

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

FLÁVIA FREITAS DE OLIVEIRA

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Uberlândia/MG
Outubro de 2018

FLÁVIA FREITAS DE OLIVEIRA

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (i) Teoria, descrição e análise linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha

Uberlândia/MG
Outubro de 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48t

2018

Oliveira, Flávia Freitas de, 1988-

O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa [recurso eletrônico] / Flávia Freitas de Oliveira. - 2018.

Orientadora: Maura Alves de Freitas Rocha.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.323>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Livros didáticos - Avaliação. 3. Sociolinguística. 4. Gêneros discursivos. I. Rocha, Maura Alves de Freitas, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

FLÁVIA FREITAS DE OLIVEIRA

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

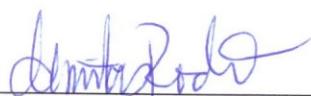
Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (i) Teoria, descrição e análise linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha

Uberlândia, 31 de outubro de 2018.

Banca Examinadora:



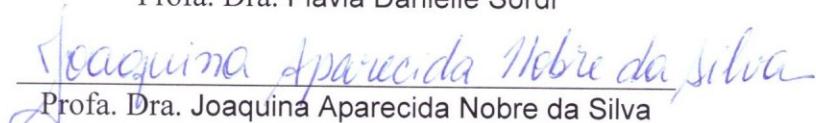
Profa. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha.
Presidente da Banca



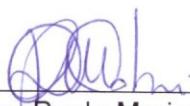
Profa. Dra. Luísa Helena Borges Finotti



Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi



Profa. Dra. Joaquina Aparecida Nobre da Silva



Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

AGRADECIMENTOS

“Gratidão” é uma palavra - que dentre os seus significados - reflete a ideia de reconhecimento a alguém que lhe ajudou, prestou um benefício, um auxílio, um favor.

A gratidão transborda em mim, pois durante a feitura desta tese fui beneficiada por mais de uma pessoa. Reconheço e, por isso, sou grata.

Grata a Deus, porque até aqui me ajudou.

Grata à Maura Freitas, minha orientadora, porque eu estava “vagando” pela UFU quando ela me encontrou. Este encontro me beneficiou.

Grata à Gisele da Paz Nunes (em memória), porque eu estava “vagando” na vida acadêmica quando ela me encontrou. Este encontro me auxiliou.

Grata à banca, Profa. Dra. Paula Cobucci, Profa. Dra. Joaquina Aparecida, Profa. Dra. Flávia Danielle, Profa. Dra. Luísa Helena, porque leram, debateram, criticaram, elogiaram, corrigiram e melhoraram esta tese. Este encontro me favoreceu.

Grata à Socorro, minha mãe, porque eu sei que muito orou. Mesmo com as próprias lutas, lutou comigo.

Grata ao Flávio, meu pai, porque eu sei que também orou. Mesmo eu sendo chata, lutou comigo.

Grata ao Sávio, meu irmão, porque também me aguentou e lutou comigo.

Grata à pastora Maria Tonaco, porque me cedeu a casa para estudar e lutou comigo.

Grata a toda minha família. Minhas avós. Meus tios. Primos. Lutaram comigo.

Grata aos meus amigos, porque me ouviram. Foram boas companhias, mesmo quanto eu não era a melhor delas. Lutaram comigo.

Grata aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos. Lutaram comigo.

Em tudo, sou grata.

“[...] ora para que, estando arraigados e alicerçados em amor, vocês possam compreender a largura, o comprimento, a altura e a profundidade, e conhecer o amor de CRISTO que excede todo conhecimento, para que vocês sejam cheios de toda a plenitude de DEUS. Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o Seu poder que atua em nós”.

(BÍBLIA SAGRADA, Efésios 3:17b-20)

RESUMO

O presente trabalho foi motivado a investigar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados via Edital PNLD 2015 (Edital 01/2013), pelo Ministério da Educação (MEC). O ponto central é verificar e analisar como o material didático apresenta propostas de atividades de variação linguística, evidenciando os aspectos sociolinguísticos como os tipos de variação diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica presentes na linguagem dos textos principais. Os alicerces teóricos desta tese perpassam os pressupostos da Sociolinguística, principalmente, a Teoria Variacionista Laboviana, a qual contribuiu também para a fundamentação teórico-metodológica da nossa pesquisa, destacando Labov ([1972] 2008), Tarallo (2007), Guy e Zilles (2007) e Ilari e Basso (2014). Além da discussão sobre “norma linguística” com contribuições e concepções de muitos autores dos quais destacamos Gnerre (1991), Padley (2001), Faraco (2008) e Lucchesi (2002, 2015), pois a temática tem um debate extenso na academia. E pontualmente, para esta pesquisa, não exploramos a concepção de gêneros discursivos, mas adotamos as definições dadas por Bakhtin (2003), bem como a interpretação dessas definições por Fiorin (2016), além das contribuições sobre agrupamentos dos gêneros por Dolz e Schneuwly (2004). A amostra linguística é formada a partir das atividades sobre os fenômenos de variação nos textos principais, identificados como gêneros discursivos dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Assim, verificamos 1.206 gêneros discursivos, dos quais 497 são agrupados nas ordens do narrar e do relatar e apenas 292 ocorrências possuem fenômenos de variação no estilo do gênero. Após a verificação das 292 ocorrências, selecionamos apenas 57 ocorrências que são seguidas de atividades com proposição de tratamento da variação. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa é constituído por 57 gêneros discursivos da ordem do narrar e do relatar, seguidos da proposição de atividades sobre variação linguística do texto em análise. O objetivo principal da tese é investigar a forma como os diferentes Livros Didáticos do Português (LDP) tratam o tema “variação linguística” e, consequentemente, abordam a ideia de “norma-padrão” e “norma culta”, com vistas a contribuir tanto para a discussão da implementação de políticas de ensino de língua materna para o ensino médio, como a crescente discussão sobre a existência de uma “pedagogia da variação”. Após a investigação, tabulamos os dados de tratamento da variação linguística nos LDP, apresentando as atividades que tratam de aspectos como modalidade, registro, tipos de variação, norma-padrão, norma culta, preconceito linguístico, pluralidade sociolinguística, reforço da cultura do “certo” e do “errado”. O resultado corrobora de modo a suplementar o mapeamento de dados sociolinguísticos do Português Brasileiro (PB), bem como indicar o que deve ser inserido e modificado nos LDP, para, de fato, contribuir com a formação da competência linguística dos alunos e para o que se entende por pedagogia da variação.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Gêneros discursivos. Livros didáticos.

ABSTRACT

The present work was motivated to investigate the treatment of linguistic variation in the textbooks of Portuguese Language of the High School approved by Public Announcement PNLD 2015 (Public Notice 01/2013), by the Ministry of Education (MEC). The central point is to verify and analyze how the teaching material presents proposals for activities of linguistic variation, highlighting the sociolinguistic aspects such as diachronic, diatopical, social, oral, written and diaphasic variations present in the main texts language. The theoretical foundations of this thesis go through the assumptions of Sociolinguistics, mainly the Labov Variationist theory, which also contributed to the theoretical-methodological foundation of our research, highlighting Labov ([1972] 2008), Tarallo (2007), Guy and Zilles (2007) and Ilari and Basso (2014). Besides the discussion about "linguistic norm" with contributions and conceptions of many authors of which we highlight Gnerre (1991), Padley (2001), Faraco (2008) and Lucchesi (2002, 2015), since the subject has an extensive debate in the Academy. And for this research, we do not explore the conception of discursive genres, but we adopt the definitions given by Bakhtin (2003), as well as the interpretation of these definitions by Fiorin (2016), besides the contributions on genres groupings by Dolz and Schneuwly (2004). The linguistic sample is formed from the activities on variation phenomena in the main texts, identified as discursive genres of the groupings in order of narrating and reporting, according to Dolz and Schneuwly (2004). Thus, we verified 1206 discursive genres, of which 497 are grouped in the orders of narrating and reporting and only 292 occurrences have phenomena variation in the style of the genre. After verifying the 292 occurrences, we selected only 57 occurrences that are followed by activities with variation treatment proposition. Thus, the corpus of the research is constituted by 57 discursive genres in order of narrating and reporting, followed by proposition of activities on linguistic variation of the text under analysis. The main goal of the thesis is to investigate how the different Portuguese Textbooks (LDP) deal with the theme of "linguistic variation" and, consequently, approach the idea of "standard norm" and "cultured norm", in order to contribute the discussion of the implementation of teaching policies from mother tongue to high school, such as the growing discussion about the existence of a "pedagogy of variation." After the investigation, we tabulated the data of treatment of linguistic variation in the LDP, presenting the activities that deal with aspects such as modality, registry, types of variation, standard norm, cultured norm, linguistic prejudice, sociolinguistic plurality, and the right and wrong culture reinforcement. The result corroborates in order to supplement the sociolinguistic data mapping of Brazilian Portuguese (PB), as well as to indicate what should be inserted and modified in the LDP, in order to contribute to the formation of the students' linguistic competence and which has been named by the pedagogy of variation.

Keywords: Sociolinguistic. Linguistic Variation. Discursive Genres. Textbooks.

RÉSUMÉ

Le présent travail a été motivé pour étudier le traitement des variations linguistiques dans les manuels de Langue Portugaise du lycée approuvés par Annonce publique PNLD 2015 (Edital 01/2013), du ministère de l'Éducation. Le point central est de vérifier et d'analyser la manière dont le matériel pédagogique présente des propositions d'activités à variation linguistique mettant en évidence les aspects sociolinguistiques tels que les variations diachroniques, diatopiques, diastratiques, diamésica et diaphasiques présentes dans la langage des textes principales. Les fondements théoriques de cette thèse parcourent les postulats de la Sociolinguistique, principalement la théorie variationniste de Labov, qui a également contribué au fondement théorique-méthodologique de notre recherche, soulignant Labov ([1972] 2008), Tarallo (2007), Guy et Zilles 2007) et Ilari et Basso (2014). D'ailleurs la discussion sur la "norme linguistique" avec les contributions et les conceptions de nombreux auteurs, dont Gnerre (1991), Padley (2001), Faraco (2008), Lucchesi (2002, 2015) et d'autres, parce qu'il y a un vaste débat dans l'Academie. Et pour cette recherche, nous n'explorons pas la conception des genres discursifs, mais nous adoptons les définitions données par Bakhtin (2003), ainsi que l'interprétation de ces définitions par Fiorin (2016), à côté des contributions sur les groupements des genres par Dolz et Schneuwly (2004). L'échantillon linguistique est constitué des activités sur les phénomènes de variation dans les textes principaux, identifiés comme genres discursifs des groupements de la narration et rapporter, selon Dolz et Schneuwly (2004). De cette façon, nous avons vérifié 1206 genres discursifs, dont 497 sont regroupés dans les ordres de narration et de rapport, et seules 292 occurrences présentent des phénomènes de variation du style du genre. Après avoir vérifié les 292 occurrences, nous n'avons sélectionné que 57 occurrences suivies d'activités avec proposition de traitement de la variation. Ainsi, le corpus de la recherche est constitué de 57 genres discursifs de l'ordre de la narration et du rapport, suivis d'une proposition d'activités sur la variation linguistique du texte analysé. L'objectif principal de la thèse est d'examiner comment les différents manuels portugais traitent du thème de la "variation linguistique" et, par conséquent, abordent l'idée de "norme standard" et de "norme cultivée", à contribuer tant sur la mise en œuvre de politiques d'enseignement de la langue maternelle au lycée, comme la discussion croissante sur l'existence d'une "pédagogie de la variation". Après l'enquête, nous avons compilé les données de traitement de la variation linguistique dans le LDP, en présentant les activités qui traitent d'aspects tels que la modalité, le registre, les types de variation, la norme standard, la norme cultivée, le préjudice linguistique, la pluralité sociolinguistique, et le renforcement de la culture du bien et mal. Le résultat corrobore afin de compléter le mappage des données sociolinguistique du Portugais Brésilien (PB), ainsi que d'indiquer ce qui doit être inséré et modifié dans le LDP, afin de contribuer à la formation de la compétence linguistique des étudiants et à ce que l'on a par la pédagogie de la variation.

Mots clés: Sociolinguistique. Variation Linguistique. Genres discursifs. Manuels scolaires.

LISTAS

FIGURAS

Figura 1: Grau de formalismo e situação de comunicação oral/textual..... 98

GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos – Coleção PL/VL1..... | 107 |
| Gráfico 2: Distribuição dos textos x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PL-VL1 | 107 |
| Gráfico 3: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PL/vl2 | 112 |
| Gráfico 4: Distribuição dos textos x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PL-VL2 | 113 |
| Gráfico 5: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos – Coleção PL/vl3..... | 117 |
| Gráfico 6: Distribuição dos textos x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PL-VL3 | 118 |
| Gráfico 7: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos – Coleção PLC/vl1 | 126 |
| Gráfico 8: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PLC-VL1..... | 127 |
| Gráfico 9: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PLC/vl2..... | 135 |
| Gráfico 10: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação linguística – em números percentuais - PLC-VL2..... | 135 |
| Gráfico 11: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PLC/vl3..... | 137 |
| Gráfico 12: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação linguística – em números percentuais - PLC – VL3 | 138 |
| Gráfico 13: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PCIS/vl1..... | 142 |
| Gráfico 14: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação - em números percentuais - PCIS-VL1 | 143 |
| Gráfico 15: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PCIS/vl2..... | 152 |
| Gráfico 16: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PCIS/vl3..... | 155 |
| Gráfico 17: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação - em números percentuais - PCIS -VL3 | 155 |
| Gráfico 18: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação, em termos percentuais - PLCult -VL2 | 164 |

TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Exemplo de seleção de dados a partir de verificação da presença de fenômenos de variação no estilo dos gêneros dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar | 92 |
| Tabela 2: Exemplo de análise das atividades e do tratamento da variação que elas propõem | 93 |
| Tabela 3: Exemplo de tipo de variação na coleção PLC | 94 |
| Tabela 4: Distribuição de atividades sobre variação - PL-VL1 | 109 |
| Tabela 5: Distribuição das atividades sobre variação - PL-VL2 | 114 |
| Tabela 6: Agrupamento das atividades com o tema variação nos gêneros da ordem do narrar e do relatar no PL-VL3 | 119 |
| Tabela 7: Distribuição de gêneros x atividades de variação - PLC-VL1 | 128 |
| Tabela 8: Agrupamento das atividades com o tema variação que seguem os gêneros da ordem do narrar e relatar no PLC-VL2 | 135 |
| Tabela 9: Distribuição dos gêneros - PLC-VL3 | 139 |
| Tabela 10: Agrupamento das atividades com o tema variação que seguem os gêneros da ordem do narrar e do relatar no PCIS-VL1 | 144 |
| Tabela 11: Agrupamento das atividades com o tema variação que seguem os gêneros da ordem do narrar e do relatar no PCIS -VL3 | 156 |
| Tabela 12: Distribuição dos gêneros - PLCult -VL2 | 165 |
| Tabela 13: Síntese da verificação do tratamento de variação na coleção PL | 171 |
| Tabela 14: Síntese da análise da coleção PLC | 174 |
| Tabela 15: Síntese da verificação do tratamento de variação na coleção PCIS | 177 |
| Tabela 16: Síntese da verificação do tratamento de variação na coleção PLCult | 180 |

QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna | 53 |
| Quadro 2: Síntese dos documentos oficiais com a temática da norma e variação linguística.. | 62 |
| Quadro 3: detalhamento da descrição e desempenho para avaliação da competência 1 | 68 |
| Quadro 4: Conjugação verbal no futuro simples x perífrase do verbo ir + infinitivo. | 75 |
| Quadro 5: Coleções didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – PNLD 2015 (Edital 01/2013)..... | 84 |
| Quadro 6: Quadro de aspectos tipológicos para o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004)..... | 88 |
| Quadro 7: Quadro dos agrupamentos e gêneros selecionados como amostra desta pesquisa .. | 90 |
| Quadro 8: Boxes explicativos dos tipos de variação, capítulo 7, unidade 1, volume1..... | 108 |
| Quadro 9: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação..... | 110 |
| Quadro 10: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação..... | 110 |
| Quadro 11: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 110 |
| Quadro 12: Grupos (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos de variação | 111 |
| Quadro 13: Grupo (iii) exercício de fenômenos linguísticos | 115 |
| Quadro 14: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos . | 115 |
| Quadro 15: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos . | 116 |
| Quadro 16: Grupos (ii) e (iii) exercício sobre adequação; exercício sobre fenômenos linguísticos..... | 120 |
| Quadro 17: Grupo (iii) exercício sobre fenômenos linguísticos | 121 |
| Quadro 18: Grupo (iii) exercício sobre fenômenos linguísticos | 121 |
| Quadro 19: Grupo (iii) exercício de fenômenos linguísticos | 121 |
| Quadro 20: Grupos (ii) e (iii) exercício sobre adequação; exercício sobre fenômenos linguísticos..... | 122 |
| Quadro 21: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos . | 123 |
| Quadro 22: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício fenômenos linguísticos | 123 |
| Quadro 23: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 124 |
| Quadro 24: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; fenômenos linguísticos..... | 125 |
| Quadro 25: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 129 |
| Quadro 26: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 129 |
| Quadro 27: Grupo (ii) e exercício de adequação..... | 130 |
| Quadro 28: Grupo (iii) exercício de fenômeno linguístico | 130 |
| Quadro 29: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação..... | 131 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 30: Grupo (i), (ii) e (iii) exercício de conceituação; de adequação; de fenômenos de variação..... | 132 |
| Quadro 31: Grupo (iii) fenômenos linguísticos – tipos de variação..... | 133 |
| Quadro 32: A variedade empregada por Chico Bento..... | 134 |
| Quadro 33: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos de variação . | 137 |
| Quadro 34: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação..... | 140 |
| Quadro 35: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação..... | 140 |
| Quadro 36: Grupo (iii) exercício de adequação..... | 141 |
| Quadro 37 Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação..... | 141 |
| Quadro 38: Fragmentos de boxes explicativos dos tipos de variação, capítulo 7, unidade 1, volume 1 | 143 |
| Quadro 39: O preconceito linguístico, quadro reflexivo “cuidado com o preconceito”, texto “verbos”, domínio UOL - cap. 16/unid. 5 | 145 |
| Quadro 40: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos . | 147 |
| Quadro 41: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 148 |
| Quadro 42: Grupo (ii) exercício de adequação e (iii) exercício de adequação..... | 149 |
| Quadro 43: Grupo (iii) exercício de fenômenos linguísticos | 150 |
| Quadro 44: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 151 |
| Quadro 45: Reflexão “De olho na fala” - cap. 9/unid. 4 | 153 |
| Quadro 46: Reflexão “De olho na fala” - cap. 9/unid. 4 | 153 |
| Quadro 47: Reflexão “De olho na fala” - cap. 9/unid. 4 | 154 |
| Quadro 48: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos . | 157 |
| Quadro 49: Boxe sobre preconceito linguístico, cap. 13/unid. 4..... | 158 |
| Quadro 50: Grupos (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos | 159 |
| Quadro 51: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação, exercício de fenômenos linguísticos . | 160 |
| Quadro 52: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação, exercício de fenômenos linguísticos . | 161 |
| Quadro 53: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 162 |
| Quadro 54: Boxe de curiosidade português popular x português culto, Faraco 2013b, volume 2 – PLCult..... | 166 |
| Quadro 55: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 167 |
| Quadro 56: Grupo (ii) exercício de adequação..... | 168 |
| Quadro 57: Resumo dos tipos de variação destacados na análise das atividades - coleção PL | 172 |
| Quadro 58: Resumo dos tipos de variação destacados na análise das atividades - coleção PLC | 175 |
| Quadro 59: Resumo dos tipos de variação destacados na análise das atividades - coleção PCIS | 178 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1 A SOCIOLINGUÍSTICA..... | 21 |
| 1.1 Sociolinguística Laboviana | 21 |
| 1.1.1 Variação linguística | 24 |
| 1.1.1.1 Variante linguística e variável linguística | 25 |
| 1.2 Tipos de variação: linguística e extralinguística | 26 |
| 1.2.1 Os gêneros discursivos na variação diamésica | 29 |
| 1.3 Norma | 31 |
| 1.3.1 Breve histórico da norma e do purismo linguístico..... | 33 |
| 1.3.2 Concepção geral de norma linguística e “as normas” no PB | 36 |
| 1.3.3 A norma linguística na sociedade: o poder de dizer a língua | 44 |
| 1.3.4 Norma linguística, tradição gramatical e ensino de LP no Brasil | 46 |
| 2 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 51 |
| 2.1 O lugar da variação linguística nas políticas institucionais..... | 51 |
| 2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio | 51 |
| 2.1.2 Os PCNEM+ e a variação linguística..... | 56 |
| 2.1.3 Diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa (2003)..... | 60 |
| 2.1.4 Matriz de referência do ENEM – elaboração de itens..... | 63 |
| 2.1.5 Matriz de referência do Enem – correção de redações | 67 |
| 2.2 Estudos sobre variação linguística e norma nas pesquisas sociolinguísticas | 70 |
| 2.2.1 Coelho (2007)..... | 71 |
| 2.2.2 Bagno (2013)..... | 72 |
| 2.2.3 Goulart (2014) | 73 |
| 2.2.4 Lima (2014) | 76 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 80 |
| 3.1 Das hipóteses de pesquisa | 80 |
| 3.2 Objetivos..... | 80 |
| 3.2.1 Objetivo Geral | 80 |
| 3.2.2 Objetivos específicos..... | 81 |
| 3.3 Fases da pesquisa..... | 81 |
| 3.4 <i>Corpus</i> da pesquisa..... | 82 |
| 3.4.1 Da seleção das coleções..... | 82 |
| 3.4.1.1 Concepções de língua e objetivos de atividades no LDP | 85 |
| 3.4.2 Da amostra selecionada nas coleções | 86 |
| 3.4.3 Da seleção dos dados..... | 91 |
| 3.4.3.1 A análise e a codificação dos dados | 91 |
| 4 MAPEAMENTO E ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS COLEÇÕES | 95 |
| 4.1 Descrição das coleções de Língua Portuguesa voltadas para o Ensino Médio | 95 |
| 4.1.1 Coleção Português Linguagens (PL) | 95 |
| 4.1.1.1 Avaliação da proposta da obra no guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) | 96 |
| 4.1.1.2 O tratamento da variação linguística em seções específicas da Coleção PL..... | 96 |
| 4.1.2 Coleção Português – Linguagens em conexão (PLC) | 98 |
| 4.1.2.1 Avaliação da proposta da obra no Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) | 99 |
| 4.1.2.2 O tratamento do tema variação linguística em seções específicas da coleção | 99 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3 Coleção Português Contexto, Interlocução e Sentido (PCIS) | 100 |
| 4.1.3.1 Avaliação da proposta da obra no Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) | 101 |
| 4.1.3.2 O tratamento do tema variação linguística em seções específicas da coleção | 101 |
| 4.1.4 Coleção Português Língua e Cultura (PLCult)..... | 103 |
| 4.1.4.1 Avaliação da proposta da obra no Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) | 103 |
| 4.1.4.2 O tratamento do tema variação linguística em seções específicas da coleção PLCult | 104 |
| 4.2 Análise das atividades de variação linguística | 106 |
| 4.2.1 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PL..... | 106 |
| 4.2.1.1 Gêneros discursivos específicos do volume 1 – coleção PL | 107 |
| 4.2.1.2 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 1 – coleção PL | 109 |
| 4.2.1.3 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PL | 112 |
| 4.2.1.4 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 2 – coleção PL | 114 |
| 4.2.1.5 Gêneros discursivos no volume 3 – coleção PL..... | 117 |
| 4.2.1.6 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 3 – coleção PL | 120 |
| 4.2.2 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PLC | 126 |
| 4.2.2.1 Gêneros discursivos específicos no volume 1 – coleção PLC | 126 |
| 4.2.2.2 Análise dos grupos (i), (ii) e (iii) do volume 1 – coleção PLC | 128 |
| 4.2.2.3 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PLC | 134 |
| 4.2.2.4 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 2 – coleção PLC | 136 |
| 4.2.2.5 Gêneros discursivos no volume 3 – coleção PLC | 137 |
| 4.2.2.6 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 3 – coleção PLC | 139 |
| 4.2.3 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PCIS | 142 |
| 4.2.3.1 Gêneros discursivos específicos no volume 1 – coleção PCIS | 142 |
| 4.2.3.2 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 1 – coleção PCIS | 146 |
| 4.2.3.3 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PCIS | 151 |
| 4.2.3.4 Análise do grupo (ii) do volume 2 – coleção PCIS | 152 |
| 4.2.3.5 Gêneros discursivos específicos no volume 3 – coleção PCIS | 154 |
| 4.2.3.6 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 3 – coleção PCIS | 157 |
| 4.2.4 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PLCult..... | 163 |
| 4.2.4.1 Gêneros discursivos no volume 1 – coleção PLCult | 163 |
| 4.2.4.2 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PLCult | 164 |
| 4.2.4.3 Análise do grupo (ii) do volume 2 – coleção PLCult | 165 |
| 4.2.4.4 Gêneros discursivos específicos no volume 3 – coleção PLCult | 169 |
| 4.3 Resumo das análises | 170 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |
| REFERÊNCIAS | 187 |
| ANEXOS | 192 |

INTRODUÇÃO

A língua é heterogênea, multifacetada, variável. Os estudos sociolinguísticos, desde a década de 1960, têm se ocupado dessa “heterogeneidade ordenada” das línguas, como pondera Labov ([1972] 2008). No Brasil, a realidade linguística variável remonta à diversidade de povos e línguas no mesmo território, desde o período da colonização, em que “a língua portuguesa era segunda língua ou uma variedade de português nativizada através de um processo de transmissão linguística irregular” (LUCCHESI, 2015, p. 35).

Portugueses, índios, escravos, imigrantes europeus, imigrantes asiáticos influenciaram o que Lucchesi (2015) chama de “polarização sociolinguística”. Para o autor, foi em 1930, com a industrialização e urbanização, além da inserção da antiga população rural no mercado consumidor e espaço urbano, que essa polarização tomou os contornos que ainda resistem até hoje, elegendo e valorizando uma variedade de língua: a norma culta. E, consequentemente, estigmatizando as variedades tidas como populares.

É a avaliação da língua dos falantes que influí no ensino de Língua Portuguesa, pois os falantes buscam aproximar-se dos modelos de variedade avaliados positivamente para também serem avaliados positivamente no meio social e o caminho para aprender as normas, normalmente, é a escola. Acreditamos que a realidade plural tanto social quanto linguística é um desafio para a escola e tem sido o objetivo de diversas reformulações dos documentos oficiais como das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998), dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) (BRASIL, 2002) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vincula educação à cidadania, propondo a reformulação do ensino básico, exigindo capacitação do professor no papel de formador, um novo currículo direcionado à formação de alunos ativos e reflexivos, além da reformulação das concepções tradicionalistas do material didático como instrumento de formação desse aluno. Nesta pesquisa, nosso foco está voltado a este último, ou seja, ao

¹ A Base Nacional Comum Curricular é uma só e se refere a toda a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, em 20 de dezembro de 2017, as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologadas pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, enquanto a previsão da etapa do Ensino Médio da Base, de acordo com o planejamento do MEC, ainda será enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no primeiro semestre de 2018, para então ser homologada e depois disponibilizada. Informação disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>, Acesso em 21 agosto 2018, às 16h.

material didático de Língua Portuguesa, bem como ao tratamento que é dado à variação linguística.

A proposta de elaboração, avaliação, disposição e distribuição dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP) fica a cargo do Governo Federal, mais especificamente, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, na forma do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, por meio de editais, convoca editoras para propor um material que será aprovado e distribuído para as escolas públicas do país.

No tocante aos LDP, bem como às novas políticas para o ensino de língua materna, partimos da hipótese de que o tema “variação linguística” é tratado, mas de forma superficial, já que a concepção tradicional normativa é bem mais explorada, pois muitos capítulos dos LPD são destinados ao ensino da gramática com regras e nomenclaturas. Diante disso, as primeiras questões a serem postas são as seguintes: a) o tema variação linguística ocorre apenas em uma seção, correspondendo aos critérios de avaliação do PNLD 2015 (Edital 01/2013) (BRASIL, 2014) ou b) esse tema tem progressão ao longo das seções dos LDP, pois o material possui uma nova postura diante do ensino de Língua Portuguesa (LP)?

Assim, a pesquisa nasce da crença sobre a exploração superficial da variação linguística, nas seções específicas, as quais não são embasadas em referencial teórico consistente do modelo sociolinguístico, contemplando, assim, poucos fenômenos linguísticos variáveis e fazendo uso inadequado de uma terminologia própria da Sociolinguística.

Sobre esses termos, vale destacar que Lucchesi (2015, p. 33) ainda apresenta um algoritmo da realidade plural baseado na polarização entre a norma sociolinguística da elite letrada e a norma sociolinguística da população socialmente marginalizada, assim,

a oposição sociolinguística entre as classes sociais não se dá apenas em função da diferença no comportamento linguístico dos seus membros, mas igualmente em função da maneira pela qual esses membros avaliam os diversos usos da língua e de como as mudanças linguísticas se propagam em cada segmento social.

O que temos, de acordo com o autor, são diferentes normas resultantes de uma rede de relações socioeconômicas, políticas e ideológicas. Diante disso e com a presente pesquisa, constatamos que a “norma sociolinguística da elite”, como quer Lucchesi (2015), é tema de discussões no meio acadêmico, pois os LDP muitas vezes não definem ou distinguem a “norma culta” da “norma-padrão”, o que resulta de uma má delimitação conceitual gerando dúvidas não só quanto a concepção linguística, mas um reforço do “certo” e do “errado” no ato da fala e da escrita da língua, consequentemente, uma postura de preconceito linguístico,

ou melhor, preconceito ao falante de uma norma que não é a considerada culta, ainda nos anos escolares.

Lucchesi (2015) afirma que as normas linguísticas estão polarizadas seguindo a divisão de classes sociais do país, assim surge uma bipolarização de uma norma de elite, que dita as regras e outra norma referente às variantes sociais de classes não elitzadas. Na verdade, o objetivo do autor é caracterizar a polarização sociolinguística do Brasil, o que é complexo, pois autores como Bortoni-Ricardo (2005) e Kleiman (2005) esboçam o *continuum* de monitoramento linguístico oral/escrito. Nós, no entanto, apenas partimos da ideia de bipolarização ensaiada por Lucchesi (2015), observando que, nos LDP, em um primeiro momento, a modalidade escrita está intimamente relacionada ao registro formal, enquanto a modalidade oral, muitas vezes, está relacionada ao registro informal.

Percebemos que a relação dessas modalidades com os registros é recorrente também nos PCN, ganhando ainda mais espaço quando os parâmetros propõem capacitar o aluno a dominar diversas variedades da língua, sejam de prestígio ou não, com o objetivo de fazê-lo participante social ativo, adequando o uso linguístico às mais variadas situações de comunicação.

Devido a essa relação, defendemos que são os gêneros discursivos que devem representar tais situações de comunicação e podem, consequentemente, apresentar variedades linguísticas como as em uso na sociedade. Claro que algumas dessas variedades podem ser apenas estereótipos linguísticos, mas por refletirem um contexto e uma língua em uso, partimos dos gêneros para cotejar os dados da amostra linguística desta pesquisa. A questão central é se há, de fato, uma polarização no ensino da Língua Portuguesa (LP) e se os gêneros discursivos, presentes nos LDP, têm influenciado as marcas de polarização expostas acima.

Em suma, o objetivo geral desta tese é investigar o tratamento da variação linguística nos LDP do Ensino Médio, aprovados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do edital PNLD 2015 (Edital 01/2013), a partir da amostra de gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar ou da ordem do relatar, conforme Dolz e Schneuwly (2004), com proposições de atividades de variação. Os objetivos específicos perpassam tópicos de verificação e análise, desde a conceituação do tema, abordado nos LDP, até a concepção de modalidade escrita e modalidade oral, o monitoramento do grau de formalidade, a definição de norma-padrão e de norma culta; a presença da cultura do “certo” e do “errado” e o tratamento de fenômenos linguísticos em variação, quanto a variedades mais (ou menos) prestigiadas, além da discussão de preconceito linguístico.

Para nós, a relevância deste estudo está em contribuir para uma discussão que segue Faraco (2008), de que devemos ter um novo olhar sobre a questão gramatical e sobre o ensino de Língua Portuguesa no país. Um olhar para uma proposta que posteriormente o autor passa a denominar de “Pedagogia da variação linguística”, já que o ensino de gramática, o conceito de “norma” e as questões sobre variação linguística estão presentes e são debatidas na escola, no processo de ensino-aprendizagem e nas políticas para o ensino de língua, de modo geral, como já posto pelos PCN, PNLD e outros documentos que regulamentam o ensino de LP.

Esta tese foi estruturada em quatro partes. Na primeira, para nosso objetivo de observar o que se produz sobre variação nos LDP e perceber se há relevância na transposição didática do tema variação, retomamos, na fundamentação teórica, os conceitos de variação linguística para a Sociolinguística, de “norma” e “normas” destacando as diferentes concepções políticas e ideológicas, além das linguísticas, retomando também a história da norma e suas diversas discussões, chegando às relações de “poder” de quem fala determinada norma.

Na segunda parte, apresentamos os documentos oficiais pesquisados e como a temática da variação no ensino de Língua Portuguesa é trabalhada, bem como a forma como o PNLD 2015 (Edital 01/2013) (BRASIL, 2014) pontua os critérios exigidos para o conteúdo dos LDP e se são coerentes com os documentos oficiais sobre o ensino de língua materna. Além disso, destacamos as competências e habilidades exigidas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que também tem, em sua matriz de referência, implicações de norma e variação, e pesquisas sociolinguísticas que também avaliaram o tratamento da variação nos LDP.

A terceira parte é dedicada à metodologia utilizada na análise dos dados. Na quarta parte, apresentamos a análise das quatro coleções selecionadas para esta pesquisa, a saber: “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013); “Português – Linguagens em conexão” (SETTE et al, 2013); “Português Contexto, Interlocução e Sentido” (ABAURRE et al, 2013) e “Português: Língua e Cultura” (FARACO, 2013).

Após as análises, apresentamos a tabulação de dados em tabelas e quadros, resumindo e comparando a investigação sobre o tratamento da variação linguística nas coleções do PNLD 2015 e, finalmente, as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

1 A SOCIOLINGUÍSTICA

Neste capítulo, abordamos os principais pressupostos da Sociolinguística de linha laboviana – área da Linguística que se propõe a investigar as relações entre língua e sociedade – bem como as pesquisas de William Labov ([1972] 2008) que fundamentaram o modelo com o qual trabalhamos. Diante disso, observamos o conceito de variação linguística a partir dos resultados das pesquisas pioneiras de Labov ([1972] 2008) e a obra introdutória ao tema de Tarallo (2007). Discorremos, também, sobre as variáveis linguísticas e extralinguísticas que colaboram para o favorecimento, ou não, da escolha de uma variante, apresentando as assertivas de Guy e Zilles (2007), com a finalidade de melhor apresentar os tipos de variação e fatores que a condicionam – sejam internas ou externas.² Exemplificamos as tipologias por meio do trabalho de Ilari e Basso (2014).

Ainda na introdução expomos que, ao tratar da variação linguística, tratamos também de norma, pois as diferentes normas referem-se a diferentes tipos de variação, com exceção da norma-padrão, que é uma idealização, conforme afirmam Faraco (2008) e Bagno (2002). As normas linguísticas suscitam diversos debates no campo da Sociolinguística, sendo importante haver determinadas delimitações para os estudos de variação, como apresenta Faraco (2008), Mattos e Silva (2002), Lucchesi (2002) e Bagno (2002).

1.1 Sociolinguística Laboviana

Para Labov (2008), a sociolinguística variacionista é um “modelo teórico-metodológico” que se preocupa em investigar a relação entre os fatos da língua e a sociedade, a fim de explicar e descrever o objeto língua, verificando de que modo os fatores internos e externos à língua condicionam o fenômeno linguístico estudado.

Para chegar a esse conceito, Labov ([1972] 2008, p. 13) considerou que existiam “[...] diversas barreiras ideológicas para o estudo da língua na vida diária [...]”, a saber: a barreira ideológica de separação dos estudos sincrônico e diacrônico; a barreira ideológica do estudo empírico da mudança linguística e a barreira ideológica da variação livre. Dentro dessas barreiras, o autor elaborou questionamentos que o levaram a estruturar o modelo teórico-metodológico em questão, a partir de desdobramentos que se contrapunham a afirmações

² Fatores internos com relação à própria estrutura da língua. Fatores externos são aspectos que consideram a estrutura externa à língua, como sexo, faixa etária, escolaridade, classe social, posição no mercado de trabalho, dentre outros fatores sociais que podem influenciar na linguagem, ora podem ser chamados de fatores contextuais ora de fatores sociais.

linguísticas da época, como: a) a necessidade de dar atenção à análise dos sistemas estruturais da língua do presente, separadamente dos estudos diacrônicos; b) a “nova” possibilidade de observar a mudança sonora, embora estudosos precursores de estudos linguísticos como Bloomfield (1933) e Hockett (1958) (*apud* LABOV, [1972] 2008, p. 13-14) afirmassem que as variações da língua eram apenas flutuações dialetais e que a mudança sonora era lenta demais para ambas serem observadas, enquanto a mudança estrutural era rápida demais, por isso um estudo empírico estava fora dos ideais dos linguistas da época e, por fim, c) Labov (2008) debate a ideia de que a variação livre que ocorria na língua não poderia ser condicionada, ou ainda, sistematizada.

Assim, entendemos que a análise social das variantes linguísticas não era sistematizada nos estudos linguísticos realizados até a publicação da obra *Padrões Sociolinguísticos [Sociolinguistic Patterns]*, em 1972. No livro, o autor apresenta o estudo sobre *Martha's Vineyard*, realizado em 1963, cuja observação direta da mudança sonora dos ditongos /ay/ e /aw/, na referida ilha, fez com que o autor percebesse um complexo padrão linguístico na estrutura social do local, resultando diretamente no processo de mudança linguística, pois os falantes utilizavam a forma não padrão como uma demarcação linguística, a fim de reagirem à invasão dos veranistas na ilha.

Labov ([1972] 2008, p. 215) adverte que, nessa obra, busca documentar uma “abordagem da pesquisa linguística que se concentra na língua em uso dentro da comunidade de fala, com vistas a uma teoria linguística adequada para dar conta desses dados”, ou seja, analisar os dados por meio do novo modelo teórico proposto: a Sociolinguística. O autor considera, ainda, que a língua é um objeto de estudo encontrado unicamente na espécie humana e por meio da interação entre os indivíduos é que se observa tal objeto de modo concreto a ser estudado.

Diante da necessidade de pensar a ciência linguística e suas teorias, com base social mais ampla, Labov ([1972] 2008) fez uma revisão das teorias linguísticas fundamentadas em Saussure e Chomsky, expondo o objeto da Linguística para esses teóricos que, de certa forma, não avaliaram o fator social nas análises linguísticas. Labov ([1972] 2008) afirma que, para Saussure, a Linguística é concebida como uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social. Todavia, os linguistas que trabalhavam dentro da tradição saussuriana não levavam em conta a vida social, ou seja, trabalhavam com seu próprio conhecimento de língua, ou, quando muito, com dois informantes em seus escritórios. Ademais, esses linguistas afirmam que as explicações dos fatos linguísticos seriam derivadas de outros fatos linguísticos e não de quaisquer dados “externos” sobre o comportamento social.

A partir da afirmação de Saussure de que o indivíduo possui um conhecimento sobre a estrutura da língua, ou melhor, que o sistema gramatical existe virtualmente em cada cérebro podendo, talvez, os dados serem obtidos pelo testemunho do próprio pesquisador, Labov ([1972] 2008) discute que os dados da fala só podem ser obtidos pelo exame do comportamento de indivíduos que estão usando a língua, não só pelo conhecimento de um indivíduo que possui essa língua. Faz-se, então, necessário o contexto social para a análise do sistema gramatical do indivíduo, instaurando-se, para Labov ([1972] 2008, p. 218), uma premissa a partir do paradoxo encontrado nas afirmações de Saussure, ou seja, o “paradoxo do observador”, em que “o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social”.

De igual modo, Labov ([1972] 2008) aborda a teorização de Chomsky, afirmando que esse autor reforça o estudo de uma língua abstrata e fortalece a dicotomia saussuriana ao opor competência (conhecimento abstrato das regras da língua) ao desempenho (seleção e execução destas regras). Para Chomsky, o real objeto de estudo da Linguística é uma comunidade de fala abstrata, homogênea, em que todo mundo fala igual e aprende a língua instantaneamente. Esse linguista avalia que a Linguística é propriamente o estudo da competência, por meio de enunciados de um falante-ouvinte ideal e, por isso, propõe a ideia de que os dados da Linguística devem ser as intuições do falante acerca da língua e não o enunciado do indivíduo.

No que se refere à teoria chomskyana, faz-se necessário entender os seguintes apontamentos: 1) que a estrutura linguística está intimamente associada à homogeneidade – assim, a visão geral é de que as teorias linguísticas podem ser plenamente desenvolvidas com base na parte do comportamento linguístico uniforme e homogêneo; 2) o falante da língua tem acesso as suas intuições sobre a língua ou competência e pode falar sobre elas. A partir dessas suposições de homogeneidade da língua e de falante ideal com acesso à competência, a Linguística, até as publicações de Labov ([1972] 2008), estava sendo definida, de modo a excluir o estudo do comportamento social ou o estudo da fala.

Ao retomar os estudos de Saussure e Chomsky, Labov ([1972] 2008) afirma não ter a intenção de propor uma nova teoria, mas uma nova abordagem para os estudos linguísticos que considerasse a interação linguística dos falantes no seio social, a partir da fala como objeto de pesquisa. Assim, o autor defende que, para lidar com a língua, o linguista tem que

[...] olhar para os dados da fala cotidiana o mais perto e diretamente possível, e caracterizar seu relacionamento com as teorias gramaticais do modo mais acurado que pudermos, corrigindo e adequando a teoria para que ela se ajuste ao objeto visado. Podemos, assim, reexaminar os métodos que temos empregado, numa investigação que fará crescer enormemente nosso entendimento do objeto que estamos estudando (LABOV, 2008, p. 236).

Diante do exposto, conclui-se que a Sociolinguística defende o estudo da língua integrando aspectos sociais e linguísticos. É uma área da Linguística que se ocupa de dados de usos da língua com enfoque na variação e na mudança, o que, de certo modo, amplia a visão tradicional do objeto língua dada por Ferdinand de Saussure ([1906] 2006). Como precursor dos estudos linguísticos enquanto ciência, o linguista genebrino entendia a língua como um produto social e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desse produto social.

O modelo teórico-metodológico de Labov (2008) também pode ser denominado de “Sociolinguística quantitativa”, pois é um modelo de análise linguística que opera com uma grande quantidade de dados e, consequentemente, necessita realizar um tratamento estatístico desses dados coletados com a finalidade de analisar a probabilidade de uso das variantes linguísticas que coexistem no sistema (GUY; ZILLES, 2007).

Logo, a pesquisa sociolinguística laboviana trabalha com o tratamento dos dados de variação na língua, além de destacar os principais fatores que motivam essa variação e revelar a importância dos fatores condicionadores na motivação da escolha de uma variante. Para tanto, ao avançarmos nos estudos sociolinguísticos, atentamos à necessidade de retomar os conceitos dos seguintes termos: i) variação; ii) variante e iii) variável linguística, pois possuem significados diferentes e demonstram o funcionamento do modelo proposto.

1.1.1 Variação linguística

Para Tarallo (2007), toda comunidade de fala possui formas linguísticas em variação, assim, as formas estão em “coocorrência”, ou seja, duas ou mais formas são usadas ao mesmo tempo, na mesma comunidade. Além disso, essas formas podem estar em “concorrência”, pois uma delas pode ser utilizada mais do que a outra, caminhando para um processo de mudança linguística, que consiste no uso frequente de apenas uma dessas formas. O uso das formas em variação pode ser condicionado por fatores estruturais da língua ou fatores externos a ela: os fatores sociais. Como já foi exposto, é por meio da Sociolinguística

Variacionista Laboviana que é sistematizado o estudo dos fatores que motivam a variação linguística.

1.1.1.1 Variante linguística e variável linguística

As formas em variação que concorrem entre si são denominadas de variantes.

