses desvios em relação à variedade padrão, qual deles é socialmente considerado mais grave? Por quê? **A falta de concordância entre sujeito e verbo, como ocorre em “Veiu uns ômi”; essa falta de concordância sofre uma grande rejeição social, pois indica desconhecimento de um princípio básico da variedade padrão.**

(PLI, 8ª série/9º ano, p. 173, PNLD-2008)

4.3 BLOCO 1: ATIVIDADES DE CORREÇÃO - NÍVEL LEXICAL

FENÔMENO 6: variação lexical

Ex. 25:

Seção: vocabulário

2. No texto ocorrem algumas expressões da gíria ou da linguagem coloquial. Reescreva as frases, **substituindo** essas expressões por outras equivalentes, da linguagem formal. Faça na frase as modificações necessárias:
- f) “Maria **botou** o jantar...” **colocou/serviu**
 - g) “...Então **vamos meter o pau** no governo – propôs vovô.” **criticar/censurar/falar mal**
 - h) “Maria é uma grande cozinheira, mas desta vez **errou a mão**...” **saiu-se mal**
 - i) “... e só abrir os olhos quando Babá e as outras **voltassem a agitar**.” **voltassem a funcionar, animando o ambiente.**
 - j) “... pega um filme pra **gente** assistir...” **pega um filme para nós assistirmos**

(LNO, 5ª série/6º ano, p. 193, PNLD-2005)

Ex. 26:

Seção: Estudo do texto

2. O texto foi escrito em linguagem coloquial. Reescreva as frases seguintes **substituindo** as palavras ou expressões destacadas por outras da norma culta equivalentes.

- a) “Na única ocasião em que **botei o pé** no gabinete...” **entrei**
- b) “Ao **estourar** o pré-molar do lado direito...” **arruinar-se**
- c) “... só aparece depois **do circo armado**.” **de tudo preparado**
- d) “Ele enfiou **um monte de coisas** na minha boca...” **No contexto, vários/alguns instrumentos e materiais**
- e) “Todo mundo tem problemas dentários. Por que só você iria **ficar de fora**?” **Ser uma exceção**

Se o autor tivesse empregado as frases que você escreveu, o que mudaria no tom geral do texto? **Espera-se que o aluno perceba que o texto perderia o humor, a leveza, a comunicação direta com o leitor.**

(LNO, 7ª série/8º ano, p. 77, PNLD-2005)

Ex. 27:

Seção: Linguagem do Texto

2. Monteiro Lobato, o autor do texto, viveu há muito tempo, entre 1882 e 1948. Por essa razão, muitas palavras e expressões que ele utilizou em suas histórias não são conhecidas pelas crianças de hoje. Apesar disso, é possível compreender o sentido delas no contexto em que foram empregadas. Redija de outra forma os trechos a seguir, **substituindo** as palavras destacadas por outras:

- f) “Pedrinho **não fez caso** da história” – **Pedrinho não ligou/não se importou com a história.**
- g) “quero que o senhor me ensine o melhor **meio**” – **... o melhor modo/maneira/jeito.**
- h) “e tanto **lidou** com a garrafa que quebrou.” – **... e tanto brincou...**
- i) “A menina **foi num pé e voltou noutro**.” – **A menina foi e voltou rapidamente**

(PLI, 5ª série/6º ano, p. 102, PNLD-2005)

Ex. 28:

Seção: A Linguagem do Texto

2. Observe estas falas dos filhos de dona Dolores:

“__ Tá doida, mãe?”