‘Variantes linguísticas’ são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’ [...] um exemplo de variável linguística: a marcação do plural do SN. A essa variável correspondem duas variantes linguísticas: [...] a presença do segmento fônico /s/, e a [...] ausência desse segmento, ou seja, a forma zero (TARALLO, 2007, p. 8, grifo do autor).

Diante da citação de Tarallo (2007), os outros termos também ficam mais claros e bem exemplificados, já que “variável linguística” é o que se pode variar e as “variantes linguísticas” são as formas de variação. Para exemplificar, podemos citar “as meninas bonitas / as meninas bonita / as menina bonita” (TARALLO, 2007, p. 9). Nesse exemplo, a variável é a marca de plural e as variantes são, respectivamente, a que tem o segmento /s/ marcando o plural e a que não tem um segmento em que /0/ está marcando a ausência do plural na frase.

Vale dizer que cada fenômeno deve ser estudado diante da matriz social que lhe é própria e, no caso dos fatores internos, cada fenômeno deve ser estudado diante do seu encaixe na estrutura linguística relevante. Assim, a língua dispõe de duas ou mais variantes que configuram um fenômeno variável, chamado de *variável dependente*. Este fenômeno, por sua vez, não varia de modo aleatório, mas influenciado por grupos de fatores, ou *variáveis independentes*, que podem ser linguísticas (internas/estruturais) ou extralinguísticas (sociais). Por exemplo, em determinada comunidade de fala, a marca de plural é a variável dependente, que pode ser influenciada por fatores sociais, como o grau de escolaridade e o sexo dos informantes que são as variáveis independentes (TARALLO, 2007, p. 9).

Este modelo teórico-metodológico sociolinguístico considera os fatos sociais da língua para explicar tanto a variação quanto a mudança da língua. Nesse sentido, a abordagem laboviana tem como objetivo principal o estudo da língua no seu contexto de uso, no seu contexto social, no qual se percebem formas linguísticas alternantes. A partir da frequência quantificada dos dados aleatórios da língua, estabelece-se uma regra variável que explica a ocorrência da variação dentro do contexto linguístico ou extralinguístico.

Destacando as pesquisas labovianas, cumpre dizer que Labov (2008) demonstra a preocupação com o fato de a gramática própria do indivíduo não prover bases necessárias para um estudo coerente da língua. Por isso, vai ao *locus* da pesquisa e trabalha com o grupo social, buscando realizar um estudo empírico e observando a variação linguística de tal grupo.

[...] de fato, descobriu-se que a fala da maioria dos indivíduos não formava um sistema coerente e racional, sendo marcada por numerosas oscilações, contradições e alternâncias, inexplicáveis em termos de um único idioleto. [...] Mas quando a fala de qualquer pessoa em qualquer contexto dado foi comparada com o padrão geral da variação social e estilística da comunidade, seu comportamento lingüístico se apresentou [...] (LABOV, 2008, p. 153).

Diante do exposto, faz-se importante considerar que a língua, ao variar, o faz em diferentes níveis como o fonético, o fonológico, o lexical, o morfológico, o sintático, o semântico e o discursivo, influenciado tanto por fatores estruturais da língua, como por fatores sociais.

1.2 Tipos de variação: linguística e extralinguística

Cada nível da língua traz diversos fenômenos variáveis que são estudados particularmente, ou seja, a partir dos fatores linguísticos, considerando os fatores internos e externos à língua. Os fatores engatilham a variação, influenciando na alternância do item linguístico selecionado. Um exemplo de fator que engatilha a variação de /e/ para /i/ na posição pretônica de uma palavra pode ser a vogal /i/ na tônica, assim, por meio de uma harmonização temos “m/e/n/i/no” que varia para “m[i]n/i/no” (OLIVEIRA, 2013).

Quanto aos fatores sociais, podemos observar a frequência do uso de determinada estrutura linguística que varia no mesmo contexto social, por exemplo, na fala de um grupo que ocupa a mesma classe social, mas cuja alternância tem avaliação negativa, assim, tanto o julgamento da estrutura quanto da situação social do falante são fatores condicionadores para a seleção – ou não – de uma das variantes concorrentes. As escolhas linguísticas dos falantes são, portanto, determinadas ou restrinvidas “pela identidade social e pela experiência linguística prévia do falante” (GUY; ZILLES, 2007, p. 75), por isso, a importância em se considerar os fatores sociais também como condicionadores da variação linguística.

Nesta pesquisa, por tratarmos do tema variação linguística nos LDP, buscamos selecionar os fenômenos linguísticos em variação engatilhados por fatores extralinguísticos e verificados nas atividades que abordam a variação dos gêneros da ordem do narrar e do

relatar. Categorizamos, na pesquisa, a tipologia de variação conforme o fazem Ilari e Basso (2014, p. 152-196) em variação: diacrônica (histórica), diatópica (regional), diastrática (“lugar social”), diamésica (estilística de fala ou escrita), acrescentando ainda, devido à frequência de atividades sobre grau de formalidade, a variedade diafásica.

a) Variação diacrônica

A variação diacrônica corresponde a uma variação que se verifica no decorrer do tempo, muitas vezes é percebida ao se comparar as gerações. Normalmente, essa variação se dá em um espaço temporal de séculos, pois resulta nas mudanças linguísticas (*Vossa Mercê* que passou por vários estágios de variação até *você*).

b) Variação diatópica

A variação diatópica corresponde às diferenças de uma mesma língua observada na dimensão do espaço geográfico. Tida como variação regional, que pode ocorrer em diferentes níveis de uma língua. Isso posto, observamos as variações lexicais frequentes e que identificam diversas regiões do Brasil, por exemplo, “aipim” – uso linguístico do Nordeste brasileiro para “mandioca”. Já as variantes “macaxeira” e “mandioca” identificam regiões centrais e ao sul do país, como ilustram Ilari e Basso (2014, p. 168-169).

c) Variação diastrática

A variação diastrática corresponde às variações produzidas por falantes de diferentes classes sociais. Ilari e Basso (2014) destacam, dentro dessa estratificação, o português *substandard*, um português falado por informantes menos escolarizados. Os autores evidenciam que as construções linguísticas *substandard* são uma variedade da língua com gramática própria, que possui comunicação eficaz, mas que está distante do idealizado pela gramática e pela norma padrão.

Assim, para Ilari e Basso (2014), há mais de um português, ou seja, “o português são dois”: o considerado “subpadrão”, consequentemente estigmatizado, tratando-se de outro código linguístico, falado, por exemplo, por alunos ingressantes no sistema educacional, e o padrão que, por sua vez, é idealizado pelas escolas e pela sociedade mais letrada.

d) Variação diafásica

A variação diafásica denominada também de variação estilística corresponde à forma de registro nos diferentes usos da língua conforme a situação de comunicação. Assim,

notamos o monitoramento linguístico, polarizado “do grau mínimo ao grau máximo” (BAGNO, 2007, p. 45). Essa polarização, de acordo com Bagno (2007), pode ser observada em diferentes situações. Antes disso, o autor pondera que um falante, independentemente da escolaridade, varia o modo de falar de forma mais ou menos consciente. Se exposto a uma situação formal, o registro varia para o grau máximo de monitoramento, sendo um registro também formal, mas esse mesmo falante, em situação informal, deixa a fala distensa e varia para um grau menor de monitoramento, tendo um registro informal.

Bagno (2007, p. 110) exemplifica isso por meio de textos retirados da internet. Em sites menos formais, o autor encontrou estruturas como “hoje aconteceu os treinamentos oficiais”, “a classe média acabou, só sobrou os concursados”. Os exemplos mostram a regra de concordância entre verbo e sujeito sendo violada, o que ocorre em diversos dialetos e, como na internet os textos são instantâneos, muitos não passam por monitoramento ou “correção”, diferente de exemplos que Bagno (2007, p. 111) retirou de textos com usos mais monitorados, como “acabaram os roubos de automóveis”, “às mulheres restavam os trabalhos domésticos”.

e) Variação diamésica

A variação diamésica é observada entre a modalidade oral e a modalidade escrita. Assim, um texto escrito possui regras que possibilitam apagá-lo e reescrevê-lo quantas vezes for necessário, enquanto, na oralidade, as regras são diferentes. O que ocorre na fala são reformulações a partir do que foi dito.

Ilari e Basso (2014) associam esse tipo de variação ao uso de diferentes meios de comunicação, compreendendo as profundas diferenças entre a língua falada e a língua escrita na produção dos textos que buscam representar a verossimilhança ou a fala do interlocutor, como nas entrevistas dos jornais impressos. Tomamos esses textos, nesta pesquisa, como gêneros discursivos, conforme as concepções de Bakhtin (2003).

Para Marcuschi (2008), os gêneros são instrumentos interdisciplinares, nos quais se pode verificar o funcionamento da língua e das atividades socioculturais. Sendo assim, o ensino Língua Portuguesa deve partir do trabalho com os gêneros textuais tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, consideramos que é por meio dos gêneros discursivos que a variação linguística deve ser ensinada e, consequentemente, investigada. Por exemplo, o gênero discursivo *causo*, geralmente, quando escrito, procura apresentar aspectos da modalidade falada. Já a crônica jornalística, mesmo ligada à modalidade escrita, apresenta

regras de correção gramatical, escolhas vocabulares, mas apresenta também estruturas mais informais.

1.2.1 Os gêneros discursivos na variação diamésica

Nosso foco nesta pesquisa não é a discussão da noção de gênero, mas como essa noção de gênero contribui para a discussão de variação linguística vigente na pesquisa, partimos, então, da concepção de gênero do discurso, de Bakhtin (2003), que observa as problemáticas oriundas da diversidade conceitual e terminológica, devido às más interpretações e à má utilização dessa noção. Como não queremos incorrer em problemas como esses, seguimos exatamente o que o autor pondera.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso estão vinculados às formas da língua, assim, aprendemos a falar, construindo enunciados, não de modo isolado, mas dialógico, por meio da interação verbal social. Para o autor, o uso da língua ocorre por meio de enunciados orais ou escritos “relativamente estáveis”. Assim, o sujeito tem acesso a um grande e diversificado repertório de gêneros do discurso sem se dar conta. Esses gêneros são tão naturais que são comparados pelo autor com “a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Bakhtin (2003, p. 324) afirma que o discurso não pode ser dissociado de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Na língua como objeto da Linguística, esse dialogismo não ocorre entre os elementos do sistema como morfemas, palavras, orações.

Um traço constitutivo importante para o enunciado é o destinatário, mesmo não sendo “um outro totalmente definido” (BAKHTIN, 2003, p. 300). É a partir desse outro que os elementos constitutivos dos gêneros vão ser selecionados, como o “estilo” definido a partir das concepções do destinatário. Para explicitar esses constituintes dos gêneros do discurso, o autor considera três aspectos: o conteúdo temático, que está relacionado ao assunto; a construção composicional, que está relacionada aos aspectos formais da estrutura do texto; e o estilo, que está relacionado à linguagem empregada, às escolhas lexicais, sintáticas e à textualidade.

Em síntese, Bakhtin (2003) parte do vínculo existente entre a linguagem e as atividades humanas para pensar a concepção de gênero do discurso. O autor verifica os enunciados no processo de interação, pois cada esfera de atividade utiliza diferentes formas de enunciados. Sobre isso, Fiorin (2016, p. 68) resume que as “esferas de atuação ocasionam o

aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades [...] cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados”. Assim, complementa que “relativamente” assume o sentido de que se deve considerar a história dos gêneros, o que descarta o conceito de gêneros como sequências textuais fixas, com regras, que podem ser repassadas para se aprender gêneros. Por isso, podemos entender que o gênero está em constante mudança. Há crônicas parecidas com contos, porque os limites entre os dois gêneros são mais fluidos do que gostaríamos.

Bakhtin (2003) introduz a ideia de gênero do discurso e mostra os conceitos para definir e justificar tal ideia, no entanto, o que destacamos para esta pesquisa é a dimensão social que os gêneros tomam, bem como os aspectos que os constituem sendo o estilo o qual mais verificaremos. Fiorin (2016) ainda pondera que a obra de Bakhtin foi lida para diferentes propósitos, como para trabalhar o gênero nos PCN e nos LDP.

Ainda sobre aspectos do ambiente escolar, apesar de se referirem aos gêneros como “gêneros textuais”, Dolz e Schneuwly (2004) se baseiam na teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana e trabalham o gênero como um instrumento para o ensino, elaborando a proposta de “agrupamento dos gêneros” e, posteriormente, uma “sequência didática” para a produção textual desses gêneros, colaborando com as práticas de escrita e leitura da diversidade de textos que circula na nossa sociedade.

Assim, para desenvolver as competências e as habilidades de leitura e de produção textual, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que a tipificação clássica de textos, como “dissertação”, “narração” e “descrição”, não dá conta da variedade de práticas discursivas da sociedade e deve ser considerada inadequada, adotando-se um posicionamento de ensino em que o gênero pode ser definido a partir de certas regularidades linguísticas e da situação de interação em que ele é produzido.

A partir disso, os autores propõem o “agrupamento dos gêneros”, seguindo três critérios, como: a) corresponder às finalidades do ensino, desenvolvendo competências para o domínio de uma comunicação oral e escrita; b) diferenciar as tipologias dos diversos gêneros e c) a possuir uma homogeneidade parcial da língua que compõem os enunciados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120). O agrupamento dos gêneros é organizado conforme esses critérios, resultando nas seguintes categorias de classificação: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Partindo desses critérios, atentamos que a produção escrita ou oral de um gênero deve considerar a situação de interação e, consequentemente, as características específicas da linguagem, incluindo a variação linguística.

Vale ressaltar que o presente trabalho não tem como foco principal o tema gênero e ensino, mas muitos são os autores que se preocupam com o ensino de Língua Portuguesa tendo como fio condutor o gênero. Isso fica exposto na obra “Gêneros textuais e ensino” (DIONÍSIO *et al.*, 2007), em que autores como Ângela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Auxiliadora Bezerra, Ângela Paiva Dionísio e Anna Rachel Machado mostram a preocupação com a pesquisa de descrever uma diversidade de gêneros e apresentar sugestões didáticas para a transposição deles ao ensino, de modo que

o volume apresenta, na primeira parte, as bases teórico-metodológicas que fundamentam a noção de gênero como unidade enunciativa-discursiva nas práticas sociais institucionalizadas e que validam sua transposição para a escola tanto pela evidência das análises dos gêneros como das experiências de seu ensino e aprendizagem. Na segunda parte, é analisado um conjunto significativo de gêneros da mídia escrita, discutindo-se, também, algumas implicações didáticas dessas análises que abrangem o suporte, o estilo, o tema, a composição e/ou a função na situação sócio-comunicativa do gênero em foco (DIONÍSIO *et al.*, 2007, p. 8. Prefácio de Ângela Kleiman).

Desde a apresentação, a obra sobre gênero no ensino apresenta o gênero como prática social e que pode ser transposto ao ensino. Assim, ao propormos uma investigação sobre variação linguística nos gêneros discursivos na ordem do narrar e do relatar, passamos a considerar, além das explicitações do modelo teórico-metodológico da sociolinguística laboviana e da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, as implicações da realidade linguística mediada por políticas linguísticas que regem tanto o ensino/aprendizagem da língua materna como os instrumentos didáticos para a efetivação dessa educação linguística. Para tanto, seria difícil avançar nas discussões de variação linguística no ensino de português sem partirmos da ideia de pluralidade de normas, incluindo as temáticas de “norma-padrão” e variação linguística.

1.3 Norma

Para compreendermos a complexidade do tema “norma”, apresentamos os conceitos e definições dados por alguns autores, a fim de indicar as flutuações terminológicas e conceituais nas coleções didáticas em análise, enriquecendo a discussão sobre o tratamento de variação linguística nos LDP. Cumpre salientar que não defendemos que o conceito de norma ainda esteja definido, mas em construção com discussões que, além do cunho linguístico, alcançam o cunho político. Assim, partimos da ideia de que há normas e, dentre elas, há avaliações positivas ou negativas no ato linguístico. Essa avaliação considera as relações de

poder e a realidade da língua na sociedade, possibilitando, assim, ao falante o poder de dizer a língua (MENDONÇA, 2006), pois quem domina a norma idealizada é mais valorizado.

A partir do posicionamento teórico de Lucchesi (2002), Faraco (2008) e Bagno (2013), entendemos que a “norma”, tanto no sentido de padronização quanto no sentido de variação linguística, não assume sentidos que tomam lugares diferentes na língua, mas o sentido semelhante ao de dois lados de uma mesma moeda, em que o ideal linguístico impera na realidade linguística. Esse sentido nos leva a deparar com a problemática da democratização do ensino de língua portuguesa, cujos debates propiciam, na verdade, o ensino de um português brasileiro (doravante PB) próprio da comunidade linguística do Brasil, com uma norma estabelecida, uma valorização linguística nítida e uma diversidade linguística real.

No que tange à teorização linguística, a diversidade linguística real liga-se ao termo “variação linguística”, que é embasado por teóricos como os já citados Labov ([1972] 2008) e Tarallo (2007); que vem sendo muito discutido e pesquisado, por meio de bancos de dados sobre as diversas variantes linguísticas em estudo no Brasil e no mundo. Assim, apontamos a variação linguística como tema constantemente em pauta na agenda sociolinguística, o que também coloca o tema “norma” em destaque, como é o caso do NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta), um projeto que pesquisa a norma linguística urbana culta nas principais cidades do Brasil.³

A problemática em se trabalhar com o tema “norma” parte do fato de que, ao ser transposto ao ensino de língua materna, o termo sofre um esvaziamento, deixando de distinguir os tipos de norma e, ainda, reduzindo o termo à ideia de padrão, de normatividade, do que é certo. Segundo Gnerre (1991), a norma valorizada, tomada como correta e padrão, é falada por indivíduos também valorizados, assim, é dado o “poder” para se falar a língua à classe que domina tal norma, estigmatizando-se os demais falantes dessa língua, mesmo que esses dominem normas diferentes.

Assim, *a priori*, o que notamos é uma aproximação de “norma” ao movimento linguístico reconhecido como “purismo linguístico”, que pregava o estabelecimento de regras

³ Projeto com o objetivo de documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. A partir de 1985, ampliou-se o escopo do projeto, no sentido de abraçar outros aspectos, tais como: análise da conversação, análise da narrativa e análise sócio-pragmática do discurso. O acervo do Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro), por exemplo, disponível *on-line*, é uma referência nacional para estudos da variante culta da língua portuguesa. Trata-se de entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, num total de 350 horas, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. Os projetos nas outras capitais seguem critérios também estabelecidos para o estudo da variante culta no Brasil, conforme disponível em: <http://www.nurcrj.letras.ufrj.br/> e <http://mauriciovitali.blogspot.com/2009/06/o-que-e-o-projeto-nurc.html>. Acesso em 02 dez. 2017.

claras e homogêneas para o “bom falar” do português, como mostra Mendonça (2006). No entanto, esse termo vai além de se falar certo ou errado, bem ou mal, e alcança importantes desdobramentos no debate linguístico, histórico e social.

1.3.1 Breve histórico da norma e do purismo linguístico

O caráter normativo de uma tradição gramatical está presente na história da linguística, principalmente, a partir da segunda metade do século XVII, segundo Padley (2001). Casevitz e Charpin (2001) enfatizam que existia uma diversidade de dialetos até a formação do “coinés”, que corresponderia a línguas comuns (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 23). No entanto, os gregos só experienciaram o sentimento de “unidade linguística” após os primeiros textos literários, como apresentam os autores:

A unidade linguística de alguns grupos dialetais, e, para além, do grego, se apoia num sentimento de comunidade: não somente, é claro, a comunidade religiosa ancorada nos grandes santuários, mas também a comunidade do patrimônio literário conservado pelo ensino [...] a língua logo cedo se misturou à vida da cidade, que viu nela matéria a ser legislada (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 28-29).

A ideia de unidade na língua nasce, assim, do ensino das letras e dos textos literários na Grécia. Tanto é que os filósofos começam a perceber os “traços regulares numa língua” para depois pensar o enunciado “[...] das regras, das normas” (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 30) É neste contexto que surgem indícios da gramática normativa. Ainda fazendo referência a esses autores, fica evidente que os gramáticos “preocupados antes de tudo com a eloquência, vão fundar uma gramática normativa antes de tudo, utilitária”. É com Platão e, posteriormente, Aristóteles, que se complementa a preocupação com as formas, surgindo “de um lado, o purismo dos filólogos e, do outro, o estudo das categorias gramaticais” (Idem).

Sobre a gramática normativa, Padley (2001) reforça que foi, a partir da metade do século XVII, que se deu o início do trabalho com a prescrição de uma noção de norma com um duplo aspecto: uso falado ou escrito recomendado e o modelo que impõe determinando “os elementos da língua que se escolherá pôr em relevo ou inventar” (PADLEY, 2001, p. 55).

Nesse ensaio, o autor trata a tradição normativa desde os primeiros gramáticos, compreendendo os anos de 1500 a 1700, partindo dos gramáticos franceses e ingleses que seguiam o modelo prescritivo, fornecido por Donato e Prisciano, da tradição latina. Esses estudiosos se baseavam “no uso dos melhores autores”, mas foram os italianos Perotti e Sulpizio, que, segundo Padley (2001, p. 57), mesmo baseados em Donato e Prisciano,

forneceram “a camisa-de-força que a gramática das línguas vivas será obrigada a vestir durante longo tempo”.

Padley (2001, p. 57) apresenta a forte preocupação dos gramáticos sempre com a unificação da língua e com a arte de falar e de escrever corretamente, “[...] uma arte que se aprende nas páginas dos poetas e dos prosadores”. Por isso, Nebrija é destacado como o primeiro autor de uma gramática humanista de língua “vulgar”, a gramática castelhana de 1492. O desejo desse autor era a uniformidade da língua castelhana, a fim de que a língua escrita pudesse “permanecer num mesmo estado e perdurar durante todo o tempo por vir” (NEBRIJA, 1492, *apud* PADLEY, 2001, p. 57). Um dos papéis da gramática, para Nebrija, inclusive, era o de preservar “o uso de ser corrompido pela ignorância”, decorrendo daí o fato de se olhar para a língua em “uso dos sábios”.

Padley (2001) ainda mostra que a simples prescrição da língua não define o que é norma ao longo da história seja grega, seja latina, mas que norma está para o modelo estabelecido e ditado pelas imposições escolhidas pelos gramáticos. O autor descreve tentativas de normas baseadas no uso da língua, iniciadas por gramáticos como Meigret (1550 *apud* PADLEY, 2001, p. 59-60) que se esforça por basear a gramática no uso que se figura como “árbitro”, ou seja, não cabe ao gramático impor regras, antes, deve extraí-las de uma observação que as prescreve tal como numa lei. Diante disso, Meigret preconiza regras a partir do uso e modo de falar “dos homens bem instruídos em língua francesa” (PADLEY, 2001, p. 60), mas, na verdade, a norma baseada no uso é contestada desde seu início e Padley (2001) deixa evidente que, no decorrer da história, a norma representava um conjunto de regras que deveriam ser obedecidas para alcançar o falar e o escrever bem.

No Brasil, a discussão de norma linguística a partir do purismo não é diferente. Mendonça (2006) discute os tipos de purismos que encontrou na mídia durante a sua pesquisa: o neoliberal e o nacionalista. O purismo nacionalista está indicado em discursos de escritores do século XIX e, comparando-os com os discursos de escritores no final do século XX e início do XXI, percebe que o lugar de “dizer a língua” do escritor brasileiro se funda na relação com o purismo nacionalista e com o saber gramatical tradicional.

Mendonça (2006) aborda estudos em que o purismo brasileiro, a partir da segunda metade do século XIX, volta-se ao purismo discursivo metalinguístico e um purismo discursivo *stricto sensu*, que se realizaria por meio de escolhas lexicais e sintáticas do falante, ou seja, o “purismo como um fenômeno de preservação da norma que nem sempre está ligado à correção” (MENDONÇA, 2006, p. 41). No entanto, a relação entre purismo e correção é evidenciada pela autora no decorrer da pesquisa.

Assim, a autora sente a necessidade de significar norma, já que cada um dos diferentes purismos encontrados nos dados defende a preservação de um tipo específico de norma. A autora apresenta três tipos de purismos produzidos no Brasil: 1) o purismo histórico ortodoxo – preservação da norma prescritiva portuguesa; 2) o nacionalista – a norma a ser preservada era a objetiva, praticada no Brasil; 3) histórico heterodoxo – um embate entre norma prescritiva e objetiva.

É a partir de um purismo heterodoxo que ocorre o embate entre as normas “prescritivas” e “objetivas” chegando às duas grandes tendências destacadas por Mendonça (2006) e já citadas, como purismo neoliberal e purismo nacionalista. O purismo nacionalista, conforme a autora, é constituído como uma reapropriação do purismo ortodoxo que preserva a norma prescritiva. Entretanto, ao lutar para preservar os valores da nação, há uma centralização em questões relativas à língua nacional e à exclusão de estrangeirismos.

Mendonça (2006, p. 46) observa que os “românticos” lutavam contra Portugal, na produção de sua identidade como nação, na tentativa de preservar uma norma nacional, um português do Brasil, de uma língua mais pura utilizando como parâmetro a língua praticada no país. No entanto, para a autora, o purismo não será apenas esse fenômeno comum à linguagem, mas uma atitude linguística histórico-sócio-politicamente condicionada, e por isso, não é um efeito funcional da linguagem. Por esse motivo, a autora afirma que o purismo é um produto dos micro e macro poderes exercidos na sociedade, em que os usuários da língua veem o “direito de cuidar dela” para que se possa “falar bem” de acordo com a cidade letreada sendo valorizado no social (MENDONÇA, 2006, p. 46).

Diferentemente do purismo nacionalista que tem vistas para Portugal para o falar europeu, Mendonça (2006) afirma que o purismo neoliberalista segue a ideia do movimento “neoliberal”, cuja base fundadora justifica a expansão da burguesia e a focalização dos gastos em programas públicos específicos. Diante do histórico político-social, a autora considera que o purismo neoliberal tem a necessidade de limpar os “erros” da fala e da escrita da classe média, que quer ter sucesso econômico ou acesso ao mercado. “Trata-se de uma *atitude linguística sócio-politicamente condicionada*, em que, frente ao desemprego estrutural, à terceirização, à insegurança, *supervaloriza-se o sucesso pessoal/individual*, em detrimento da ‘coletivização’” (MENDONÇA, 2006, p. 64, grifo da autora).

Mesmo, de um lado, tendo o purismo nacionalista e, de outro, o purismo neoliberal, com bandeiras diferentes, sendo um na tentativa de tirar os estrangeirismos da língua para procurar uma identidade linguística nacional (com certa defesa da variação linguística regional) e outro com o “falar correto”, sem muitos erros, fazendo da língua mais um

instrumento de escala social, parece que o purismo neoliberal perpetuou no país até o momento, sendo divulgado pela mídia.

Mendonça (2006) mostra que não são os documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua ou os linguistas, menos ainda os professores, quem têm autoridade em “dizer a língua”, ou seja, para os puristas não há justificativas para “os erros”, “desvios”, “diversidade linguística”, principalmente na mídia. Assim, na pesquisa de Mendonça (2006), quem define a “norma” do certo e do errado no PB, parecem ser os jornalistas como se fossem eles quem determinassem o que é certo de dizer na nossa língua.

O purismo linguístico perpetua na nossa sociedade, como observamos nas discussões de Padley (2001) e Mendonça (2006), no entanto, ainda não se pode aceitar que “purismo” e “norma” sejam sinônimos. Mesmo a mídia sendo influenciadora do “certo” e “errado” no PB, para nós, são os linguistas que cumprem com a tarefa de discutir, teorizar, conceituar o que é norma, consequentemente, revelando os vários tipos de norma e as distinções conceituais-sócio-políticas entre elas.

1.3.2 Concepção geral de norma linguística e “as normas” no PB

A discussão inserida por Coseriu (1979) marca uma visão “tripartida” da realidade “unitária” da linguagem, bem como a preocupação de pensar a norma dentro do sistema linguístico. A iniciativa de refletir sobre a possibilidade de dois sistemas (de um lado o funcional, de outro o normal) começou em março de 1951, durante uma conferência em Nice, promovida por Emile Benveniste e integralizada por semanticistas como Hjelmslev e Lotz, que apresentaram um quadro com três aspectos da linguagem: esquema, norma estabelecida e fala. Esse pensamento era distinto da conhecida dicotomia – língua e fala – proposta por Saussure e tomada como inauguração da Linguística enquanto ciência.

Coseriu (1979), de alguma forma, amplia a visão dicotômica saussuriana entre “langue” e “parole”, ou ainda, entre sistema abstrato e a realização concreta dele, incluindo mais um nível de abstração. Dessa forma, o autor define: 1) a fala como os fatos da língua observados no plano individual e concreto; 2) a norma como características normais e praticamente comuns, sendo um grau de abstração; 3) o sistema como funcional e necessário, ocupando outro grau de abstração. Além desses esclarecimentos, o autor complementa que não se trata da norma como correção, como falar certo, mas como um sistema que limita o que deve ser usado na língua:

[...] comprovamos, pois, que em todos os campos, em todas as funções que se podem considerar na linguagem, é possível e necessário distinguir os dois aspectos — norma e sistema —, para uma compreensão mais íntima dos fatos lingüísticos; ou, melhor, que, ao lado do sistema funcional, há que distinguir a realização normal, ou seja, um grau inferior de abstração, que também caracteriza as línguas [...] Esclarecemos, ademais, que não se trata da norma no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e de valoração subjetiva do expressado, mas sim da norma objetivamente comprovável numa língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros duma comunidade linguística, e não daquela segundo a qual se reconhece que ‘falamos bem’ (COSERIU, 1979, p. 69).

Após a apresentação de dados empíricos, principalmente do espanhol, o autor define a norma não como o “bom falar”, característica preservada pelo purismo linguístico, mas como fatos da língua que ocorrem como manifestações que ele denomina como “normais e constantes numa língua [...]” (COSERIU, 1979, p. 55). Por isso, o autor estabelece o sistema normal e o sistema funcional da língua como a dupla abstração da tríade que defende.

Para Coseriu (1979), a norma é o conjunto das realizações de caráter sociocultural que limita as possibilidades que o sistema dá. Um exemplo claro para entendermos o duplo sistema de abstração aparece no nível morfológico e é do próprio Coseriu (1979, p. 60): a oposição de singular e plural na palavra *carnaval* (singular) e *carnavoxen* (plural), não *carnaval* (singular) e *carnavaux* (plural), como cita: “porque o sistema contém efetivamente como legítimas tais oposições; mas na norma elas não se realizam nestes casos, mas em outros (ass/asses, cheval/chevaux), assim, o sistema funcional apresenta as duas formas como plurais, mas a norma admite apenas uma, no caso do exemplo o plural de carnaval é –oxen”.

Em consonância com Coseriu (1979), Ilari e Basso (2007) afirmam que existiu uma estandardização da língua no sentido de assumir um modelo a que a maioria dos falantes pudesse obedecer. No entanto, disso oriunda uma problemática sobre norma no país, pois há mais de uma estabelecida, além de não se saber a qual se deve obedecer e qual se deve aprender. Para entender o estabelecimento da norma e como a concepção dela interfere no ensino de língua materna, os autores retomam alguns aspectos, que, ao longo da história, foram importantes na consolidação de um padrão normativo de língua escrita ou falada, como: 1) a fixação da ortografia; 2) o trabalho dos lexicógrafos, fundamental para a fixação do vocabulário; 3) o trabalho dos gramáticos, fundamental para a uniformização da morfologia e da sintaxe; 4) a definição de uma norma brasileira. Desses quatro pontos, consideramos relevantes para esta discussão sobre norma os pontos 3 e 4, que buscam dar conta da ideia de uniformização e normatização do Português Brasileiro.

A primeira gramática escrita em Língua Portuguesa data do século XVI, de autoria dos consagrados Fernão de Oliveira, com a *Gramática da linguagem portuguesa*, de 1536, e João de Barros que, em 1540, produziu a *Gramática da língua portuguesa*. Segundo Ilari e Basso (2007, p. 205-206), a preocupação das primeiras gramáticas era “formar fidalgos para o convívio da corte e preparar para o estudo do latim”. Essa ideia perpetuou pelos séculos e fez “pensar na gramática como um conhecimento capaz de distinguir as pessoas bem-criadas, das pessoas ‘baixas’”.

A preservação dessa distinção sobre as pessoas que “podem dizer a língua” estabeleceu estigmatização de algumas variedades linguísticas e, consequentemente, conferiu poder a quem, até hoje, sabe “falar bem”, ou melhor, para os falantes que “dominam” o modelo divulgado pelos gramáticos. Assim, o poder normatizador das gramáticas contribui tanto para mostrar a diferença de classes de quem sabe o português “correto”, quanto para uniformizar a língua e frear a mudança linguística.

Diante da importância que a gramática tem para o debate de norma, Ilari e Basso (2007) distinguem a concepção de gramática em normativa (ou prescritiva); descriptiva e explicativa. A gramática normativa “procura estabelecer como a linguagem deve ser [...]” (ILARI; BASSO, 2007, p. 206), as regras assumem a significância de regulamentação. A gramática descriptiva “procura descrever uma língua tal como o analista a observou” (Idem), mesmo assim há registros regulares e a palavra “regra” também estará presente nesta concepção. A gramática explicativa é diferente das outras concepções, pois aborda os fatos observados a partir de explicações, sendo assim, a “regra” deixa o seu lugar para os “princípios explicativos”.

Nessas gramáticas, há características que nos fazem entender os diferentes tipos de normas que coexistem no sistema linguístico. A primeira é a influência do valor de norma que temos até hoje, com a sistematização de preceitos para se falar bem. A segunda característica e não menos importante, é o que Ilari e Basso (2007, p. 207) chamam de “casuística gramatical”. Para eles, a prática da “casuística” está na reflexão sobre as diferentes regências, concordâncias e colocações pronominais nas diferentes construções gramaticais “aprovando umas e condenando outras”. Podemos dizer que o conceito de “certo ou errado” na língua corresponde à “casuística gramatical”, sendo uma das características normativas mais bem preservadas e repetidas, contribuindo para o que conhecemos como preconceito linguístico.

Voltando ao ponto 4 (a definição de uma norma brasileira), que evidencia o quanto comum são os próprios falantes de uma língua buscarem um modelo de uso para falar e escrever bem. Nesse ponto, emerge a norma como um modelo consagrado, no entanto, as

problemáticas surgem sobre o tema, pois o que seria a norma no PB?; qual a norma correta que devemos seguir?; existe uma norma mais correta do que outra?; a utilização da norma é para dar prestígio ao texto?; existe uma norma de prestígio e outras normas estigmatizadas?.

Ilari e Basso (2007, p. 213-216) retomam os debates que ocorreram sobre o tema norma no Brasil, citando três diferentes sentidos dados à questão: 1) a definição “norma literária”, que emerge durante o romantismo, ligada ao fato de a literatura brasileira ter sua própria linguagem literária, além de defender uma identidade linguística pós-independência em 1822. Um exemplo foi José de Alencar ter acrescentado “brasileirismos” à sua obra em busca de uma língua nacional, como já apontado por Mendonça (2006). 2) a elaboração de uma norma para o “português escrito culto”, cuja polêmica voltou-se ao texto do Código Civil da Primeira República, com a correção encomendada ao gramático Ernesto Carneiro Ribeiro, mas criticada pelo então político Rui Barbosa, um purista da língua. 3) o estabelecimento de uma norma para a fonética do PB, por meio de dois congressos, com o objetivo de regulamentar a língua utilizada no teatro e no canto lírico.

Nestes congressos, importantes nomes da Literatura e da Linguística do país estavam presentes, o que mostra o movimento dos linguistas para o também estabelecimento de uma norma, inclusive, na fala:

O congresso Brasileiro da Língua Cantada foi realizado em São Paulo em 1936, por inspirações de Mário de Andrade, e contou com a participação do poeta Manuel Bandeira e do filólogo Antenor Nascentes. O congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro realizou-se em 1957, em Salvador e teve como relator o filólogo Antônio Houaiss (ILARI; BASSO, 2007, p. 220).

Nos congressos citados, o debate se voltava para a ideia de “neutralização”. No primeiro congresso, a ideia era neutralizar o sotaque, adotando um modelo falado em determinada região do Brasil. No segundo, ficou clara a existência de normas regionais, então um modelo deveria ser negociado entre regiões, mas foi por meio da mídia que se iniciou a implementação da ideia de neutralizar as variações (MENDONÇA, 2006).

As concepções de normas apresentadas por Ilari e Basso (2007) são importantes no sentido de ligar a ideia de gramática e níveis da linguagem à ideia de norma, mas mais do que isso, expõem como o assunto em vigor é complexo, partindo da significância do falar e escrever “bem” e perpassando por fatos históricos que influenciam a formação da norma, além de alcançar a tentativa de neutralização das demais variantes.

Tudo isso resulta na ideia de norma que temos até aqui, ou seja, a que exerce influência sobre o modo como a sociedade pensa o uso culto e uso (in)culto, surgindo a premissa de que existe uma língua certa e outra errada, ou como quer Ilari e Basso (2017, p. 223), um distanciamento entre um português tido como “padrão” – falado por quem é mais escolarizado – e outro tido como “substandard” – falado pelos menos escolarizados. A ideia de valorizar uma norma em detrimento de outra pode resultar numa (bi)polarização linguística. Lucchesi (2002) demonstra uma preocupação com a polarização dos padrões linguísticos do PB, em contraste com as motivações ideológicas para a manutenção de um padrão linguístico ideal que tenta se superpor à diversidade do real por meio dos gramáticos.

Para continuar a discussão, Lucchesi (2002) retoma o conceito de norma, formulado pela escola estruturalista, além de trabalhar com a adequação do termo norma para a sociolinguística. O objetivo de Lucchesi (2002, p. 64) é “reunir elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil”.

O autor ainda mostra que o PB não é só heterogêneo, mas está polarizado em dois sistemas, sendo um a norma culta e o outro a norma popular. Tal (bi)polarização se deve ao modelo adventício de regulação do comportamento linguístico concebido “desde a independência política do Brasil por meio do projeto elitista de dominação que marca a formação do Estado brasileiro” (LUCCHESI, 2002, p. 64).

Baseado no gramático Celso Cunha, Lucchesi (2002) ainda distingue norma objetiva da norma subjetiva, sendo a objetiva aquela relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo e a subjetiva um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes de uma comunidade. Além disso, dentro do que é normativo o autor também destaca que há uma diferença marcada entre norma-padrão e norma culta, sendo que: a) a norma-padrão reuniria formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas; b) a norma culta conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos indivíduos com curso superior completo.

Fica evidente, então, que o uso linguístico tem como padrão a norma culta. Para pontuar a ideia do que é norma e qual a sua importância, nos pautamos ainda em Faraco (2008), que tece considerações sobre os conceitos de norma a partir das discussões sobre norma culta e norma-padrão, além das discussões sobre uma norma gramatical e as normas em conflito, bem como a preocupação em discutir sobre quem ou qual a instituição que mostra essa autoridade em “dizer a língua”.

Assim como os outros autores retomados, Faraco (2008) apresentou mais de “um nó que deve ser desatado” para se chegar às conclusões sobre a definição de norma linguística no

Brasil. O autor parte do fato de existir uma confusão com o uso do termo norma, por isso, a necessidade de se tecer considerações sobre a concepção de norma e das diferenças entre as normas, como resumimos, a seguir.

Na primeira concepção, a norma é concebida como “cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema”. A segunda concepção é mais técnica e é concebida como um “conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala” (FARACO, 2008, p. 36-37). Assim, temos norma no sentido de normalidade, usual, recorrente na comunidade de fala, incluindo os fenômenos de variação.

A terceira concepção mostra que a norma é estruturalmente organizada, ou seja, possui uma gramática, pois um falante não fala enunciados agramaticais. Para Faraco (2008, p. 38), “se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de outra norma”. O conceito de certo e errado na língua diante de uma norma é questionável, pois a fala ou a escrita estão condicionadas a diferentes normas.

A quarta concepção considera que a norma deve ser compreendida tanto como um conjunto de formas linguísticas, como um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. A quinta concepção evidencia que não há uma norma pura, ou seja, as normas absorvem características umas das outras, são híbridas. Diante disso, podemos afirmar que, assim como a língua é viva e variável, também não há uma norma estática.

A sexta concepção é que “os diferentes modos sociais de falar e escrever a língua se equivalem: cada grupo de falantes realiza a língua por normas diferentes, mas nenhum deixa de ter suas normas”, mesmo retomando a ideia da terceira concepção, esta última soma o fato de existir uma hierarquização social dessas normas (FARACO, 2008, p. 56).

Esse panorama sobre a norma linguística evidencia que não temos uma norma fixada, mas que leva em consideração a recorrência linguística na fala de uma comunidade, os aspectos sociais dessa comunidade, a diferença entre a fala e a escrita, bem como a influência de uma norma sobre a outra. A verdade é que, ao pensarmos no estado da norma, pensamos no estado da variação. De todo o modo, mesmo entendendo a concepção geral da norma, constatamos que a discussão desse tema se torna complexa ao diferenciarmos as normas com diversas nomenclaturas: norma culta, norma-padrão, norma gramatical; mas ao continuarmos considerando o mesmo conceito para as diversas normas, permitimos equívocos de interpretação.

Na história da língua, no Brasil, a questão de norma está relacionada aos falantes e suas classes sociais. Dito isso, temos que uma “norma culta brasileira” ligada historicamente à

elite letrada conservadora de séculos passados, que, por querer se parecer com a Europa civilizada, recusou as variedades do português brasileiro popular começando assim, a cultura do “erro” em que aqueles que se afastassem desse padrão europeu-brasileiro já estabelecido, cometiam desvios da norma artificialmente construída.

Quando Faraco (2008, p. 51) afirma que “o imaginário que transformou nossas peculiaridades linguísticas em ‘erros’ é ainda forte nas discussões sobre língua no Brasil [...]” reconhecemos um sério, e comum equívoco, quanto à análise da realidade linguística do Brasil – os erros comuns constituem as características que definem o português brasileiro, mas por que falamos em erro e não em variantes linguísticas?

O questionamento anterior é resolvido, de certo modo, ao retornarmos ao debate e destacarmos as colocações de Lucchesi (2002) e Ilari e Basso (2007). De um lado, temos uma norma culta, por exemplo, e, de outro, uma linguagem urbana comum,⁴ duas faces de uma mesma moeda que, como qualquer realidade linguística, possuem variabilidade. Ou ainda uma norma culta, valorizada, *standardizada* e outra não valorizada, de certo modo rejeitada, estigmatizada. Assim, o mau uso do termo “culto” em “norma culta” pode trazer prejuízos e preconceitos que afetam o conjunto da sociedade, pois pressupõe que as pessoas que a domina possuem mais “cultura” do que os falantes da norma comum. Essa interface entre o “culto” e o “comum” prejudica, “em especial, os falantes de normas que são particularmente estigmatizadas pelos falantes da norma culta” (FARACO, 2008, p. 57).

Para Faraco (2008, p. 56), a norma culta, portanto, pode ser entendida como a norma prática em situações específicas que exigem maior grau de monitoramento na fala e que estão ainda diretamente relacionadas com a cultura da escrita. A questão da norma culta é complexa no campo da investigação linguística, não só pela dificuldade de conceituação, mas ainda quando se mescla à outra questão que é de norma-padrão, trazendo os prejuízos sociais e estigma aos falantes de outras normas.

Como já foi visto e ainda será retomado, a norma culta não é igual à norma-padrão. Esta última surge dos instrumentos linguísticos para unificação da língua, que começaram na Europa, ainda no século XV. Assim, “em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador” (FARACO,

⁴ Faraco (2008) considera que uma visão dicotômica da variedade não é suficiente para descrever o português do Brasil. Sendo assim, adota a visão de Bortoni-Ricardo (2005) em que a autora tenta distribuir as variedades em três *continuum* que se entrecruzam, a saber: com o pólo urbano - o continuum rural-urbano; com o polo letramento - o de oralidade-letramento e o entrecruzamento com as demais variedades de diferentes estilos o continuum da monitoração estilística. Para essas variedades em entrecruzamento, Faraco (2008) toma emprestado o que Dino Preti denominou de linguagem urbana comum à variedade que caracteriza grande parte das manifestações orais mais monitoradas dos falantes que poderiam ser chamados de “cultos”.

2008, p. 75). Portanto, a norma-padrão não é uma variedade da língua e, sim, um instrumento sócio-histórico que estimula o processo de uniformização e serve de referência a projetos políticos de uniformização. A norma culta, no entanto, é uma variedade linguística, expressão viva de certos segmentos sociais em monitoramento diante de situações específicas.

Apesar dos avanços nos estudos de variação linguística, bem como do acesso a essa temática na escola, ainda há um purismo linguístico exacerbado praticado por aqueles que acreditam ter “o direito de dizer a língua”, ou seja, a mídia sendo hoje quem mais pratica um (pseudo)purismo que se materializa no que Faraco (2008, p. 91) chama de “norma curta”, que é “[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontraram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro [...].” Sendo assim, a norma curta é o ponto do julgamento linguístico, não um julgamento de linguistas e gramáticos, mas de jornalistas, políticos, escritores.

Pelo exposto, entendemos a dificuldade de se definir a norma linguística, pois como vimos não há uma norma, mas vários tipos de normas, com conceituação diferente, além de diferentes concepções político-sociais, que incluem à discussão a idealização de uma língua ideal, que torna o “falar” e “escrever” padronizado a toda comunidade de fala, garantindo, enfim, o purismo linguístico e, consequentemente, o preconceito sobre quem não domina esse padrão ideal.

Ao sairmos do plano de idealização, alcançamos a bipolarização da norma em uso: norma culta e *substandard* ou a norma popular. Nas análises dos LDP, essa bipolarização é refletida, mas diante de uma inadequação em que a “norma-padrão” toma o lugar de *standard*, pois o conceito de norma está mal estabelecido, mesmo assim, observamos que de um lado se tem a norma padrão como a estandardizada e do outro lado, variedades sociais e regionais, na sua maioria, estigmatizadas.

Sendo assim, concordamos, de modo geral, com a concepção de que a norma é um conjunto de valores subjetivos, determinado por fatores sociais, políticos, culturais, ideológicos, relacionada com as tendências e padrões de comportamento linguístico observáveis numa comunidade (LUCCHESI, 2002), são esses conjuntos de valores que definirão a qual norma se faz referência. Quando são valores idealizados, como homogeneidade na fala e na escrita, a referência é a norma-padrão. Quando são valores voltados à descrição da fala dos falantes mais escolarizados e de classe econômica mais elevada, refere-se a norma culta, que por sua vez representa uma variedade de prestígio. Quando há o distanciamento dessas concepções sócio-políticas puristas da linguagem e classistas, a referência é a norma comum, estabelecida a partir dos diferentes tipos de

variações linguísticas, cujas variedades muitas vezes serão estigmatizadas ou meramente identificadoras do grupo ao qual pertence o falante.

1.3.3 A norma linguística na sociedade: o poder de dizer a língua

Como vimos no ponto anterior, existe uma perspectiva social em relação ao tema norma. Essa perspectiva tem sido construída historicamente. Para Gnerre (1991), a linguagem, além de veicular informação numa função referencial, desempenha uma função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. O autor, em concordância com as assertivas de Bourdieu (1977), ressalta o poder da palavra em mobilizar a autoridade do falante, concentrando-a no ato linguístico. Assim, determinadas produções linguísticas adquirem valor ao serem realizadas em contexto social e cultural adequado, além das relações de poder ficarem evidentes nas produções linguísticas realizadas.

Essas produções são ideológicas, como quer Britto (2002, p.136), que em seu texto “Língua e a ideologia”, examina os jogos de poder existentes na linguagem, principalmente as palavras “que têm que ver com a disputa política pelo poder na sociedade e, por isso, são mais evidentemente ideológicas”.

Ideologia, para esse autor, está no sentido de algo que constrói formas de impor uma representação da realidade. Britto (2002) observa o significado marcado por interesse político, histórico, social. A problemática está no fato de pensarmos que língua é essencialmente estrutura linguística, que não carrega ideologias, mas na verdade o que temos é uma língua em que a ideologia está mascarada e, apesar disso, é violenta. Tanto é violenta que Gnerre (1991, p. 6) chega a uma máxima em seu texto afirmando que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes”. Desse modo, os falantes valem a partir do “poder econômico”, ou seja, após serem posicionados na pirâmide social, a língua deles passa a valer tanto quanto sua posição socioeconômica. Aqui entendemos que o preconceito não é linguístico, mas é contra aquele que diz a língua e o lugar que ocupa na sociedade.

Gnerre (1991) lembra que o falante/ouvinte segue determinadas regras ao falar que perpassam as possibilidades “do que” e “quando” se pode falar, até chegar ao “como” se pode falar, ou seja, qual variedade estará em seu ato linguístico. Diferentemente disso, ao escrever, esse indivíduo também segue determinadas regras, obedecendo ainda à variedade “padrão”, considerada a variedade tipicamente de conteúdo de prestígio de valores fixados na tradição escrita.

Nesse ponto fica clara a inter-relação da linguagem, poder e discriminação apontada por Gnerre (1991) e Britto (2002). Como desenvolver a ideia de palavras, variação, ideologia, rede de significações se “uma variedade linguística vale o que os falantes dessa variedade valem”? A verdade é que a ideal sobre a forma “correta de falar” também é predominante na nossa sociedade, pois como afirma Britto (2002), há uma necessidade de “[...] conhecer e saber usar essa forma é importante para poder participar ativamente da sociedade” (BRITTO, 2002, p. 146), assim apenas parte da sociedade tem acesso à variedade culta, a leitura e a educação de qualidade, resultando na discriminação da contraparte dessa sociedade que não conhece tal norma, configurando-se na não participação destes na sociedade.

Dentro da nossa sociedade, para Britto (2002), a ideologia predominante é de que uma pessoa que sabe gramática normativa, aprendida na escola, é mais educada e culta, preparada para a vida pública e social. O autor conclui que “o que articula essa concepção de língua regrada é uma visão de mundo fortemente marcada pela regra e pela autoridade” (BRITTO, 2002, p. 146). A problemática está em se assumir como verdade absoluta as regras do bom falar e escrever.

Assim, a pessoa culta, ou de classe social mais elevada, como quer Britto (2002, p. 147) “é transformada em um modelo de cultura, de moral e de respeitabilidade: ela é a autoridade de onde emana a verdade”, fazendo com que a norma culta e a norma “padrão” sejam instrumentos de poder sócio-econômicos. Desse modo, nos deparamos com uma importante assertiva sobre relações de poder, já previsto Gnerre (1991), que não é a variedade linguística que possui valores, mas o falante que as utiliza que confere significação e poder a ela.

O que Gnerre (1991) e Britto (2002) trazem para discussão é o efeito discriminatório das falas populares e o poder que alguns falares adquirem dentro da sociedade. Assim, as falas estigmatizadas são atribuídas como pertencentes aos menos cultos da sociedade, como percebemos quando se faz referência a linguagem caipira. *Mazzaropi* e *Chico Bento* são duas personagens que podem ser citadas como exemplo, pois tem traços conhecidos como de jeca e de bobo, o que é considerado, inclusive por Britto (2002), como um preconceito social. E de fato o é, pois não podemos julgar alguém menos ou mais inteligente pela forma que fala, mas pelo o que ele fala.

São os interesses de classes e a perspectiva normativa imposta pelos aparelhos do Estado que definem o porquê de partirmos dos documentos oficiais para analisar os livros didáticos, pois a concepção de língua que temos é aquela dada pelo Estado e assegurada por ele oficialmente nos documentos e material oficial de ensino da língua. A norma que julgamos

modelo padrão-culto advém dessas relações classistas e de grupos individualizados que passam a ter o “poder de dizer a língua” (MENDONA, 2006).

Nesse caso, defendemos que há relações de poder em que o Estado domina a escola e os instrumentos didáticos, como os Livros Didáticos, por meio de decretos e parâmetros estabelecidos em leis e documentos oficiais, apregoando exatamente a máxima de que uma variedade linguística vale exatamente o que a pessoa que a fala vale, ou seja, a variedade é de prestígio se o falante dela tem poder e autoridade na sociedade, estabelecendo a norma culta e padrão como a correta e que deve ser aprendida e dominada. Essa, na verdade, é a máxima da discriminação.

1.3.4 Norma linguística, tradição gramatical e ensino de LP no Brasil

Diante das discussões anteriores, alcançamos à ideia de que temos uma variedade culta imposta, a qual Faraco (2007) denomina de exógena, ou seja, que não combina com o nosso senso linguístico. Pelo contrário, essa norma, ou essa variedade culta, exigida muitas vezes como padrão, nos tem sido imposta por um discurso pseudopurista que claramente contaminou nosso sistema escolar, além do imaginário popular cultivado ainda pela mídia, que aperfeiçoa esse purismo sobre o PB.

Entendemos que o purismo linguístico está enraizado no sistema escolar, pois só achamos que ensinamos português se os nossos alunos decorarem as nomenclaturas, regras gramaticais e regras ortográficas, no entanto, “a escola brasileira é múltipla como o é a língua do Brasil. E nem podia deixar de sê-lo num espaço tão grande e numa sociedade tão estratificada” (SILVA, 2002, p. 256), então quando se tem problemas linguísticos na escola, deve se ter em mente a diversidade e a tradição gramatical na qual somos apegados. Mas de onde veio essa tradição?

Antes mesmo de Ferdinand de Saussure desenvolver o que conhecemos hoje como ciência linguística moderna, do século XX, os filósofos do século XIX começaram a construir um campo de saber voltado para a linguística na tentativa de compreender como as línguas se estruturam para funcionar. Posteriormente, os alexandrinos construíram uma tradição gramatical que tinha como ponto central a norma prescritiva.

[...] a tradição gramatical normativo-prescritiva nasceu da percepção da unidade do grego [...] e se desenvolveu em um esforço pedagógico para fixar a língua em certo ‘estado de pureza’, para permitir o estudo dos escritores dos escritores clássicos gregos e para que eles servissem de modelo a ser seguido (MATTOS E SILVA, 2002, p. 294).

A partir disso, temos uma forte afirmação, que já foi explicitada, sobre a tradição gramatical: esta se centra no estudo da língua escrita, conforme a variedade privilegiada pela sociedade que, normalmente, coincide com a variedade dos escritores, ignorando-se as variedades faladas na realidade (MATTOS E SILVA, 2002). Ao longo dos séculos, a escola tem se apresentado como um instrumento de reprodução da sociedade em que está inserida, levando com ela o privilégio de um padrão normatizador, segundo a variante socialmente dominante. Assim, a escola se torna uma poderosa peça da engrenagem ideológica do Estado.

Gnerre (1991) afirma que a gramática normativa é um código incompleto, que abre espaço para um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar. Assim, o estudosso levanta as distinções entre essa gramática normativa escrita e não escrita: a gramática normativa não escrita é a expressão da sociedade, já a gramática normativa escrita é um ato de política cultural-nacional, ou seja, a educação acaba sendo mais um instrumento do aparelho estatal para desigualdade social, pois não são todas as classes da sociedade que têm acesso ao ensino de qualidade.

Em relação ao ensino, Soares (2002) considera que o ensino se modificou durante os séculos. A autora afirma que o conhecimento, antes difundido de modo livre, independente do espaço e do professor durante a idade média, agora foi substituído por um ensino institucionalizado, cerrado num espaço único com múltiplas disciplinas. Essa nova estrutura burocrática burocratizou o conhecimento ensinado, no sentido de transfigurá-lo em tópicos de um currículo que deve ser exigido. A problemática está para o fato de como saber o que deve ser ensinado.

Soares (2002) retoma a perspectiva histórica para entender o surgimento da disciplina escolar e destaca a surpresa ao descobrir que a disciplina de português foi incluída na escola apenas no final do Império, nas últimas décadas do século XIX, pois pelo menos três línguas conviveram fortemente no Brasil Colônia: o “português” dos colonizadores, a “língua geral” dos indígenas e o “latim” que fundamentava a educação jesuítica da época. A língua geral era a mais utilizada.

Soares (2002) afirma que foi o Marquês de Pombal que implantou as reformas do ensino do português no Brasil, tornando obrigatório o uso de LP na época do Brasil colônia e proibindo o uso das outras línguas. Além disso, com a revolução educacional pombalina, a

proposta de Verney⁵ é reconhecida, pois se introduz a gramática portuguesa como uma componente curricular na escola. Assim, estudou-se a Língua Portuguesa na escola, por meio de dois conteúdos: a gramática e a retórica.

Foi apenas o fim do Império que marcou a mudança da componente curricular para o ensino de língua materna na escola. Antes, esse ensino se dividia em retórica, poética e gramática, depois esse ensino ficou por conta da disciplina de Português, no entanto ainda ocorria de maneira tripartida.

Assim, na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje o conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social" (SOARES, 2002, p. 165).

É importante destacar que foi no contexto de surgimento do Português como uma disciplina curricular que se iniciaram as preocupações com os materiais didáticos. Sobre esses materiais de apoio ao ensino da língua materna, Soares (2002, p. 165) destaca "[...] o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos".

Em 1971, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a disciplina de Português sofre uma forte mudança decorrente da intervenção do governo militar instaurado em 1964. A denominação da disciplina para o 1º grau passa a ser "comunicação e expressão" e "comunicação em língua portuguesa" para as séries finais desse grau; o 2º grau recebe a disciplina com a designação de "Língua Portuguesa e Literatura brasileira". Essa mudança de caráter político e ideológico evidencia o trato da disciplina a partir da teoria da comunicação. Desse modo, a concepção de "sistema" está para a gramática, assim como a concepção de "comunicação" está para o texto.

O objetivo da disciplina do 1º grau passa a ser devolver o aluno como emissor e receptor da mensagem, por meio da utilização e compreensão de códigos verbais e não-verbais. O estudo linguístico deixa de ser "da" ou "sobre" a língua e passa a ser sobre o "uso"

⁵ Soares (2002) destaca que em 1746, antes da reforma pombalina, ficara marcada a vontade de Luiz Antônio Verney em se alfabetizar e se aprender a gramática portuguesa antes da latina, diferente do que propunha o programa de estudos dos jesuítas.

da língua. Com isso, inicia-se, nesse período, a discussão sobre ensinar ou não gramática para o ensino fundamental, já que o objetivo era a comunicação. De todo modo, a gramática é minimizada e os textos passam a ser escolhidos não por critérios literários, mas por critérios de práticas sociais: os gêneros discursivos das esferas jornalísticas e de divulgação científica. Amplia-se o conceito de leitura para a linguagem não-verbal e para a linguagem oral, com a valorização de atividades de oratória. Assim, são implementados os livros didáticos com exercícios de desenvolvimento da linguagem oral no seu uso cotidiano.

Na segunda metade da década de 1980, a disciplina volta a ser denominada “português”, deixando de ter uma concepção de língua baseada num contexto político e ideológico, voltando-se para uma concepção desenvolvida nas ciências linguísticas. Soares (2002, p. 171) lembra que os professores já estavam em formação, desde 1960, “[...] inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso”, essas disciplinas chegam à escola em 1980, colaborando com as mudanças da disciplina de português.

Soares (2002, p. 172) destaca a importância das teorias linguísticas para o ensino de língua materna. A autora argumenta que a Sociolinguística é a disciplina que alerta a escola para as diferenças entre variedades linguística em sala de aula e a variedade de prestígio – que se pretende ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. A autora ainda lembra que a heterogeneidade “[...] exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português. Tem sido por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia”. Além dessa nova postura, novos conteúdos e nova metodologia com a contribuição da Sociolinguística resultam numa nova concepção do ensino de português.

Para Ilari e Basso (2007), o português, na escola é a distinção de três: primeiro, o *substandard*, correspondente à fala dos menos escolarizados; segundo, o padrão, correspondente ao uso culto, ou melhor, a fala dos mais escolarizados; terceiro, o português utópico dos gramáticos. Da mesma forma que a variação é uma realidade linguística em sala de aula, a tradição gramatical também o é, sendo assim, percebe-se que

a gramática comete dois grandes equívocos: 1) acaba querendo explicar como fenômenos internos à sentença muitos fatos de língua que na verdade dizem respeito à organização de sequências mais amplas, e 2) contribui para fortalecer a idéia [...] de que qualquer produção textual que contém construções condenadas pela gramática prescritiva é automaticamente um mau texto (ILARI; BASSO, 2007, p. 224).

Entendemos, a partir disso, que há mais de um português em sala de aula. É necessário trabalharmos mais do que norma e variação nas teorias linguísticas, mas apresentar aos alunos a existência de regras diferentes que regem fala e escrita. Ademais, os estudos sociolinguísticos, com a ênfase na variação e mudança linguística, são importantes para a promoção da qualidade de ensino, pois podem ser incorporados ao material didático, como exigência do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com o fito de ampliar a competência linguística do aluno.

Diante dos documentos oficiais, que serão apresentados, verificamos que há avanços na educação quanto à tradição gramatical e à ampliação dessas competências linguísticas como a inserção da temática “variação”, mas ainda existem muitos “nós” que devem ser desatados sobre a norma, como vimos neste capítulo. Postulamos, que das dificuldades diante do constructo sobre norma, decorre a problemática do tratamento de variação linguística, não só nos LDP, mas no que se regulamenta sobre o ensino de língua materna no Brasil.

2 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo apresentaremos, brevemente, os documentos oficiais que regulam o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, a presença do tema variação linguística nos materiais didáticos do PB. De início, expomos a parte II dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), explorando o documento sobre as exigências do que se deve ensinar sobre a língua na disciplina de português, no Ensino Médio.

A seguir, apresentamos os documentos que foram adicionados aos PCN tido como Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) (BRASIL, 2002), que trouxeram orientações mais pontuais acerca do estudo de variação linguística em sala de aula. Além dos PCN e suas complementações (PCN+), destacamos as Diretrizes (BRASIL, 2013) para o ensino de LP e o edital do PNLD 2015 (BRASIL, 2014) que mostram a transposição do tema de variação linguística para o ensino e material didático.

Outro documento publicado que também regulamenta o ensino de Língua Portuguesa, e citamos ao final deste capítulo, é a matriz de referência do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), porque exige o uso “normativo padrão” para a prova de redação do Enem, bem como para a leitura da prova nas diversas áreas. A prova específica da área de linguagem exige do aluno o domínio do conhecimento de variação linguística, em concomitância com os documentos oficiais supracitados.

Por fim, apresentamos brevemente pesquisas sociolinguísticas que mostram norma, variação e documentos oficiais em análise, destacando a importância do tema e as crescentes discussões com metodologias diferentes, mas com o mesmo objetivo: o tratamento das diferentes normas no LDP. A análise dos documentos oficiais é importante para verificarmos o que se tem regulamentado no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase na temática “norma” e “variação linguística”, além do que se exige disso na transposição didática para o material didático e, consequentemente, para a sala de aula.

2.1 O lugar da variação linguística nas políticas institucionais

2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), parte 2 “Linguagens, códigos e suas tecnologias” demonstram a preocupação de formar o aluno do Ensino Médio, tanto para ser pesquisador crítico, sabendo

realizar análises, sistematizando o conhecimento transmitido, quanto para arguir e cooperar como participante da sociedade, desenvolvendo competências que o insira no contexto de comunicação, independentemente da situação social.

Para tanto, cumpre dizer que os PCNEM (2000) são documentos que impõem ao ensino de língua portuguesa a sistematização dos estudos da linguagem, que para o documento é “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que *variam* de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso), ou ainda, considera que a linguagem é “produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais [...] destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (BRASIL, 2000, p. 5).

Diante dessa apresentação, esse documento evidencia a importância da linguagem, bem como o fato de ela não ser única, menos ainda, homogênea. É um produto social e cultural, possui identidade, assim, há uma multiplicidade e variedade no português que devem ser transpostas aos alunos. Com isso, e com a preocupação de refletir sobre as linguagens e seus sistemas, os PCNEM apresentam competências que devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Médio.

Quadro 1 - Competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna

| COMPETÊNCIAS | DESCRIÇÃO |
|--------------|--|
| 1 | Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (BRASIL, 2000, p. 6. PCNEM) |
| 2 | Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção. (BRASIL, 2000, p. 8. PCNEM) |
| 3 | Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (BRASIL, 2000, p. 8. PCNEM) |
| 4 | Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, 2000, p. 9. PCNEM) |
| 5 | Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (BRASIL, 2000, p. 10. PCNEM) |
| 6 | Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 10. PCNEM) |
| 7 | Conhecer e usar línguas estrangeira(s) modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. (BRASIL, 2000, p. 11. PCNEM) |
| 8 | Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da Informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. (BRASIL, 2000, p. 11. PCNEM) |
| 9 | Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, 2000, p. 12. PCNEM) |
| 10 | Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. (BRASIL, 2000, p. 12. PCNEM) |

Fonte: (BRASIL, 2000, p. 6-12. PCNEM)

Das dez competências apresentadas pelo documento, selecionamos apenas as que enfocam a formação da competência linguística como usuário da Língua Portuguesa. A primeira competência, por exemplo, refere-se à compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização da realidade pela constituição tanto de significados como de comunicação, assim, os PCNEM indicam que ao estudar a linguagem além do aspecto formal, “no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve

considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais" (BRASIL, 2000, p. 7).

Constatamos que o documento oficial tem uma visão diferente dos linguistas, e equivocada, ao usar o termo “norma-padrão”, pois o toma como um tipo de variação e não como a idealização de um ideal de língua, que está longe do uso linguístico corrente na sociedade. Apesar do equívoco conceitual, entendemos que o documento postula norma-padrão como uma variante de prestígio, pois a “legitimação social” se dá por uma classe dominante e influente na sociedade.

A segunda competência está ligada ao fato de preparar o estudante para analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens conforme suas diversas realizações. Nesse ponto, o texto e o contexto devem ser apreendidos, além disso, é importante a percepção dos gêneros discursivos, assim, “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem incluindo-se aí o texto literário” (Ibidem, p. 8). Verificamos, assim, que os documentos oficiais, como esta pesquisa, postulam que os gêneros discursivos são veículos escritos ou orais de expressão da linguagem em uso na sociedade. Destarte, o aluno poderá adquirir a competência de entender as particularidades, social, econômica, histórica que o gênero remonta, tanto por meio da linguagem empregada, quanto pelo texto e contexto abordados no gênero.

A terceira competência se volta ao confronto de opiniões sobre as “diferentes linguagens e suas manifestações específicas”, tal tópico discute a teorização da ciência linguística desde a filosofia grega até sua transposição didática pautada no conservadorismo do senso comum e não nas teorias Sociolinguísticas, de fato.

Ainda sobre linguagem, os PCNEM afirmam que a quarta competência pressupõe o respeito e a preservação das diferentes manifestações da linguagem utilizada pelos diversos grupos sociais, sendo assim, há uma valorização, por parte do documento oficial, ao respeito à expressão da linguagem dentro do universo do falante, à variação linguística.

Os PCNEM também afirmam que a compreensão da linguagem deve ser dada como “um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar” (BRASIL, 2002, p. 9). Dessa forma, pode-se depreender que os documentos se preocupam com aspectos do preconceito social linguístico, pois o aluno deve entender as diversas formas de manifestações “como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens” (idem).

Nesse tópico ainda, os documentos comparam a “variante padrão” a outras formas de variantes nos aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos. O equívoco terminológico continua, pois, o “padrão” é tomado como variante do falar culto, e não como ideal linguístico. Ocorre que a “variante padrão” passa a ser reconhecida como “legítima” pelos PCNM, em detrimento das escolhas discursivas dos falantes. Essa legitimação, contudo, não pode desmerecer as outras manifestações.

A quinta competência aborda a comunicação em situações intersubjetivas, ou seja, destaca o conhecimento linguístico que o aluno deve ter para elaborar diferentes graus de monitoramento exigidos pelas mais diversas situações sociais. Desse modo, os conhecimentos dos recursos expressivos da linguagem, da “variante padrão” e das outras manifestações da linguagem “permitem a relação entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais” (Ibidem, p. 10). O foco desta competência são os usos da linguagem na sociedade. Para o documento, é importante o processo das escolhas individuais dos recursos linguísticos, pois são essas escolhas que impõe limites do social.

A última competência que destacamos é a de número 6, que mostra a importância da Língua Portuguesa, em compreendê-la, em usá-la como língua materna, pois, assim o falante passa a entender a necessidade da linguagem no processo de interlocução. Com isso, surge a preocupação de que a competência linguística do aluno não seja apenas voltada ao “domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores” (Ibidem, p. 11).

Como podemos notar, os documentos oficiais cobram o ensino da “norma padrão”, porém, postulam que para se ter competência linguística, deve-se conhecer a diversidade linguística seja por região, por faixa etária, por grau de formalidade, por escolaridade. A língua materna é apresentada com significação, além de integradora do mundo e da identidade social do aluno, já que as possibilidades de produção do discurso, nas diferentes situações de comunicação, com diferentes tipos de falantes, seguem a ideia de intuições a partir da língua materna, não uma língua ideal, aprendida na escola.

O interessante é que os PCNEM reconhecem a língua como um código “ao mesmo tempo comunicativo e legislativo” (BRASIL, 2000, p. 11), por isso tomamos tal documento oficial como aquele que pode desenvolver a forma de uso competência linguística, para que esse aluno do Ensino Médio não apenas memorize as regras e nomenclaturas determinadas pela norma-padrão, mas reflita sobre o uso da língua nas diversas situações sociais.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivos que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 2000, p. 11, PCNEM).

Os PCNEM de Língua Portuguesa ainda deixam claro que a disciplina de LP, na LDB nº 5.692/71, dicotomizava Língua e Literatura (ênfase em literatura brasileira) e é perceptível a reprodução dessa divisão nos LDP até hoje. Ademais, os PCNEM reconhecem que a gramática ainda parte do ensino de nomenclaturas, regras gramaticais, descrição e norma. A problemática, contudo, é que o aluno do ensino médio conclui, na maioria das vezes, seus estudos sem dominar a gramática. Assim, a partir disso, iniciaram-se vários questionamentos resultando na assertiva de que “a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incomprensível” (BRASIL, 2000, p. 16).

As concepções para o ensino de LP evidenciam que a “norma” e a “variação” têm seu lugar na escola. A questão mais complexa a ser respondida deixa de ser “o que ensinar?”, sendo substituída por “como ensinar homogeneidade (idealizada) e heterogeneidade linguística?”. Esta questão não pode ser resolvida apenas pelos PCNM, no entanto as orientações complementares (BRASIL, 2002. PCNEM+) desse documento esclarecem esse “como” ao assumir a concepção de língua heterogênea e que esta deve ser valorizada e estudada.

2.1.2 Os PCNEM+ e a variação linguística

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002. PCNEM+) trazem um direcionamento mais pontual acerca do estudo de variação linguística. Inclusive, tais documentos afirmam que as orientações não têm pretensão normativa, e sim a finalidade de contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996. LDBEN), regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

As novas orientações dos PCNEM (BRASIL, 2002. PCNEM+) tem como um dos objetivos “facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias”, além de procurar, dentro desta organização, a temática da variação linguística no contexto social.

A reformulação dos PCNEM (BRASIL, 2002. PCN+) pondera a necessidade de transformação do Ensino Médio que antes era organizado em função de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante que, por sua vez, se limitavam à divisão disciplinar do aprendizado, agora são parâmetros que requerem um ensino preparatório do estudante para a vida na sociedade. Assim,

o novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida [...] (BRASIL, 2002, p. 8. PCNEM +).

Destaca-se, na reformulação dos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 8. PCNEM +), a ideia de transmitir um conhecimento para a formação desse aluno que, como cidadão, ficará apto a saber se informar, comunicar, compreender, argumentar, dentre outras ações apontadas nas orientações. Uma palavra chave apontada nos novos documentos é “agir”, que evoca a participação social ativa de um cidadão crítico e com “atitude permanente de aprendizagem” correspondendo ao ideal do “aprender a aprender” previsto como objetivo principal da educação (BRASIL, 2002, p. 8-9. PCNEM +).

Assim, nessa nova proposta são colocados três conjuntos de competências, que relacionarão as diferentes áreas de conhecimento. Essas competências são: comunicar e representar; investigar e compreender; contextualizar social ou historicamente o conhecimento, sendo avaliadas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

De fato, tais competências se tornam abrangentes, mantendo a preocupação de ampliar o conhecimento linguístico do aluno na comunidade linguística em que faz uso de uma língua adquirida como resultado da própria história e convívio social. Além disso, surge uma inquietação contínua em estabelecer coesão entre as disciplinas e as áreas. Muitas temáticas passam a ser reconhecidas nas suas interdisciplinaridades, então, as divisões tradicionais das disciplinas ultrapassam continuamente as bordas dos limites temáticos.

Sendo assim, Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, arte, educação física e informática compõem a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, porque têm como convergências das competências gerais o eixo da representação e comunicação. Outros dois eixos explorados nas novas orientações são o de “investigação e compreensão” e de “contextualização sociocultural”. Com os novos eixos, a área de Linguagens ultrapassa as

bordas das suas disciplinas e converge com área de Ciências da Natureza e Matemática devido à característica de investigação científica, além de se ligar à área de Ciências Humanas, por meio da contextualização sociocultural, pois os processos simbólicos são construções humanas e históricas.

Como resultado dos eixos e a convergência das diversas áreas é apresentada uma leitura ampla do ensino de língua materna. Diante de tanta diversidade, seria impossível continuar com a ideia tradicional de ensinar nomenclaturas e regras como Língua Portuguesa. As regras de concordância verbal ou de regência verbo-nominal apresentadas isoladamente, por exemplo, não dão conta da produção de significação que um texto em diferentes contextos produz. Por isso, linguagem, língua, fala, identidade e cultura se intercruzam como conceitos importantes na aquisição da concepção Sociolinguística do ensino de português.

Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eito Representação e Comunicação que exigem estudo metalinguístico, estudo que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura (BRASIL, 2002, p. 26. PCNEM +).

Para as novas orientações, a competência gramatical deve ser vista, mais como um “mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2002, p. 81. PCNEM +). Assim, a escola deve se preocupar em articular as prescrições da abordagem tradicional da gramática com a prática de leitura e produção textual tanto oral como escrita, modificando a crença de que o aluno não entende o porquê de se aprender tantas regras, sem uma aplicação prática delas na realidade.

Desse modo, o aluno poderá perceber que existe mais de uma gramática: àquela que se refere ao “conjunto de regras” e àquela observada na fala, cuja referência é ao grupo social, obedecendo regras próprias, ou seja, apresentando a gramática internalizada, diferente da ensinada nas escolas.

Como acima exposto, existe uma nova orientação e uma nova tendência em “como ensinar a homogeneidade (idealizada)”, ou seja, a competência gramatical não está mais pautada na tradição de memorização de regras fora de um contexto, apesar de que o ensino tradicional de língua materna ainda possa persistir com a ideia purista de ideal linguístico. Contudo, as novas orientações marcam as mudanças, evidenciando que esse ensino de língua materna é realizado a partir do “como ensinar heterogeneidade”, pois os PCNEM+ (BRASIL,

2002, p. 81) consideram que é fato a convivência com uma enorme diversidade linguística, bem como as noções de certo ou errado na língua, cedendo lugar às noções de adequação ou inadequação em virtude de situações comunicativas.

Com isso, verificamos a posição do documento oficial com relação à heterogeneidade, pois cita que “é papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão” (BRASIL, 2002, p. 82. PCNEM +). O documento mostra a evidente preocupação com a valorização das variedades linguísticas, no entanto, a norma não é abandonada, e sim legitimada enquanto “aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo de trabalho”, por isso é importante “o acesso à norma padrão” (Idem).

Mesmo com a valorização da variação linguística nos PCNEM+ (2002) e a manutenção da ideia de norma como lugar de prestígio linguístico, os LDP permanecem selecionando os tópicos gramaticais, por meio de transposição apenas das regras e nomenclaturas, com pouca ou nenhuma introdução de discussões de variação nesses tópicos, como ocorre com o ensino dos pronomes pessoais. O pronome “nós” está na tabela de pronomes, mas o pronome “a gente” muitas vezes não é citada, como observado por Goulart (2014) na análise dos LDP do ensino fundamental.

Ademais, os LDP acrescentam uma ou outra unidade sobre variação linguística, na tentativa de corresponder aos novos parâmetros curriculares para o ensino de LP e às exigências de editais públicos para publicação, como pontuado por Coelho (2007) e Bagno (2013) em diferentes análises e períodos.

A análise do documento oficial PCNEM+ mostrou que as orientações contemplam o objetivo do ensino de variação linguística. Isso se cumpre, por meio dos requisitos do documento para o desenvolvimento da competência gramatical, a saber: a) adequação ou inadequação de registros; b) compreensão dos valores sociais, ou ainda, o preconceito contra falares populares em oposição às formas faladas pelos socialmente favorecidos; c) diferença entre oralidade e escrita na produção textual; d) diferença de sentido com o uso de marcas típicas de mudança da língua num texto como uso de arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo linguístico como apresentado pelos PCNEM+ (BRASIL, 2002, p. 82).

2.1.3 Diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa (2003)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para o ensino médio apontam mudanças na legislação a partir da necessidade de criar um cidadão, oferecendo perspectivas culturais, autonomia intelectual, além do exercício dos direitos sociais. Essas diretrizes são mais abrangentes do que os PCNEM ou os PCNEM+ (BRASIL, 2000; 2002), pois abordam a regulamentação da educação como um todo. Para tanto, é discutido o desejo de atualização das diretrizes do parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 2013, p. 144. Diretrizes).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio passou a ser configurado com uma identidade própria, como uma etapa final de um mesmo nível da Educação Básica, “na LDB, destaca-se que o inciso VI do art. 10 determina que os Estados incumbir-se-ão de ‘assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem’ (Redação dada pela Lei nº 12.061/2009)” (BRASIL, 2013, p. 146. Diretrizes).

A legislação, tanto pela LDB quanto por outras leis específicas à educação, determina componentes obrigatórias e que devem ser tratadas em uma ou mais áreas de conhecimento. De acordo com a LDB, é obrigatório o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática com a finalidade de conhecer o mundo físico e natural, além de conhecer a realidade social e política da sociedade. Ainda nos termos da LDB, o ensino de Língua Portuguesa deve ser observado como um instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento, bem como cidadania.

Ainda sobre a Língua Portuguesa, a LDB coloca a necessidade de organizar o conteúdo para que o estudante demonstre “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2013, p. 197, LDB). Além disso, destaca-se que neste parecer, cuja proposta é a mudança nas Diretrizes, o reconhecimento de que a educação básica vem assumindo características próprias. Exemplo disso, as escolas indígenas, bem como o fato de a legislação assumir a especificidade étnico-cultural de cada povo. Demonstra-se, assim que as realidades sociolinguísticas são destacadas e valorizadas.

Mais do que contextualizar a especificidade étnico-cultural de cada povo e suas realidades sociolinguísticas, as diretrizes também mostram a preocupação em valorizar e promover a diversidade sociolinguística brasileira, pois por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, recomendou-se uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contexto escolar. Em vários tópicos da LDB, há referência a realidade sociolinguística da comunidade indígena. Independentemente disso, entendemos que as políticas linguísticas avançaram no

campo de legislar, ao reconhecer que existe o lugar de diversidade linguística que deve ser respeitada e valorizada, incluindo nisso a preocupação de “produção de materiais didáticos que refletem as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 388, LDB).

O Edital PNLD expande as ideias de variação linguística no ensino de Língua Portuguesa e da realidade sociolinguística indígena exigindo, na produção do material didático escolar, conteúdos que trabalhem com a reflexão das modalidades oral e escrita com a finalidade também de valorizar as variedades orais e combater os preconceitos associados às variedades menos prestigiadas socialmente em todo o território brasileiro.

O edital também requer dos autores a consideração de sistematizar a proficiência da escrita com base no português em uso no Brasil e seus fenômenos linguísticos, como no caso dos pronomes pessoais e das conjugações verbais, os quais podem variar conforme as regiões do próprio país, por exemplo, *nós vamos/nóis vai* e *a gente vai/a gente vamos*. O PNLD também faz outras exigências, com base na leitura dos documentos oficiais já citados e sabendo que há vários outros fenômenos em variação.

Para deixar claras as ideias de variação linguística e norma presentes nos documentos oficiais que foram adotados nesta pesquisa, apresentamos um quadro síntese como fundamento de facilitar a discussão e análise dos dados dos LDP, em consonância com esses documentos oficiais.

Quadro 2: Síntese dos documentos oficiais com a temática da norma e variação linguística

| DIRETRIZES⁶ | PCNEM⁷ | ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES AOS PCNEM⁸ | EDITAL PNLD 2 EDITAL PNLD 2015⁹ (01/2013) |
|---|--|---|--|
| Garantir, nos termos da LDB, ações que promovam educação tecnológica básica, compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; | Considerar a LP como representação simbólica de experiência humana manifestas na vida social. | Avaliar a adequação ou inadequação de registro em diversas situações; | Favorecer a reflexão entre modalidades oral e escrita combatendo os preconceitos associados às variedades orais; |
| Conhecer formas contemporâneas da linguagem; | Compreender e usar a LP como língua materna, geradora de significação e integradora da própria identidade; | Compreender os valores sociais a partir dos falares; | Considerar as relações entre linguagem verbal e outras linguagens para o processo de construção de sentido; |
| Contextualizar a especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e às realidades sociolinguísticas; (contexto indígena) | Confrontar opiniões sobre as diferentes linguagens e determinadas manifestações; | Entender o preconceito aos falares populares em detrimento aos falares de grupos sociais favorecidos; | Sistematizar a proficiência da escrita com base no PB e seus fenômenos linguísticos; |
| Valorizar e promover a diversidade sociolinguística brasileira; (contexto indígena) | Trabalhar a língua portuguesa diante das práticas sociais da linguagem. | Aplicar as diferentes regras entre oralidade e escrita na produção de textos; | Abordar fatores socioculturais e políticos no estabelecimento de padrões linguísticos; |
| Produzir material didático que reflete a realidade sociolinguística, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas. | Basear o ensino /aprendizagem de LP na proposta interativa língua/linguagem no processo discursivo da construção do simbólico. | Avaliar as diferenças de sentido e valor em função de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua como o arcaísmo, neologismo polissemia, empréstimo. | Considerar a língua-padrão no contexto de variação linguística, sem estigmatizações. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos, por meio do quadro síntese dos documentos oficiais que desde as diretrizes há regulamentação para o trabalho com a linguagem contextualizada. Todavia, com as reformulações e novas orientações aos PCNEM temos exigências pontuais que perpassam a concepção Sociolinguística. Assim, os PCNEM+ (2002) regulam que se deve avaliar a adequação ou inadequação de registro em diversas situações e se deve aplicar as diferentes regras entre modalidade oral e modalidade escrita; além de compreender os valores sociais a

⁶ *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 187, 197.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. p. 16-23.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares Aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias*. Brasília, 2002. p. 82.

⁹ Edital De Convocação 01/2013 – CGPLI. Edital de Convocação para o processo de Inscrição e Avaliação De Obras Didáticas Para O Programa Nacional Do Livro Didático PNLD 2015. p. 45-46.

partir das variedades linguísticas, evitando o preconceito às variedades populares em detrimento da norma culta, trabalhando também com a mudança histórica da língua a partir do arcaísmo, neologismo, polissemia e empréstimo linguístico. Sendo assim, são apresentados parâmetros para a inovação do ensino de língua materna, bem como para as exigências de conteúdos reformulados ao LDP.

O edital PNLD 2015 (BRASIL, 2014) parece congruente com os tópicos pontuais dos documentos oficiais, exigindo que no LDP, no que diz respeito à variação linguística, tais parâmetros sejam atendidos para a aprovação da coleção, são eles: favorecer a reflexão entre modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais; sistematizar a proficiência da escrita com base no PB e seus fenômenos linguísticos, ou seja, explorar fenômenos linguísticos variáveis apresentando a diversidade de variantes linguísticas no PB; abordar fatores socioculturais e políticos no estabelecimento de padrões linguísticos, ou seja, explorar os conceitos de norma, além de abordar a adequação linguística e grau de monitoramento; considerar a língua-padrão no contexto de variação linguística, sem estigmatizações.

Este último apresenta incongruência com relação aos termos, pois o termo “língua-padrão” remete à “norma-padrão”, mas em contexto de variação parece referir-se à “norma culta”, que é um tipo de variação de prestígio. Desse modo, fica marcada a problemática dos documentos oficiais: flutuações terminológicas referentes à norma e as divergências nas significações desse termo.

2.1.4 Matriz de referência do ENEM – elaboração de itens

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep),¹⁰ o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tinha como objetivo “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. Todavia, esse objetivo foi ampliado diante das mudanças realizadas em 2009, no qual o exame se tornou, na prática, a maior prova seletiva e, para muitos, a porta única de entrada para as universidades federais brasileiras, bem como para financiamentos em faculdades do âmbito particular.

¹⁰ Informações do ENEM pelo INEP, disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/Enem/Enem>>, Acesso em 17 mar. 2016.

Independentemente da dimensão que o exame assumiu, as orientações complementares aos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 13) já adiantavam, que no âmbito de cada disciplina da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” tanto os conceitos como os temas com os quais se organizam o ensino “constituem uma composição de elementos curriculares e de competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”.

Desse modo, partimos da matriz de referência Enem¹¹ para entendermos não o processo da elaboração de questões, mas as concepções e a relação entre a coerência interna dos documentos oficiais sobre ensino de LP e os critérios de avaliação.

O Inep é responsável por elaborar e aplicar as avaliações nacionais em larga escala com a finalidade de avaliar o desempenho dos candidatos, propondo, após os resultados, alternativas para melhor o processo educacional no Brasil. Para a aplicação do Enem, houve a criação e manutenção de um Banco Nacional de Itens (BNI) que possui comprovada qualidade técnico-pedagógica das questões que estão disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação como o Enem.¹²

Vale ressaltar que, até 2015, eram os educadores e pesquisadores da educação brasileira que elaboravam itens para o banco, diante de um edital publicado pelo Inep. Depois que as Instituições Públicas de Educação Superior se cadastravam nesses editais, deveriam respeitar os seguintes requisitos: a) possuir comissão permanente de seleção, com experiência na elaboração de exames; b) ter no seu quadro de docentes efetivos colaboradores já credenciados no banco de colaboradores do BNI.

Para isso, o Inep apresenta orientações para a construção e revisão de itens para testes de avaliação, considerando a literatura especializada na área, que se estrutura da seguinte forma:

- i) Definições e conceitos;
- ii) Estrutura do item de múltipla escolha;
- iii) Etapas para elaboração de item;
- iv) Especificações para apresentação do item;
- v) Etapas de validação de item;
- vi) Protocolo de revisão de item.

¹¹ Matriz de Referência ENEM, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/guia-de-elaboracao-e-revisao-de-itens-e> http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2012/matriz_referencia_Enem.pdf, Acesso em 17 mar. 2016.

¹² Informações do ENEM pelo INEP, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/Enem/Enem>, Acesso em: 17 mar. 2016.

Os itens são considerados a partir de “eixos cognitivos” comuns a todas as áreas e específico para a área em evidência. A Matriz de Referência do Enem coloca como eixos cognitivos comuns:

- I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Matriz de Referência ENEM, disponível na página do Inep, s/p, s/d).

Essa matriz mostra que há uma exigência do domínio da norma culta do português, ainda na primeira competência comum a todas as provas. A norma está presente no processo seletivo, bem como a variação linguística, pois, como ressaltamos, o quinto ponto da matriz destaca a importância da diversidade sociocultural, mas não liga essa ideia à diversidade sociolinguística. Mesmo assim, sabemos que a diversidade da cultura, também implica à diversidade da língua, como observaremos na competência 8 específica à área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

Vale ressaltar que a matriz de referência específica a área de linguagens aponta nove competências e trinta habilidades que contemplam temáticas de tecnologia da comunicação; línguas estrangeiras modernas; linguagem corporal; arte como saber cultural; interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens, como no texto literário; função de linguagem; recursos argumentativos; elementos de coesão e coerência; língua como patrimônio nacional, geradora de identidade.

Dessas nove, destacamos aquela que colabora para a reflexão social e linguística da língua: a “Competência de área 8”. Essa se revelou a mais coerente ao tema desta pesquisa, pois é aquela que exige especificadamente a compreensão e o uso do português como língua

materna, produtora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.¹³

Os itens, neste caso, são elaborados para que os alunos considerem nos textos dos diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. Tal competência, ainda, deve relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social, bem como reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Assim, esta competência aborda o tema língua a partir do social, no sentido de que está integrada na comunidade linguística e social dos falantes, além de sua própria identidade. A especificidade de criar um item com essa competência é indicar a ideia de variação diante do contexto sociocultural, por meio dos gêneros discursivos. Destacamos que o item criado deve considerar variação linguística e norma.