“__ Acho que a mamãe pirou de vez.”

d) Nessas frases, há algumas palavras que demonstram certo grau de intimidade entre os filhos e a mãe. Quais são elas? **Tá, doida, pirou**

e) Qual dessas palavras:

- é uma gíria? **Pirou** * expressa informalidade na linguagem? **Tá**

f) Sem alterar o sentido da frase que contém a gíria, reescreva-a, **substituindo-a** por um termo próprio da variedade padrão da língua. **Acho que a mamãe enlouqueceu de vez.**

(PLI, 7ª série/8º ano, pp. 145-46, PNLD-2005)

Ex. 29:

Seção: A linguagem do texto

2. Na frase “O porteiro **dedou**”, o cronista empregou o verbo **dedar**, palavra que pertence ao registro informal da língua. Essa palavra poderia ser **substituída** por qual outra palavra:

- a) do português informal: **dedurou** b) do português formal: **denunciou/delatou**

3. O filho diz à mãe, numa linguagem informal: “__ Tá me tirando, mãe?”

- a) Nessa frase, um termo foi suprimido. Qual é esse termo? **Um sarro**
b) Como ele diria, se quisesse empregar uma linguagem formal? **Entre outras possibilidades “Está zombando de mim?”**
(PLI, 8ª série/9º ano, p. 162, PNLD-2008)

Ex. 30:

4. Stanislaw Ponte Preta, o autor do texto, foi um famoso cronista de jornais no Rio de Janeiro. Seus textos geralmente apresentam, uma linguagem informal, às vezes com gírias. Indique o sentido que têm, no texto, as palavras destacadas:
c) “com medo de ser **espinafrado** pelo pai” – **repreendido severamente/com dureza**
d) “Pedrinho, **com a maior cara de pau**, pigarreou e **lascou**” – **cínico, descarado; disse**
“o senhor vai logo **tacando** a mão nele” – **atirando, lançando**
5. O texto se inicia por uma expressão pouco usada nos dias de hoje: “**Deu-se que** Pedrinho estava jogando bola no jardim.” Que outra expressão você empregaria no lugar dessa expressão? **Entre outras: certa vez, uma vez, um dia, certo dia**
6. A palavra **cara** compõe, com outras palavras, algumas expressões bem brasileiras, muito usadas nas variedades não padrão da língua.
c) Identifique o significado das expressões destacadas nas frases abaixo:

Ao acusar o filho do vizinho, Pedrinho livrou sua cara . – conseguiu sair-se bem da situação O pai, querendo dialogar com o garoto, quebrou a cara . – não alcançou o que esperava, decepcionou-se, falhou, fracassou, frustrou-se O garoto meteu a cara na casa do amigo. – entrou sem hesitação, sem cerimônia
--

- d) Que outras expressões com a palavra **cara** você conhece? O que elas significam?
(PLI, 5ª série/6º ano, p. 138, PNLD-2005)

Ex. 31:

Seção: Vocabulário

6. O autor do texto emprega linguagem coloquial. Reescreva as frases, **substituindo** o que estiver destacado por termos ou expressões da língua formal:
e) “Da primeira vez que lhe falaram **ele nem ligou**.” ... **ele nem se importou/nem se preocupou/nem deu importância**
f) “__ Estava no meu escritório, rapaz. **Dando duro**.” **Trabalhando com afinco**
g) “__ **Aí, hein?**” **Divertindo-se, não?**
h) “__ Anda **um cara** por aí **com a minha cara**.” **Anda um indivíduo/uma pessoa por aí muito parecido(a) comigo/ que é meu(minha) sócia.**
Agora, releia os trechos do texto em que essas frases aparecem, **substituindo-as** pelas que você escreveu. Que efeito essa substituição provoca? **Prof.(a), espera-se que os alunos identifiquem o emprego formal da língua na situação narrada tira a espontaneidade e a graça do texto.**
(LNO, 7ª série/8º ano, p. 177, PNLD-2008)

Ex. 32:

Seção: A linguagem do texto

2. Observe agora estas falas de dona Dolores:

“__ Bote esta alegria na sua mesa todos os dias.”

“__ Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes [..]”