A dificuldade está em entender que essa norma tem diferentes comportamentos nos diversos contextos, podendo ser norma-padrão, no contexto de escrita; norma culta, no contexto oral; ou ainda, pode estar fazendo referência à variação linguística estilística e ao grau de monitoramento do formal para o informal. Como isso é refletida no exame? Este é um ponto importante, pois temos como hipótese que as terminologias nos LDP, assim como nos documentos oficiais, são utilizadas com flutuações terminológicas e de significação, resultando da própria história da concepção de norma, bem como do uso inadequado do termo norma-padrão em alguns dos documentos oficiais.

Com a súmula dessa competência é possível averiguar a presença da ideia de linguagem em uso conforme a função social. Destacamos a importância do social, da interação, do contexto para a teoria sociolinguística, por isso, tal competência se torna importante na elaboração dos itens que tratam da variação linguística, bem como para a discussão de políticas linguísticas que queremos fomentar com esta pesquisa.

¹³ Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Disponível em:

http: www.download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/.../2012/matriz_referencia_enem.pdf, Acesso em 10 jan. 2017.

Apontamos apenas a competência 8 como responsável pela elaboração de itens que consideram a língua em uso, heterogênea, produtora de significação nos diversos contextos sociais. O que é pouco representativo, no universo de nove competências e suas habilidades que abordam a linguagem. Mesmo assim, a Matriz de referência do Enem para elaboração de itens também mostra a preocupação que os documentos oficiais têm quanto à língua em variação. Embora, essa competência não apresente em suas habilidades os desdobramentos já detalhados para o tratamento de variação nos PCNEM+ (BRASIL, 2002) e no PNLD (BRASIL, 2014), a matriz mostra indícios de mudança na avaliação e na cobrança da competência linguística que deve ser formada em um aluno do Ensino Médio.

2.1.5 Matriz de referência do Enem – correção de redações

Reconhecendo a importância do Enem, foi publicado um “Guia do Participante: A redação no Enem 2013” (BRASIL, 2013b), que teve como objetivos tornar mais transparente a metodologia de correção da redação e analisar as redações realizadas, informando o que se espera do participante diante das competências da matriz de referência.

O guia foi desenvolvido pela equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), além dos especialistas na área de avaliação de textos escritos, é um documento que esclarece os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem (BRASIL, 2013b), mas, para esta pesquisa, a leitura do guia tem o objetivo de conhecer a Matriz de referência da redação com a finalidade de observar o quanto a referência da matriz, de fato, está condizente com os documentos oficiais, quando da concepção de língua em variação no Brasil.

O guia traz cinco competências como matriz de referência para a elaboração e parâmetro de correção de redação do Enem. Por meio das competências, destaca-se a exigência, de modo geral, de demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; compreender a proposta de redação e desenvolver o tema dentro da estrutura do texto dissertativo-argumentativo; argumentar em defesa de um ponto de vista; – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência para a construção da argumentação; elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 8. Guia).

As cinco competências exigem o uso de norma gramatical. Na verdade, tais competências são abordadas de modo prescritivo, porque são colocadas como um conjunto de

regras que devem ser obedecidas e, quando obedecidas, são notificadas de 0 a 200 por competência.

Dentre essas regras, destacamos duas que dialogam propriamente com o objeto desta pesquisa: a primeira, Competência 1, trata prioritariamente do domínio da modalidade escrita que deve ser a formal. Espera-se do candidato apenas a “[...] consciência da distinção entre a modalidade escrita e a oral, bem como entre registro formal e informal” (BRASIL, 2013, p. 11. Guia). A explicação sobre a competência, no Guia, não determina claramente o que é o “formal”, mas coloca de modo pontual as penalidades aplicadas ao desvio dessa formalidade.

Para tal competência, a avaliação é realizada a partir de regras estabelecidas pela modalidade escrita e registro formal da LP, são algumas delas: a) ausência de marcas de oralidade; b) ausência de registro informal; c) precisão vocabular; d) obediência às regras de concordância, regência, pontuação, flexão de nomes e verbos; colocação pronominal; grafia das palavras; e até mesmo o uso correto de translineação que é a divisão silábica na mudança de linha. Na forma de avaliação da Competência 1, é apresentado o seguinte demonstrativo:

Quadro 3: detalhamento da descrição e desempenho para avaliação da competência 1

| PONTUAÇÃO | DESCRÍÇÃO |
|------------|---|
| 0 ponto | Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. |
| 40 pontos | Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 80 pontos | Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 120 pontos | Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 160 pontos | Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 200 pontos | Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência. |

Fonte: A redação no Enem 2013: Guia do participante (BRASIL, 2013, p. 13).

O próprio detalhamento da Competência 1 assume que existe uma variação linguística na fala dos alunos e que pode ocorrer uma “escrita fonética”, refletindo a fala dos candidatos. Para neutralizar tal situação, o aluno deve ter conhecimento da modalidade escrita formal da língua e cometer o mínimo de desvios gramaticais e ortográficos para alcançar a pontuação máxima na avaliação da competência.

Interligada à Competência 1, temos a “Competência 4” que se preocupa com a “estruturação lógica e formal entre as partes da redação” (BRASIL, 2013, p. 19. Guia). Para tanto, a matriz de referência coloca a importância de se organizar as frases e os parágrafos com coesão dos elementos textuais e coerência de ideias. Por isso, a importância do uso adequado dos conectivos como as conjunções, preposições, advérbios, locuções adverbiais, expressões próprias para o desencadeamento do texto, dentre outros.

Conforme o exposto, fica óbvia a exigência do conhecimento da norma prescritiva da língua, mas também dos tipos de variação diamésica e diafásica. A variação diamésica é importante para se conhecer as marcas de oralidade e as marcas de escrita; há regras que se diferem e são específicas para cada modalidade. A variação diafásica é importante para o conhecimento do grau de formalidade. Ambas podem ser abordadas por diversos gêneros discursivos no LDP, preparando o aluno não só para a realização do Enem, mas também para as diversas situações de comunicação na sociedade.

A norma considerada como padrão (que já foi mostrado ser apenas uma idealização) é exigida nessa prova de larga escala, consequentemente, passa a ser cobrada no ensino de LP e nos instrumentos didáticos que se ocupam do conteúdo de português. Por isso, os PCNEM+ (2002) apresentam a ideia de ensinar a adequação linguística, monitoramento linguístico, regras das diferentes modalidades, com a finalidade de auxiliar na contextualização de variação linguística a esses alunos, ressaltando a importância dos conhecimentos sociolinguísticos.

As pesquisas sociolinguísticas estão em desenvolvimento desde o marco de 1968, com as pesquisas de Labov (2008), e nas últimas décadas resultam em mapeamentos linguísticos como observado no Projeto NURC e outros importantes bancos de dados existentes no Brasil.¹⁴ Essas pesquisas apresentam quantitativos de frequência de uso e/ou não uso linguístico, catalogação de fatores que motivam determinadas variação, análise de fatores condicionadores da mudança linguística, dentre outros aspectos sociais da língua. A contribuição da Sociolinguística também está refletida, partindo das reformulações dos PCNEM, em estudos de variação sobre a língua na sala de aula e nos livros didáticos como nas pesquisas desenvolvidas por Coelho (2007), Bagno (2013), Goulart (2014) e Lima (2014).

¹⁴ VARSUL – Variação Linguística na Região Sul do Brasil (www.varsul.org.br)

VALPB – Variação Linguística no Estado da Paraíba (www.ibraed.com)

ALIP – Amostra Linguística do Interior Paulista (www.iboruna.ibelci.unesp.br)

PROFALA – Projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: Análises e Aplicações (www.profala.ufc.br)

PRELIN – Programa de Estudos Linguísticos (www.fale.ufal.br/projeto/prelin)

2.2 Estudos sobre variação linguística e norma nas pesquisas sociolinguísticas

Há uma preocupação crescente com a variação linguística e a norma como temas contemplados nos LDP, como nas pesquisas doravante apresentadas, que verificam temas que abordam aspectos de fenômenos gramaticais nos livros didáticos. Cada um dos estudos possui objetivos diferentes, embora constatemos a mesma finalidade: expor o tratamento que os LDP dão à variação linguística. Diferente do objetivo desta pesquisa - que quer verificar por meio dos gêneros discursivos o tratamento que os LDP dão à variação linguística e a correspondência desse tratamento aos documentos oficiais – observamos e apresentamos brevemente aspectos de pesquisas sociolinguísticas cujos objetivos são análises do tratamento de variação, por meio de diferentes recortes de amostras de LDP.

De todo o modo, as leituras das análises são interessantes para contribuir com a nossa análise, evitando repetições, permitindo comparações e conclusões dos dados, pois também queremos contribuir para o mapeamento do tratamento de variação linguística nos LDP, bem como para os estudos sociolinguísticos que buscam contribuir com políticas para um ensino efetivo de Língua Portuguesa, ou melhor, do Português Brasileiro.

Para tanto, apresentamos as pesquisas de Coelho (2007), com a dissertação “O tratamento da variação linguística no livro didático de português”, que analisou à época alguns LDP que vigoraram ainda nos novos editais. De Bagno (2013), o texto “Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português”; a tese de Goulart (2014) intitulada “Os limites e os alcances do tratamento da diversidade e variação linguísticas em Livros Didáticos de Português” e, por fim, a pesquisa de Lima (2014), resumida no capítulo “Variação linguística e os livros didáticos”, que compõe a obra “Ensino de português e sociolinguística”.

Esses trabalhos que são detalhados nos pontos que se seguem são dos últimos anos – o que demonstra que a problemática passou a ser explorada com veemência e já incomoda, em muito, os pesquisadores. Além disso, as obras representam a preocupação em investigar os LDP, fazendo o levantamento de dados de variação, a fim de verificar se esses dados estão de acordo com os fenômenos sociolinguísticos estudados e divulgados na academia. Como será expandido neste trabalho.

2.2.1 Coelho (2007)

Coelho (2007) pesquisou sobre o tratamento da variação linguística nos LDP aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2005/2006, em nove livros, de volume único, correspondentes às três séries do Ensino Médio. O objetivo da autora foi o de analisar as concepções de língua e gramática presentes no LDP e a forma como essas concepções evidenciam aspectos sociolinguísticos como “certo e errado”, “variação linguística”, “mudança linguística” e “preconceito linguístico”.

Para alcançar esses objetivos, Coelho (2007) faz uso do roteiro de análise estabelecido por Bagno (2007) expondo as questões da seguinte forma: a) terminologia relacionada à variação: adequada quanto à teoria linguística? Norma-padrão e norma culta são consideradas distintas?; b) o LD faz referência à pluralidade de línguas no Brasil ou apenas ao português?; c) como os LD abordam a variação? Em qual nível da linguagem se centram? Sotaque (prosódia), vocabulário (léxico), modo de falar (fonética) no capítulo de variação? E nos outros capítulos o LD menciona a variabilidade nos pronomes (clíticos), concordância (plural), regência (no/na) (sintaxe)?; d) como os livros didáticos consideram a variação linguística apresentada? Está restrita apenas à seção de variação, e o livro continua trabalhando o certo e o errado a partir da gramática prescritiva?; e) como os livros didáticos lidam com a variação diamésica? Apresentam contínuo amplo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada?.

Muitas dessas perguntas são pertinentes e influenciam a pesquisa sobre o tratamento de variação linguística nos LDP, inclusive a presente pesquisa. Além da motivação com as questões, a autora estabelece a análise a partir de descrições do material, do manual do professor, da relação entre fala e escrita, do tratamento da pluralidade de línguas, da abordagem da variação em fenômenos gramaticais e das terminologias empregadas.

Por meio dessas descrições, a pesquisadora obteve parâmetros para comparar a coerência entre o tratamento da variação linguística nos capítulos em análise nos LDP com os fatos gramaticais que propunha para análise. Desse modo, Coelho (2007, p. 143) conclui que as variações sintáticas não foram destacadas em alguns LDP, como queria o PNLEM, pois alguns LDP citam casos de variação linguística para o aluno corrigir o “erro”, passar para a norma-padrão, identificar os desvios de linguagem, ou pior, propõem exercícios no nível sintático com o objetivo de identificar o problema, o equívoco, a inadequação; embora, outros LDP surgiram exercícios coerentes com a proposta apresentada na seção de variação linguística.

Coelho (2007), em suas considerações finais, afirma ainda que os LDP aprovados pelo PNLD passam por um processo que inclui linguistas e educadores e, por isso, a avaliação tem melhorado a qualidade desse material didático, bem como recebido influências das pesquisas acadêmicas para a elaboração das políticas públicas de ensino de língua materna. Todavia, para melhorar o uso do LDP, não basta a reformulação do material, como também a “reformulação” do profissional do ensino, assim,

sugerimos aliá-lo a um bom programa de formação inicial e formação continuada do professor, para que este saiba não só aplicar o conteúdo e as atividades fornecidos pelo livro, mas também enriquecê-los com sua vivência prática e adequá-los à necessidade de cada turma, em cada região do país, com diferentes níveis sociais (COELHO, 2007, p. 146).

Apesar dessas mudanças nos materiais, fica evidenciado por Coelho (2007) que muitas obras em análise não consideram a realidade sociolinguística do país, além de que misturam critérios e conceitos que inviabilizam a discussão, por exemplo, da oposição entre linguagem escrita e linguagem oral.

2.2.2 Bagno (2013)

Bagno (2013) analisou o tratamento da variação linguística em 24 LDP aprovados pelo edital PNLD de 2008, referente às antigas 5^a à 8^a séries. O autor parte da ideia de que os livros didáticos são instrumentos importantes no processo de letramento tanto para discentes, quanto para docentes, por isso reconhece a necessidade de os LDP estarem aprimorados quanto aos avanços que ocorrem nas ciências da linguagem, para que o professor esteja munido de instrumentos didáticos adequados para o ensino de português.

Bagno (2013) analisa o Guia dos Livros Didáticos e considera que a construção de conhecimentos linguísticos e reflexões sobre língua e linguagem estão presentes em obras que “ainda recorrem majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva [...]” (BAGNO, 2013, p. 11). A abordagem transmissiva “é aquela baseada na crença de que existem saberes, conceitos, noções, fórmulas etc. que devem ser transmitidos aos aprendizes como se fossem pontos pacíficos, sem necessidade de crítica e reavaliação” (BAGNO, 2013, p. 192).

Quando se diz “abordagem transmissiva”, já se pressupõe que o material é baseado na ideia de transmitir, sem contestação, os conhecimentos tidos como necessários, bem como sem uma reflexão crítica capaz de levar à compreensão ou à interpretação das regras que condicionam o que está sendo estudado. Diante desse fato, Bagno (2013, p. 20) chama de “Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira” o fato de o ambiente escolar ser

tão conservador quanto ao uso linguístico, bem como os grupos editoriais estenderem essa manutenção do conservadorismo. Assim, a “trindade” se constituiria de: Pedagogia conservadora, LD e gramática normativa.

A partir disso, o autor afirma que pesquisas demonstram que as obras mais escolhidas pelos professores são de perfil conservador, o que nos põe a par de alguns fatos como: 1) a deficiência da formação do professor; 2) as condições de trabalho nada estimulantes, pois os livros com teorias inovadoras exigem estudo por parte dos docentes (BAGNO, 2013). Assim, a “pedagogia conservadora” continua escolhendo LDP com forte apelo à gramática normativa.

O autor aponta os principais problemas detectados em relação à análise do tratamento da variação linguística: 1) norma-padrão é diferente de norma culta, mas os LDP trabalham com uma falsa sinonímia entre os termos; 2) desconsideração da variação estilística; 3) classificação do padrão como uma variedade; 4) redução do fenômeno de variação linguística para variedades rurais, “caipiras” ou de falantes pouco escolarizados; 5) concepção homogênea de “escrita” como ideal linguístico; 6) o termo “regra” sendo empregado para se referir à tradição normativa, mas ao “não-padrão” este termo não faz referência, apesar do “não-padrão” possuir regras próprias; 7) exercícios de “passar para a norma culta”.

O que a análise de Bagno (2013) comprova é que os LDP dão um tratamento inadequado à questão da variação, desde o estabelecimento de falsa sinonímia entre norma culta e padrão, bem como a diferença entre modalidades e registros, além da apresentação da versão estereotipada da variação regional como sendo a caipira. Assim, os LDP analisados pelo autor continuam a preservar o mito do certo e errado da língua, pois já recebem a influência de que a norma-padrão, idealizada pela gramática, ou a norma culta, considerada a mais prestigiada, são corretas.

Bagno (2013), assim como Coelho (2007), também apresenta a análise de determinados exercícios cujos enunciados tratam da colocação pronominal e concordância verbal, que apenas passam a variação para a norma-padrão ou para o uso formal da língua. Assim, os LDP mostram que aluno deve utilizar as regras prescritivas para fazer o “bom uso” da língua. O que não é coerente com a realidade sociolinguística.

2.2.3 Goulart (2014)

Goulart (2014) analisa cinco coleções aprovadas pelo PNLD, de 2005 a 2011, com o objetivo de investigar o conhecimento de três aspectos principais tratados nas atividades dos

LD selecionados: (i) as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento, (ii) as questões de norma linguística e (iii) o estilo linguístico. No primeiro momento, explora as coleções de LDP do PNLD de 2011 com a finalidade de quantificar no *corpus* os indícios de variação linguística e quais os temas sociolinguísticos mais recorrentes nas atividades propostas pelas coleções. Depois disso, a autora amplia o *corpus* com interesse no cotejamento dos dados nos PNLD de 2005 e 2008, sobre as coleções aprovadas ao longo desses três diferentes anos de edital.

Além de constatar que as relações “fala-escrita” e “oralidade-letramento” são estudadas mais no 6º ano, a autora verifica que as temáticas não possuem continuação sistematizada ao longo dos anos. Além disso, chama a atenção para a distribuição das atividades sobre “formal-informal”, nas coleções em análise que são atividades com uma temática recorrente em todas as coleções, perfazendo um total de 64 ocorrências com predominância nos anos intermediários do ensino fundamental (7º e 8º anos).

Quanto ao ponto (ii) sobre questões de norma linguística, Goulart (2014) destaca a “norma-padrão” e a “norma não-padrão”, fazendo referência ao que já discutimos sobre “norma-padrão”, enquanto idealização e “norma culta”, como uma variedade de prestígio. Sobre o ponto (iii), Goulart (2014, p. 120) separa as atividades em dois blocos de análises. O bloco 1, com as atividades de correção que trabalham fenômenos como a alternância pronominal “nós” e “a gente”, em que a autora aborda tanto a alternância quanto a concordância verbal de “a gente” na 1ª pessoa do plural. E o bloco 2, em que trabalha a variação linguística em exercícios estruturais ou de substituição.

Os dados apresentados mostram que quatro das cinco coleções analisadas abordam o fenômeno “nós/a gente”, nos 6º e 7º anos, não apresentando progressão sobre a reflexão do assunto. Outro fenômeno interessante observado por Goulart (2014) é a alternância do “tu/você”. Os LDP ainda não tratam a temática conforme explicações sociolinguísticas, mas o fazem apenas de modo normativo com algumas ressalvas do “você” como pronome de tratamento que se estabilizou no sistema linguístico do PB. Diferentemente de “a gente” e “nós” o uso do “você” pode ser utilizado em diversas situações.

Os próximos dois fenômenos são mais complexos: o primeiro descreve a expressão do futuro do presente em alternância com a forma perifrásica com ir + verbo no infinitivo, ou seja, uma frase como “acontecerá num tempo depois [...]”, ou “vai acontecer num tempo depois [...]. Goulart (2014, p. 149) apresenta vários dados de pesquisas sociolinguísticas que constatam na língua falada o uso do verbo ir + infinitivo suplantando o uso da forma de futuro simples. No entanto, em textos escritos mais monitorados, como afirma a pesquisadora, as

formas verbais conjugadas no futuro possuem maior ocorrência em concorrência com a forma inovadora com o verbo ir + infinitivo.

Diante do vigor desse tema, Goulart (2014) passa a observar a recorrência desse fenômeno nos LDP em análise e percebe que uma das coleções não faz menção à variação entre o futuro simples e a perífrase verbal e outras duas se aprofundam na questão inserindo seções com a intenção de refletir sobre o uso da língua. Sabendo disso, um dos exercícios encontrados foi o seguinte:

Quadro 4: Conjugação verbal no futuro simples x perífrase do verbo ir + infinitivo.

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, 6^a 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...

Fonte: (GOULART, 2014, p. 153).

O exercício selecionado mostra que a forma perifrásica é para uso na linguagem coloquial, por isso a atividade é desenvolvida a partir de exercícios de reescrita que passam o verbo para a forma coloquial.

O segundo fenômeno mais complexo, por sua vez, verifica o comportamento dos clíticos acusativos para a expressão do objeto direto anafórico que está distante da realidade linguística dos brasileiros que fazem uso do pronome de caso reto na posição de objeto direto. O exemplo que Goulart (2014, p. 155) utiliza para entender esse fenômeno é “[...] vão melhorar ela”, mas o LDP, ao abordar o uso de clítico acusativo (colocação pronominal) o faz como “vão melhorá-la”. A colocação pronominal é complexa, os exercícios também. É um conteúdo que traz muitas vezes as diferenças entre o português falado no Brasil e o falado em Portugal, além da diferença entre fala e escrita do PB.

Ao finalizar as análises, Goulart (2014) conclui que apenas algumas atividades abordam o fenômeno fonético-fonológico e conclui que as atividades, independentemente dos blocos, ou dos níveis, revelam como os autores estão desconsiderando os inúmeros estudos sociolinguísticos que tratam de pronomes, conjugações verbais, variação fonético-fonológica e até mesmo a metodologia de ensinar língua. Atentamos, com essa pesquisa, para o fato de que os LDP deveriam ser veículos de reflexão da língua em uso, mas parecem ser o tradicional manual do “escrever e falar correto”.

2.2.4 Lima (2014)

Lima (2014), diferentemente de Goulart (2014) e Bagno (2013), retoma três pesquisas que também analisam os LDP sobre a inserção da variação linguística: Coelho (2007)¹⁵ – citada na presente pesquisa – Manini (2009)¹⁶ e Rodrigues (2010)¹⁷, mas afirma que procura formular uma proposta diferente dessas pesquisas para o tratamento do tema variação linguística no LDP.

O autor revisa essas três análises com o objetivo de investigar a relação da questão de inserção da variação linguística nas pesquisas ou quanto aos critérios definidos pelo PNLD. Para Lima (2014), o trabalho de Coelho (2007) divulga uma análise de nove livros didáticos do ensino médio. A autora se baseia em seis perguntas e tem como objetivo a abordagem da variação linguística ao longo dos capítulos. Uma das conclusões a que a autora chega é que algumas das obras não consideram, de fato, a realidade sociolinguística do país, além de perceber uma mistura de critérios e conceitos em uma obra que não permite se falar em linguagem culta x linguagem coloquial, pois não acredita na oposição delas.

Outra pesquisa analisada por Lima (2014) foi a de Manini (2009), cujo objetivo é investigar as orientações teórico-metodológicas adotadas em materiais didáticos em uma época de renovação das políticas públicas de avaliação e distribuição dos LDP. A autora analisou três LDP, de 5^a e 7^a séries. Tal pesquisa mostra que os LDP analisados desenvolvem a proposta partindo dos PCN e da avaliação do PNLD, mas apresenta excessos metalinguísticos nas obras, desse modo, verifica-se que a autora não concorda com tantas nomenclaturas para as séries às quais os LDP são destinados.

Para Lima (2014), a pesquisa de Rodrigues (2010) quer mostrar como os LDP estão de acordo com o que os documentos oficiais regulamentam por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). São analisadas duas obras que levaram a pesquisadora a concluir que os LDP vinculam um ensino tradicional da língua materna, colocando, inclusive, o falar e escrever bem como um fator de progressão na carreira e ascensão social, o que vai contra a proposta dos documentos oficiais.

¹⁵ COELHO. P. *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português*. Brasília, 2007, Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

¹⁶ MANINI, D. *A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5^a a 8^a séries)*. Campinas, 2009. Dissertação (mestrado) – UNICAMP.

¹⁷ RODRIGUES, S. *O português não padrão no universo dos livros didáticos do ensino médio: posições discursivas*. Cuiabá, 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso.

Diferente das pesquisas citadas por Lima (2014), esse autor considera que as análises realizadas por ele, sobre os LDP, são “de uma ótica distinta das realizadas anteriormente” (LIMA, 2014, p. 115), pois o autor, depois dessas análises, parte de questões motivadoras para analisar um livro do 6º ano e um livro do ensino médio do mesmo autor, com edições diferentes, a fim de verificar se a nova edição foi reformulada para atender às determinações do PNLD. A diferença das edições é de onze anos.

Diante da revisão das pesquisas em LDP e do roteiro de análise proposto por Bagno (2007), Lima (2014, p. 123) propõe quatro questões motivadoras que afirmou não encontrar em nenhuma das fontes citadas, a saber:

- i. a variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?
- ii. a terminologia utilizada pelo livro se adéqua aos padrões específicos ao mesmo tempo em que é acessível ao aluno?
- iii. há utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas em situações reais de uso?
- iv. os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?

As perguntas de pesquisa perpassam a análise e permitem a verificação de diferentes fatores nos LDP. Um dos livros analisados é do 6º ano, de William Cereja e Thereza Cochard Magalhães. O capítulo sobre as variedades linguísticas é abordado conforme a sociolinguística, com termos relacionados à variação: dialeto, gíria, norma culta, e outros. Além da referência à história da língua portuguesa e à mudança do latim ao PB. Para Lima (2014), os temas são transmitidos de forma didática: quadros explicativos, informações adicionais, desenhos, além de o capítulo ter indícios da teoria linguística, atendendo à exigência oficial (PNLD), mas não há referência à variação linguística em nenhuma outra seção do LDP.

Quanto à terminologia, como mencionado, há uma abordagem adequada da sociolinguística, consequentemente que resulta em termos utilizados em consonância com a área. Quando utilizados termos que pudessem gerar dúvidas como: norma culta, língua padrão e língua não padrão, os autores os explicavam. Para ele, cabe ao professor destacar as implicações sociais de se falar a norma culta (variedade linguística de maior prestígio social), bem como a norma popular.

Diferentemente do que propomos, Lima (2014) mostra que os gêneros discursivos presentes nos LDP não representam as variantes em situação real de uso, mas o objetivo é

aproximar-se da variação linguística em questão, como o falar rural e a HQ do Chico Bento, que é estereotipada, mas é recorrente nos capítulos que tratam da variedade linguística, além da utilização da música *chopis centis*, dos Mamonas Assassinas, que se aproxima do português considerado como não padrão.

Uma ressalva de Lima (2014) é o fato de a seção destinada à variação linguística não tratar especificamente dos fenômenos sociolinguísticos nas atividades selecionadas, mas voltarem-se para a gramática tradicional com abordagem de nomenclaturas e regras memorizadas o que atrapalha o exercício reflexivo sobre a língua.

Quanto à edição do ensino médio, com onze anos de diferença, o autor identificou que a 1^a edição do material não fazia referência às questões de variação, o que muda numa 2^a edição, com uma seção destinada ao assunto o que mostra “uma pressão, por parte de órgãos oficiais, para se abordar a questão das variações linguísticas nos livros didáticos [...]. No entanto, [...] elaborar um capítulo sobre o assunto ‘basta’ para torná-lo aceito oficialmente, o que não deveria acontecer” (LIMA, 2014, p. 127).

No caso dos gêneros, o livro do ensino médio, analisado por Lima (2014), contempla gêneros textuais que almejam representar determinadas variedades. O autor do LDP de 2011 ainda traz uma entrevista retirada do projeto NURC com a utilização de uma variedade linguística em situação real de uso, bem como utiliza jargões retirados de uma entrevista de jornal mostrando o uso real do código linguístico.

Diante da análise, verificamos a recorrência da superficialidade com que os LDP cumprem a exigência de incluir a variação linguística em seu conteúdo, mesmo na pesquisa de Lima (2014) – que afirma partir de perguntas motivadas e inovadoras, para alcançar seu objetivo de análise – não há nenhuma amostra de proposta tão diferente das outras. O que temos são diferentes pesquisadores, abordando diferentes fenômenos, mas concluindo que o tratamento da variação linguística é superficial e não corresponde à realidade das pesquisas sociolinguísticas.

O tratamento da variação linguística é dado pelo autor a partir da comparação de edições diferentes, mas de mesmos autores, mostrando que pouco se alterou no tratamento de variação, mesmo em onze anos de edição. De fato, Lima (2014) parte de uma perspectiva diferente de Bagno (2013) e Goulart (2014), mas todos esses autores, além dos citados na pesquisa de Lima (2014) consideram que a variação não tem um lugar de destaque no ensino de língua materna, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio.

Além disso, tais análises aqui apresentadas revelam uma preocupação que os LDP, nos últimos anos, têm em trabalhar com o tema variação linguística, mas que algumas coleções

reservam o tema a poucos volumes, ou somente aos volumes das séries iniciais. Muitos LDP, independentemente do ano de pesquisa, mostraram inconsistência de terminologia, o que prejudica a abordagem do tema variação na sala de aula.

Independentemente das incoerências nas atividades analisadas por Coelho (2007); das inconsistências teóricas e terminológicas apontadas por Bagno (2013); dos tipos de atividades de reescrita e atividades estruturais apresentados por Goulart (2014); da necessidade de fazer com que os LDP sejam preenchidos de uma teoria linguística que mostre a realidade linguística para o aluno, não somente na seção de variação, como mostra Lima (2014); dentre tudo isso, há um fato que deve ser considerado: os LDP estão incorporando o tratamento da variação linguística, mas esta incorporação ocorre paulatinamente, conforme constatado nessas pesquisas.

Concordando com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 34) ao afirmarem que a prática pedagógica e os conhecimentos científicos adquiridos por meio de pesquisa sociolinguística podem sim colaborar com o alcance dos objetivos postulados nos documentos oficiais, que, em suma, querem preparar o aluno para a realidade sociolinguística que já é presente em sala de aula, e exigida nas demais situações de comunicação na sociedade. Assim, podemos chegar a uma política linguística coerente e vigente para o ensino de língua materna, objetivo geral desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos utilizados para análise de dados, explicitando o critério de seleção do *corpus* e os critérios para sistematização e análise dos dados que constituem a amostra linguística.

Ressaltamos que este capítulo é baseado na perspectiva do modelo teórico-metodológico sociolinguístico, o que implica a organização e quantificação de um grande número de dados, para alcançar uma clara discussão e chegar aos resultados. No caso desta pesquisa, propomos observar, na perspectiva da sociolinguística variacionista, o tratamento da variação linguística, nos instrumentos de ensino de língua materna, conforme as políticas linguísticas que a regulamentam.

Para tanto, apresentaremos as questões que motivaram a escolha do tema, as hipóteses e os objetivos da tese. Em seguida, apresentaremos os critérios de seleção do *corpus* e os tópicos para a análise da amostra linguística selecionada, além do modo como ocorrerá a descrição, seleção, catalogação e análise dos fenômenos (socio)lingüísticos nas coleções didáticas de Língua Portuguesa.

3.1 Das hipóteses de pesquisa

Partimos da hipótese de que o tema “Variação Linguística” é tratado nos LDP para corresponder às novas exigências do governo, mas o tratamento é dado de modo superficial: apenas uma seção; pouco embasamento teórico sociolinguístico; referências terminológicas inadequadas.

A segunda hipótese se volta ao fato dos gêneros discursivos representarem às situações de comunicação, bem como as variedades linguísticas em uso na sociedade. Portanto, os textos veiculam em seus estilos de linguagem a variação, mas as atividades sobre os textos exploram superficialmente ou inadequadamente, muitas vezes, essa questão. Defendemos que há variação linguística nos LDP, mas não há o tratamento efetivo dessa variação.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral

Analizar e investigar a forma como as diferentes coleções de LDP tratam os temas “variação” e “norma”, a partir dos gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar ou

da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), contribuindo com a crescente discussão sobre a necessidade de uma “pedagogia da variação”.

3.2.2 Objetivos específicos

- i. Verificar se as coleções em análise se adequam às políticas para ensino de língua portuguesa, oficializadas nos PCNEM (BRASIL, 2002) e no PNLD 2015 (BRASIL, 2014), por meio da análise da abordagem linguística assumida pelos autores no “Manual do Professor”, bem como nas questões elaboradas por eles;
- ii. Verificar a progressão do tema “variação linguística” nas seções dos LDP;
- iii. Analisar como as propostas de atividades de variação, que seguem os gêneros discursivos selecionados, tratam os fenômenos sociolinguísticos presentes no “estilo” do texto;
- iv. Verificar a frequência e o uso dos diferentes tipos de variação nas atividades;
- v. Investigar explicitação dos diferentes tipos de variação - diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica, diafásica;
- vi. Analisar a adequação e uso dos termos da sociolinguística;
- vii. Mapear a pluralidade de “normas” presentes nas coleções;
- viii. Mapear quais dos tipos de variação foram ou deveriam ser explorados nas atividades;
- ix. Mapear as marcas as polarizações em culto e (in)culto, formal e informal; padrão e não padrão; bem como o reforço da cultura do “certo” e “errado” e a discussão da temática “preconceito linguístico”.

3.3 Fases da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, seguimos diferentes etapas. A primeira foi a coleta das coleções aprovadas pelo PNLD 2015 (Edital 01/2013) e distribuídas nas escolas estaduais. Como nem todos os exemplares são encaminhados às escolas para consulta e escolha, recorremos às escolas de Goiás e de Minas Gerais, a fim de conseguirmos a doação das coleções aprovadas.

Após a coleta, passamos à seleção do material dentro do grupo das dez coleções aprovadas em edital, seguindo dois critérios básicos: se compêndio ou se manual – explicitados à frente. Por existirem apenas duas coleções caracterizadas como compêndio ou híbrido (com características do compêndio), selecionamos os dois e mais dois manuais.

A segunda etapa requereu a descrição e caracterização das coleções selecionadas para a pesquisa, bem como a seleção dos textos e atividades que constituem a amostra linguística, tendo como critério ser gênero discursivo do agrupamento da ordem do narrar ou da ordem do relatar (DOLZ E SCHENEUWLY, 2004), como texto principal, seguido de proposição de atividade que trabalhe a variação no gênero selecionado. Analisamos as atividades agrupando-as em diferentes grupos de exercícios: grupo (i): exercícios de conceituação; grupo (ii): exercícios de adequação; e grupo (iii) exercícios de fenômenos linguísticos.

A terceira etapa foi a tabulação dos dados em gráficos e tabelas, propostos para refinar e dar visibilidade aos resultados e discussões, além da análise pontual de cada gênero e atividade selecionados, conforme os objetivos desta pesquisa.

3.4 *Corpus* da pesquisa

3.4.1 Da seleção das coleções

A fim de discutir o tratamento de variação linguística, bem como quantificar os dados linguísticos e os resultados obtidos, investigamos quatro coleções de LDP para o ensino médio da rede pública, aprovadas pelo MEC, por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) 2015.

O PNLD 2015 (BRASIL, 2014) apresentou uma lista de 10 coleções aprovadas para o Ensino Médio (Quadro 3). A partir desta lista, definimos o *corpus* da pesquisa que é constituído por quatro das dez coleções, seriadas para os três anos de ensino médio (1º, 2º e 3º ano).

“O Guia de livro didático do PNLD/2015” (BRASIL, 2014) apresenta detalhamento das coleções aprovadas pelo Edital do PNLD/20 contribuindo com a crescente discussão sobre a necessidade de uma “pedagogia da variação” com o objetivo de garantir ao professor uma apresentação com detalhes desse instrumento de trabalho. O documento inicia-se afirmando que, como consequência das mudanças nas orientações curriculares, há dois modelos de organização geral do conteúdo das coleções resenhadas: o compêndio e o manual.

Segundo “O guia”, compêndio pode ser caracterizado como um tipo de LDP que expõe e discute, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constante no programa. É uma obra com orientações detalhadas e mais compatíveis com os pressupostos teóricos assumidos pela própria obra, além de ser constituído por atividades e exercícios como modelos a serem replicados, sendo assim, apresenta exercícios de referência e textos complementares.

O manual, em contrapartida, é um tipo de LDP organizado como passo a passo do conteúdo, seguido de atividades, que estão em consonância com o ensino transmissivo ou reflexivo-construtivo.¹⁸ O capítulo de um manual é correspondente, normalmente, a uma aula, com uma sequência de unidades que contém um planejamento próprio, mas que pode ser adaptado pelo professor, conforme o plano de curso e de aula.

Os pareceristas do MEC, na edição do PNLD 2015, identificaram a predominância do tipo manual, embora observaram uma das dez coleções aprovadas com marcas evidentes do compêndio. No entanto, foi analisada ainda outra obra com características de manual e de compêndio, ou seja, híbrida. Os avaliadores afirmam ser uma coleção que dá destaque aos diferentes conteúdos programados.

¹⁸ Essas tendências metodológicas estão mais bem explicitadas no tópico 3.4.1.1 “Concepções de língua e objetivos de atividades no LDP”, a seguir.

Quadro 5: Coleções didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – PNLD 2015 (Edital 01/2013)

| TÍTULO DA COLEÇÃO | | CÓDIGO | AUTORES | EDITORA | SITUAÇÃO |
|-------------------|---|--------|---|---|---------------|
| 1 ^a | Português Linguagens | PL | William Roberto Cereja Thereza Anália Cochard Magalhães | Editora Saraiva 9 ^a edição 2013 | Analisada |
| 2 ^a | Novas Palavras | NP | Emilia Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio | Editora FTD 2 ^a edição 2013 | Não analisada |
| 3 ^a | Português Contexto, Interlocução e Sentido | PCIS | Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre Marcela Pontar | Editora Moderna 2 ^a edição 2013 | Analisada |
| 4 ^a | Língua Portuguesa: Linguagem e Interação | LPLI | Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Junio | Editora Ática 2 ^a edição 2013 | Não analisada |
| 5 ^a | Português - Linguagens em Conexão | PLC | Graça Sette Márcia Travalha Rozário Starling | Editora Leya 1 ^a edição 2013 | Analisada |
| 6 ^a | Ser Protagonista Língua Portuguesa | SPLP | Rogério de Araújo Ramos | Edições SM 2 ^a edição 2013 | Não analisada |
| 7 ^a | Língua Portuguesa | LP | Roberta Hernandes Vima Lia Martin | Editora Positivo 1 ^a edição 2013 | Não analisada |
| 8 ^a | Viva Português | VP | Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Marques Cardoso M. Pinto Silvia Letícia de Andrade | Editora Ática 2 ^a edição 2013 | Não analisada |
| 9 ^a | Português: Língua e Cultura | PLCult | Carlos Alberto Faraco | Base editorial 3 ^a Edição 2013 | Analisada |
| 10 ^a | Português Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto | PVM | Lília Santos Abreu-Tardelli Lucas Sanches Oda Salete Toledo | Editora Saraiva 1 ^a edição 2013 | Não analisada |

Fonte: elaborado pela autora com base no PNLD 2015 (Edital 01/2013).

A partir das descrições, os avaliadores identificam como compêndio a coleção “Português Língua e Cultura (PLCult)”, além de classificarem a coleção “Português Contexto, Interlocução e Sentido (PCIS)” como uma obra com marcas também desse tipo. Além disso, analisamos outras duas obras do tipo manual, a saber: “Português Linguagens (PL)” e “Português Linguagens em Conexão (PLC)”. Os tópicos que seguem neste capítulo apresentam os critérios de seleção dos dados, a partir das coleções escolhidas.

3.4.1.1 Concepções de língua e objetivos de atividades no LDP

Por meio de “O Guia do Livro Didático 2015” (BRASIL, 2014, p.14), constata-se que, nas coleções aprovadas, há “duas tendências metodológicas opostas”: “Transmissiva” e “Construtivo-reflexiva”.

A coleção possui uma metodologia transmissiva quando a proposta de ensino parte do pressuposto de que a aprendizagem do aluno ocorre por assimilação de informações, noções, conceitos, diante da organização lógica do conteúdo (seja cronológico, seja por hierarquia de conceitos) pelo professor e pelo material didático, exigindo uma transposição didática adequada das informações aos aprendizes.

A coleção possui uma metodologia construtivo-reflexiva quando os conteúdos levam à reflexão sobre os dados expostos para só depois o aprendiz inferir o conhecimento em questão, ou seja, o LDP passa a ser um instrumento de análise que orienta essa reflexão. O conteúdo, nesse caso, se organiza numa sequenciação natural de aquisição de conteúdo, por isso o próprio aluno é quem sistematiza os conhecimentos e não o material didático que dita essa sequenciação (BRASIL, 2014, p. 17-18).

O Guia ainda destaca que há menos de uma década, as orientações curriculares oficiais elencaram a importância da oralidade no ensino de língua materna. A oralidade é trabalhada “como atividade-meio, e não como atividade-fim: em algumas obras, episódica e pontualmente; em outras, de forma regular e significativa” (BRASIL, 2014, p. 23). Ou seja, em algumas coleções selecionadas pelo edital, a oralidade é apenas uma atividade-meio, episódica, em outras é trabalhada quanto ao desempenho e escolha de registro, de modo mais regular.

O Guia também enfatiza que algumas coleções continuam com o ensino da gramática tradicional, prescritiva “[...] como conjunto de normas do ‘bem falar’. Os usos efetivos da língua tendiam, assim, a ser negligenciados ou mesmo estigmatizados, como fontes de desvios e erros” (Idem). Sobre o conhecimento linguístico, as coleções tradicionais se organizam, normalmente, em três partes identificáveis: gramática, literatura, produção de texto. Mesmo assim, desenvolvem as reflexões sobre a variação linguística.

As coleções que são inovadoras buscam trabalhar com o gênero, tipologia textual e a gramática a serviço do texto, além das “dimensões sociolinguísticas [...] como a língua funciona e do reconhecimento dos mecanismos de que ela dispõe para atender às diferentes funções sociais” (BRASIL, 2014, p. 24), o que evidencia tipos de coleções em fase de

transição para um ensino inovador da língua. Os documentos oficiais continuam com a regulação de novas teorias linguísticas inseridas no contexto escolar, além de permitir que o aluno tenha a real proficiência na língua materna.

O Guia orienta sobre as coleções, no sentido de existir dois grupos de LDP: os de gramática tradicional, como aqueles que mantêm um olhar para os níveis de morfologia, morfossintaxe, sintaxe e reflexões pontuadas em determinados capítulos; e os de “dimensões sociolinguísticas”, nos quais a gramática e o ensino de língua são reflexões em diversos pontos, além do desenvolvimento de gêneros com adequação dessa linguagem e sua função social.

Para facilitar o exercício de reflexão sobre as diferenças dos LDP tradicionais *vs.* LDP inovadores quanto ao ensino de LP, torna-se necessária na análise a apresentação da concepção linguística do material, partindo tanto do “manual didático do professor” – elaborado, em geral, pelas editoras – cuja opinião da editora estará explícita sobre esses tópicos, além das resenhas sobre as coleções, em que os avaliadores ponderam e classificam as coleções, ora de método transmissivo e conhecimento linguístico tradicional, ora em método construtivo-reflexivo com conhecimento linguístico inovadores, sobre os métodos e a forma de transpor o conhecimento linguístico.

Além disso, as resenhas do guia apresentam “pontos fortes” e “pontos fracos” quanto ao trabalho com os gêneros discursivos orais, bem como a disposição de outros gêneros nas coleções. O acesso ao Guia, bem como ao manual do professor enriquece esta análise, sendo um importante fator para verificar se há congruência entre o que se tem regulamentado nas políticas linguísticas para o ensino de língua materna e o que se tem transposto para o ensino dessa língua materna no material didático.

3.4.2 Da amostra selecionada nas coleções

Os textos apresentados nas coleções apresentam uma grande diversidade de gêneros discursivos como, pintura, escultura, reportagem, artigo de opinião, artigo científico, carta, crônica, conto, novela, romance, tirinha, cartum, charge, peça teatral, cantiga, fábula, poema, cordel, provérbio, verbete, inciso de lei, notícia, resenha crítica, dentre outros. O repertório de gêneros discursivos não se limita apenas aos aqui citados, mas é múltiplo, assim como são as situações comunicativas do homem.

Devido à diversidade dos gêneros e ao grande número em que são apresentados nos LDP, fizemos um recorte para esta pesquisa, tomando como modelo o “agrupamento de gêneros” proposto por Dolz e Schneuwly (2004), que consideram o gênero como um

instrumento para o ensino, colaborando com as práticas de escrita e leitura da diversidade de textos que circulam na nossa sociedade, como já apresentamos anteriormente. Dolz e Schneuwly (2004) elaboraram tanto a proposta de “agrupamento dos gêneros”, como também a de “sequência didática” para a produção textual dos gêneros diversos que circulam na sociedade.

Para desenvolver as competências e as habilidades de leitura e de produção textual, esses autores consideram que a tipologia clássica de textos, como “dissertação”, “narração” e “descrição” não dá conta da variedade de práticas discursivas da sociedade e deve ser considerada inadequada. Adotam, assim, um posicionamento de ensino em que o gênero pode ser definido a partir de certas regularidades linguísticas e situação de interação em que ele é produzido.

Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004) propõem o “agrupamento dos gêneros”, seguindo três critérios: a) corresponder às finalidades do ensino, desenvolvendo competências para o domínio de uma comunicação oral e escrita; b) diferenciar as tipologias dos diversos gêneros e c) possuir uma homogeneidade parcial de características de língua que compõem os enunciados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120). O agrupamento dos gêneros é organizado conforme tais critérios, resultando nas categorias de classificação: gêneros da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e de descrever ações.

Quadro 6: Quadro de aspectos tipológicos para o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004)

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS |
|---|--|--|
| CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL | NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga | Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado |
| DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DE AÇÕES HUMANAS | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| DISCUSSÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.) |
| TRANSMISSÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de encyclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica |
| INSTRUÇÕES E PRESCRIÇÕES | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120).

O Quadro 6 apresenta o que os autores postulam sobre o agrupamento dos gêneros. Por termos como objetivo principal a análise e investigação do tratamento de variação linguística nos LDP, entendemos que os gêneros discursivos são um importante instrumento, pois apresentam diversas situações sociodiscursivas, no processo de interação linguística que temos na sociedade. Essa interação exige diferentes usos linguísticos e pode, de certo modo,

refletir a realidade linguística. Com base nesse quadro, optamos por investigar gêneros pertencentes à ordem do narrar e à ordem do relatar.

No agrupamento da ordem do narrar, o domínio de comunicação social é a cultura literária ficcional, ou seja, textos com sequências narrativas, que por meio das *mimeses* de ação, cria uma intriga verossímil, enquanto no agrupamento da ordem do relatar, o domínio da comunicação deixa de ser sequências narrativas ficcionais, passando a narrativas mais próximas ao real, da memória e da documentação de experiências vividas por seres humanos, indo além da verossimilhança.

Os dois agrupamentos reúnem gêneros como: a) da ordem do narrar: conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, narrativa bíblica, história engraçada, biografia romanceada, novela fantástica, conto, crônica literária, advinha, piada, peças teatrais, etc. b) da ordem do relatar: relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota, caso, autobiografia, *curriculum vitae*, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, biografia, ensaio, perfil biográfico, relato histórico, etc..

A partir desses agrupamentos, e após o levantamento de todos os gêneros em seções principais seguidos de atividades que trabalham a compreensão e a interpretação textual, chegamos à representação da amostra linguística desta pesquisa (Quadro 7).

Quadro 7: Quadro dos agrupamentos e gêneros selecionados como amostra desta pesquisa

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | AGRUPAMENTO | GÊNEROS ANALISADOS |
|---------------------------------|---|---|
| CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL | NARRAR Ficção com criação de ação e intriga verossímil. | Anedota/história engracada Biografia romanceada Conto Conto maravilhoso Conto de fadas Conto parodiado Crônica reflexiva Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa bíblica Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Mito Novela Peças de teatro/texto dramático Romance Tirinha |
| DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO | RELATAR Fatos verossímeis ou reais, reconhecidos pelo discurso de experiências vividas. | Anedota/causo Autobiografia Biografia Crônica esportiva Crônica social Diário íntimo Relato de experiência Relato de viagem Relato histórico Notícia Reportagem Ensaio |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Dolz e Schneuwly (2004).

A estrutura composicional dos gêneros discursivos dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar são elementos próprios da “história”, como a introdução, a complicação, o clímax e a resolução. Identificamos, ainda, que é normal nesses gêneros discursivos o diálogo, de modo explícito pela personagem, ou um diálogo executado pelo narrador, por meio das suas observações ou participação na história. De todo o modo, temos uma “contação” de fatos, fictícios ou não, em ambos os agrupamentos.

Destacamos outro importante elemento dos gêneros desses agrupamentos: o estilo. Ele é um parâmetro que se refere aos recursos linguísticos de uma determinada situação comunicativa, sendo um elemento considerado a partir da formação social, cultural, histórica da condição de produção e do produtor (BAKHTIN, 2003). Por isso, é no estilo que se verificam também os fenômenos variáveis. A análise será norteada por como os fenômenos em variação são transpostos do texto para as atividades sobre o a linguagem do texto.

3.4.3 Da seleção dos dados

Investigamos como as atividades propostas pelos diferentes autores contemplam as concepções inovadoras do conhecimento linguístico, ou seja, que trabalham com a convergência entre o gênero e a gramática a serviço do texto, bem como as dimensões sociolinguísticas e as diferentes funções sociais do gênero. Para isso, destacamos, na amostra da pesquisa, as atividades que exploraram os fenômenos de variação do gênero discursivo ou, ao menos, fizeram alguma reflexão sobre o uso linguístico do texto. Nossa escolha do *corpus* parte da esfera de atividade, que é propiciado pelo gênero.

Os dados selecionados que compõem a amostra são: a) gêneros discursivos da ordem do narrar ou do relatar, das seções específicas sobre variação linguística, com fenômenos de variação seguidos de atividades que explorem a variação ou as diferentes normas, bem como os conceitos da área e os tipos de variação; b) gêneros discursivos da ordem do narrar ou do relatar, das outras seções, com fenômenos e atividades de variação que trabalham alguns tipos de variação e se voltam mais à adequação linguística em diferentes situações de comunicação.

3.4.3.1 A análise e a codificação dos dados

A primeira etapa da análise segue os critérios de seleção dos dados, também em dois momentos: a) as atividades que seguem os textos principais, na seção temática específica ao tratamento de variação, nas quais verificamos a correspondência teórica da Sociolinguística e da variação linguística, bem como a relevância da discussão, por meio dos termos e da conceituação ali expostos; b) as atividades que seguem os textos principais, em todas as outras seções, incluindo a seção específica. No primeiro momento, partimos da verificação da presença de fenômenos de variação no estilo dos gêneros dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar, como apresentamos, como exemplo, na Tabela 1.

Tabela 1: Exemplo de seleção de dados a partir de verificação da presença de fenômenos de variação no estilo dos gêneros dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar

| Unidade | Gênero discursivo | Fenômenos de variação | | Proposição de atividades | | Fenômenos de variação dissociados da exploração do texto | |
|---------|--------------------|-----------------------|-------|--------------------------|-------|--|-------|
| | | SIM | NÃO | SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| CAP. 16 | ROMANCE | ----- | X | ----- | X | ----- | X |
| CAP. 18 | CRÔNICA | X | ----- | X | ----- | ----- | X |
| CAP. 19 | ROMANCE | ----- | X | ----- | X | ----- | X |
| CAP. 22 | TIRINHA | ----- | X | ----- | X | ----- | X |
| CAP. 23 | CRÔNICA | X | ----- | ----- | X | ----- | X |
| CAP. 24 | NOVELA (fragmento) | ----- | X | ----- | X | ----- | X |
| CAP. 25 | NOVELA (fragmento) | X | ----- | X | ----- | X | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela é apenas uma pequena amostra da análise que fizemos nos doze volumes. A cada capítulo selecionamos os gêneros da ordem do narrar e do relatar. A primeira análise investigou se, no gênero selecionado, há ou não fenômenos de variação. Depois se há ou não proposição de atividades, para, finalmente, investigarmos se haveria algum exercício em todo o capítulo que trabalharia o fenômeno de variação em uma questão dissociada do texto principal em análise. Assim, cada página dos doze volumes foi verificada. Essa etapa gerou uma amostragem quantitativa expostas em gráficos, pois verificamos quantos gêneros discursivos, por volume e coleção, foram analisados.

A segunda etapa constitui parte da verificação da primeira, pois, a partir da amostra quantitativa, seguimos com o tratamento das atividades, nas quais subjaz alguma reflexão sobre variação e norma, bem como se esta é adequada. Assim, temos uma amostragem mais específica para análise qualitativa, que evidencia os objetivos desta tese. Com a seleção das atividades, a análise voltou-se ao tipo de proposição da atividade, pois as atividades, nas diferentes coleções, trataram diferentemente os fenômenos linguísticos em variação. Assim, criamos diferentes grupos de atividades de exploração da variação.

Tabela 2: Exemplo de análise das atividades e do tratamento da variação que elas propõem

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | Fenômenos de variação dissociados da exploração do texto | | |
|---------|--------------------|--|----------------------------|--|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 18 | CRÔNICA | Declaração de amor em outdoor | Carlos Drummond de Andrade | ----- | ----- | X |
| CAP. 25 | NOVELA (fragmento) | A língua de Eulália - que língua é essa? [...] | Marcos Bagno | X | X | X |

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, após o cotejamento dos dados, analisamos a situação das atividades selecionadas. Agrupamo-las em: (i) exercícios de conceituação, nos quais observamos desde os textos explicativos de autoria dos autores do LDP, até as atividades que acompanham esses textos para conceituar norma e variação; (ii) exercícios de modalidade e registro, levando em consideração os três contínuos de Bortoni-Ricardo (2005)¹⁹ em que observaremos exercícios de adequação das variedades às situações de comunicação, diferença entre fala e escrita, diferença entre grau de formalidade e informalidade, além do preconceito linguístico; (iii) exercícios de aplicação dos fenômenos linguísticos, em que há reflexão sobre os tipos de variação linguística, pluralidade linguística no Brasil e/ou do português no mundo selecionados pelos LDP.

Para finalizar, a amostra qualitativa nos deu parâmetros para trabalhar os tipos de variação por atividade proposta. Assim, resumimos os dados em tabelas de análise por coleção, a partir dos tipos de variação que foram explorados ou que deveriam ser explorados nas atividades propostas, como no exemplo.

¹⁹ Bortoni-Ricardo (2005) cria um modelo de análise das variedades linguísticas em três contínuos: *continuum rural/urbano – oralidade/letramento – monitoramento de fala*. O primeiro contínuo, chamado contínuo de urbanização, tem o objetivo de entender as variedades dos falantes que coexistem no sistema saindo do polo rural, passando pelo “urbano” (em que as variedades são influenciadas pelos dois polos) e urbano; o segundo contínuo é o de oralidade-letramento, em que o pólo de oralidade está ligado a eventos de fala e variedades, enquanto o pólo de letramento está ligado à escrita e norma-padrão; e o terceiro é o contínuo de monitoramento estilístico, que também está ligado à situação de comunicação e ao grau de formalidade que tal situação exige.

Tabela 3: Exemplo de tipo de variação na coleção PLC

| VOL. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | Fenômenos de variação | | | | | |
|---|--------------------|-------------------------------|---|---------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------|--------------------|
| | | | Sem fenômenos (trata de “norma-padrão”) | Variação diacrônica | Variação diatópica (geográfica) | Variação diastrática (social) | Variação diâmesica | Variação diafásica |
| 1 | CRÔNICA | Declaração de amor em outdoor | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | NOVELA (fragmento) | A língua de Eulália - | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| LEGENDA | | | | | | | | |
| Variação explorada pela atividade | | | | | | | | |
| Variação que poderia ser explorada pela atividade | | | | | | | | |
| Variação não explorada, pois não aparece nos fenômenos de variação do texto principal | | | | | | | | |
| --- | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises apontaram que os fenômenos de variação nos gêneros discursivos selecionados não são apenas estereotipados como já vimos nas pesquisas de tratamento da variação linguística nos LDP, retomadas aqui, mas são fenômenos próximos ao que se tem na realidade linguística, embora não sejam abordados nas atividades.

4 MAPEAMENTO E ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS COLEÇÕES

Neste capítulo, serão apresentadas as coleções didáticas selecionadas. Iniciamos com a descrição da estrutura e organização das coleções, seguida da resenha dos avaliadores do “Guia de livros didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa – ensino médio” (BRASIL, 2014)²⁰ e, por fim, o tratamento do tema “variação linguística” nas atividades que seguem os gêneros discursivos da ordem do narrar e do relatar.

O levantamento e a análise da amostra ocorrem neste capítulo, primeiro por meio da investigação dos capítulos destinados especificadamente à “variação linguística”, enquanto cumprimento do edital PNLD 2015 (Edital 01/2013) e segundo, por meio da investigação das atividades sobre as marcas de variação linguísticas nos gêneros discursivos selecionados.

4.1 Descrição das coleções de Língua Portuguesa voltadas para o Ensino Médio

Analisamos os dois manuais, em ordem alfabética: “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), editora Ática; “Português Linguagens em Conexão” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013), editora Leya; depois, os dois compêndios, em ordem alfabética: “Português Contexto, Interlocução e Sentido” (ABAURRE; ABAURRE; PANTARA, 2013), editora Moderna; e “Português: Língua e Cultura” (FARACO, 2013), editora Base Editorial.

4.1.1 Coleção Português Linguagens (PL)

A coleção “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013) é seriada, ou seja, há um volume destinado para cada série do Ensino Médio, além do Manual do Professor. Cada volume é composto por quatro unidades, com quatro tipos de seções: Literatura; Produção de texto; Língua: uso e reflexão; Interpretação de texto. Essas seções estão inseridas em uma mesma unidade e são identificadas, ora pelo título do capítulo que remete ao assunto da seção, ora por cores.

O volume 1, destinado ao 1º ano, é composto por 37 capítulos; o volume 2, destinado ao 2º ano, é composto por 45 capítulos; o volume 3, destinado ao 3º ano, é composto por 39 capítulos. Em todos os volumes há uma seção especial de atividades com temas relacionados ao ENEM. Nelas são destacadas as competências e habilidades exigidas para a prova

²⁰ Nesta tese, o Manual do professor não será discutido, mas poderá ser utilizado para subsidiar discussões no decorrer da análise das obras.

“Linguagens, códigos e suas tecnologias”, seguidas de questões e temas para a elaboração da redação.

4.1.1.1 Avaliação da proposta da obra no guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)

Os avaliadores tecem na resenha da coleção PL algumas considerações sobre concepção de língua, oralidade e conhecimentos linguísticos, além de informar que a coleção é organizada como manual, com o ensino vinculado pela leitura, por meio dos “gêneros textuais” que possibilitam a reflexão crítica e de cidadania. Segundo os avaliadores, “a proposta da coleção é trabalhar gêneros textuais com temáticas específicas nas unidades e com um nível de complexidade gradativo” (BRASIL, 2014, p. 54). Essa graduação pode explicar o fato de o tema variação ser tratado apenas na primeira unidade, do primeiro volume da coleção.

O tema oralidade, em todos os volumes, está distribuído “no eixo de ‘Produção textual’ e ‘Projetos’ ao final das unidades” (Idem). Quanto aos conhecimentos linguísticos da obra, os avaliadores apontam tanto conteúdos tratados de forma reflexiva quanto conteúdos relacionados à gramática normativa; avaliam que a abordagem transmissiva, ocorrendo gradativamente pode ser uma coleção reconhecida como tradicional.

Os avaliadores consideram que o trabalho com os conhecimentos linguísticos é um ponto fraco da obra, com poucas reflexões; como pontos fortes são considerados a leitura e a literatura.

4.1.1.2 O tratamento da variação linguística em seções específicas da Coleção PL

Cereja e Magalhães (2013), com referência ao eixo língua, listam, no “Manual do Professor”, a presença de temas que retomam diversidade linguística, gírias e empréstimos linguísticos. Apesar dessas especificações, há apenas um capítulo da coleção destinado ao tratamento de variação, mas em dimensões sociolinguísticas, verificamos que há continuidade da discussão do tema na coleção, por meio da análise dos gêneros discursivos, mas essa continuidade não está sistematizada.

Em se tratando de seções específicas destinadas à variação linguística, o tema é trabalhado apenas no volume 1, no capítulo 7 intitulado “As variedades linguísticas”, da unidade 1. Os outros dois capítulos focalizam conhecimentos linguísticos (classes de palavras, passando para a análise sintática, período composto, pontuação, regência, concordância e colocação pronominal).

É o Capítulo 7 do volume 1, “As variedades linguísticas”, que sistematiza os conhecimentos sociolinguísticos da coleção. O capítulo se inicia com a imagem de um homem caipira, com seu chapéu preto e suas chinelas havaianas, seguindo o seu pequeno rebanho. Essa imagem nos faz antecipar a discussão do capítulo: o falar caipira, ou ainda liga inicialmente a discussão de variação linguística à comunidade rural. Apesar de a imagem trazer essas impressões, e em alguns momentos o texto didático/explicativo dos autores confirmarem isso, o capítulo traz outras variações além do rural e urbano, como um poema do Timor Leste e comentários sobre dialetos da África.

Após a imagem, temos a seção “Construindo conceito”, que faz uso de um suporte com um trecho do poema “Aos poetas Clássicos”, do poeta Patativa do Assaré. Ao poema seguem duas questões sobre identidade linguística, nelas a fala é identificada sendo do “universo rural” e as questões objetivam trabalhar a linguagem do poema.

Depois disso, os autores iniciam a seção “Conceituando” que explicita o conceito de variedades linguísticas e norma-padrão focando a norma. Após as definições, o capítulo centra-se no contexto da comunicação e no monitoramento da variação, assim, para os autores da coleção a norma-padrão seria o modelo que orienta o falar “formalmente”. A “norma-padrão” é considerada uma idealização e não uma variedade e os autores da coleção empregam terminologias de modo adequado até o final da discussão. Entretanto, alguns problemas conceituais ainda continuam.

O texto dos autores mostra as “variedades urbanas de prestígio” de um lado, para, do outro, expor as variedades faladas no meio rural, reforçando que esta variedade é pertencente às pessoas “não alfabetizadas ou de baixa escolaridade, [...] menos prestigiadas [...] vítimas de preconceito” (CEREJA, MAGALHÃES, 2013a, p. 80). Os autores da coleção se pautam em Bortoni-Ricardo (2005), o que mostra certa incoerência com a teorização e descrição que fazem de um indivíduo do meio rural, que parece falar apenas uma variedade estereotipada como “variedade caipira”, enquanto o indivíduo do meio urbano, para esses autores, parece falar (ou deveria falar) a variedade urbana de prestígio. Bortoni-Ricardo (2005), ao contrário disso, considera a não bipolarização dos falantes em extremos, ao criar o modelo que analisa as variedades linguísticas em um continuum rural/urbano – oralidade/letramento – monitoramento de fala.

Em relação ao monitoramento linguístico, os autores fazem uso de um quadro proposto por Kleiman (2005, p. 46) que evidencia as situações do informal para o formal; do oral para o escrito; com a graduação dos diversos textos que escrevemos ou falamos e que

variam do mais informal e oral para o mais formal e escrito, como podemos verificar na Figura 1.

Figura 1: Grau de formalismo e situação de comunicação oral/textual

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

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

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 82).

O quadro de grau de formalismo parece ser meramente ilustrativo no capítulo da coleção, uma vez que o grau formalidade/informalidade não é muito desenvolvido no texto dos autores. São apresentadas a definição de “registro” e algumas explicações sobre o grau de formalidade em diferentes situações de comunicação.

Após a observação do tema na seção específica da coleção PL, verificamos que dos 121 capítulos da coleção, apenas um capítulo trabalha o tema variação e o faz com algumas limitações e incoerências com relação às pesquisas da área, o que equivale 0,83% do tratamento específico na coleção.

Destacamos ainda que o capítulo apresenta uma visão bipolarizada da língua, em que o adequado e o não adequado passam a significar o certo e o errado, o não-estigmatizado e o estigmatizado, o que se deve usar e o que não se deve usar nos atos de fala e de escrita.

4.1.2 Coleção Português – Linguagens em conexão (PLC)

A Coleção “Português-Linguagens em conexão” (SETTE *et al.*, 2013a, 2013b, 2013c), é seriada, ou seja, há um volume destinado para cada série do Ensino Médio. O volume 1, destinado ao 1º ano, é composto por 36 capítulos; o volume 2, destinado ao 2º ano, é composto por 37 capítulos; e o volume 3, destinado ao 3º ano, é composto por 29 capítulos.

A coleção mantém uma divisão tradicional das áreas de literatura, gramática e produção de texto, além de seguir, uma estruturação interna de *boxes* e seções organizadas a serviço do desenvolvimento temático do capítulo.

4.1.2.1 Avaliação da proposta da obra no Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)

Os avaliadores destacaram que a coleção é organizada como manual e “orientada por princípios sociointeracionistas” (BRASIL, 2014, p. 60. Guia). Esses princípios propõem aos usuários da coleção uma interação com a arte e cultura por meio de diferentes linguagens. Consideram ainda que as atividades de leitura partem de uma variedade de gêneros discursivos e o eixo de produção escrita volta-se para o uso social dos gêneros enfocados. Além disso, consideram que o tratamento dado às temáticas oralidade e conhecimentos linguísticos é, de algum modo, tradicional e que não há posicionamento teórico-linguístico sobre o trabalho com a oralidade.

Para os avaliadores, o ponto fraco da coleção é a ausência de questionamentos sobre os conceitos consagrados na tradição gramatical, enquanto o ponto forte é que a coleção está consistente quanto à proposta de leitura, porque articula os eixos de conhecimento linguístico e de produção textual aos textos verbais ou visuais expostos no capítulo.

4.1.2.2 O tratamento do tema variação linguística em seções específicas da coleção

O volume 1 da coleção PLC trata a temática variacionista no capítulo 25 intitulado “Variação linguística”, mesmo que, desde o capítulo 24 (“Origem da língua portuguesa”), o texto “A língua de Eulália”, de Marcos Bagno, tenha sido trabalhado, mas sem atividade que trate da linguagem e suas formas de variação.

No volume 2, o tema variação linguística também está no capítulo 25, que recebe o título de “Variedades Sociolinguísticas”, com topicalização do conteúdo nas variedades regionais, mas não destaca a produção de fala dos indivíduos estratificados em diferentes camadas sociolinguísticas. A reflexão se volta ao tipo de variedade linguística usada por falantes que contam causos, limitada a apenas uma atividade.

O volume 3, ao contrário dos outros dois, não possui seção específica ao tratamento da variação, mas segue com o tratamento da variação a partir de atividades que exploram os fenômenos de variação dos gêneros em análise, como veremos posteriormente.

Após a observação do tema nas seções específicas desta coleção, verificamos que, dos 102 capítulos da coleção, 2 capítulos trabalham o tema variação e o fazem com determinadas limitações e incoerências com as pesquisas da área, o que equivale a menos de 2% do tratamento específico de variação linguística na coleção.

Vale ressaltar que na porcentagem de tratamento específico, há construção de alguns conceitos, sistematização do que é a norma, uso de terminologias da área, ou seja, uma

apresentação do tema, como ocorre com as outras áreas de conhecimento linguístico. Além disso, a maior parte das atividades explora a adequação linguística às situações de comunicação formal/informal, ficando algumas atividades que exploram superficialmente os tipos de variação nos diversos níveis da linguagem. A problemática é que são atividades limitadas, além do uso de terminologias inadequadas.

Essa problemática se desdobra no fato de as autoras darem destaque para o conceito de “norma-padrão” como modelo de língua ideal com regras para um uso correto, mas não retomarem a ideia de “norma culta”, como um padrão formal da fala. Ademais, não há a definição de variação linguística, nem mesmo investimentos nos exercícios sobre fenômenos variáveis, que praticamente não foram trabalhados nas atividades da coleção.

Há nessa coleção muitos termos flutuantes. As autoras fazem uso de expressões como “variedades espaciais” e “variedades regionais” ou “norma-padrão” e “padrão formal” como se fossem sinônimas. Há outros termos que evidenciam simplificação por parte das autoras, como “variedade vocabular”, no lugar de “variedade lexical”, já que “vocabulário”, “vocabulário” é mais utilizado em sala de aula do que “léxico”. A flutuação dos termos reflete um capítulo difícil de ser compreendido na sua totalidade, ou do que realmente se trata sob o rótulo “variações linguísticas”, já que as explicitações são reduzidas e o uso de mais de um termo para o mesmo conceito dificultam o entendimento.

4.1.3 Coleção Português Contexto, Interlocução e Sentido (PCIS)

A coleção “Português Contexto, Interlocução e Sentido” (ABAURRE *et al.*, 2013a, 2013b, 2013c) é seriada, ou seja, há um volume destinado para cada série do ensino médio, além do manual do professor. Cada volume é composto por três partes (Literatura, Gramática e Produção de texto), que são subdivididas em unidades e em capítulos.

O volume 1, destinado ao 1º ano, é composto por 30 capítulos; o volume 2, destinado ao 2º ano, é composto por 27 capítulos; e o volume 3, destinado ao 3º ano, é composto por 22 capítulos. O tema “variação linguística” está presente em mais de um capítulo da coleção PCIS, no volume 1. São eles: o capítulo 12, “Línguagem e variação linguística”; o capítulo 13, “Oralidade e escrita”, e o capítulo 18, na seção especial intitulada “O português no mundo”, que enfatiza ainda mais a temática da Língua Portuguesa e as diversas culturas.

A discussão se faz contínua na coleção, por meio dos *boxes* que complementam a discussão de variação, destacando aspectos de variação ora dos gêneros, ora de alguma questão gramatical.

4.1.3.1 Avaliação da proposta da obra no Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)

Os avaliadores informam que a coleção segue os moldes de compêndio, o que diferencia a abordagem da obra com relação às coleções PLC e PL, molde esse que justifica o investimento nos textos didáticos/explícitos, elaborados pelas autoras ao longo dos tópicos.

Para os avaliadores “a obra se caracteriza pelo investimento na exposição teórica, marcada pela correção, atualização e consistência dos princípios que embasam o trabalho com todos os eixos de ensino” (BRASIL, 2014, p. 30) e é a leitura que conduz o desenvolvimento da proposta pedagógica das autoras, pois todas as partes da coleção em análise convergem para a diversificada coletânea de gêneros discursivos.

O tema oralidade está presente em todos os volumes ligados ao eixo de “Produção textual”, em que a elaboração dos textos contribui para o desenvolvimento da expressão oral por meio “[...] de propostas que aliam a discussão e apropriação de conteúdos teóricos com a produção de gêneros públicos e formas da oralidade” (BRASIL, 2014, p. 31).

Quanto aos conhecimentos linguísticos da obra, os avaliadores destacam que a progressão dos conteúdos ocorre de modo tradicional, com atividades propostas bem conduzidas, possibilitando aos alunos a reflexão dos conceitos e reconhecimento sobre as maneiras que os aspectos linguísticos contribuem para a construção de sentidos nos textos, sendo assim, os estudos gramaticais possuem uma abordagem textual discursiva.

4.1.3.2 O tratamento do tema variação linguística em seções específicas da coleção

Desdobrando as seções específicas ao tratamento da variação no volume 1, no capítulo 12, “Linguagem e variação linguística”, há uma breve introdução sobre língua e linguagem depois de um texto publicitário introdutório que pressupõe um leitor e um contexto de interlocução. Assim, a definição de linguagem está ligada às situações de interlocução, enquanto a língua seria a representação dessa interlocução por meio da representação de signos linguísticos, por isso, a teorização de “signo linguístico” também ocorre no capítulo. Depois disso, as autoras abrem uma seção sobre “Variação e norma”, por meio da tirinha “Paquera”.

No capítulo 13, “Oralidade e escrita”, a discussão interpõe os limites da variação linguística e destaca a relação entre fala e escrita, mostrando que a fala possui regras diferentes das regras da escrita, que devem ser constantemente observadas, já que “a escrita não é um mero registro da fala, pois surgiu para expressar diferentes necessidades comunicativas e cognitivas dos seres humanos” (ABAURRE *et al.*, 2003a, p. 168).

Por fim, o capítulo 18, “A gramática e suas partes”, em que as autoras mostram que as línguas têm uma gramática, voltando às origens dos estudos gramaticais, os níveis de descrição gramatical, mas o que importa é a seção especial desse capítulo “O português no mundo”, apresentando os dados de quantos falantes de Língua Portuguesa e os seus lugares no mundo.

Tanto o mapa, quanto a continuação da seção especial mostram a importância da Língua Portuguesa. Depois disso, as autoras destacam essa importância a partir de uma linha do tempo com a formação da LP e sua variação, ou melhor, o processo de “crioulização”²¹ do português, dado por meio da colonização da África, além de apresentarem a diferença da língua oficial com a língua falada nesses países, bem como a “unidade” e “diversidade” da LP. É de fato um capítulo muito rico para a discussão da história da LP, os seus falantes no mundo, bem como diversidade que existe dentro de um mesmo sistema linguístico, neste caso, o português.

Após a observação do tema nas seções específicas da coleção PCIS, verificamos que dos 79 capítulos da coleção, três trabalham com o tema variação, o que equivale a 3,8% de tratamento específico de variação na coleção. Mesmo sendo apenas tal porcentagem de tratamento sistematizado do tema, notamos que a coleção o faz de modo adequado e coerente com os PCN, com a postura teórico-metodológica adotada pelas autoras no “Manual dos professores” e com as pesquisas sociolinguísticas, configurando-se também num capítulo coerente com a área, utilizando termos, entre outros, como “norma urbana de prestígio”, “variação linguística”, “norma”, “variedade”, “mudança linguística”, “preconceito linguístico”, “grau de formalidade”.

É interessante notar que, mesmo colocando um subtítulo no capítulo 12 de “variação e norma”, o capítulo não faz referência a termos como “norma-padrão” ou “norma culta”, utilizando somente a terminologia “normas urbanas de prestígio” definida por Abaurre *et al.* (2003a, p. 161) como falares que gozam de maior prestígio social e utilizadas em contextos formais, tanto de fala, quanto de escrita.

²¹ “Dá-se o nome de crioulos a sabires, pseudossabires, ou pidgins, que, por motivos diversos de ordem histórica ou sociocultural, se tornaram línguas maternas de toda uma comunidade. Não se tem por língua materna um sabir, um pseudossabir ou um pidgin, mas, como milhões de haitianos, pode-se ter um crioulo [...]. Neles o número de palavras de origem local é muito reduzido [...]” (DUBOIS, J. *et al.*. *Dicionário de linguística*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 152).

4.1.4 Coleção Português Língua e Cultura (PLCult)

A coleção “Português, Língua e Cultura” (FARACO, 2013) é seriada, ou seja, há um volume destinado para cada série do Ensino Médio. Diferentemente das outras coleções até aqui analisadas, não tem uma divisão tradicional em língua, literatura e produção de texto, mas é inovadora, seguindo a divisão em cinco blocos: “Gêneros textuais”, “Enciclopédia da linguagem”, “Almanaque gramatical”, “Guia normativo” e “História da literatura”.

O bloco “Gêneros textuais” parte do ensino da diversidade de textos como crônica, contos, romances, poemas, notícias, reportagens, editorias, artigos e outros; o bloco “Enciclopédia da linguagem” busca a reflexão da linguagem apresentando uma posição crítica ao aluno sobre o tema preconceito linguístico; o bloco “Almanaque gramatical” apresenta “tópicos da gramática, sem ser exaustivo com a nomenclatura” (BRASIL, 2014, p. 52. Guia) com dois capítulos sobre léxico e outros dois sobre sentenças simples e complexas; o bloco “Guia normativo” apresenta tópicos da língua-padrão no Brasil, baseado na sociolinguística; o bloco “História da literatura” traz aspectos culturais das literaturas africana, portuguesa e brasileira e além desses cinco blocos, a coleção PLCult conta com uma seção de “Apêndice” que apresenta algumas regras da língua com relação à ortografia das palavras, acentuação e pontuação.

O volume 1, referente ao 1º ano, é composto por 15 capítulos; o volume 2, referente ao 2º ano, é composto por 13 capítulos; e o volume 3, referente ao 3º ano, é composto por 13 capítulos. Os blocos “Enciclopédia da linguagem” e “Guia normativo” discutem a variação linguística, o preconceito linguístico e a língua-padrão, considerando os dois blocos, são nove capítulos que apresentam os temas variação e norma com base na sociolinguística.

4.1.4.1 Avaliação da proposta da obra no Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014)

Esta obra é organizada em forma de compêndio, em que a coleção “leva o aluno a refletir sobre os fatos de linguagem em contexto de uso” (BRASIL, 2014, p. 50). A oralidade está presente em todos os volumes, em diversos capítulos, mas o trabalho com a oralidade é uma problemática apontadas pelos avaliadores da obra, no sentido de trazer apenas leitura de conversa ou drama, além de indicações de debate. Quanto ao funcionamento da língua, a obra traz reflexões, mas tem abordagem transmissiva. No entanto, ao falar dos conhecimentos linguísticos da obra, os avaliadores encontraram tanto conteúdos tratados de forma reflexiva, quanto os conteúdos relacionados à gramática normativa, sendo transmissivos.

É uma obra que se preocupa com as funções socioculturais, o que faz com que esteja situada no campo do sociointeracionismo, com reflexões sobre os fatos da linguagem em contexto, além de origem da língua, variação linguística, linguagem verbal e não verbal. O que os avaliadores destacam como importante nesta obra é o eixo de conhecimentos linguísticos, no qual se evidenciam os fenômenos de língua/linguagem com conhecimentos da variação linguística, mas sem se esquecer de sistematizar as regras de uso da gramática, com vistas à língua-padrão como parte dessa variabilidade linguística.

Finalmente, para os avaliadores, o ponto forte da coleção é a articulação da leitura com outros eixos, como da gramática; por sua vez, o ponto fraco é que a obra trabalha com a oralidade, mas com propostas mínimas de gêneros orais. O destaque da obra é que os capítulos estão voltados para a variação e o preconceito linguísticos.

4.1.4.2 O tratamento do tema variação linguística em seções específicas da coleção PLCult

A coleção trata do tema variação linguística nos blocos “Enciclopédia da linguagem” e “Guia normativo”. Por serem nove capítulos na análise do tratamento específico ao tema, buscamos descrever brevemente cada um deles, observando o objetivo do autor em apresentar os temas em dimensões sociolinguísticas que contribuam, de fato, para a questão em debate: o tratamento de variação linguística e norma na coleção.

O primeiro, “Linguagens e linguagens”, capítulo 10, bloco enciclopédia da linguagem, volume 1, e o segundo, capítulo 11, bloco enciclopédia da linguagem, volume 1, mostram que, apesar de não serem temáticos quanto à variabilidade linguística, centram o debate no preconceito linguístico; na diferença da língua e dialeto; no estrangeirismo; bem como nos puristas da língua que surgiram para impor o uso do português sem inserir palavras de outros idiomas; além de dar início ao tema gramática e às diferenças entre fala e escrita.

O terceiro “A complexidade das línguas”, no capítulo 12, bloco enciclopédia da linguagem, volume 1, inicia a discussão da complexidade das línguas; introduz também a seção “Estrangeirismos”. O quarto capítulo “A flexibilidade das línguas”, capítulo 13, bloco enciclopédia da linguagem, volume 1, apresenta o fato de que a língua não existe sem princípios organizacionais e que possui infinitas possibilidades de produção de enunciados, destacando que a língua possui um princípio da flexibilidade. Para o autor, essa flexibilidade se correlaciona com o estilo, ou seja, escolhas individuais de alternativas para se dizer ou se escrever um enunciado.

O quinto capítulo “A Variação linguística”, capítulo 10, bloco enclopédia da linguagem, no volume 2, é a seção que mais especificamente trata do tema variação. Faraco (2013b) destaca no material os níveis de variação entre dois países, como Brasil e Portugal: nível fonético, sintático e lexical.

O autor segue o texto trazendo dados linguísticos reais, baseado em pesquisas da sociolinguística. Fala do movimento migratório que ocorreu em algumas regiões do país, no passado, o que explica o fato de algumas regiões apresentarem mais de uma variedade no mesmo espaço. O autor ainda lembra que as marcas linguísticas regionais são marcas da própria identidade, por isso deve-se respeitar todas as variedades, o que o autor chama de “preconceitos sociais” ou ainda “preconceito linguístico” motivado pela forma diferente que uma pessoa fala (FARACO, 2013b, p. 160).

Em seguida, conceitua variação social e variação contextual, introduzindo ainda uma subseção sobre “A língua-padrão”, explicando a necessidade da padronização linguística para a interlocução. Para o autor, “a padronização não pode jamais ser entendida como visando aniquilar a diversidade” (FARACO, 2013b, p. 164), mas deve ser cultivada e difundida para ser usada no ensino e na mídia, por exemplo, além de estar ligada à escrita.

Com o título “Tópicos de língua-padrão”, nos volumes 2 e 3, o autor enfatiza o fato de a língua-padrão ser mais uma dentre as várias variedades da língua com função de intercâmbio social e que não se deve “decorar formas, mas vivenciar o padrão em seus contextos de uso” (FARACO, 2013b, p. 190). Além disso, apresenta uma reflexão a respeito da competência linguística na prática social, tanto na situação comunicativa cotidiana de fala quanto na atividade de escrita, pois esta exige regras determinadas, no plano gramatical, trazendo uma discussão do plano interacional, que considera, no processo da escrita, o leitor; e no plano textual, que além da linguagem adequada ao contexto, volta-se às características dos gêneros.

Os três volumes do PLCult somam 41 capítulos, dos quais nove buscam a exposição gramatical numa dimensão sociolinguística, mas dos nove em análise, dois são introdutórios e não explicitam isso diretamente, assim temos sete capítulos que mostram a gramática na fala e na escrita; as diversas variedades e a variação-padrão; a língua-padrão como um termo chave para norma culta, do falar culto e norma-padrão para o modelo de língua ideal, o que equivale a 15% de tratamento específico de variação na coleção.

Vale ressaltar que, diante das realizações dos termos utilizados na seção, entendemos que o próprio autor da coleção considera utilizar alguns dos termos de modo inadequado, como “variedade-padrão”, por isso passa a se referir às normas padrão e culta, como língua-

padrão, pois não considerará, no material didático, distinção entre elas. Todos os conceitos são introduzidos por situações conhecidas de uso, além dos textos bases como artigos, músicas, poesias, crônicas, conto que exemplificam ainda mais o que o autor expôs no texto teórico.

4.2 Análise das atividades de variação linguística

Nesta seção, será analisado o tratamento dado à “variação linguística” nas atividades que seguem os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar e da ordem do relatar. Tais atividades foram agrupadas, conforme três critérios de exploração: (i) exercícios de conceituação, que exploram os termos e os conceitos, conforme o modelo sociolinguístico; (ii) exercícios de adequação, que exploram a modalidade e o registro, ou seja, o monitoramento linguístico na interação social em questão, uso formal e informal, diferenças entre a fala e a escrita, além da discussão sobre o preconceito linguístico e (iii) exercícios de fenômenos linguísticos, que tratam especificadamente dos tipos de variação e comparação entre variedades do Brasil e de outros países falantes do português.

A presença de variação linguística vai além do capítulo específico ao tema, está presente no estilo de vários gêneros discursivos. A partir disso, seguimos com uma amostra linguística mais específica: os gêneros discursivos da ordem do narrar e do relatar seguidos de atividades sobre a variação do texto. Verificamos 1.206 gêneros discursivos, dos quais selecionamos 497. Após a investigação dessas ocorrências, verificamos que 292 ocorrências possuem fenômenos de variação no estilo do gênero, mas apenas 57 das ocorrências são seguidas de atividades com proposição de tratamento da variação, sendo esta a nossa amostra linguística.

Durante a análise, não distinguimos os gêneros do agrupamento da ordem do narrar, dos gêneros da ordem do relatar, assim, o resultado quantitativo inclui ambos os agrupamentos constituintes da amostra.

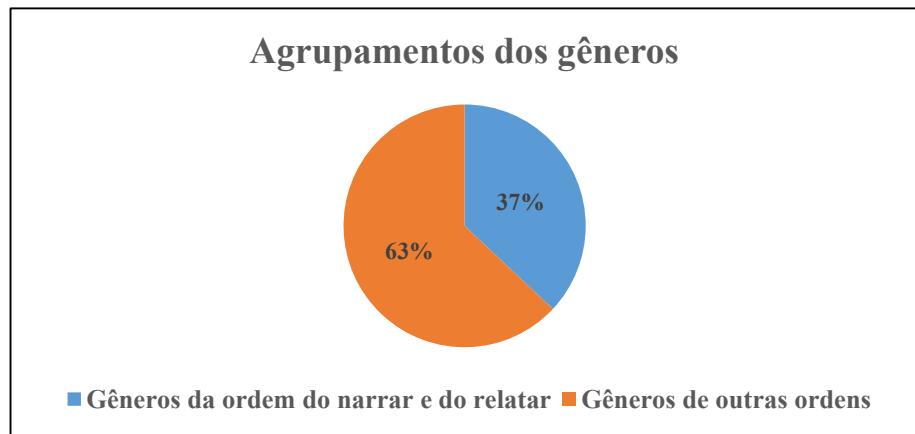
4.2.1 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PL

A amostra linguística da coleção totalizou 145 ocorrências de gêneros dessas ordens, distribuídas como segue.

4.2.1.1 Gêneros discursivos específicos do volume 1 – coleção PL

Da distribuição de gêneros discursivos, como textos principais no volume 1, há 108 ocorrências dos diversos agrupamentos. Dessas, 40 (37%) são da ordem do narrar e do relatar e 68 (63%) pertencentes a outras ordens.

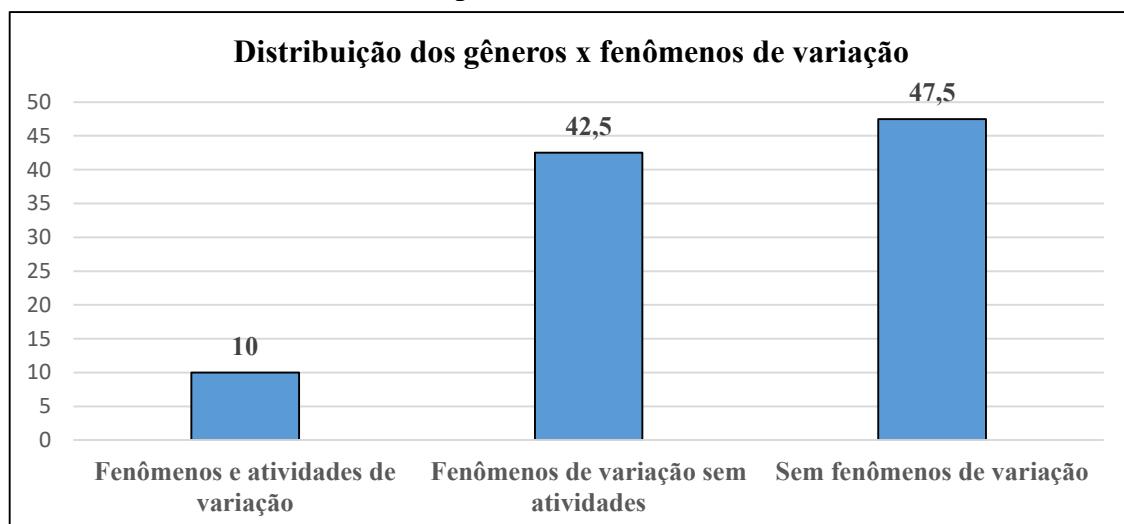
Gráfico 1: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos – Coleção PL/VL1



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 40 ocorrências de textos principais destacadas para análise, 52,5% apresentam fenômenos de variação, das quais apenas 10% apresentam proposição de atividades que exploram a variação do texto.

Gráfico 2: Distribuição dos textos x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PL-VL1



Fonte: Elaborado pela autora.

Para os autores, no “Manual do professor”, fica claro que o trabalho com a língua está articulado aos eixos de leitura e produção textual e ocorrem “[...] na medida em que determinados gêneros do discurso exigem, em maior ou menor grau, adequação à norma-padrão e aos registros de menor ou maior formalidade do discurso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 411). Não devemos limitar a “pedagogia da variação” à ideia de adequação linguística à norma-padrão, mas a coleção PL o faz inúmeras vezes, independentemente do volume. Embora, durante a exposição do texto didático/explicativo, os autores desenvolvam reflexões sobre alguns tipos de variação e outros tópicos da sociolinguística, como ocorre nos Boxes 1 e 2, não os cobram nas atividades sobre variação.