- d) Que palavra da 1ª frase foge à variedade padrão formal da língua? **Bote**
e) Reescreva a 1ª frase, **substituindo** essa palavra por outra da variedade padrão formal.
Ponha/coloque/acrescente
d) Na sua opinião, com que finalidade os anúncios publicitários às vezes fazem uso de gírias ou de palavras e expressões próprias de variedades não padrão da língua? **Para aproximar-se do consumidor, ganhar a confiança dele e, dessa forma, vender o produto mais facilmente.**

(PLI, 7ª série/8º ano, p. 146, PNLD-2005)

4.4 BLOCO 2 – EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS

4.4.1 Exercícios estruturais de substituição

Ex. 33:

Seção: Reflexão sobre a língua

3. O texto dá esta informação:

“Existem limites para o volume dos sons.”

Observe a outra forma de dizer a mesma coisa:

Há limites para o volume dos sons

Agora compare:

Antigamente não **existiam** limites para o volume dos sons.
Antigamente não **havia** limites para o volume dos sons.

Escreva as frases abaixo em seu caderno, **substituindo** o verbo **existir** pelo verbo **haver**:

- g) Hoje, **existem** muitas fontes de poluição sonora nas grandes
- h) cidades. **Hoje, há muitas fontes...**
- i) Antigamente, não **existiam** tantas fontes de poluição sonora
- j) nas grandes cidades. **Antigamente, não havia muitas fontes...**
- k) Hoje, **existem** muitos carros e ônibus nas ruas, causando
- l) poluição sonora. **Hoje, há muitos carros...**
- m) Antigamente, não **existiam** tantos carros nas ruas, causando poluição sonora. **Antigamente, não havia tantos carros nas ruas...**
- n) Hoje, nas nossas casas, **existem** muitos objetos que produzem barulho. **Hoje, nas nossas casas, há...**
- o) Antigamente, nas nossas casas não **existiam** tantos objetos que produzem barulho. **Antigamente, nas nossas casas não havia...**

Reflexão sobre a língua

Um desvio atualmente frequente, na linguagem corrente, é a flexão do verbo *haver* impessoal nos tempos do pretérito imperfeito e perfeito; também é frequente o uso de *haver* por *a ver* na língua escrita. Assim, os objetivos desta atividade são: levar o aluno a identificar a impessoalidade do verbo *haver* e a usá-lo adequadamente como um verbo impessoal; levá-lo a diferenciar *a ver* de *haver*.

4. Releia esta frase do texto:

“Houve, no Rio de Janeiro, o caso de uma escola estadual onde alguns professores tiveram de parar de dar aula porque era impossível competir cm o barulho que vinha das ruas.”

Observe:

Houve **o caso de uma escola**

Houve **os casos de várias escolas...**

Veja outro exemplo:

Houve um aluno que ficou com problemas de audição de tanto ouvir música no volume máximo.
Houve muitos alunos que ficaram com problemas de audição de tanto ouvir música no volume máximo.

Escreva essas frases em seu caderno, fazendo as substituições indicadas:

- f) Por causa do barulho, não houve condição de o professor dar sua aula.
Reescreva, substituindo condição por condições
 - g) Houve protesto dos alunos, porque, com o barulho, não conseguiam ouvir o professor.
Reescreva, substituindo protesto por protestos
 - h) Houve pouco movimento na rua, durante o feriado.
Reescreva, substituindo pouco movimento por poucos carros.
 - i) No meio da noite, houve um estrondo fortíssimo, que acordou todo mundo.
Reescreva, substituindo estrondo fortíssimo por vários estrondos fortíssimos.
 - j) Por causa do barulho nas máquinas, houve um operário com problemas de audição.
Reescreva, substituindo um operário por muitos operários.
- Recorde este trecho da matéria sobre poluição sonora:
“Buzinar só para irritar o motorista do carro da frente, acaba irritando também os motoristas dos carros do lado e os pedestres, que nada têm **a ver** com isso.”
- Compare:
Os pedestres nada têm a ver com isso.
Com o aumento dos carros, vai haver aumento da poluição sonora.
Observe **a ver** e **haver** tem a mesma pronúncia, mas o sentido é completamente diferente.
Veja outros exemplos:

Quem tem a ver com a poluição sonora? Todos nós!
Haver ou não haver poluição sonora depende de todos nós.