Quadro 8: Boxes explicativos dos tipos de variação, capítulo 7, unidade 1, volume 1

Box 1 - A norma-padrão e a escola

Alguma vez você já se sentiu inferiorizado pelo modo como fala? Se sim, saiba que esse sentimento é normal. Isso geralmente ocorre quanto o nosso interlocutor é uma pessoa mais instruída do que nós e, por isso, tem maior domínio da norma-padrão. A escola, ao assumir o compromisso de ensinar a norma-padrão, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social. ...]

Box 2

Variedade linguística: são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.

Norma-padrão é uma referência, uma espécie de modelo ou lei que normatiza o uso da língua, falada ou escrita.

Variedades urbanas de prestígio, também conhecidas como norma culta, são as variedades que mais se aproximam da norma-padrão e são empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 80).

Os boxes evidenciam a posição dos autores sobre a “norma-padrão”, pois, para eles, além do dever da escola em ensiná-la, é ela quem prepara o aluno “[...] para se comunicar em segurança”, neutralizando os fatores sociais que contribuem para a variação.

As atividades com proposição de variação para análise foram agrupadas segundo as explorações de (i), (ii) e (iii). Não há atividades sobre variação linguística dissociadas dos gêneros discursivos.

Tabela 4: Distribuição de atividades sobre variação - PL-VL1

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|----------|-------------------|-------------------------------|----------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 6-1 | PEÇA TEATRAL | A vida de Galileu | Bertolt Brecht | ----- | ----- | |
| CAP. 7-1 | ANEDOTA | Quanto ao nome da Alfaiataria | Alfaletras/Uni camp | ----- | | |
| CAP. 8-1 | PEÇA TEATRAL | Auto da barca do inferno | Gil Vicente | ----- | | ----- |
| CAP. 5-2 | RELATO PESSOAL | “O deserto dentro de nós” | Miguel Sousa Tavares | ----- | ----- | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa tabela apresenta os 4 textos da amostra de dados. Apenas o gênero discursivo “anedota” pertencente ao capítulo 7, da unidade 1, do volume 1, representa o capítulo específico ao tratamento de variação.

4.2.1.2 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 1 – coleção PL

A bipolarização das variedades em polos do padrão (norma-padrão) e não-padrão (o “caipira”) na coleção PL é verificada nos gêneros em análise. Verificamos, por meio das afirmações dos autores, um destaque para o tema norma-padrão como em: é “uma espécie de lei que orienta o uso social da língua”, é “o que está registrada nos dicionários e nos livros de gramática”, ou ainda, “não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português de acordo com ela” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 79-80).

Para Cereja e Magalhães (2013a, p. 80), as variedades mais próximas à norma-padrão, são mais prestigiadas e denominadas “variedades urbanas de prestígio”, enquanto as variedades “faladas no meio rural ou por pessoas não alfabetizadas, geralmente são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito”. As afirmações dicotômicas dos autores, mais do que isso, bipolarizadas entre o urbano e o rural, a norma-padrão e a “variedade caipira”, também estão refletidas nos exercícios propostos.

Quadro 9: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação²²

6. Que tipo de variedade linguística foi empregada pelas personagens?

Resposta: Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 69-72).

Quadro 10: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação

5. Observe a linguagem do texto. A variedade linguística utilizada está de acordo ou em desacordo com a norma-padrão? Ela é formal ou informal?

Resposta: Foi utilizada uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão formal portuguesa.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 136-138).

Analisamos a atividade dos Quadros 9 e 10 como (iii), porque os fenômenos linguísticos são observados, mas não há efetivamente uma exploração, e sim uma identificação do tipo de variedade próxima ao que se tem como norma-padrão. A problemática é que norma-padrão não é um fenômeno de variação, mas sim uma idealização, o que foi teoricamente afirmado pelos autores da coleção, mas apresentado de modo incoerente nas atividades. Ademais, por meio dos exercícios, verifica-se que os termos norma-padrão e registro formal estão ligados, como se um implicasse na significação do outro.

Quadro 11: Grupo (ii) exercício de adequação

7. Gil Vicente se utiliza da linguagem coloquial em razão do caráter popular de seu teatro e também para indicar a condição social de suas personagens.

a) Compare a linguagem do Frade à do Parvo. O que as diferencia?

Resposta: A linguagem do Frade é mais polida, enquanto a do Parvo é informal e vulgar.

[...]

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 98-99).

A questão trabalha apenas a diferença de linguagem entre os dois condenados pela morte, em que um ocupa posição no alto clero da sociedade, enquanto o outro é parvo, parte do povo. Reconhecer as diferenças entre as linguagens dos dois é difícil, pois a variedade histórica não nos permite inferir qual é mais formal ou informal, embora a escolha lexical em que o Parvo seleciona palavras chulas, que, em princípio, não seriam utilizadas por pessoas mais escolarizadas, da alta classe, evidencia a diferença entre as variantes e entre os dois falantes.

²² Os textos utilizados nas atividades analisadas da coleção PL estão no Anexo A, seguindo a numeração dos quadros das atividades.

As atividades dos quadros 9, 10 e 11 não oportunizam um espaço para se discutir o que se tem de variação, marcas de oralidade, o tipo do registro nos gêneros em discussão. As atividades ocorrem apenas para indicar o que é “norma-padrão” como se uma marca também de formalidade bastasse para a discussão de “variedade” na questão, como no quadro 10.

As questões não ficam limitadas apenas à “norma-padrão”, mas sim para o que está longe dela, como podemos verificar na atividade sobre o “dialeto caipira”.

Quadro 12: Grupos (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos de variação

Exercícios

a) O texto constrói seu efeito de humor com base em elementos relacionados à variação linguística. Quais dialetos são colocados em oposição na construção?

Resposta: O dialeto caipira, típico do interior, também falado em contextos urbanos não escolarizados, e o dialeto urbano, falado por pessoas com mais nível de escolaridade.

b) No final do texto, o alfaiate explica o mal-entendido e mostra que o cliente é que não havia compreendido o texto da placa. Levante hipóteses: a explicação do alfaiate resolve o questionamento do cliente?

Resposta: Não resolve, pois a grafia da palavra continua em desacordo com a norma-padrão, principal questionamento feito pelo cliente.

c) Qual personagem do texto revela ter uma visão permeada pelo preconceito linguístico? Justifique sua resposta.

Resposta: O cliente, pelo fato de não confiar em “alguém que escrevia errado o nome do próprio negócio”. Tal visão é preconceituosa, uma vez que desconhecer ou ignorar a ortografia padrão de uma palavra não é referência para que se considere um alfaiate confiável ou não profissionalmente.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 82-83).

Na anedota, o foco da questão é verificar, por meio da forma de variação “água de ouro”, a diferença entre “agulha” e “água”. O exercício reforça a postura dos autores quanto às dicotomias da linguagem nos polos da norma-padrão e da variação estigmatizada. De um lado o dialeto caipira, informal, dos não escolarizados, alvo de preconceito linguístico, enquanto do outro o falante da variedade urbana de prestígio, da norma culta, como destacado na proposta de atividade da letra “a”.

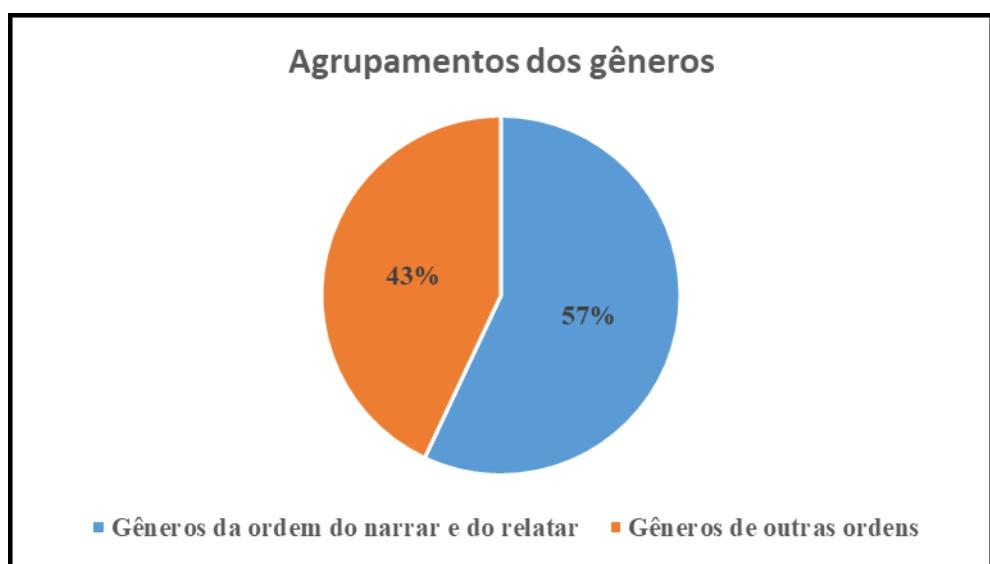
As letras “b” e “c” são desdobramentos da atividade que enfocam o fato de que não é um erro de acento apenas que existe na sentença, mas um “erro” de representação fonética da palavra “agulha”, pelo falante menos escolarizado. Desse modo, a grafia “aguia” está longe do que determina a ortografia padrão, reforçando o preconceito linguístico do falante urbano que considera o alfaiate incompetente, porque esse comete erros ortográficos, mas esses “erros” são próprios da variedade que o alfaiate usa, refletindo seu “falar errado”, reforçando o estereótipo que se tem sobre o falante caipira.

A análise dos gêneros discursivos no volume 1, da coleção PL evidencia que ora as atividades destacam a variedade linguística em comparação com a norma-padrão, esquecendo-se de diferenciar norma-padrão de “variedades urbanas de prestígio” ou “norma culta”, como afirma ser necessário, pois a modalidade oral não se refere à norma-padrão, mas à norma culta. E norma-padrão não se refere à variedade, mas à idealização dos gramáticos da língua.

4.2.1.3 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PL

Da distribuição de gêneros discursivos no volume 2, há 117 ocorrências dos diversos agrupamentos. Dessas, 67 (57%) são da ordem do narrar e do relatar e 50 (43%) ocorrências das demais ordens.

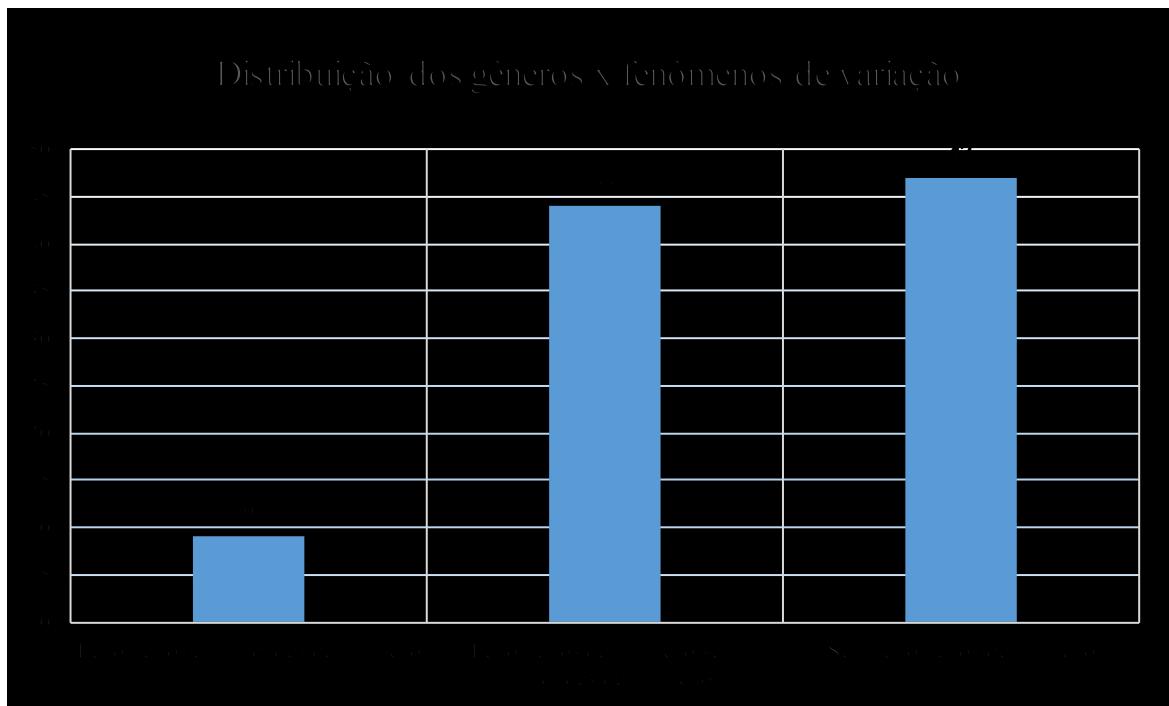
Gráfico 3: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PL/vl2



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 67 ocorrências destacados para análise, 53% apresentam fenômenos de variação no “estilo” que compõe o gênero, das quais 9% possuem proposição de atividades que exploram a variação do texto.

Gráfico 4: Distribuição dos textos x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PL-VL2



Fonte: Elaborado pela autora.

Os 9% de ocorrências exploram, em sua maioria, a “norma-padrão” como variedade, ou ainda, o que os autores chamam de variedade próxima à norma-padrão. Não houve atividades sobre variação dissociadas do texto principal.

Tabela 5: Distribuição das atividades sobre variação - PL-VL2

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|-----------|---------------------|---|-----------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 9-1 | CONTO | As cerejas | Lygia Fagundes Telles | ----- | ----- | |
| CAP. 11-1 | TIRINHA | Quero um nariz igual a esse da foto [...] | Fernando Gonsales | ----- | | |
| CAP. 11-1 | TIRINHA | Piratas do tietê | Laerte | ----- | | |
| CAP. 11-1 | TIRINHA | Batente | Caco Galhardo | ----- | | |
| CAP. 3-2 | ROMANCE (fragmento) | Inocência | Visconde de Taunay | ----- | ----- | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os fenômenos sociolinguísticos explorados no volume 2 em pouco se diferem do volume 1, pois cobram a “adequação” ou “uso formal/informal” para explorarem o conteúdo sociolinguístico nos gêneros. O fragmento de Romance “Inocência” de Taunay, apenas indica que os autores regionalistas precisam de adequação da variedade linguística regional para a literatura que propõem (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 152-154). A questão não trabalha os tipos de variação em si, apenas indica que o autor da obra alterna entre norma culta, usada pelo narrador, com a variedade regional, usada pelas personagens, valendo-se de notas de rodapé para esclarecer ou comentar as palavras e expressões regionais. Ou seja, é uma questão que apresenta a variação, mas não a explora de fato.

4.2.1.4 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 2 – coleção PL

A análise dos gêneros segue conforme os grupos (ii) de adequação e (iii) de fenômenos. Não há ocorrências agrupadas em (i).

Quadro 13: Grupo (iii) exercício de fenômenos linguísticos

11. Observe a linguagem do conto lido.

a) Que variedade linguística foi empregada?

Resposta: Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

[...]

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 70-77).

A atividade se volta para identificação do tipo de variedade de forma equivocada. Além disso, subjacente à resposta sugerida está a concepção inadequada que os autores já afirmaram sobre a norma culta.

Quadro 14: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo. 30/6/2008.)



1. Observe a situação de comunicação retratada em cada tira.

a) Em qual delas existe maior formalidade no discurso? Justifique sua resposta.

Resposta: Na segunda, pois o súditus trata o rei por *vós*; além disso emprega a forma pronominal *vo-lo*, que desapareceu do português falado hoje.

b) Levante hipóteses: A que você atribui essa formalidade.

Resposta pessoal. Sugestão: Ela se deve à posição de hierarquia entre o rei e o seu súditus. Também é possível que o quadrinista quisesse remeter a história a um tempo antigo, fazendo uso de uma linguagem arcaica.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 105).

As tirinhas apresentadas enfatizam o monitoramento do registro. A primeira mostra a linguagem mais próxima de um uso social, ou regional, não há monitoramento do registro formal. Na segunda tirinha, há o reconhecimento na busca por maior formalidade, pela situação de comunicação, em que o súditus conversa com um rei. As situações de comunicação comumente exigem maior ou menor grau de formalidade, como mostram as duas tiras. Além

disso, os autores destacam a forma “vo-lo”, variação diacrônica que funciona para o tratamento ao rei, e que marca também a formalidade. Sobre a variação diacrônica, os autores apenas sugerem que há uma “linguagem arcaica”, mas não a trabalham. A questão se volta apenas para a variação diafásica.

Quadro 15: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos



(Disponível em: <http://giscreatio.blogspot.com.br/2010/09/palestra-com-cartunista-caco-galhardo.html>. Acesso em: 4/5/2012.)

2. Considerando a situação de comunicação entre as personagens e o uso que elas fazem da linguagem, responda:

a) Nesse contexto, haveria necessidade de que a linguagem fosse rigorosamente monitorada, com o fim de ficar de acordo com a norma-padrão? Por quê?

Resposta: Não. Mesmo não existindo muita intimidade entre as personagens, conforme parece, não haveria necessidade do emprego de uma linguagem estritamente de acordo com a norma-padrão.

[...]

c) Em relação às regras gramaticais da norma-padrão, é possível afirmar que há desvios? Explique.

Resposta: Sim, porque o pronome *te* tem relação com *tu*, forma da 2ª pessoa do singular, e o pronome *seu*, com *você* forma da 3ª pessoa do singular. Assim, há uma mistura entre as duas pessoas em referências ao mesmo interlocutor, o que não é recomendado pela norma-padrão.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 111).

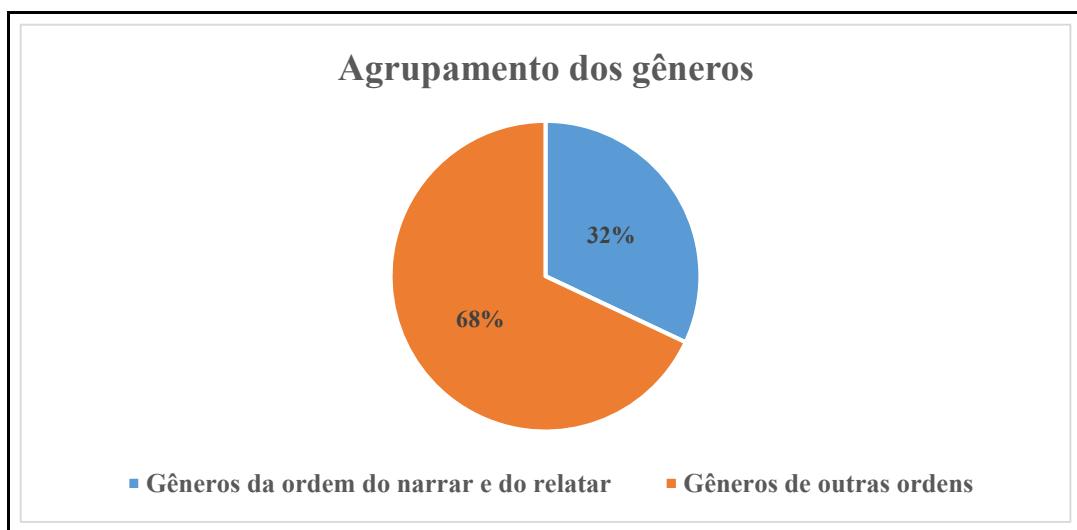
A questão 2 está voltada também para o grau de monitoramento empregado na situação de comunicação entre chefe e funcionário. Mesmo existindo uma hierarquia entre patrono-funcionário, espera-se outra postura na fala. Além disso, o emprego variável dos pronomes é encarado como “desvio”, que nesse caso tem o mesmo significado de “erro”, cuja

explicação é dada por meio de regras gramaticais sobre o uso normativo dos pronomes de pessoas diferentes no mesmo contexto. O exercício parece ter sido elaborado apenas para correção e reflexão em regras gramaticais no uso dos pronomes.

4.2.1.5 Gêneros discursivos no volume 3 – coleção PL

Da distribuição de gêneros discursivos no volume 3, há 118 ocorrências dos diversos agrupamentos. Dessas, 38 (32%) são da ordem do narrar e do relatar e 80 (68%) das demais ordens.

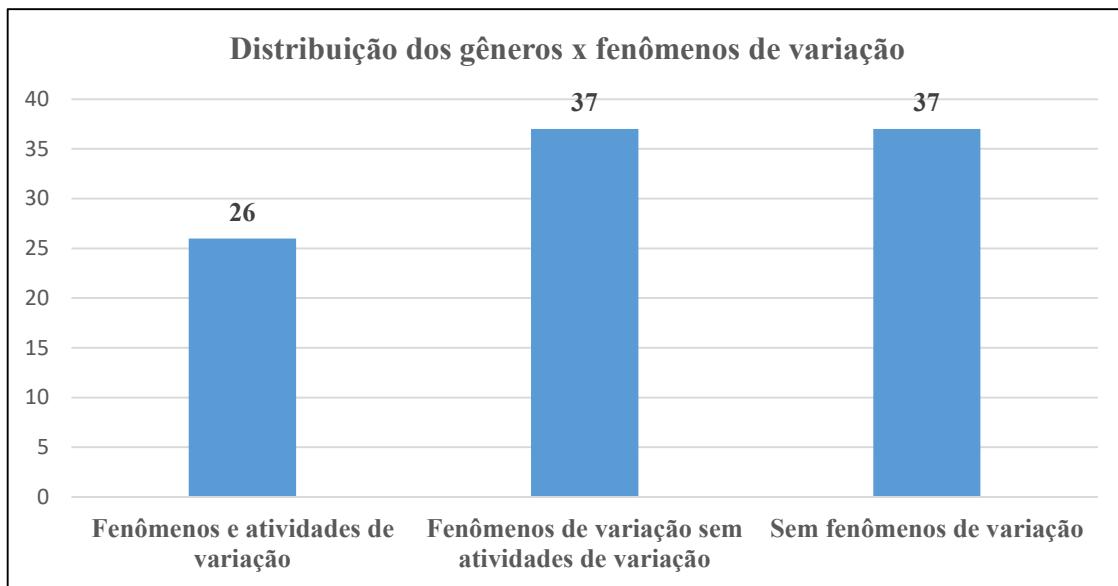
Gráfico 5: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos – Coleção PL/vl3



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 38 ocorrências selecionadas, 63% apresentam fenômenos de variação, das quais 26% são seguidas de proposição de atividades que tratam da variação.

Gráfico 6: Distribuição dos textos x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PL-VL3



Fonte: Elaborado pela autora.

Comparado aos outros volumes, o volume 3 é o que mais destaca os fenômenos de variação dos gêneros que ele trabalha. 26% das ocorrências de gêneros que apresentaram propostas de atividades com reflexão na temática variacionista, mais de uma vez trabalharam com outros tipos de variação e a variação em diferentes níveis, como no nível lexical, o que parece poder se justificar pela análise dos romances da década de 1930 e o movimento nacionalista da linguagem da época, em que os romancistas procuravam “abrasileirar” a língua.

Ao fazer a exposição sobre “A luta pelo direito de dizer a língua” e apresentar o purismo nacionalista ao longo do século XX e nos discursos de escritores românticos do século XIX, Mendonça (2006) afirma que os “românticos”²³ lutavam a favor de uma identidade como nação, na tentativa de preservar uma norma linguística nacional, ou seja, um português do Brasil, de uma língua mais pura, utilizando como parâmetro a língua praticada no país.

²³ José de Alencar é tomado como símbolo do pensamento romântico sobre a língua, já que incorpora o tupi e formas populares de linguagem à sua produção literária e queria a revisão da língua e literatura em língua portuguesa. Também defendia os neologismos, certos estrangeirismos e velhas fontes de língua com o fito de romper com o passado português e purismo ortodoxo (MENDONÇA, 2006, p. 102-106).

Não houve atividade com fenômenos de variação dissociados da exploração do texto principal. Por outro lado, 37% dos textos que apresentam fenômenos de variação não foram explorados pelos autores.

A Tabela 6, a seguir, explicita a forma como os fenômenos de variação são explorados.

Tabela 6: Agrupamento das atividades com o tema variação nos gêneros da ordem do narrar e do relatar no PL-VL3

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|----------|---------------------|---|-------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 3-1 | CRÔNICA | Recado pro bolsinho da camisa | Lourenço Diaféria | ----- | | ----- |
| CAP. 8-1 | ROMANCE (fragmento) | Macunaíma | Mário de Andrade | ----- | ----- | |
| CAP. 1-2 | ROMANCE (fragmento) | Vidas secas | Graciliano Ramos | ----- | | |
| CAP. 1-2 | ROMANCE (fragmento) | O quinze | Rachel de Queiroz | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 4-2 | ROMANCE (fragmento) | Fogo morto | José Olympio | ----- | | ----- |
| CAP. 4-2 | ROMANCE (fragmento) | As luzes do carrossel - Capitães de areia | Jorge Amado | ----- | ----- | |
| CAP. 7-2 | ROMANCE (fragmento) | Ana Terra | Érico Veríssimo | ----- | ----- | |
| CAP. 4-4 | ROMANCE (fragmento) | Grande sertão veredas | Guimarães Rosa | ----- | | |
| CAP. 6-4 | TIRINHA | Níquel Náusea | Fernando Gonsales | ----- | | ----- |
| CAP. 6-4 | TIRINHA | Esta noite procurei-vos em vossos aposentos [...] | Laerte | ----- | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber na Tabela 6, as atividades foram agrupadas em (ii) e (iii). Muitas delas trabalham a variação regional ou diatópica. O romance “O quinze”, de Rachel de Queiroz (Cf. Anexo A), não seguiu a mesma forma de exploração dos outros. Também é um romance da década de 1930, tem marcas de variantes cultas e variantes populares o que é indicado por Cereja e Magalhães (2013c, p. 144) no enunciado da questão, mas a questão não destaca quais as variantes, tornando-se mais uma questão de constatação do que de reflexão.

4.2.1.6 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 3 – coleção PL

A análise dos gêneros segue conforme os grupos (ii) sobre adequação e (iii) sobre fenômenos. Não há ocorrências agrupadas em (i). Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de atividades desenvolvidas na coleção.

Quadro 16: Grupos (ii) e (iii) exercício sobre adequação; exercício sobre fenômenos linguísticos

5. Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

[...]

No diálogo imaginário que o cronista tem com sua personagem, há, no emprego das pessoas gramaticais, um desvio em relação à norma padrão formal. Veja:

“Não sei como *você* se chama, garoto, mas *te* vi um dia atravessando o viaduto de concreto”.
Como esse desvio pode ser explicado?

Resposta: O emprego do pronome *te* em vez de *lhe* confere informalidade ao texto, contribuindo para a comunicação coloquial no diálogo fictício do cronista com o jovem.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 37-39).

O mesmo padrão de análise de linguagem dos gêneros discursivos permanece em algumas atividades do volume 3. A questão 5 inicialmente destaca o “desvio” da norma padrão formal, ou seja, há variação linguística na crônica analisada, mas isso não é discutido, apenas que esse desvio de “te” para “lhe”, na sentença, “mas te vi um dia atravessando o viaduto”, confere informalidade ao texto, marcando a situação de comunicação de “diálogo”, ou seja, a variação de “te” para “lhe” ocorre no uso da fala corriqueira, sendo o uso da modalidade oral o gatilho para a variação diafásica, o que não foi enfatizado. A ênfase está apenas no uso de registro informal.

Ressalte-se que Lopes e Rumeu (2007, p.419), por meio de estudos das mudanças na especificação dos traços intrínsecos dos pronomes pessoais do Português mostram que a inserção dos pronomes “você” e “a gente” no sistema pronominal possibilitou novas combinações de pronomes como você com “te ~ lhe”, “teu ~ seu/tua ~ sua”. Os autores

evidenciam ainda que, “além das diferenças regionais quanto à variação entre te ~ lhe, alguns autores discutem como um dos condicionantes para o emprego dessas formas, o caráter mais íntimo do primeiro e o não-íntimo ou mais formal do segundo”. Assim, observar a variação “te”, “lhe” como caráter íntimo ou não está na agenda de pesquisas sociolinguísticas, pois a variação pronominal é um gatilho para a variação diafásica, como mostra a atividade.

Quadro 17: Grupo (iii) exercício sobre fenômenos linguísticos

1. Em Macunaíma, Mário de Andrade procurou fazer uso de uma "língua brasileira", síntese da fusão do português com dialetos indígenas e africanos, mesclada de inúmeras variações linguísticas, com regionalismos, expressões coloquiais, estrangeirismos, etc. Troque ideias com os colegas e tente descobrir a origem destas palavras e expressões:

- a) ubá, Marapatá, mandacaru, tabatinga, igara, pirapiti nga – **Resposta: origem indígena**
- b) deu uma chegada, que-nem flecha, feito maluco, antes fanhoso que sem nariz, cinquenta paus, boladão - **Resposta: origem popular**
- c) Não se avexe - **Resposta: origem regional, nordestina**
- d) burbom - **Resposta: origem na língua francesa**

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p.97-99).

Quadro 18: Grupo (iii) exercício sobre fenômenos linguísticos

6. Observe a linguagem empregada no texto. Ela se caracteriza por ser culta formal, culta informal, popular ou regional? Justifique.

É uma linguagem culta, mas com vocabulário simples, períodos curtos e a presença de regionalismos.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 192-194).

Quadro 19: Grupo (iii) exercício de fenômenos linguísticos

6. No texto, a linguagem do narrador segue a norma-padrão, enquanto a das personagens é própria de uma variedade linguística que revela baixa escolaridade.

a) Dê exemplos da variedade empregada pelas crianças.

Resposta: Principalmente expressões em que, de acordo com a norma-padrão, falta concordância entre o verbo e a pessoa verbal: "tu já sabe", "tu pode botar", "tu bota as coisas pra andar". Há também a expressão regional "meu padrim". Professor: A expressão "os mais pequenos", usada pelo narrador, em vez de "menores", é rejeitada pelo português culto do Brasil, mas normalmente aceita em Portugal.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 172-174).

Na atividade do Quadro 17, exploram-se fenômenos de variação, mais uma vez de modo superficial, mas permitindo aos alunos observarem que a língua varia e que tal variação possui diferentes fatores, um deles é o lugar de origem das palavras e expressões variáveis de regiões. Da mesma forma, a resposta à atividade no Quadro 18, permite inferir que a linguagem culta não apresenta vocabulário simples, períodos curtos e nem presença de regionalismos. Já na atividade no Quadro 19, além da preocupação com a norma-padrão, os

autores revelam equívoco conceitual ao associarem, de forma direta, baixa escolaridade com variedade não padrão.

Quadro 20: Grupos (ii) e (iii) exercício sobre adequação; exercício sobre fenômenos linguísticos

2. Além de abordar temas ligados à realidade nacional, outro traço do romance de 30 é a busca de uma linguagem brasileira. Observe a linguagem empregada no texto e as referências ao homem e à natureza.

a) Que palavras do texto são típicas do português brasileiro e servem para designar elementos da paisagem nacional?

Resposta: ará mucunã (lupa, mandacaru, xique-xique)

b) Considerando o tema da obra e as descrições de Fabiano e da paisagem, levante hipóteses: Qual é a região brasileira retratada na obra?

Resposta: O Nordeste.

c) Predomina, nessa linguagem, uma variedade de acordo ou em desacordo com a norma-padrão da língua?

Resposta: Predomina uma variedade de acordo com a norma-padrão. Professor: Comente com os alunos que a predominância de uma variedade de acordo com a norma-padrão no texto não impede que o narrador empregue alguns termos regionalistas, o que confere certa informalidade à linguagem.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 135-136).

Mesmo abordando a variação linguística regional, pois retrata mais uma vez a “realidade nacional”, “a busca de uma linguagem brasileira”, o fragmento escolhido para a elaboração das questões pouco trata da variedade linguística do Nordeste. O enunciado da questão pouco tem a ver com a proposta de exercício em c) que continua insistindo na ideia de uma variedade em acordo ou desacordo com a norma-padrão. Enunciados como esse apenas reforçam a ideia de que há certo e errado na língua, e que a norma-padrão é certa e as outras variedades, distantes da norma-padrão, não o são.

Outra questão é que, na resposta esperada, os autores afirmam que os empregos dos termos regionalistas conferem informalidade à linguagem, mas uma vez os autores querem trazer questões sociolinguísticas apenas como uso em situação de comunicação, como informalidade, sendo que a situação nem é tão informal assim, já que há um diálogo entre patrão e empregado.

Quadro 21: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos

5. Em depoimento dado a Medeiros Lima e publicado em *Políticas e Letras* (1948), José Lins do Rego afirmava: "Não cuido da forma porque a minha forma é a coisa mais natural deste mundo. Ordem direta, oração principal com o sujeito claro, pronomes colocados de ouvido e, sobretudo, adotando soluções que são soluções da língua do povo".

a) Identifique no texto trechos que exemplifiquem a utilização de expressões populares.

Resposta: Entre outros: "Eu só não faço uma desgraça na porqueira desse engenho"; "Sou homem para tudo", "Ainda não nasceu este", "Bando de mucufas", "não era um camumbembe".

[...]

c) Observe o emprego do discurso direto no texto. Que resultado essa técnica imprime à narrativa?

Resposta: A narrativa flui com agilidade e naturalidade, aproximando-se da língua oral, característica que interessava aos modernistas de 1920 e continuava a interessar aos romancistas de 1930.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 166-170).

Outra vez, a linguagem é destacada em função da característica da linguagem nacionalista, ou próxima da oralidade, dos romancistas de 1930. A variação diamésica é apenas indicada e pouco contextualizada com a época, além da variação diastrática em que alguns vocabulários são utilizados pela personagem que ascendeu na pirâmide social, mas mantêm comportamentos linguísticos de outrora.

Quadro 22: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício fenômenos linguísticos

6. A linguagem regionalista de Guimarães Rosa é um dos traços da originalidade da obra.

a) O excerto lido é uma narração oral ou escrita? Identifique no texto marcas que justifiquem sua resposta..

Resposta: Trata-se de uma narração oral, conforme as marcas de oralidade: "e pois?", "explico", "Não?", "Ah", "Hem? Hem?", etc.

a) Com a ajuda do glossário apresentado no final do texto, comente a linguagem do autor, levando em conta a seleção vocabular, a estruturação sintática e melodia das frases.

Resposta: A linguagem do autor se caracteriza por apresentar um vocabulário de origem diversa (termos provenientes do tupi, do árabe e do latim), expressões regionais ("Vivi puxando difícil de difícil", "quem mói no asp'ro, não fantaséia"), prosódia típica do homem sertanejo ("e pois?", "Mal haja-me").

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 337-339).

Verificamos mais uma atividade que trabalha um importante fragmento da literatura. Evidencia a riqueza de formas de variação linguística nos diversos níveis da linguagem, bem como vários tipos de variação que passam a ser exemplificados, mas pouco trabalhados – quando não no glossário.

Quadro 23: Grupo (ii) exercício de adequação

Leia a tira:



(Fernando Gonsales, Níquel Náusea – A perereca da vizinha. São Paulo: Devir, 2005. p. 38.)

2. A linguagem utilizada pelas personagens foge ao que seria normal na situação

a) Como é essa linguagem?

Resposta: Uma linguagem sofisticada, com formas de pouco uso em situações informais, como a de um jogo de baralho.

b) Levante hipóteses: Qual é a razão de ter sido utilizada uma linguagem desse tipo?

Resposta: Como cada um dos insetos está segurando uma carta da "nobreza" (rei, dama e valete), eles tentam empregar uma linguagem que supostamente teria sido usada pela nobreza.

6. Discuta com os colegas e o professor: Caso a escolha dos pronomes oblíquos estivesse adequada, a colocação deles nas frases também estaria de acordo com a norma-padrão? Por quê?

Resposta: Não; no 2º quadrinho, a conjunção integrante *que* atrai o pronome oblíquo para a próclise; no 3º quadrinho, o advérbio *também* atrai o pronome oblíquo para a próclise; no 4º quadrinho, o emprego enclítico do pronome oblíquo está de acordo com a norma-padrão.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 353).

A colocação pronominal é tema frequente em atividades de variação linguística. Nessa atividade é destacada a colocação pronominal, por meio de uma imitação não muito feliz das baratas, já que para a norma-padrão não há adequação.

Outro fator importante, mas que não foi destacado na questão, é que Níquel Náusea, o rato, faz o uso corriqueiro da linguagem atual mantendo os pronomes em “Esse pôquer está uma avacalhação” e é chamado de “plebeu” pelas baratas. O que mostra certo tipo de preconceito linguístico, já que o plebeu não domina as colocações pronominais, ou algumas formas lexicais de prestígio, como ainda ocorre em certas variedades linguísticas. A atividade é limitada, no sentido de procurar trabalhar apenas a adequação da linguagem à situação de ser muito formal para um jogo de cartas, mas que as baratas, por fazerem papel da realeza, acreditam que se utilizava tal linguagem.

Além disso, a expressão “linguagem sofisticada” na resposta da primeira atividade para indicar tentativa de aproximação com a chamada “norma culta” é equívoco conceitual.

Quadro 24: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; fenômenos linguísticos

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões de 1 a 3.



(Folha de S. Paulo, 28/2/2012.)

2. A linguagem empregada nos quadrinhos revela indícios de que se trata de um português antigo. A palavra *debalde*, por exemplo, é rara no português moderno, e a forma pronominal *mo* – originada da contração dos pronomes oblíquos átonos *me* e *o* – só se encontra em textos literários antigos.

a) O que significa *debalde*?

Resposta: *inutilmente, em vão.*

[...]

3. As formas de tratamento e o nível de linguagem usados pelas personagens não são comuns no gênero história em quadrinhos. Considerando a finalidade principal da tira, o que justifica o emprego desses recursos linguísticos?

Resposta: *Como as personagens são membros da nobreza e, portanto, situadas possivelmente em um tempo antigo, o uso desses recursos contribui para caracterizar melhor o contexto e tornar a tira mais engraçada.*

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 354).

A partir das falas, percebemos que, diferentemente do exercício anterior, há tanto adequação à situação quanto à norma-padrão, sobre colocação pronominal. Primeiro, como destaca o exercício 2 e 3, a linguagem mostra evidências de um português arcaico, uma variedade diacrônica do português. No entanto, os vocábulos e a própria colocação pronominal não são objetos de análise dos autores, que se voltam para o fato de a linguagem não ser comum aos quadrinhos, mas estar adequada, já que corresponde, e ainda colabora, para a construção do contexto histórico.

Vieira e Freire (2014) evidenciam que muitas estruturas prescritas pela tradição gramatical são aprendidas apenas via escolarização, como é o caso da colocação pronominal enclítica já que são menos frequentes na fala espontânea. Assim, muitas das estruturas morfossintáticas estudadas na escola “são percebidas pelo letrado brasileiro como variantes estilísticas” (VIERIA; FREIRE, 2014, p. 112). É o que ocorre na tirinha que segue, de Laerte, cujo diálogo também entre a realeza mostra a escolha de algumas variantes, incluindo o pronome oblíquo “*mo*”, confirmando o que os autores afirmam, pois, nesse caso, o uso do pronome “*mo*” não é usado nem nas escolas, já que não é ensinada durante a aula cujo tema é pronomes. Foi utilizada apenas neste contexto.

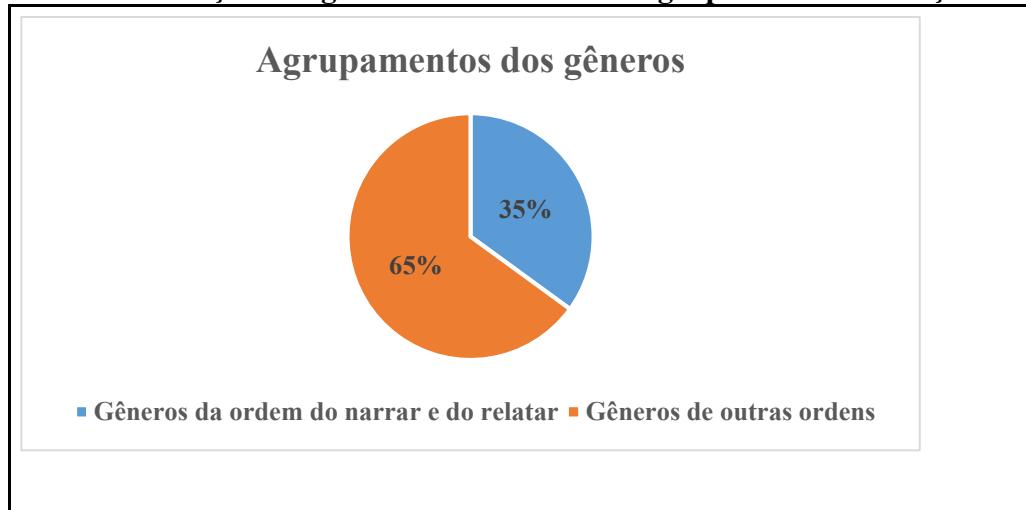
4.2.2 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PLC

Na coleção, o mapeamento dos gêneros discursivos totalizou 92 ocorrências de gêneros nos agrupamentos das ordens do narrar e relatar, distribuídas como segue.

4.2.2.1 Gêneros discursivos específicos no volume 1 – coleção PLC

Da distribuição de gêneros discursivos no volume 1, há 81 ocorrências de gêneros de diversas ordens. Dessas, 28 (35%) são da ordem do narrar e do relatar e 53 (65%) de outras ordens.

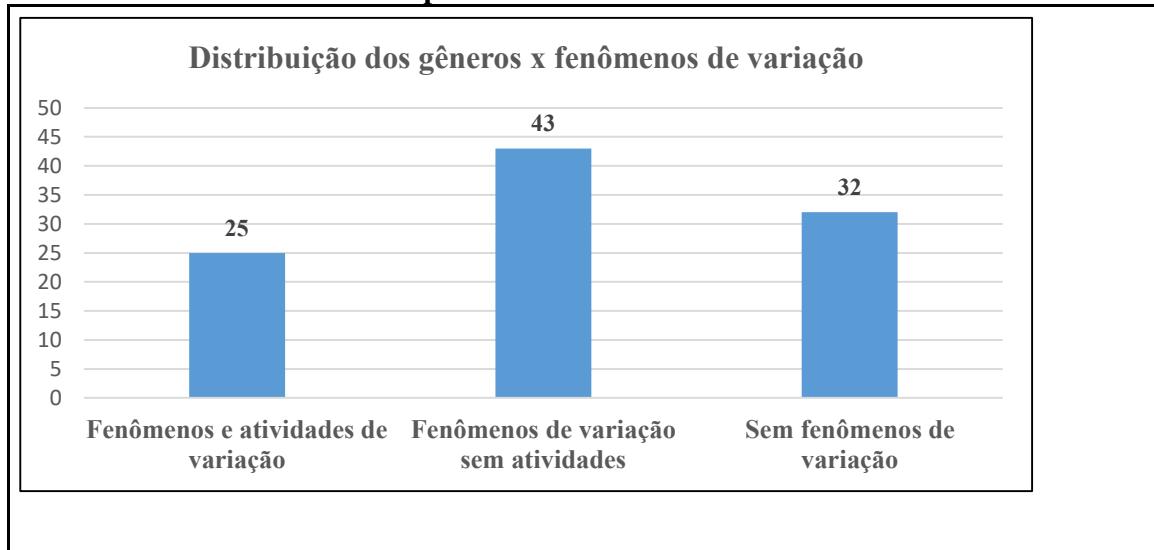
Gráfico 7: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos – Coleção PLC/v1



Fonte: elaborado pela autora.

Das 28 ocorrências destacadas para análise, 65% apresentam fenômenos de variação no “estilo” que compõem o gênero, das quais 25% de ocorrências apresentam proposição de atividades que exploram, mesmo que superficialmente, o tema variação.

Gráfico 8: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação linguística - em números percentuais - PLC-VL1



Fonte: Elaborado pela autora.

As autoras destacam no material de “Assessoria pedagógica” que esta coleção busca comtemplar situações de produção reais com gêneros que já na sua composição apresentam elementos que possibilitam a reflexão linguística, além de “atividades que levem o aluno a refletir e a apreender a forma composicional, as características linguísticas, o vocabulário, relacionado ao gênero/tema” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 21. Assessoria pedagógica). Por isso, muitas vezes nas atividades de produção há o direcionamento à adequação da linguagem ao gênero produzido.

Na análise, verificamos uma atividade dissociada da exploração do texto principal, ou seja, uma atividade que trabalha outros aspectos de variação linguística. Observamos que essa atividade pertence ao capítulo 25 - específico ao tema variação linguística - em que são propostas atividades que conceituam ou exemplificam diferentes tipos de variação, mas sem relação com o texto principal do capítulo.

Tabela 7: Distribuição de gêneros x atividades de variação - PLC-VL1

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|---------|--------------------|--|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 2 | CRÔNICA | Repelindo o carteiro | Moacyr Sciar | ----- | | ----- |
| CAP. 4 | CONTO | O homem nu | Fernando Sabino | ----- | | |
| CAP. 18 | CRÔNICA | Declaração de amor em outdoor | Carlos Drummond de Andrade | ----- | ----- | |
| CAP. 25 | NOVELA (fragmento) | A língua de Eulália - que língua é essa? - o mito e a realidade; o errado e o diferente; o eu e o outro" | Marcos Bagno | | | |
| CAP. 28 | CRÔNICA | Palavras emprestadas | Ivan Ângelo | ----- | ----- | |
| CAP. 29 | CRÔNICA | Conversinha mineira | Fernando Sabino | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 29 | CRÔNICA | Comunicação | Luis Fernando Veríssimo | ----- | | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

Sette *et al.* (2013a) destacam, muitas vezes, apenas a preocupação de marcar o grau de formalidade utilizado em determinadas situações, como o uso coloquial da linguagem, deixando de explorar fenômenos linguísticos desse uso coloquial, como fazem em “Conversinha mineira”, de Fernando Sabino, em que pouco se tem das variantes mineiras exploradas nas alternativas, ficando a crônica explorada como “linguagem informal” (SETTE *et al.*, 2013a, p. 342).

4.2.2.2 Análise dos grupos (i), (ii) e (iii) do volume 1 – coleção PLC

A análise dos gêneros segue conforme os grupos (i) de conceituação, (ii) de adequação e (iii) de fenômenos linguísticos. Iniciamos a análise com o maior número de ocorrências

agrupadas em (ii), que trabalham com a ideia de adequação da língua do formal ao informal, ou as implicações da fala para escrita, como podemos observar nos exemplos de fragmentos que seguem:

Quadro 25: Grupo (ii) exercício de adequação²⁴

- 1) Em seu caderno, registre A para as características do texto 1 e B para as características do texto 2.
- Registro de fatos verídicos de interesse público.
 - Narrativa verossímil, possível de acontecer ou não, envolvendo personagens.
 - Mescla de linguagem mais formal com termos coloquiais e gírias.
 - [...]
 - linguagem objetiva, impessoal.

Resposta: a) A; b) B; c) B [...] f) A

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 28).

Quadro 26: Grupo (ii) exercício de adequação

- 3) Em alguns momentos, o conto que você leu é caracterizado por uma linguagem mais familiar coloquial, enquanto em outros é usada uma linguagem formal.
- Em que situação é usado o registro coloquial? Dê exemplos. Resposta: Nas falas do personagem principal com a mulher: "*-Escuta minha filha [...]; [...] estou o nenhum.*"; "*Dá um ar de vigarice [...], [...] a gente*", "*Deixa ele bater*" (pronome pessoal do caso reto usado como objeto); "*o sujeito da televisão[...]*".
 - Em que situação é usado o registro formal? Exemplifique. Resposta: Na fala da personagem principal com a vizinha: "*Bom dia, minha senhora [...]*".

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 44-45, 49).

A atividade apresentada no Quadro 25 é diferente das até aqui trabalhadas na coleção PL. Assim, a coleção PLC traz exercícios objetivos que já exibem reflexões sobre o texto em análise. Por ser uma atividade objetiva, a reflexão já está apontada nas alternativas, pouco fica para o aluno apontar e pouco se explora da variação diafásica, de fato.

As atividades do Quadro 26 exigem apenas que o aluno identifique os tipos de registro. Vale ressaltar ainda que na “letra b”, do exercício 3, a única resposta sugerida pelos autores como registro formal, é “Bom dia, minha senhora”, quando o conto tem outras passagens de registros formais como “Explique isso ao homem”, “[...] ouviu que outra porta se abria atrás de si”, “Voltou-se [...]”.

²⁴ Os textos utilizados nas atividades analisadas da coleção PLC estão no Anexo B, seguindo a numeração dos quadros das atividades.

Quadro 27: Grupo (ii) e exercício de adequação

- 3) O vocabulário é um dos elementos que ajudam a situar o texto em determinada época. Pomba!, que aparece no texto, é uma gíria que já foi muito usada.
- a) o que essa gíria expressa? **Resposta:** Expressa espanto, impaciência.
- b) De acordo com o sentido que essa gíria tem no texto, que palavra ou expressão poderia substituí-la?
Puxa = **Resposta:** “Ora!” “Que coisa!” “Nossa!”
- 4) A crônica “Comunicação” reproduz uma situação informal de fala. Identifiquem no texto algumas marcas de fala e registrem-nas no caderno.
- a) Hesitações/interrupções que indicam dúvida.
Resposta: “comprar um...um” “um daqueles, daqueles...”, “de sorte que o, a, o negócio”, “sobre o, a, essa coisa”, “Bem...”
- b) Interrupções que contam com a cooperação do outro no que se refere a completar o sentido.
Resposta: “Infelizmente, cavalheiro...”, “Estou me esforçando, mas...”

Marcas da modalidade escrita

A escrita tem regras próprias. Veja algumas marcas da modalidade escrita em situações de reprodução de fala:

- uso de maiúsculas, aspas e parágrafos para marcar a mudança de interlocutor;
- uso de reticências para marcar pausas e interrupções;
- uso de sinais de pontuação como os pontos de interrogação e de exclamação para indicar a intenção do locutor e marcar a entonação da fala.

Professor: chame a atenção dos alunos para o uso do travessão para marcar as falas, na crônica "Conversinha mineira", de Fernando Sabino, e o uso das aspas com o mesmo objetivo na crônica "Comunicação", de Luis Fernando Veríssimo.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 343-346).

A atividade é interessante, porque além de explorar marcas da modalidade oral, traz um box sobre as “Marcas da modalidade escrita” ao final da atividade 4, mostrando que a escrita tem regras próprias, o que a difere da fala, incluindo a pontuação. Assim, é uma atividade que marca de fato as diferenças entre fala e escrita, trabalhando muito bem a variação diamésica, bem como variação diafásica ao trabalhar com informalidade e até mesmo a possibilidade de uma variação diastrática ao pontuar a gíria.

Quadro 28: Grupo (iii) exercício de fenômeno linguístico

- 6) Que tipo de linguagem Bob usou no *outdoor*?
Resposta: Usou a linguagem popular, gíria: “Estou contigo e não abro”.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 238-241).

A atividade explora apenas uma gíria, mas poderia explorar mais de um tipo de variação, pois esta gíria pode parecer “estranha” a um falante de determinada faixa etária, ainda mais para declarar o amor que sente, sendo assim, temos além de uma variação diafásica, em que o polo da informalidade é destacado, um tipo de variação diastrática, pois o

grupo social evocado é o do mais jovem. Nenhuma dessas observações é destacada pelas autoras.

Quadro 29: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação

5) Em 1943, época em que o cronista se alfabetizou, havia certa de 40 mil palavras na língua portuguesa, segundo Domício Proença Filho. Hoje, são mais de 400 mil palavras dicionarizadas. A que o texto atribui o aumento de vocábulos em nossa língua?

Resposta: segundo o cronista, as palavras surgem com os novos hábitos da população, as inovações tecnológicas, as migrações, as gírias, os estrangeirismos.

6) Releia o trecho a seguir e explique-o em seu caderno:

“"Havia inevitáveis que acabaram se adaptando. Já tivemos *goal-keeper* (goleiro), *goal* (gol; o Estadão escrevia *goal* até os anos 1960), *offside* (impeditimento, impedido), *comer* (escanteio), *volleyball* (voleibol, vôlei), *basketball* (basquete), *surf* (surfe) — e tantas outras."

Resposta: As palavras estrangeiras são incorporadas à língua e acabam sendo aportuguesadas.

[...]

7) O que determina a permanência ou não de estrangeirismos ou gírias? **Resposta:** É o seu uso ou não pelos falantes da língua: o povo. "O povo falante há de peneirar o que merecer permanência"

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p.322-325).

As atividades exploram o uso de palavras estrangeiras, além de introduzir uma temática importante nos LDP: a língua viva é o seu uso e o que contribui para o processo de variação e mudança não são as políticas linguísticas, mas o povo que a usa.

Quadro 30: Grupo (i), (ii) e (iii) exercício de conceituação; de adequação; de fenômenos de variação

1) A *língua de Eulália* é, segundo seu autor, uma “novela sociolinguística”. Nela as personagens fictícias expõem conceitos e teorias sobre a língua. No trecho que você leu é apresentado um conceito de norma padrão.

a) identifique-o. **Resposta:** A norma-padrão é aquele modelo ideal de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas, aquele que deve ser ensinado e aprendido na escola. Vejam bem que eu disse aquele que deve ser, não aquele que necessariamente é empregado pelas pessoas cultas. [...]

c) E você, o que pensa sobre isso? Resposta pessoal

Resposta: Espera-se que o aluno comprehenda que nenhuma variedade é melhor que a outra e todas devem ser respeitadas. A questão é a adequação da variedade à situação de uso. Assim, há situações em que a norma-padrão deve ser usada. Comente que a informalidade não está relacionada somente ao uso oral da língua. Em textos orais ou escritos, em que se emprega a variedade padrão, podem ser encontradas marcas de formalidade.

2) De acordo com o texto, o que contribui para que determinada variedade linguística seja considerada padrão? Copie no caderno as alternativas corretas.

- a) A descrição e a prescrição das regras de determinada variedade pelos gramáticos.
- b) O registro dos significados precisos das palavras que compõem esse padrão pelos dicionaristas.
- c) O estabelecimento da ortografia oficial pela Academia Brasileira de Letras.
- d) O uso da norma-padrão pelos setores dominantes: academia, falantes cultos e de posição social elevada.
- e) A proibição legal de outras variedades consideradas erradas.

Resposta: As alternativas a, b, c e d estão corretas.

4) Relacione no caderno as colunas:

- (a) A afirmativa confirma a tese defendida pela personagem Irene.
- (b) A afirmativa contradiz a tese defendida pela personagem Irene.

I Há uma unidade linguística no Brasil.

II A norma-padrão é a melhor variedade linguística.

III Não existe uma variedade linguística superior a outras.

IV Se houvesse investimento, qualquer variedade poderia ser considerada padrão.

V A norma-padrão é uma das variedades linguísticas.

VI A norma-padrão é um modelo que deve ser seguido por todos os falantes.

VII A língua muda com o tempo e varia no espaço.

VIII O conceito de certo e errado em relação ao uso da língua está fundamentado em preconceitos linguísticos sociais.

Respostas: I (b); II (b); III (a); IV(a); V(a); VI(b); VII (a); VII (a)

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 292-296).

As atividades do Quadro 30 exploram o texto “A novela sociolinguística”, de Marcos Bagno. São questões de interpretação de um texto literário, construído sob a forma de uma novela, e que explora conceitos da sociolinguística. O Quadro 30 ainda mostra a preocupação com norma-padrão em detrimento da variação. Nessa perspectiva, o texto foi usado como pretexto para explorar questões referentes a aspectos da sociolinguística. Consideramos a estratégia interessante, mas inadequada para a situação de introdução de uma temática nova ao aprendente.

Da mesma forma, os quadros 31 e 32, apresentados a seguir, evidenciam a utilização do texto como pretexto. Os gêneros são usados apenas para explorar aspectos de variação

como, por exemplo, os tipos de variação diacrônica e a diastrática, mas é explorado de modo superficial, já que são apenas indicados os tipos de variação e não comentados ou sistematizados.

Quadro 31: Grupo (iii) fenômenos linguísticos – tipos de variação

(Passos Largos)

Os textos a seguir ilustram diversidades ou variedades vocabulares, regionais, geográficas, espaciais, históricas, sociais, de faixas etárias, de profissão etc. Leia-os e, com base nas informações e nos conceitos aprendidos anteriormente, identifique a variedade linguística empregada em cada um deles. Registre suas respostas no caderno.

a) Victoria orthophonica **Resposta: variedade histórica (1927)**

Victrola Orthophonica

Porque?

Porque combina a beleza com a utilidade, a permanência com a novidade. A Cictrola Orthophonica é a dadiva que reúne todas as qualidades. É um instrumento que reuni a beleza do som e da forma, a beleza infinita e indispensável da Musica, a beleza permanente de um instrumento único por sua construção e sonoridade [...]

(revista *Careta*, Rio de Janeiro, Sabbado, ano XX, n.967, 1º jan. 1927, contracapa).

b) **Resposta:** Variedade de faixa etária (jovens, adolescentes roqueiros).



Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 299-300).

Quadro 32: A variedade empregada por Chico Bento

3)Leia a tirinha e as informações a seguir para realizar a atividade proposta.



(SOUZA, Mauricio de. *Chico Bento*. São Paulo: Globo, abr. 1997, n. 268, p. 34.)

Marcas da variedade linguística empregada pelo personagem Chico Bento:

- redução do ditongo **ou** (duas vogais em uma mesma sílaba) para **ô** (vou – vô).
- Eliminação do **r** final: arrasar – arrasá.
- Troca do **e** pelo **i**: me – mi; espantado – ispantado.
- Troca de dígrafo **lh** por **i**, com supressão do **r** final: olhar – oiá.

A variedade usada na tirinha que você leu apresenta diferenças em relação ao padrão formal. Registre em seu caderno a alternativa que apresenta essas diferenças.

- a) Lexicais ou de vocabulário.
- b) Semânticas ou no sentido das palavras.
- c) Fonéticas ou na pronúncia das palavras.
- d) Sintáticas ou na organização das frases.

Resposta: Alternativa c: diferenças fonéticas ou na pronúncia das palavras.

Comente com a turma que a personagem Chico Bento é um menino de origem rural e que, em regiões do interior de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás etc. se usa essa variedade em situações de fala cotidiana.

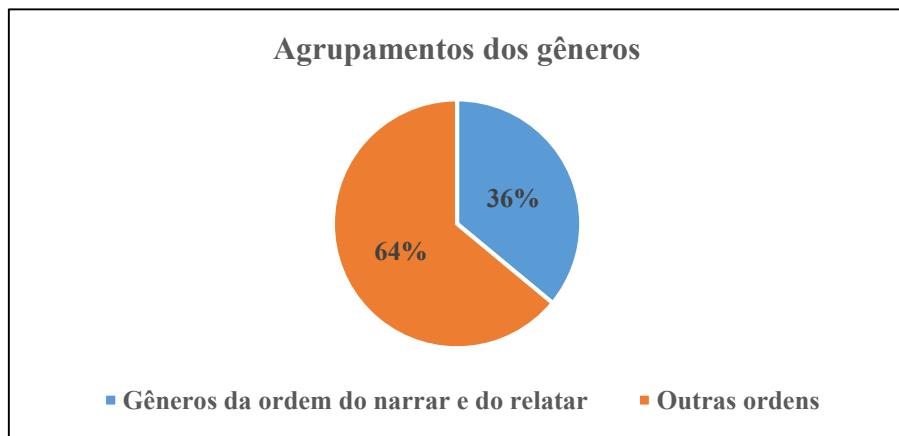
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 300-301).

No Quadro 32, as autoras também expõem alguns fenômenos fonético-fonológicos como redução, apagamento, troca de letras para tornar perceptível a realidade linguística que os alunos sabem que existe, mas, muitas vezes, apenas assumem como “erro” da fala. Além de representar um erro técnico ao sugerir como resposta essas variantes ao Chico Bento, de origem rural, que se encontram nas regiões do interior de São Paulo, Minas Gerais e Goiás enquanto variedade utilizada em situação de fala cotidiana. Esse tipo de afirmação limita, tanto as regiões dessas variantes, como a situação de comunicação em que elas possam ser utilizadas, sem embasamento em pesquisas sociolinguísticas.

4.2.2.3 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PLC

O volume 2 traz 83 ocorrências de textos principais, sendo 30 (36%) ocorrências de gêneros discursivos dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar, e 53 (64%) das demais ordens.

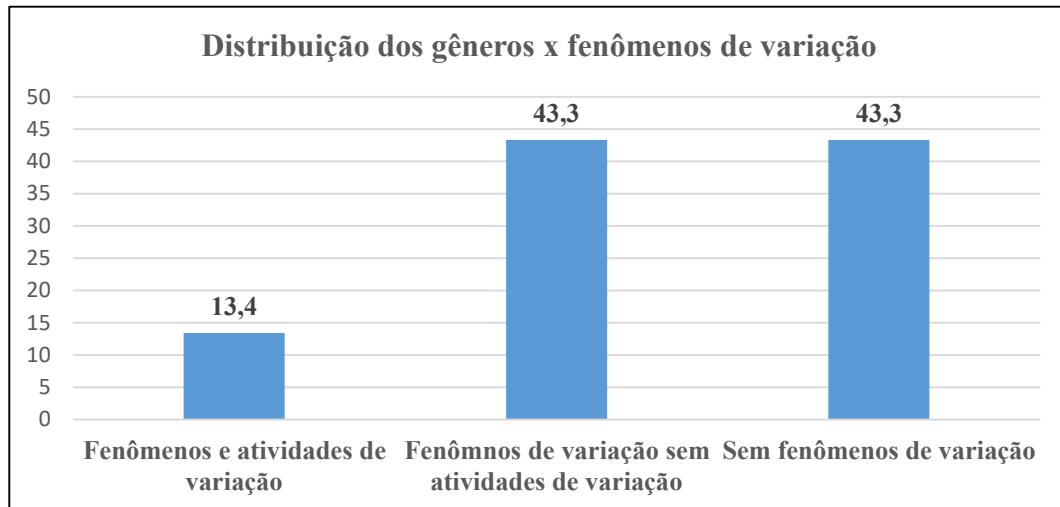
Gráfico 9: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PLC/vl2



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 30 ocorrências selecionadas, 56,7% apresentam fenômenos de variação, sendo 13,4% dessas com proposição de atividades e 43,3% sem proposição de atividades.

Gráfico 10: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação linguística – em números percentuais - PLC-VL2



Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 8, a seguir, apresenta a distribuição dos textos explorados.

Tabela 8: Agrupamento das atividades com o tema variação que seguem os gêneros da ordem do narrar e relatar no PLC-VL2.

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES |
|-------|-------------------|--------|-------|------------|
|-------|-------------------|--------|-------|------------|

| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
|---------|---------------------|--|------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| CAP. 5 | ROMANCE (fragmento) | Iracema | José de Alencar | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 20 | ROMANCE (fragmento) | Infância | Graciliano Ramos | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 25 | CAUSO | Causinhos | Rolando Boldrin | ----- | | |
| CAP. 36 | REPORTAGE M | Há 10 anos, saraus tem poesia recitada, cantada e 'no ar' na periferia de SP | Marina Vergueiro | ----- | ----- | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os fenômenos sociolinguísticos explorados no volume 2 em muito se diferem do volume 1. Neste volume, não há muitas discussões, nem mesmo no capítulo específico ao tema “variação”. O que fica também refletido na forma de exploração de alguns gêneros com atividades que destacam a variação, mas não a exploram, como é o caso de “Iracema”, de José de Alencar, com atividades meramente de apresentação das palavras de origem tupi e sua significação; ou com o texto “Infância”, de Graciliano Ramos, que apenas comenta a valorização do bom uso da língua; e ainda na reportagem de Marina Vergueiro, em que Sette *et al.* (2013b) dão destaque que a linguagem informal na reportagem é a transcrição de fala dos entrevistados (textos e atividades no Anexo B, volume 2, PLC). Nada além desses aspectos é apresentado, menos ainda explorado, o que mostra a limitação do volume 2 para com o tratamento do tema “variação linguística”.

4.2.2.4 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 2 – coleção PLC

A análise do gênero segue conforme os grupos (ii) de adequação e (iii) de fenômenos. Não há ocorrências agrupadas em (i).

Quadro 33: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos de variação

2. Leia esse diálogo:

Um guarda de trânsito paulista parou um carro dirigido por uma bela carioca:

—A carta, por favor!

A moça, assustada, perguntou-lhe:

—Tu me conhece? De onde? Fiquei de te escrever?

(Piada Domínio público.)

Responda: Em que consiste o humor desse diálogo, que é uma piada?

Resposta: Consiste na confusão gerada pela variação semântica regional. A palavra carta (interpretada pela moça carioca como "correspondência") significa, na variante regional paulista/paulistana, "carteira de motorista".

(Palavras na Lupa)

Que variedade linguística é usada pelo narrador e pelas personagens do causinho contado por Rolando Boldrin? Justifique e exemplifique.

Resposta: Discuta com os alunos a necessidade de superar preconceitos linguísticos e de respeitar as diferentes variedades linguísticas.

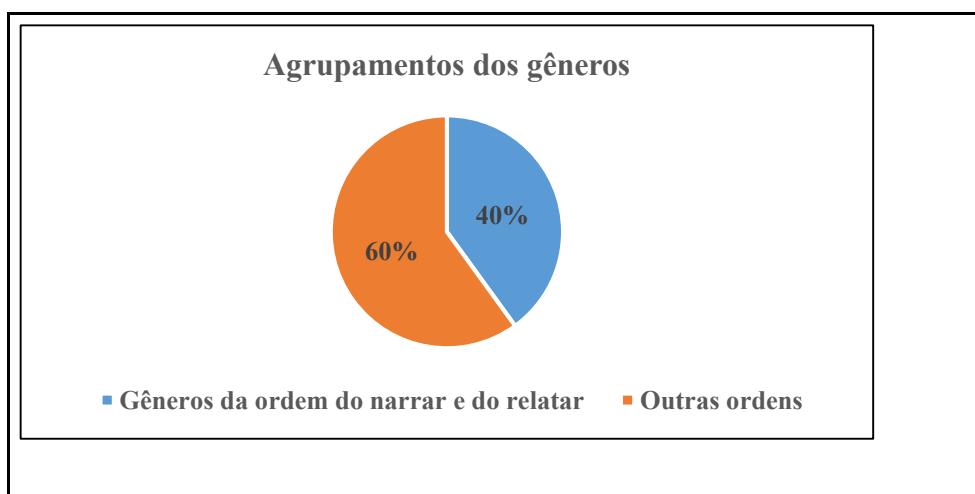
Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p.267,268).

As autoras exploram, de certa forma, a variação linguística, mas é no material de “Assessoria Pedagógica”, destinado ao professor, que mostram a variedade regional mineira, bem como incentivam a discussão de preconceito linguístico e diversidade linguística em sala de aula.

4.2.2.5 Gêneros discursivos no volume 3 – coleção PLC

O volume 3 traz 83 ocorrências de textos principais, sendo 34 (40%) ocorrências de gêneros discursivos dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar, enquanto 51 (60%) ocorrências são gêneros discursivos agrupados nas demais ordens.

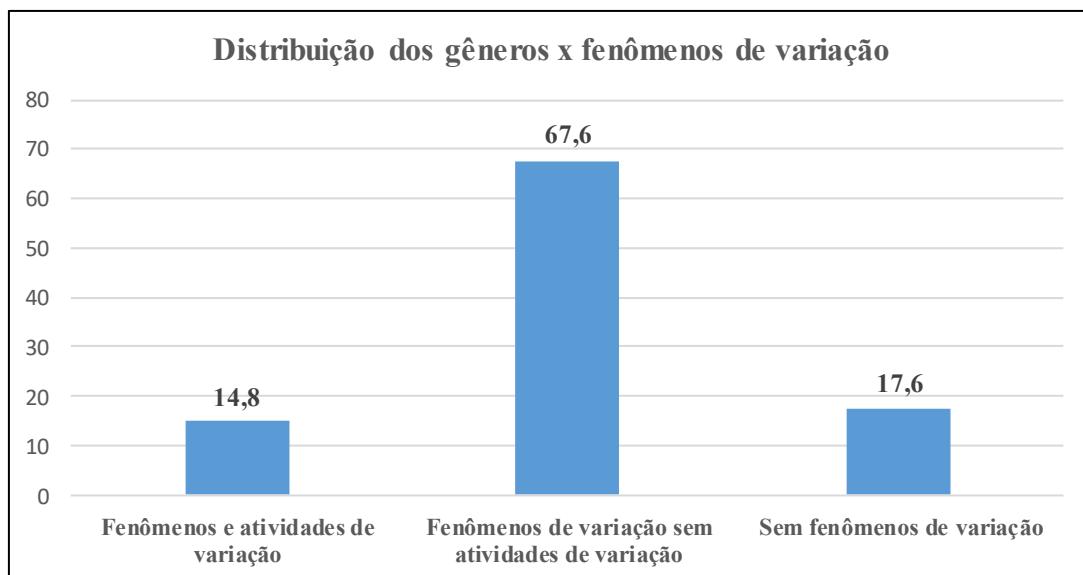
Gráfico 11: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PLC/vl3



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste volume, diferentemente dos outros, não há um capítulo específico que explora a variação linguística. Todavia, das 34 ocorrências de gêneros em agrupamentos da ordem do narrar e do relatar, 82,4% de ocorrências apresentam fenômenos de variação no estilo da sua constituição, das quais apenas 14,8% de fato possuem atividades que tratam, de algum modo, da variação.

Gráfico 12: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação linguística – em números percentuais - PLC – VL3



Fonte: Elaborado pela autora.

Em 14,8% das ocorrências, verifica-se a exploração de tipos de variação. Não existe nenhuma atividade com fenômenos de variação dissociados da exploração do texto principal.

Tabela 9: Distribuição dos gêneros - PLC-VL3

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|---------|---------------------|-------------------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 2 | CONTOS (fragmento) | O colocador de pronomes | Monteiro Lobato | ----- | ----- | |
| CAP. 10 | ROMANCE (fragmento) | Fogo morto | José Lins do Rego | ----- | | |
| CAP. 11 | ROMANCE (fragmento) | Grande sertão: veredas | Guimarães Rosa | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 11 | PEÇA (fragmento) | O bem amado | Dias Gomes | ----- | ----- | |
| CAP. 12 | CONTOS | A carteira de crocodilo | Mia Couto | ----- | ----- | |
| CAP. 12 | ROMANCE (fragmento) | A jangada de pedra | José Saramago | ----- | ----- | |

Fonte: Elaborado pela autora.

A verdade é que a “exploração de fenômenos” é também superficial nesse volume, como podemos observar na tabela. As atividades do texto “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa, revelam isso, pois as autoras destacam que Guimarães usa arcaísmos, neologismos, expressões regionais, mas propõe uma atividade tradicional de apenas dar a significação disso (SETTE *et al.*, 2013c, p. 170) e não há referência ao contexto de variação, por exemplo (Cf. Anexo C, volume 3, PLC).

4.2.2.6 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 3 – coleção PLC

A análise dos gêneros segue conforme os grupos (ii) de adequação e (iii) de fenômenos. Não há ocorrências agrupadas em (i).

Quadro 34: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação

1. Com relação ao bilhete escrito pelo escrivão, responda em seu caderno:
- A regra gramatical usada pelo coronel para interpretar o bilhete é aplicada na fala coloquial, em todas as regiões do Brasil? Justifique.
- Resposta:** Não. Em muitas regiões do Brasil usa-se a 3^a pessoa para se referir ao interlocutor.
- Como o rapaz deveria ter escrito o bilhete para evitar que o coronel o interpretasse daquela forma?
- Resposta:** O rapaz deveria ter usado o vocativo "Laurinha", o pronome da 2^a pessoa te ou o pronome de tratamento você, que devem ser usados para dirigir-se ao interlocutor.
- Em "Amo-lhe", há uma inadequação à norma culta da língua. Identifique-a e explique-a.
- Resposta:** O verbo amar é transitivo direto e pede objeto direto. O pronome lhe funciona como objeto indireto

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 29-32).

A questão 1, letras a), b) e c), apresenta a ideia de erro, pois “amo-lhe” está sendo considerado a partir das regras normativas de colocação pronominal. O exercício mantém uma visão tradicional de língua, mostrando que a “inadequação à norma culta da língua”, ocorre devido à transitividade verbal. É um exercício pautado apenas no desvio de norma, sem comentários ou explicações, quanto à variação linguística existente em relação ao uso dos pronomes no Brasil.

Quadro 35: Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação

1. No texto, foram usadas **variantes históricas regionais**. Consulte o dicionário e explique o sentido das palavras e expressões destacadas.
- "[...] dava os seus mil pães de açúcar, [...]"
- Resposta:** Pão de açúcar: tronco de cone de açúcar branco que se forma ao aparar-se, internamente, a forma de açúcar dos engenhos banguês.
- "[...] a filha que tocava piano como uma moça da praça, [...]"
- Resposta:** Moça da praça: moça de costumes urbanos, moça da cidade.
- "[...] engenho moente e corrente [...]"
- Resposta:** Moente e corrente: dizia-se do moinho que se encontrava em bom estado e pronto para o serviço regular e efetivo.
- "E...] os vazantes de milho."
- Resposta:** Vazantes: cultura que se faz nos leitos dos rios e à margem dos açudes, quando, depois das enchentes, os rios começam a voltar ao nível normal, na época da estiagem.
- "[...] partidos de cana enchentes, os rios começam a voltar ao nível normal, na época da estiagem.
- Resposta:** Partidos: plantação de cana-de-açúcar em extensão de terreno mais ou menos considerável.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 149-151).

Quadro 36: Grupo (iii) exercício de adequação

Leia:

A linguagem de O bem-amado

Como você observou, foram usados nessa peça teatral termos arcaicos, linguagem regional e neologismos. Veja alguns exemplos:
 "acocadinho do lado direito de Deus" (partípicio do verbo *acocar* no diminutivo afetivo);
 "Meu Padim Pade Ciço" é a forma popular (*padim*: padrinho) usada para se referir ao Padre Cicero Romão Batista, a quem os sertanejos nordestinos atribuem milagres;
Macaco, corneta, desaguisado são variantes regionais nordestinas.

3. O discurso de Zeca Diabo está adequado à personagem? Justifique sua resposta.

Resposta: Em algumas falas de Zeca Diabo há o uso de variantes populares e da fala regional, adequadas à personagem. Exemplos de variantes populares: "vosmincê" (arcaísmo e nasalização do i); "Dotô"- "Coroné-Prefeito" (eliminação do r e do I final); "donzela" (arcaísmo); "Padim Pade Ciço"; (eliminação de r "padrinho", Padre Cicero); "tá" (em vez de "está"); "pra" (em vez de "para"); "causo" (transformação do aem ditongo). Exemplos de palavras do vocabulário regional: "corneta"; "macaco"; "rabo de saia"; "acocadinho" etc.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 172-175,186).

No Quadro 35, a atividade se limita a exploração do reconhecimento de variantes históricas e regionais; no Quadro 36, as autoras exploram ainda mais as variedades regionais presentes na fala de uma personagem de uma região específica do interior, com pouca escolaridade, pertencente a um grupo social das camadas populares e com uma “profissão” aquém a do coronel. Consideramos essa exploração mais adequada, pois contextualiza o uso das variantes. Seguindo a ideia dos quadros apresentados, no Quadro 37, as autoras da coleção apresentam as diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu.

Quadro 37 Grupo (iii) exercício de fenômenos de variação

1. Ao ler esse trecho da obra de Saramago, você deve ter percebido algumas diferenças entre a língua falada e escrita em Portugal e a falada e escrita no Brasil.

a) Identifique diferenças de grafia e escreva-as no caderno.

Resposta: Uso da letra *cem* palavras como *facto*, *inspectores stupefactos*, *hidroeléctricos*. Uso de acento agudo em palavras que, no Brasil, recebem acento circunflexo, como *atónitos*, *quilómetros*, *telefónicas*

b) O que essas diferenças de grafia revelam?

Resposta: Revelam diferenças de pronúncia.

c) Que palavras e expressões presentes no texto não são comumente usadas no português atual do Brasil?

Resposta: *Azenha, gorgolejo, ressumbrava, boquejam, embalse, bacia* (com sentido de pia) etc.

d) No Brasil, que forma verbal seria mais usual que o infinitivo em:

"[...] alguém está a lavar as mãos numa bacia [...]

Resposta: O gerúndio ("alguém está lavando as mãos numa bacia") ou o imperfeito do indicativo ("alguém lavava as mãos numa bacia").

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 216-218).

Na coleção, após a análise dos três volumes, verificamos que há atividades agrupadas nos três grupos, explorando conceitos, adequação e fenômenos linguísticos. Acreditamos que o grupo (i) ocorreu na coleção PLC, diferentemente da coleção PL, pela ausência de textos explicativos sobre “variação linguística” e “norma”, fazendo com que as autoras cobrassem alguns conceitos nas atividades por elas elaboradas, para reflexão e complementação de conteúdo.

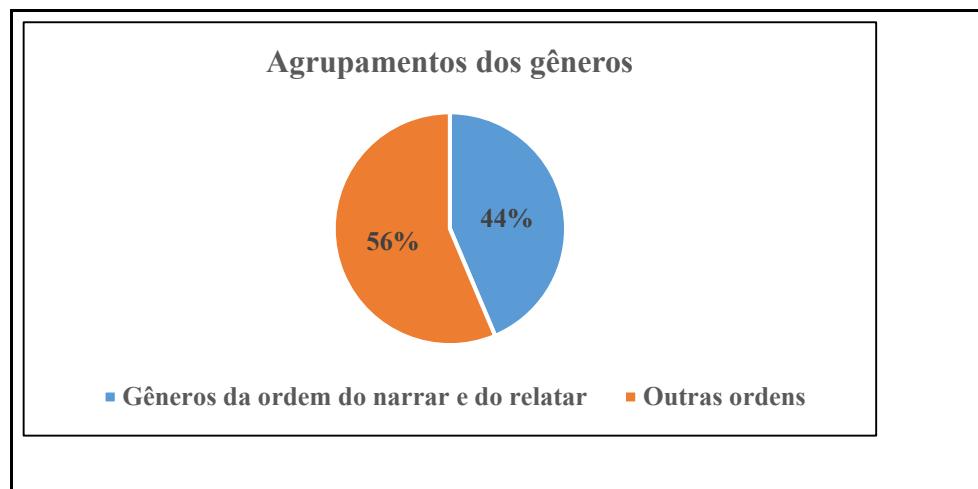
4.2.3 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PCIS

A amostra linguística da coleção PCIS é constituída de 188 ocorrências de gêneros da ordem do narrar e do relatar.

4.2.3.1 Gêneros discursivos específicos no volume 1 – coleção PCIS

No volume 1 da coleção PCIS, há 149 ocorrências dos diversos agrupamentos. Dessas, 65 (44%) são da ordem do narrar e do relatar e 84 (56%) pertencentes a outros agrupamentos.

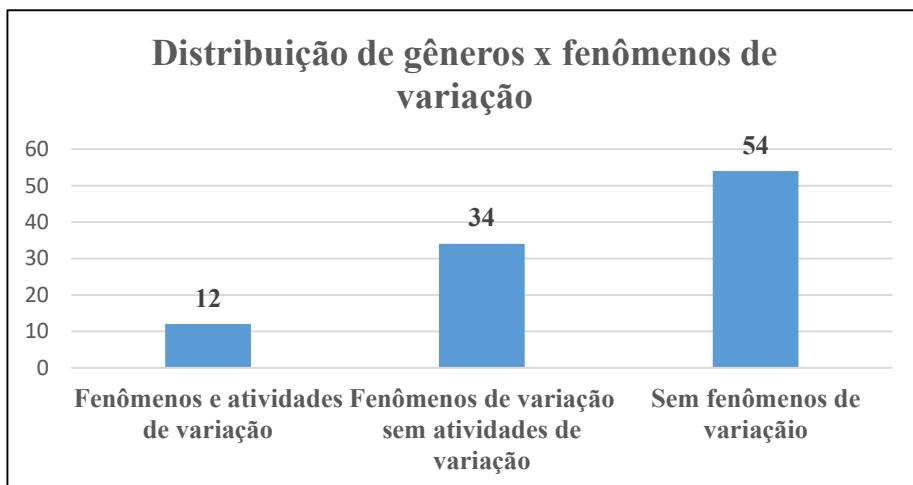
Gráfico 13: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PCIS/vl1



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 65 ocorrências de textos principais destacados para análise, 46% apresentam fenômenos de variação no “estilo” que compõe o gênero. Dessas, 12% apresentam proposição de atividades que exploram os fenômenos de variação.

Gráfico 14: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação - em números percentuais - PCIS-VL1



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 14, 12% das ocorrências com fenômenos de variação e atividades de variação exploram as atividades sem dissociá-las do texto. Além disso, há muitos boxes explicativos dos tipos de variação ou situações de uso linguístico que deixam a variação ainda mais contextualizada.

Quadro 38: Fragmentos de boxes explicativos dos tipos de variação, capítulo 7, unidade 1, volume 1

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Variedades estilísticas — Linguagem coloquial — Linguagem formal | <p>Variedades estilísticas</p> <p>Os enunciados linguísticos podem também variar dependendo dos diferentes graus de formalidade determinados pelos contextos de uso da língua. O maior ou menor conhecimento e proximidade entre os falantes faz com que se usem variedades mais ou menos formais. Variações de estilo ou registros linguísticos são as denominações comumente dadas a esse tipo de variação.</p> <p>A linguagem é usada de modo informal em situações familiares, conversas entre amigos. Nesses casos, diz-se que o falante está fazendo uso da linguagem coloquial.</p> <p>Nas situações formais de uso da linguagem (por exemplo, uma palestra em um congresso científico), o falante procura fazer uso de uma linguagem também mais formal.</p> |
|---|--|

Fonte: (ABAURRE, 2013a, p. 162).

O capítulo traz muitas definições coerentes com o modelo sociolinguístico, como no Quadro 38. As atividades que seguem em análise também são coerentes e focalizam diversos

fenômenos linguísticos, como variações de pronúncia, de colocação pronominal e de concordância.

Tabela 10: Agrupamento das atividades com o tema variação que seguem os gêneros da ordem do narrar e do relatar no PCIS-VL1

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|-----------|-------------------------|--|-------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 12-4 | TIRINHA | Mulher de trinta em “oi! Tem pobrema de nós bater um papo [...]” | Cibele Santos | ----- | | |
| CAP. 12-4 | TIRINHA | Botando os bofes para fora | Fernando Gonsales | ----- | | ----- |
| CAP. 12-4 | REPORTAGEM | Apavorando nas gírias | Ana Greghi | ----- | | |
| CAP. 12-4 | TIRINHA | Níquel Náusea | Fernando Gonsales | ----- | ----- | |
| CAP. 13-4 | DIÁRIO (fragmento) | Quarto de despejo: diário de uma favelada | Carolina Maria de Jesus | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 20-6 | TIRINHA | Macanudo - aborrescentes | Liniers | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 25-8 | RELATO ORAL (fragmento) | A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro | Dinah Callou | ----- | | ----- |
| CAP. 25-8 | RELATO (fragmento) | A ponte que pariu | Evandro Mesquita | ----- | | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante notar na Tabela 10 que muitas das atividades analisadas no volume 1 exploram uma diversidade de fenômenos de variação, diferenciando a coleção das outras que exploraram superficialmente algumas variedades ou pouco falaram do preconceito linguístico. Há nas atividades a preocupação em retomar os conhecimentos dados nos capítulos específicos do tema sobre os tipos de variação e variedades.

Dois gêneros também pouco trabalham o tipo de variação a que se propõem. O fragmento do diário “Quarto de despejo” é fiel à escrita com desvios de norma que a autora comete. Nele há segmentos que demonstram cópias da fala, mas as variantes que ela registra não são exploradas, nem mesmo como a variação diatópica. A tirinha do Macanudo introduz um neologismo muito utilizado: “aborrescente”, que surge do léxico “adolescente”; contudo, o exercício trabalha mais a ideia de formação dessa variação (Cf. Anexo C).

Independentemente disso, a coleção PCIS se mantém coerente na sua proposta. Apresenta ao longo de todos os volumes, independentemente do capítulo, boxes sobre “preconceito linguístico” ou “hora da fala”, em que traz observações das variações nos fenômenos gramaticais, com discussões sobre como a estrutura linguística ocorre na fala, diferentemente da escrita, a fim de complementar a reflexão sociolinguística.

Quadro 39: O preconceito linguístico, quadro reflexivo “cuidado com o preconceito”, texto “verbos”, domínio UOL - cap. 16/unid. 5

Cuidado com o preconceito

Verbos

A professora pergunta para a Mariazinha:

— Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.

— Bicicleta! — respondeu a menina.

— Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”. Além disso, bicicleta não é verbo.

Pedro, me diga você um verbo.

— Prástico — disse o garoto.

— É “plástico”, não “prástico”. E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo — pediu a professora.

— Hospedar! — respondeu Laura.

— Muito bem! — disse a professora. Agora, forme uma frase com este verbo.

— Os pedar da bicicleta é de prástico!

Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/verbos.htm>>.
 Acesso em: 7 nov. 2012.

Várias piadas trabalham com representações estereotipadas de variedades linguísticas estigmatizadas para provocar o riso. Como vimos no Capítulo 12, não se deve recorrer ao modo como as pessoas falam para justificar qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Mesmo que a brincadeira com a interpretação equivocada de *Os pedar*, na piada, provoque o riso, é preciso reconhecer que o texto faz uma caracterização estereotipada e preconceituosa dos alunos que são falantes de variedades do português diferentes das normas urbanas de prestígio.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 217).

O texto faz uma importante reflexão sobre preconceito linguístico. Ao introduzir a figura de linguagem de “humor”, as autoras lembram que no gênero piada é comum brincar com o modo como as pessoas falam. O boxe configura-se apenas numa atividade de reflexão, que se vincula a um capítulo anteriormente trabalhado, relembrando o conteúdo e destacando os usos linguísticos.

4.2.3.2 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 1 – coleção PCIS

A análise dos gêneros segue conforme os grupos (ii) de adequação e (iii) de fenômenos. Não há ocorrências agrupadas em (i).

Já verificamos que, no volume 1 da coleção PCIS, há três capítulos que tratam de variação linguística ou temáticas da sociolinguística: os capítulos 12, 13 e 18. As atividades elaboradas nos capítulos 12 e 13 correspondem aos textos didáticos/explícitos das autoras da coleção, bem como aos PCN, visto que temos uma vasta discussão de “variação linguística”, “variedade linguística”, “norma urbana de prestígio” “tipos de variação”, “preconceito linguístico”, “gíria”, “mudança linguística”, para depois desenvolver as atividades. Destacamos cinco ocorrências de gêneros concentradas nos capítulos 12 e 13.

Quadro 40: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos²⁵

» Leia atentamente a tira abaixo.



■ SANTOS, Cibele. Mulher de 30. Disponível em: <<http://www.mulher30.com.br/2011/04/paquera.html>>. Acesso em: 23 set. 2012.

2. O que provoca a reação inesperada da moça? Por que ela fica tão chocada?

Resposta: O que provoca a reação da moça é a maneira como o rapaz pronuncia a palavra problema ("pobrema") e o fato de utilizar a estrutura "de nós bater um papo" (ela provavelmente esperaria algo como "de nós batermos um papo"). Pode-se supor que ela esperasse que um rapaz como aquele, bonito e atraente, falasse de uma forma diferente.

3. O que a atitude da mulher sugere a respeito do modo como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?

Resposta: A atitude da mulher deixa implícita uma expectativa característica dos membros de qualquer comunidade linguística: a de que existe apenas uma forma "correta" de pronunciar as palavras. O aluno certamente não formulará uma resposta nesses termos. É provável, inclusive, que reproduza o mesmo comportamento da personagem e conclua haver, sim, "erros" na fala do rapaz. Sugerimos que respostas como essa sejam aproveitadas para dar início à discussão sobre normas urbanas de prestígio e variedades linguísticas.

Como falante do português, você já deve ter percebido situações em que a língua é usada de forma bastante diferente daquela que você se habituou a ouvir nos meios de comunicação ou em outros espaços de convivência. Essa diferença pode manifestar-se no vocabulário utilizado, na pronúncia, na estrutura de palavras e de frases. A variação linguística é natural e decorre do fato de que as línguas são sistemas dinâmicos e extremamente sensíveis a fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 161).

A questão 3 faz referência ao “modo como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar”, fato esse já destacado por Labov ([1972] 2008) ao pesquisar a variação nas lojas de Nova Iorque e ao avaliar a própria esposa que não se auto-avaliava quanto à pronúncia de determinada palavra, mas fazia julgamentos, quando o autor tornava a pronunciá-la. De todo o modo, a questão 3 é importante, pois mostra os julgamentos de “certo” ou “errado” que fazemos na língua.