Escreva estas frases em seu caderno, completando-as com **a ver** ou **haver**:

- h) É preciso fiscalizar, para não [a ver ou haver?] barulho perto de hospitais e escolas.
- i) Vários órgãos estaduais e municipais têm [a ver ou haver?] com o controle da poluição sonora.
- j) Há pessoas que pensam que quem tem [a ver ou haver?] com a poluição sonora são só os outros.
- k) Uma das principais causas da poluição sonora é [a ver ou haver?] um número muito grande de carros na rua.
- l) Ele disse que não tinha nada [a ver ou haver?] com o barulho que vinha da rua.
- m) Eu pedi para não [a ver ou haver?] gritaria durante o jogo.
- n) Você tem alguma coisa [a ver ou haver?] aquela musica tocando em volume tão alto até tarde da noite.

(PPL, 5ª série 6º ano, p. 180-183)

Ex. 34:

Seção: Reflexão e uso

9. Quando se escreve usando registro formal culto, utiliza-se mais frequentemente construções com a forma **lhe** e, no registro informal, **a ele** ou **a ela**. Veja:

Eu lhe disse a verdade. (registro formal)
Eu disse a verdade a ela. (registro informal)

Reescreva as frases abaixo, **substituindo** o **objeto indireto** destacado pela forma preferida pelo registro mais formal (**lhe**).

- d) O pintor dedicou o quadro **a sua irmã**. O pintor dedicou-**lhe** o quadro.
- e) O diretor dirigiu a palavra **aos pais**. O diretor dirigiu-**lhes** a palavra.
- f) A notícia não agradou aos alunos. A notícia não **lhes** agradou.

(IDE, 6ª série/7º ano, p. 180, PNLD-2008)

4.4.2 Exercícios de transformação de estruturas sintáticas com vistas ao ensino da gramática normativa

Ex. 35:

Seção: Reflexão sobre a língua

7. Recorde: a incompreensão reclamou do Poeta, numa conversa **informal** com a Verdade e a Mentira:

“___ Imaginem vocês que ele escreveu “A laranja madura é um sol sobre a mesa”! Onde se viu confundir uma bola pequena como a laranja com uma bola enorme como o sol? E se a laranja fosse tão quente como o sol, a mesa **pegava** fogo na mesma hora!”

Numa linguagem mais **formal**, a última frase seria assim:

E se a laranja fosse tão quente como o sol, a mesa **pegaria** fogo na mesma hora!

Leia com atenção as frases abaixo e:

- primeiro, escreva-as em seu caderno, separando-as em dois grupos – as mais formais e as menos formais – **frases mais formais: a, d – frases menos formais: b, c, e, f.**
 - depois, reescreva-as, **transformando** as mais formais em menos formais e as menos formais em mais formais.
- g) Se o que o anúncio diz fosse verdade, as pessoas não reclamariam. **Se o que... as pessoas não reclamavam.**
 - h) Se o livro fosse interessante, os alunos liam sem reclamar. **Se o livro... os alunos leriam.**
 - i) Se eu fosse você, estudava mais. **Se eu fosse você estudaria mais.**
 - j) Se ele me ouvisse, não cometeria tantos erros. **Se ele,... não cometia...**
 - k) Se ela não me tivesse aconselhado, eu hoje estava enfrentando sérios problemas. **Se ela não..., eu hoje estaria...**
 - l) Se eu tivesse nascido séculos atrás, não conhecia automóvel, avião... **Se eu tivesse nascido... não conheceria...**
8. **Complete**, em seu caderno, as frases abaixo – você pode escolher uma linguagem mais formal ou menos formal.
- Respostas pessoais. Algumas sugestões.**
- f) Se você estuda tanto quanto diz,... **não precisa se preocupar com nota; não tem problema na escola; seus pais não podem reclamar.**
 - g) Se você estudasse tanto quanto diz,... **não estaria (estava) preocupado(a) com nota; não teria (tinha) problema na escola; seus pais não reclamariam (reclamavam)**
 - h) Se você estudar bastante... **não vai precisar (precisará) se preocupar com notas; não vai ter (terá) problemas na escola; seus pais não vão reclamar (reclamarão).**
 - i) Se você gosta de ler... **deve gostar também de escrever; deve comprar este livro; não se incomoda com um dia de chuva.**

- j) Se você gostasse de ler... **teria (tinha) mais facilidade para escrever; compraria (comprava) este livro; não se incomodaria (incomodava) com um dia de chuva.**

Reflexão sobre a Língua

Coerentemente com a opção por uma gramática de uso, a atividade põe o foco não na sintaxe, mas no conteúdo ideacional, semântico de estruturas linguísticas condicionais, e na variação de registro – de nível de formalidade – decorrente de diferenças no uso do tempo verbal da oração principal (futuro do pretérito, futuro do presente ou perfeito do indicativo) em estruturas linguísticas do tipo **se + verbo** no imperfeito do subjuntivo, futuro do subjuntivo ou perfeito do indicativo. Consequentemente, evita-se a nomenclatura (período composto, oração principal e subordinada adverbial condicional, etc.) e a discussão de modos e tempos verbais. No entanto, se o professor julgar conveniente e necessário complementar a gramática de uso com a gramática descritiva, pode valer-se desta oportunidade para introduzir e discutir os conceitos morfossintáticos implícitos nas questões.

(PPL, 6ª série, 7º. ano, pp. 223-225)

4.4.3 Exercícios de preenchimento de lacunas, de acordo com a norma padrão

Ex. 36:

Seção: Reflexão sobre a língua

9. Reescreva as frases a seguir, completando-as com uma das formas verbais entre parênteses, de acordo com a variedade padrão da língua.

- e) _____ anos que eu não o via (fazia/faziam)
- f) _____ na escola vários debates sobre o assunto (houve/houveram)
- g) Não vai dar para assistir ao filme; já _____ meio hora que ele começou. (faz/fazem)
- h) Penso que _____ uma semana que ele viajou para o exterior. (faz/fazem)

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 148, PNLD 2005)

Ex. 37:

Seção: Reflexão e uso

6- Complete as frases a seguir com os verbos indicados, empregando-os nas formas adequadas ao contexto, de acordo com a variedade padrão.

- f) Quando eu _____, todas as pessoas também _____. (sair)
- g) Ele _____ as frutas e nós _____ os refrigerantes. (trazer)
- h) Se nós _____, eles também _____. (gritar)
- i) Você _____ o que eu _____? (fazer)
- j) Nós _____ os agasalhos, mas eles não _____. (pôr)

(LNO, 6ª série/7º ano, p. 248, PNLD 2008)

Ex. 38:

Seção: Exercícios:

10. Reescreva as frases seguintes, empregando os verbos entre parênteses de acordo com a variedade padrão, no modo e no tempo adequados ao contexto. Veja o exemplo:

Você e eu (concordar) em muitas coisas.
Você e eu concordamos em muitas coisas.

- k) Amanhã, a turma da 8ª série (sair) em excursão. (sairá)
- l) Meu irmão, minha prima e eu (chegar) do cinema agora. (chegamos)
- m) (Ser) sempre eu que (fazer) a ilustração dos trabalhos. (Sou; faço; sou; faz)
- n) Exatamente às 20h (entrar) a cantora e os músicos e o espetáculo se iniciou. (entrou/entraram)
- o) Algum problema? Vossa Excelência (parecer) preocupado... (parece)
- p) Eu e tu nada (ter) em comum. (temos)
- q) (Orientar) o debate, depois do intervalo, o diretor, a coordenadora e a professora de literatura. (Orientará/orientarão)
- r) Há muito tempo, o povo não (sair) à rua para protestar. (sai/saía)
- s) Desta vez será a minha equipe que (guardar) a rede de vôlei. (guardará)
- t) Agora tenho certeza: ontem tu e ele (mentir) para mim. (mentiste/mentiram)

(PLI, 6ª série/7º ano, p. 148, PNLD-2008)

Ex. 39:

Seção: Exercícios

3. Reescreva o texto a seguir, completando-o com a preposição adequada à regência dos verbos e nomes na variedade padrão da língua.

Como são feitas as vacinas?

A maioria das vacinas é feita (com) os vírus e as bactérias que causam doenças. Primeiro eles são enfraquecidos (em) laboratório e depois diluídos (em) substâncias químicas. As vacinas fazem com que o corpo aprenda a se defender criando anticorpos, células especializadas (em) proteger o organismo (de) doenças. Assim, se depois (de) vacinado você tiver contato (com) o vírus ou a bactéria, os anticorpos entrarão (em) ação (para) defendê-lo.

(Recreio, nº 90)

(PLI, 7ª série/8º ano, p. 158, PNLD 2008)

Ex. 40:

Seção: Exercícios

- 2) Seguindo a norma-padrão, reescreva as frases abaixo, completando-as com uma das formas verbais indicadas entre parênteses:

- f) Aquilo _____ ameaças inúteis. (é – são)
- g) _____ meia-noite e meia (É – São)
- h) O responsável por isso _____ eles. (foi – foram)
- i) Dez dias de férias _____ pouco. (é – são)
- j) _____ nove horas e quarenta minutos. (É – São)

(PLI, 8ª série/9º ano, p. 197, PNLD-2011)

Exercícios de retextualização com o objetivo de correção

Ex. 41:

Seção: Trabalhando com o texto

Na série anterior, vimos alguns casos de concordância. Vamos agora trabalhar mais um pouco esse conteúdo importante tanto para a compreensão como para a produção de textos. A ausência de concordância (nominal e verbal) é geralmente atribuída ao desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua. Na fala, em conversas informais, a ausência de concordância é mais tolerada, enquanto na escrita, que pode ser vista e corrigida, a exigência do padrão culto é maior. Observe o registro da fala natural, espontânea, de dois jovens de um grande centro urbano, com formação universitária.

- | | | |
|-----|-----|---|
| 165 | L1 | então se joga esgoto em rios... et ceteras... que isso ainda eu considero grandes poluições né? não tem controle aqui... então na hora que São Paulo ficar pior ainda... porque (quando) eu vou para a ci/para o centro... se eu vou de moto eu choro... sai lágrimas ((tossiu))... |
| 170 | | então inicialmente eu pensava bom é que estou andando sem óculos... tal...então sai água... aí eu reparei que quando eu vou pra:: estrada vou para o interior de moto... eu pego mais vento e não rola nada então eu chego à conclusão que não é o vento que... faz sair lágiomas e:: é a poluição arde o olho... |
| | L2 | uhn uhn... para mim quando eu passo muito tempo na cidade também arde andando de carro inclusive |
| | L1 | mas ainda está num:: para o pessoal que está acostumado(a) um nível aceitável agora a hora que começa:: pifa pulmão de um e outro se estrepa e não sei o que mais então aí se toma medida... prescritiva mais forte |
| | L2 | isso no geral é paliativo só né? |
| | Doc | pena que se espere tanto né?... para tomar as medidas |
| 185 | | sérias...
(Depoimento 343, Projeto NURC/SP/Núcleo USP) |

Esse registro é bem diferente da organização da escrita, não é? Vamos imaginar agora que você fosse transcrever esse trecho da conversa obedecendo às convenções do padrão da língua **escrita**.

- c) Como você reescreveria o trecho do diálogo que aparece entre as linhas 168 e 175? Lembre-se: evite erros de concordância e repetições e pontue as orações. Quando eu vou de moto para o centro da cidade, eu choro, saem lágrimas dos meus olhos. Inicialmente, eu pensava que era pelo fato de estar sem óculos. Então, reparei que, quando vou para o interior de moto, pego mais vento e não acontece nada. Então concluí que não é o vento que faz saírem lágrimas, é a poluição que arde os olhos.
- d) Como ficariam as linhas 176-177 se o registro fosse feito de acordo com o padrão culto escrito, se você explicitasse o sujeito “os olhos” que está subentendido?
Quando passo muito tempo na cidade, meus olhos também ardem, mesmo quando ando de carro.

(IDE, 8ª série/9º ano, pp. 202-203, PNLD-2008)

Ex. 42

Atividade realizada com base em uma entrevista de jornal.

Seção: Trabalhando com o texto

9. Como o texto é uma **transcrição de uma conversa** (entrevistados/entrevistado), apresenta muitas marcas da oralidade, muitas expressões e construções próprias da fala. Releia o trecho abaixo e localize algumas dessas marcas. Depois reescreva-o, adaptando-o às normas do padrão culto formal da língua, que deveriam ser seguidas se o coordenador do Ministério da Saúde estivesse, por exemplo, proferindo uma **conferência** para especialistas, e não dando uma entrevista mais espontânea.

“A nossa sociedade, o Brasil é muito erotizado. A gente tem uma televisão – eu não gosto de culpar a mídia, que pode ser muito boa e tem o seu papel – mas, infelizmente, a gente tem alguns veículos que ajudam a determinar padrões de erotização.”

Marcas da oralidade: Uso da expressão “a gente”, repetição dessa expressão; exposição fragmentada do raciocínio, frase fragmentada. Sugestão: No Brasil, a sociedade é muito erotizada. Embora eu não goste de culpar a mídia, que tem seu papel, há, infelizmente, veículos que ajudam a determinar esses padrões de erotização.

(IDE, 8ª série/9º ano, p. 137, PNLD-2008)

BONS EXEMPLOS DE ATIVIDADES A PARTIR DAS QUAIS SE PODERIA PENSAR O ENSINO DA DIVERSIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICAS

Ex. 43:

2. Observe a linguagem utilizada pelas personagens:

- c) Os assaltantes empregam linguagem formal ou informal? Localize alguns trechos que comprovem sua resposta. **Formal: “O colega está equivocado”, “Eu trabalho dentro da maior ética”, “Eu invoco o testemunho do cliente”.**
- d) Você acha que esse tipo de linguagem é adequada às personagens? Por que razão o autor a teria utilizado? **Espera-se que os alunos apontem a existência de uma inadequação entre o nível de linguagem utilizado e a imagem que se tem de um assaltante. Esse recurso foi usado pelo autor para provocar o humor.**

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 12, PNLD-2008)

Ex. 44

8.

No texto, alternam-se termos próprios de uma **linguagem formal** e termos característicos de uma linguagem bem **coloquial**.

- d) Procure alguns exemplos de uso mais formal da linguagem, mais cuidado.
- e) Procure exemplos de uso coloquial, informal.
- f) Como você explica a coexistência desses dois usos no mesmo texto? Teria sido descuido do autor?

Linguagem formal/ linguagem informal

Quando falamos com um amigo, com um irmão, com um primo, usamos uma linguagem mais informal, descontraída, com gírias e expressões que indicam a intimidade que existe entre as pessoas que conversam. Quando falamos com uma autoridade, um diretor, com pessoas que ocupam cargos elevados, usamos uma linguagem mais formal, mais cuidada. Na escrita é a mesma coisa: pense num bilhete que escrevemos a um amigo e numa carta de apresentação de um candidato a um emprego.

(IDE, 7ª série/8º ano, p. 17, PNLD-2008)