As autoras sugerem que os alunos poderão afirmar que há erros e que as formas de variação destacadas devem dar início à discussão de preconceito linguístico social, variedades linguísticas e normas urbanas de prestígio, seguindo com a introdução do texto

²⁵ Os textos utilizados nas atividades analisadas da coleção PCIS estão no Anexo C, seguindo a numeração dos quadros das atividades.

didático/explicativo das autoras, em que fica claro que a língua varia naturalmente decorrente de fatores linguísticos ou extralingüísticos como “a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto” (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 161).

Quadro 41: Grupo (ii) exercício de adequação

» Observe a tira e responda às questões 1 e 2.

NÍQUEL NÁUSEA

FERNANDO GONSALES

GONSALES, Fernando. *Bostando os bofes para fora*. São Paulo: Devir, 2002, p.7.

2. O que o contraste entre as falas do papagaio revela a respeito das expectativas estabelecidas pela maneira como usamos a linguagem?

- Por que a súbita mudança na maneira de falar do papagaio contribui para a construção do humor da tira?

Resposta: Esse contraste revela uma importante questão a respeito do uso que se espera que determinados falantes façam da linguagem: além de o uso que fazemos da linguagem ser um aspecto importante na determinação da imagem que nossos interlocutores fazem de nós, também há expectativas sobre o modo como usamos a linguagem a depender de quem somos. No caso da tira, não se espera que um papagaio seja capaz de falar de modo tão articulado. Além disso, a linguagem utilizada pelo animal é extremamente formal em um contexto de informalidade (uma suposta "conversa" com seu dono, em que a ave reclama de não poder exprimir sua "potencialidade linguística em sua total plenitude").

- O contraste entre as falas do papagaio contribui para a construção do humor da tira, porque revela a estratégia empregada pela ave para se livrar da fúria de seu dono: corresponder às expectativas dele, expressando-se da maneira como sabia ser esperado.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 164-165).

Na atividade, as autoras mais uma vez exploram as expectativas estabelecidas pela maneira como usamos a linguagem. Dell Hymes (1972) trata das expectativas dos falantes em relação ao outro, por meio do conceito de competência comunicativa,²⁶ pois fica posto que assim como o papagaio, espera-se de alguns falantes determinados usos linguísticos, como a expectativa que temos ao ouvir “doutores” discursando, com estruturas linguísticas mais bem elaboradas, o que talvez não seja esperado de um “matuto da roça”.

²⁶ HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HYMES, J. (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin, 1972.

Quadro 42: Grupo (ii) exercício de adequação e (iii) exercício de adequação

4. Qual o assunto tratado na reportagem?

- De que maneira o título da reportagem sugere ao leitor o assunto tratado no texto?

Resposta: A reportagem trata do lançamento do livro Dicionário de gíria, com 33 mil expressões e ditos populares, de autoria do professor João Bosco Gurgel.

- O título "Apavorando nas gírias" faz uso de uma gíria (apavorando) e do termo que se refere ao tema do livro (gírias). Além de relacionar a linguagem da reportagem ao que será tratado por ela, a utilização da gíria no título sugere que o autor da obra pode ser considerado um especialista neste assunto

5. A autora utiliza algumas gírias no desenvolvimento do texto. Copie-as no caderno.

Resposta: Além de "apavorando", no título da reportagem, a autora usa as seguintes gírias: "fessor", "rolando", "(na sua) quebrada", "salve", "firmeza".

a) Pelo contexto, é possível compreender o significado das gírias utilizadas neste trecho da reportagem. Explique o sentido de cada uma delas.

Resposta: "Apavorar" significa ser expert em algo ou ter grande domínio sobre um assunto; "fessor" é uma redução do termo professor; "rolando" equivale, no contexto, a (gírias) existentes; "(na sua) quebrada" seria o mesmo que (na sua) região; "salve" seria algo como entrar em contato (para enviar informações sobre gírias novas); "firmeza", no contexto, equivale a tudo bem?, utilizado na forma interrogativa para confirmar se o interlocutor compreendeu o que foi dito.

b) Considerando o assunto abordado, explique por que a autora faz uso dessas gírias em seu texto.

Resposta: A autora faz uso de gírias em seu texto como uma estratégia para estabelecer uma relação entre a linguagem utilizada na reportagem e o assunto nela tratado: o lançamento de um dicionário de termos dessa natureza.

6. No texto aparecem termos e uma expressão que não correspondem às chamadas normas urbanas de prestígio. Quais seriam eles?

- A que variedades linguísticas esses termos e expressão pertencem? Explique.

Resposta: Os termos "cabra" e "ajunta" e a expressão "bão dimai da conta".

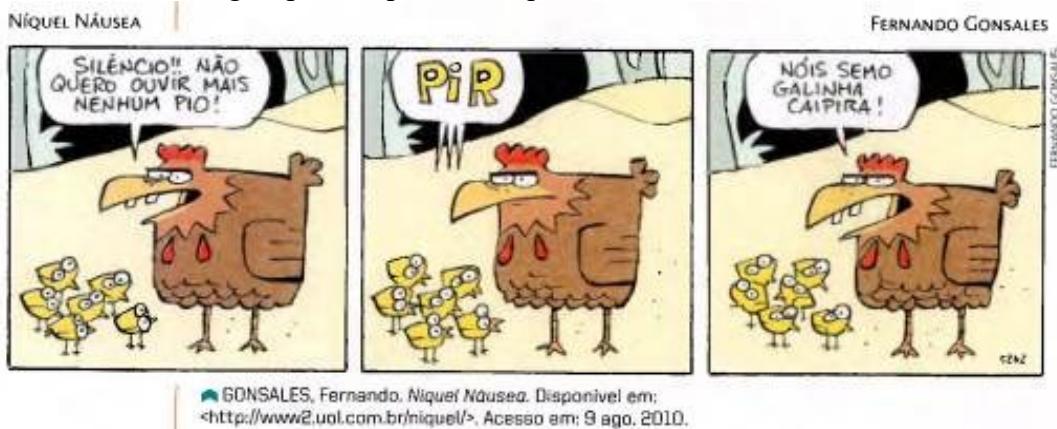
- Os termos e a expressão pertencem a variedades regionais e sociais. "Cabra" é um termo usado para se referir a pessoas do sexo masculino na variedade falada nos estados do Nordeste; "bão dimai da conta" é um exemplo da variedade regional falada pelos mineiros; "ajunta" é um exemplo de uma variedade social, já que se distancia, principalmente em termos fonológicos ("ajunta" em lugar de "junta"), do que determinam as normas urbanas de prestígio.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 165-166).

O exercício mais bem elaborado sobre gíria, nas coleções analisadas, é o apresentado acima. Abaurre *et al.* (2013c, p. 165) partem do gênero reportagem – escrita desde o título, com gírias. As atividades propostas são agrupadas em (ii) e (iii), pois, além de trabalhar com gírias, destacando-as do texto, a pergunta sobre o porquê de a repórter utilizar as gírias na reportagem (texto que exige certo monitoramento linguístico) explora o gênero e evidencia como o monitoramento foi estabelecido de forma mais informal do formal.

Quadro 43: Grupo (iii) exercício de fenômenos linguísticos

> Leia o texto a seguir para responder às questões de 7 e 8.



GÓNIALES, Fernando. Níquel Náusea. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

7. A resposta dos pintinhos à bronca da galinha causa estranhamento. Por quê?

- De que maneira a galinha justifica a resposta dada pelos pintinhos?

Resposta: Causa estranhamento o fato de os pintinhos dizerem "Pir" em lugar de "Piu".

- Segundo a galinha, os pintinhos piam dessa forma (com um "r" em lugar do "u") porque eles e a mãe são "galinhas caipiras".

8. Considerando a resposta da galinha, qual a variedade linguística utilizada por ela e seus filhotes? Explique.

- De que forma essa representação da variedade linguística contribui para construir o humor da tira?

Resposta: A resposta da galinha é uma representação de uma variedade social, como se pode notar pela estrutura "Nóis semo galinha caipira", que apresenta diferenças morfossintáticas em relação ao que determina a norma de prestígio ("Nós somos galinhas caipiras").

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 166).

Diferentemente da forma de exploração da atividade no Quadro 41, aqui é apresentado um falante bastante estereotipado na sociedade brasileira: o caipira. Esse tipo de atividade contribui para a construção de estereótipos relacionados ao dialeto, porque as autoras não buscam esclarecer o preconceito social. A maioria das atividades do capítulo 12 explora tipos de variação e discute o preconceito linguístico.

Quadro 44: Grupo (ii) exercício de adequação

3. O texto 1 é a transcrição fiel de um relato oral em que o narrador está diante de seu interlocutor. Observe a linguagem e a fonte de onde veio o texto e responda: como inferimos que se trata de um relato oral?

- Na transcrição do texto, foram utilizadas muitas reticências. O que elas indicam? Justifique com trechos do texto.

Resposta: observação da fonte do texto (A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro) permite inferir que se trata de um estudo sobre uma variedade oral do português. Essa informação nos faz concluir que o relato oral foi gravado pelos pesquisadores para servir de base para sua investigação.

- as reticências indicam as hesitações ou pausas da fala. Por se tratar de um relato oral, percebemos uma série de truncamentos indicadores de que a pessoa que faz o relato muda de ideia e não completa o que começou a dizer, ou reorganiza a fala e encaminha a sequência de modo inesperado para o ouvinte ("ninguém com coragem de demonstrar.., nós não tínhamos nada...", "nos entreolhamos.., e... alguém tem que saber o que está havendo... né...").

4. O texto 2 apresenta um relato com algumas marcas de oralidade, mas tem uma estrutura mais adequada à escrita. Compare a linguagem e a organização dos textos 1 e 2. Que diferenças podem ser observadas?

- Elabore uma hipótese para explicar essas diferenças, considerando o contexto de produção e de circulação dos dois textos.

Resposta: Além de não haver, no texto 2, qualquer marca das pausas e hesitações típicas da fala, ele também apresenta uma sequência de acontecimentos mais organizada; os fatos são mais bem explicados; há a preocupação de oferecer informações sobre onde ocorreram os acontecimentos e quem deles participou.

- A principal diferença é que, no caso do texto 1, como se trata de um relato oral, quem conta a história está diante de seu interlocutor (esse interlocutor é o pesquisador que investiga a linguagem falada culta no Rio de Janeiro); se tiver alguma dúvida, esse interlocutor pode interromper o relato e pedir um esclarecimento. No caso do texto 2, como se trata de um relato para ser publicado em um livro, os fatos apresentados precisam ser suficientemente detalhados para que os leitores compreendam o que aconteceu, já que não teriam como perguntar nada a quem conta o episódio.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 320)

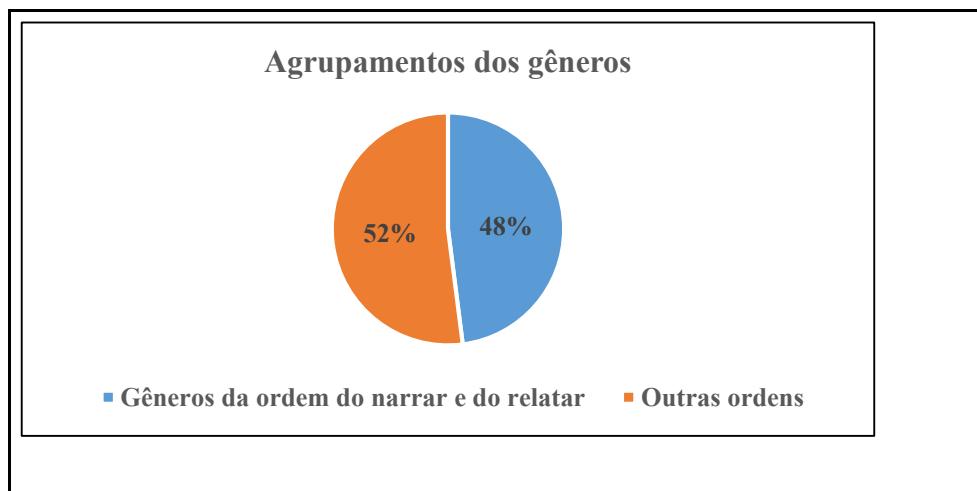
Os gêneros discursivos expostos no quadro são relatos de um dia específico de cada interlocutor. A atividade 3 requer que os alunos consigam, a partir da fonte e do relato, inferir características da modalidade oral. O texto 2, mesmo apresentando marcas de oralidade, em muito se difere do texto 1, já que os fatos narrados são bem organizados, explicados com muitas descrições da cena, pois, por ser escrito, pode ser lido e “corrigido”, o que na hora da entrevista não ocorre, ou melhor, ocorre, mas por meio da interrupção do que está sendo narrado e início do que se quer de fato narrar.

Ambos os textos são interessantes para mostrar que um mesmo gênero discursivo apresenta estilos diferentes, conforme a situação de comunicação a ser empregada.

4.2.3.3 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PCIS

No volume 2 houve 133 ocorrências de gêneros discursivos, sendo 69 (52%) ocorrências de gêneros discursivos dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar e 64 (48%) das demais ordens.

Gráfico 15: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PCIS/vl2



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 69 ocorrências selecionadas, 55% apresentam fenômenos de variação, no entanto, apenas 0,3% dessas ocorrências foi seguida de proposição de atividades, um percentual irrelevante, que apontou apenas o romance “Origem, nascimento e batizado”, de Manuel Antônio de Almeida, com uma atividade breve de adequação de grau de formalidade. O que temos nesse volume são os textos do box “De olho na fala”, que mantêm a frequência da discussão de variação linguística, configurando-se em atividade produtiva para com o tratamento ao tema.

4.2.3.4 Análise do grupo (ii) do volume 2 – coleção PCIS

Não há ocorrências para análise. No entanto, nos quadros 45, 46 e 47, ABAURRE et al., (2013a) fazem uso de três caixas de texto intituladas “De olho na fala”, partindo de gêneros discursivos para demonstrar alguns desvios dos falantes para com a gramática normativa.

Quadro 45: Reflexão “De olho na fala” - cap. 9/unid. 4

De olho na fala

GARFIELD

JIM DAVIS

© 2002 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED. STYLING AND DESIGN © 2002 UNIVERSAL CLICK

DAVIS, Jim. Garfield. Folha de S.Paulo. São Paulo, 2 jul. 2002.

Observe a forma como Jon usa a 1ª pessoa do singular do futuro do Subjuntivo do verbo ver: “Eu aviso se vir um cupom...”. Muitos falantes, porém, regularizam as formas desse tempo verbal e, em lugar de vir, dizem ver, contrariando a gramática normativa. De agora em diante, lembre-se de que o verbo ver é irregular e tome cuidado para não fazer essa confusão ao utilizar as formas do futuro do Subjuntivo, especialmente em situações formais.

Fonte: (ABAURRE et al., 2013b, p.285).

Quadro 46: Reflexão “De olho na fala” - cap. 9/unid. 4

De olho na fala

É muito comum ouvirmos falas como: *Eu preciso que você faz isso para mim* ou *Você quer que eu faço isso para você?* Nos dois casos, embora os falantes estejam observando a correlação dos tempos entre as orações subordinadas (presente na oração principal → presente na oração subordinada), equivocam-se na flexão de modo utilizada nas orações subordinadas. Nos dois casos, o correto seria utilizar o modo Subjuntivo: *Eu preciso que você faça isso para mim; Você quer que eu faça isso para você?*

Equivoco semelhante ocorre em construções no pretérito: *Eu queria que ele me dava uma corona para o trabalho.* Com o uso dos modos adequados (Indicativo na oração principal e Subjuntivo na subordinada), a forma correta seria: *Eu queria que ele me desse uma corona para o trabalho.* Tais equívocos podem ser evitados se prestarmos atenção à correlação entre tempos e modos verbais.

Fonte: (ABAURRE et al., 2013b, p. 293).

Quadro 47: Reflexão “De olho na fala” - cap. 9/unid. 4

De olho na fala

MINDUIM

CHARLES M. SCHULZ

© PEANUTS
WORLDWIDE LLC. 1957
BY UNIVERSAL U-CO.

SCHULZ, Charles M.
Minduim. Jornal da Tarde.
São Paulo, 4 dez. 1997.

Como o texto dos quadrinhos admite um uso mais coloquial da língua, observamos a ocorrência de formas consideradas inadequadas pela norma: "teria vergonha que alguém", "eu mordia ela". Se julgar oportuno, analisar essas ocorrências com os alunos.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013b, p. 293).

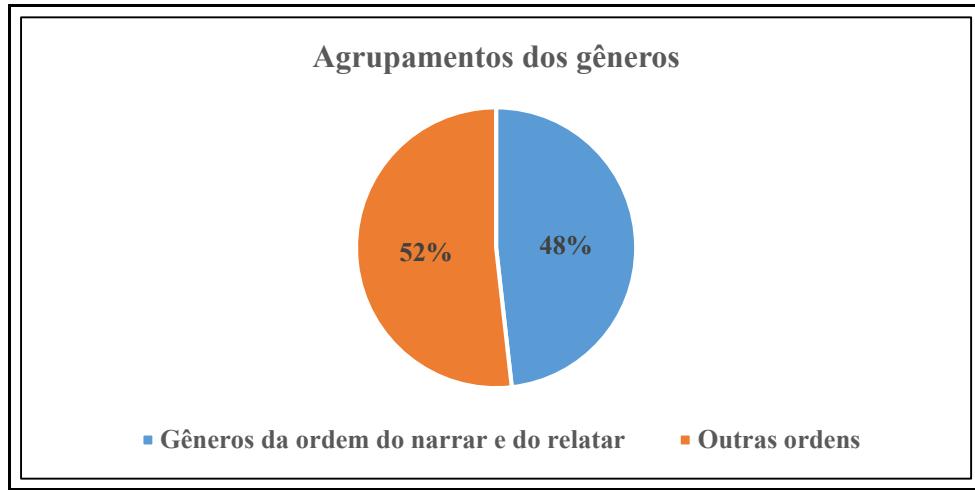
Em toda a coleção as autoras fazem uso dos boxes “De olho na fala” e destacam no “Guia de Recursos”, material para o professor, que esses boxes foram introduzidos como “instrumento para subsidiar atividades que levem o aluno a descrever fatos gramaticais típicos da fala espontânea” (ABAURRE *et al.*, 2013b, p. 57. Guia de Recursos). Ressalte-se, entretanto, que, nos três quadros, as autoras exploram, na verdade, prescrição gramatical.

É interessante a inserção de tais assuntos nos LDP, pois se trata de questões que devem estar presentes na produção textual dos alunos, bem como nas provas de seleção para os vestibulares. Não se trata de “gramaticalhas” pouco significativas.

4.2.3.5 Gêneros discursivos específicos no volume 3 – coleção PCIS

O volume 3 traz 112 ocorrências de gêneros discursivos como textos principais, sendo 54 (48%) ocorrências de gêneros discursivos dos agrupamentos da ordem do narrar e do relatar e 58 (52%) são gêneros discursivos agrupados nas demais ordens.

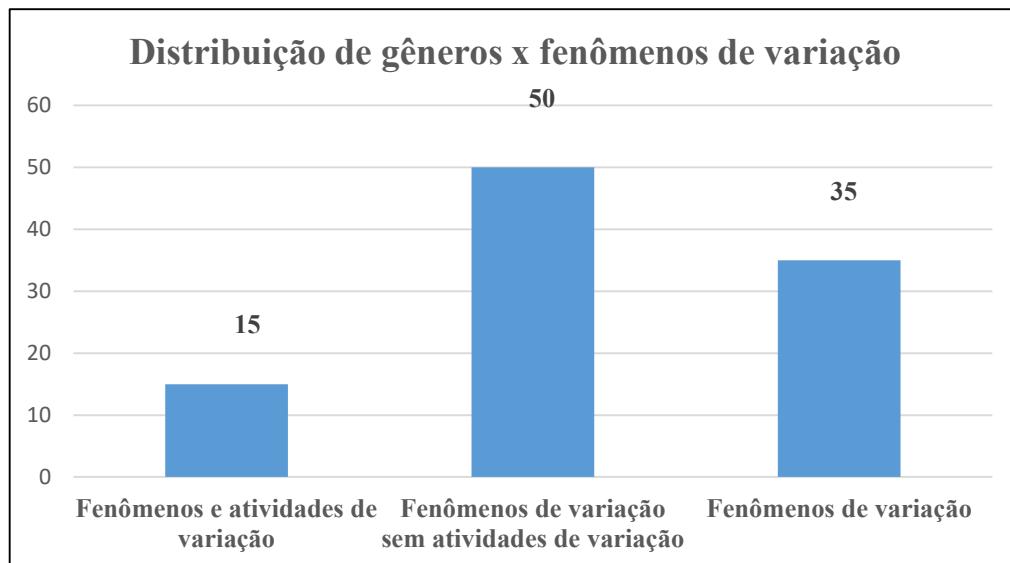
Gráfico 16: Distribuição dos gêneros discursivos em agrupamentos - Coleção PCIS/vl3



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 54 ocorrências selecionadas, 65% são de variação, mas apenas 15% dessas ocorrências de fato são seguidas de proposição de atividades que tratam da variação.

Gráfico 17: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação - em números percentuais - PCIS -VL3



Fonte: Elaborado pela autora.

O volume 3 da coleção PCIS trouxe atividades que exploram os fenômenos de variação, mas, mais uma vez, não há exercícios de conceituação da área, nem atividades com fenômenos de variação dissociadas da exploração do texto principal.

Tabela 11: Agrupamento das atividades com o tema variação que seguem os gêneros da ordem do narrar e do relatar no PCIS -VL3

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADE | | |
|-----------|---------------------|--------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 3-1 | ROMANCE (fragmento) | I-Macunaíma | Mário de Andrade | ----- | ----- | ----- |
| CAP. 13-4 | TIRINHA | Níquel Náusea | Fernando Gonsales | ----- | | |
| CAP. 13-4 | CRÔNICA (fragmento) | Um futuro singular | Ivan JAF | ----- | | |
| CAP. 13-4 | TIRINHA | Striptiras | Laerte | ----- | | |
| CAP. 13-4 | TIRINHA | Calvin | Bill Watterson | ----- | | |
| CAP. 14-4 | TIRINHA | Garfield | Jim Davis | ----- | | ----- |
| CAP. 14-4 | TIRINHA | Níquel Náusea | Fernando Gonsales | ----- | | ----- |
| CAP. 14-4 | CRÔNICA (fragmento) | Papos | Luis Fernando Veríssimo | ----- | ----- | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber na Tabela 11, agrupamos muitas atividades em (ii) sobre a exploração da adequação da linguagem, mas, nesse volume, as atividades pensam os contextos de uso das expressões, se formais ou não, além dos fenômenos linguísticos que variam no texto. Há também dois textos que apresentaram as formas de variação, sem a exploração do fenômeno. Por exemplo, em “Macunaíma”, de Mário de Andrade, o que se tem é qual a preocupação do autor em representar a língua do povo, entretanto, a língua do povo não é explorada pela atividade (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 70); em “Papos”, de Luís Fernando Veríssimo, Abaurre *et al.* (2013c, p. 298) até ponderam sobre o uso da próclise e da ênclise com a situação “me disseram” e “disseram-me”, mas a questão fica mais prescritiva do que sobre o tratamento dessas variantes (Cf. Anexo C).

4.2.3.6 Análise dos grupos (ii) e (iii) do volume 3 – coleção PCIS

A análise dos gêneros segue conforme os grupos (ii) de adequação e (iii) de fenômenos. Não há ocorrências agrupadas em (i).

Quadro 48: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos

Leia com atenção o diálogo na tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.



▲ GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea: vá pentear macacos!* São Paulo: Devir, 1994. p. 29.

2. Você aprendeu que variedade linguística é cada um dos sistemas em que uma língua se diversifica, refletindo diferenças regionais, sociais, etc. Há, na tira, exemplos de duas variedades distintas. No caderno, transcreva as falas representativas de cada uma delas.

Resposta: Variedade 1: "Gatinha!!! Quando te vejo, cada partícula do universo se torna mais viva e cintilante!". Variedade 2: "Gatinha! As coisa fica brilhentar.

a) Qual das variedades que você transcreveu tem maior prestígio social e costuma ser empregada em situações de maior formalidade?

Resposta: "Gatinha!!! Quando te vejo, cada partícula do universo se torna mais viva e cintilante!"

b) Considere o prestígio social de cada uma das variedades transcritas e explique por que o ratinho teria escolhido empregar a variedade que aparece nos dois primeiros quadrinhos para falar com a ratinha.

Resposta: Como a intenção de Níquel Náusea é impressionar bem a ratinha para conquistá-la, ensaia dizer algo em uma variedade linguística mais prestigiada que a sua. O que se vê, no entanto, é que Níquel acaba "retornando" à sua própria variedade no momento em que encontra a amada. Diante do olhar de espanto da ratinha, conclui que precisa "ensaiar mais" para evitar que o seu modo de falar prevaleça.

3 Do ponto de vista da gramática normativa, o que chama a atenção na fala representativa da segunda variedade? Explique.

Resposta: A fala representativa da segunda variedade não parece seguir as regras da gramática normativa. Há um artigo plural (as) seguido de um substantivo singular (coisa), quando a gramática normativa prevê que o substantivo também esteja no plural. O mesmo ocorre no caso da relação entre o verbo e seu sujeito. Flexionado na 3a pessoa do singular (fica), o verbo faz referência a um sintagma nominal (as coisa) que tem um sentido plural, conforme indicado pela flexão de número do artigo. Além disso, o adjetivo que desempenha a função de predicativo do sujeito (brilhenta) não faz parte do léxico da variedade culta da língua.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 260).

Há, na tira, exemplos de duas variedades distintas. O interlocutor, mesmo não se lembrando especificadamente do conteúdo, conseguirá apresentar alguma resposta, pois

entende, a partir da afirmação, que variedade linguística reflete a diversidade, e no caso da tirinha o rato disse duas sentenças diferentes que fazem referência ao mesmo fato.

A atividade 2 mostra ainda que essas duas formas diferentes de se dizer o mesmo pode ter uma aceitação também diferente, de prestígio social, ligando esse prestígio a situações de formalidade. Por isso, Níquel queria fazer uso dessa variedade, mas não conseguiu, retornando à variedade que realmente faz uso e concluindo que deve “ensaiar mais”. Por meio desse exercício, pode ser trabalhada a ideia de monitoramento linguístico e adequação, para as diferentes situações.

A terceira atividade enfoca o desvio em relação à gramática normativa com a fala de Níquel. Na sentença, “Gatinha! As coisa fica brilhenta”, há desvio, pois a regra geral de concordância, neste caso, em que os componentes do sintagma devam ir todos para o plural, foi violada. Mesmo que o interlocutor ache a frase “feia”, Abaurre *et al.* (2013c) introduzem um boxe sobre preconceito linguístico, defendendo a ideia de que a frase é possível e não é errada, pois Níquel pertence a uma comunidade linguística cuja regra de concordância é diferente da regra imposta pela gramática normativa. Assim, podemos perceber um exercício elaborado a partir da variação diástratica, introduzindo ainda uma questão de preconceito linguístico a partir do (des)prestígio social de algumas variantes.

Quadro 49: Boxe sobre preconceito linguístico, cap. 13/unid. 4

Cuidado com o preconceito!

A análise das estruturas presentes na tira do Níquel Náusea nos permite constatar algo muito importante sobre as relações de concordância: elas podem ser organizadas a partir de princípios diferentes. Por esse motivo, quando falantes de uma variedade estigmatizada disserem algo como *As laranja tá madura*, não devemos concluir que essas pessoas estão cometendo um erro gramatical. No sistema de concordância da variedade linguística que falam, a regra geral determina a flexão de número somente para o determinante do sintagma nominal (no caso, o artigo). Em termos do conteúdo informational, uma fala como essa é equivalente à de um falante de outra variedade que diz *As laranjas estão maduras*.

O importante, quando refletimos sobre formas diferentes das estabelecidas pela gramática normativa, é lembrar que elas devem ser consideradas em seus contextos de ocorrência. Em situações formais, espera-se o respeito à norma gramatical.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 261).

O boxe destaca a estrutura “As laranja tá madura”, pontuando que não se configura em erro, mas no sistema de concordância da variedade desses falantes a regra geral determina a

flexão de número apenas para o determinante do sintagma, ou seja, apenas o artigo deve ir para o plural. Mesmo assim, corresponde à estrutura “As laranjas estão maduras”, em que todos os componentes do sintagma vão para o plural. Vale destacar que as autoras convidam os interlocutores a refletirem sobre as diferentes formas linguísticas que existem além da estabelecida pela norma, sempre considerando o contexto. Embora fique enfatizado que o esperado em situações formais é a norma gramatical.

Quadro 50: Grupos (ii) e (iii) exercício de adequação; exercício de fenômenos linguísticos

2. No último parágrafo, o autor da carta explicita o motivo que o levou a escrever: a constatação de que "os plurais estavam sumindo". Transcreva no caderno as expressões que ele ouviu de diferentes pessoas e que o levaram a tal constatação.
- Considerando essas expressões, explique o que o autor da carta quer dizer ao afirmar que os "plurais estão sumindo".
- Resposta: “Dez real”, “dois real”, “três cueca”, “quatro quilo de batata”, “seis limão”, “os peixe tão fresco”, “as sacola”, “meus filho” e “das compra”.
- O autor refere-se à conclusão que ele chegou após analisar as diversas ocorrências por ele mencionadas na carta. Nessas expressões, o plural foi marcado em apenas um dos termos do sintagma nominal (“dez real”, “três cueca”, “as sacola”, “meus filho”, etc.), contrariando o que a gramática normativa prescreve como regra geral de concordância nominal.
3. Na linguagem oral e em contextos informais, a estrutura a que se refere o autor da carta é comum e pode ser observada na fala de usuários de diversas variedades linguísticas. Ela não surge aleatoriamente. Leia novamente o texto e procure explicar a regra que poderia determinar essa estrutura.
- Resposta: Segundo a gramática normativa da língua portuguesa, o núcleo de um sintagma nominal e os termos que a ele se referem devem concordar em número. Ajudar os alunos a perceberem que, no caso das frases mencionadas, os falantes marcam o plural apenas nos determinantes do núcleo do sintagma nominal (artigos, pronomes possessivos, demonstrativos ou indefinidos, etc.), o que é suficiente para indicar que o sintagma traduz a ideia de plural. Além disso, em algumas expressões citadas na carta, a ideia de plural vem marcada pelo sentido plural do numeral (“dez real”, “dois real”, “três cueca”) e não pela flexão de número do determinante
4. Com base no texto, é possível afirmar que o autor da carta considera o “sumiço do plural” um “erro gramatical” a ser corrigido. O que essa postura revela sobre o modo como ele encara a língua?
- o ponto de vista do modo como a língua é efetivamente usada na sociedade, essa postura pode ser considerada inadequada. Explique
- Resposta: Essa postura revela que o autor da carta tem uma visão purista da língua, segundo a qual o “mau uso” de estruturas linguísticas deve ser corrigido. Para o professor, a língua é um sistema homogêneo, que não admite variações em diferentes contextos de uso. Por isso, leva em consideração apenas a perspectiva da gramática normativa.
- A postura do autor é inadequada porque, ao analisar estruturas linguísticas que diferem das estabelecidas pela gramática normativa, ele desconsidera seus contextos de ocorrência. Como sua visão de língua é fundamentada apenas pelo que é prescrito pela gramática normativa, o autor da carta sempre considerará “erro” qualquer estrutura linguística que não siga as normas gramaticais.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 283).

No Quadro 50, a variação é explorada a partir do gênero discursivo crônica. Ressalte-se, entretanto, que a crônica tematiza “concordância nominal” desde o título “um futuro

singular", o que, de certa forma, favorece a exploração de aspectos de variação como na sequência do texto que serão destacadas as variantes: "dez real", "dois real", "três cueca", "quatro quilo de batata", "seis limão" e "os peixe tão fresco".

Na tirinha que segue no capítulo, instaura-se a discussão de preconceito linguístico a partir do uso de uma variedade estigmatizada que volta à tona, a partir da variável concordância.

Quadro 51: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação, exercício de fenômenos linguísticos

A tira a seguir serve de base para as questões 9 e 10.



LAERTE. *Scriptiras 3: o zelador, pau pra toda obra, e o síndico sempre de olho*. Porto Alegre: L6PM, 2008. p. 43.

[...]

9. Em uma das falas da tira podemos identificar o uso de concordância ideológica. Transcreva no caderno o trecho em que isso ocorre.

- Justifique o modo como essa concordância foi feita.

Resposta: Na fala do zelador, há uma silepse de pessoa na expressão "a gente somos bom só que porém discreto".

- Em "a gente somos", o zelador faz uma concordância ideológica, pois concorda o verbo (somos) com a ideia da pessoa gramatical nós pessoal do plural), apesar de essa expressão apresentar forma de 3a pessoa do singular.

10. Casos de concordância ideológica como o exemplificado na tira podem ser alvo de preconceito linguístico. Por quê?

Resposta: O uso da expressão a gente com o verbo flexionado na primeira pessoa do plural é geralmente visto de maneira preconceituosa porque ocorre em variedades linguísticas de pouco prestígio. Por isso, determinados falantes consideram essa concordância "inadequada".

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 285).

A atividade 10 explica que a silepse, constituída de "a gente + somos", é uma construção vista "de maneira preconceituosa porque ocorre em variedades linguísticas de pouco prestígio", uma vez que essa ocorrência é vista como uma concordância inadequada.

Uma postura interessante de Abaurre *et al.* (2013c) é manter o uso do termo "inadequação" à gramática normativa, no lugar de "erro gramatical", mas não com o sentido de correção, mantendo-se uma postura linguística inovadora, pois há várias referências à

princípios da Sociolinguística, além de mostrar que as inadequações, em sua maioria, são comuns à fala, às variedades linguísticas do PB.

O quadro a seguir focaliza regência verbal, com proposta de reescrita do enunciado para torná-lo adequado às regras da gramática normativa. No entanto, não se pode falar em “inadequação”, considerando-se o contexto da fala na tirinha.

Quadro 52: Grupo (ii) e (iii) exercício de adequação, exercício de fenômenos linguísticos

Leia a tira abaixo para responder às questões de 4 a 6.



WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou.*
São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007. p. 80.

[...]

5. Segundo as regras da gramática normativa, há uma inadequação de regência verbal em uma das perguntas de Calvin. Transcreva no caderno o enunciado em que essa inadequação ocorre.

Resposta: Posso assistir o filme 'Chacina no baile de formatura' na TV?

a) Reescreva esse enunciado, adequando-o às regras da gramática normativa.

Resposta: Posso assistir ao filme...

b) Explique em que consiste essa inadequação

Resposta: A inadequação, segundo as regras da gramática normativa, está na escolha inadequada da regência do verbo assistir. Como transitivo direto (uso feito por Calvin), esse verbo significa ajudar, auxiliar. Para ter o sentido pretendido pelo menino (ver um filme), o verbo assistir deve ser usado como transitivo indireto, caso em que o objeto indireto (o filme) deve se ligar ao verbo por meio da preposição *a*.

6. Por que o contexto de ocorrência torna aceitável a estrutura sintática utilizada por Calvin?

Resposta: A fala de Calvin ocorre em uma situação informal, contexto em que essa estrutura é aceitável. Na fala espontânea, é frequente o uso do verbo assistir como transitivo direto na acepção de presenciar.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 293-294).

As autoras tratam a não obediência às regras da gramática normativa como uma questão de inadequação, propondo a reescrita do trecho. No entanto, não se pode falar em “inadequação”, considerando-se o contexto da fala da tirinha. Além disso, consideram que a esse tipo de ocorrência é adequado a situações informais. Entretanto, não exploram aspectos

relacionados à mudança linguística, uma vez que a ausência da preposição em verbos como “assistir” já é reconhecida em muitas gramáticas normativas.

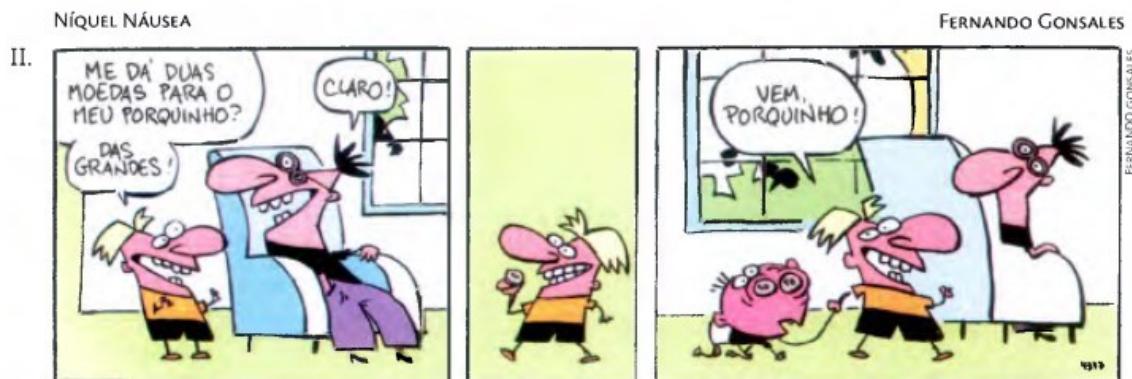
No quadro a seguir, a atividade explora colocação pronominal de forma similar à exploração de regência.

Quadro 53: Grupo (ii) exercício de adequação

Leia atentamente as tiras abaixo para responder à questão 1.



DAVIS, Jim. *Garfield e seus amigos*. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 18.



GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea: minha mulher é uma galinha*. São Paulo: Devir, 2008. p. 44.

1. Nas tiras apresentadas, verifica-se a recorrência de um determinado tipo de colocação pronominal. Transcreva no caderno essas ocorrências.

Resposta: Tira I: *me deixa sair*. Tira II: *me dá*

- a) Qual é a posição ocupada pelo pronome oblíquo nessas ocorrências?

Resposta: Nas duas ocorrências, o pronome está proclítico.

- b) Qual seria a colocação pronominal considerada adequada, nesses casos, de acordo com a gramática normativa?

Resposta: A regra de colocação pronominal determina que, em início de oração, como é o caso dos trechos transcritos, o pronome esteja enclítico.

- c) O que explicaria, no contexto de cada tira, a opção por uma colocação pronominal que contraria o uso prescrito pela gramática normativa? Justifique.

Resposta: O uso dessa colocação pronominal se deve ao contexto de informalidade das situações apresentadas nas tiras. Embora a gramática normativa julgue incorreta, a colocação proclítica do pronome em início de oração é usual no português do Brasil em contextos de fala e escrita informais.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 298).

Verificamos que os fenômenos são explorados de forma superficial, uma vez que não levam em consideração aspectos de mudança linguística. Na coleção PCIS, percebemos que

as atividades que exploram fenômenos de variação ganham um determinado espaço, principalmente as variedades sociais e regionais. A verdade é que há novas possibilidades de tratar os fenômenos de variação nos gêneros. Os exercícios exploram os fenômenos de variação, a adequação, a fala e a escrita e o preconceito linguístico de modo mais produtivo do que outras coleções fizeram.

Na coleção PCIS, após a análise dos três volumes, verificamos que não há atividades agrupadas em (i) que exploram o conceito. Acreditamos que isso decorra, porque os conceitos foram explicitados pelas autoras no transcorrer dos capítulos específicos, além das atividades estarem mais voltadas aos fenômenos para se entender os mecanismos ou contextos de variação.

4.2.4 O tratamento de variação linguística em proposição de atividades sobre os gêneros discursivos do agrupamento da ordem do narrar/relatar – coleção PLCult

Nos três volumes da Coleção “Português, Língua e Cultura” os textos principais são explorados apenas para leitura, ou seja, com poucas atividades. Assim, muitos textos são apenas um modelo de reflexão, ou para o próprio ato de ler, preservando o lúdico, sem exercícios que trabalham a linguagem dos gêneros discursivos da ordem do narrar e do relatar.

Seguimos na coleção o mesmo método de investigação das outras coleções. Verificamos os termos específicos da sociolinguística, a concepção que o autor tem da área e a valorização que ele dá para as pesquisas sociolinguísticas realizadas, fazendo uso de dados e teóricos da área na coleção. Entretanto, a constituição a amostra linguística do PLCult é de fato limitada, pois Faraco (2013a; 2013c), nos volumes 1 e 3 não apresenta atividades de variação, e no volume 2, o autor só explora textos sobre a variação linguística, fazendo com que as atividades sejam de “observação” e “reflexão” sobre o tema. Assim, adiantamos que poucas foram as ocorrências dos gêneros dos agrupamentos da ordem do narrar e da ordem do relatar nesta coleção.

4.2.4.1 Gêneros discursivos no volume 1 – coleção PLCult

Há uma grande recorrência de crônicas, contos e romances na coleção. Da distribuição de gêneros discursivos como textos principais no volume 1, há 75 ocorrências dos diversos agrupamentos, dessas 30 (40%) são da ordem do narrar e do relatar e 45 (60%) das demais ordens.

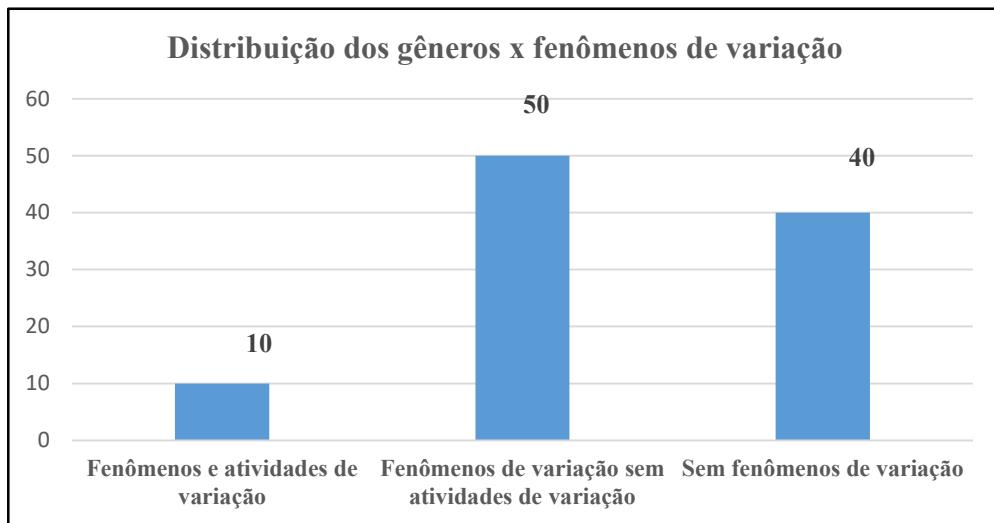
No volume 1, das 30 ocorrências de textos principais destacados para análise, 63% apresentam fenômenos de variação, mas não há nenhum percentual considerável de atividades que explorem tais fenômenos. Assim, o volume 1 não apresenta atividades para análise. No Manual do Professor, o autor explica que aplicar atividades que desenvolvam a leitura, a escrita e a oralidade não é suficiente, mas é necessário realizar também reflexão sobre a própria linguagem, por isso a coleção possui muitos textos didáticos/explicativos e atividades modelos, elaborados pelo autor, com questões reflexivas e poucas atividades que exploram a linguagem do gênero do discurso, voltando-se apenas para interpretação dele.

4.2.4.2 Gêneros discursivos específicos no volume 2 – coleção PLCult

O volume 2 apresenta pouca recorrência de gêneros discursivos, sendo que dos 65 textos totais, apenas 20 (31%) são das ordens do narrar e do relatar e os outros 45 (69%) pertencentes às demais ordens.

Das 20 ocorrências selecionadas, 60% apresentam fenômenos de variação, destas, apenas 10% (2 ocorrências) são seguidas de atividades que tratam da variação, enquanto 40% das ocorrências não apresentam fenômenos de variação.

Gráfico 18: Distribuição dos gêneros x fenômenos de variação, em termos percentuais - PLCult -VL2



Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 12: Distribuição dos gêneros - PLCult -VL2

| UNID. | GÊNERO DISCURSIVO | TÍTULO | AUTOR | ATIVIDADES | | |
|---------|-------------------|--|--------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | | Explora termos e conceitos | Explora adequação para a comunicação | Explora Fenômenos de variação |
| CAP. 10 | RELATO | A loucura da liberdade: é hora que ele tá ficando livre da indústria | Luiz Flávio Rainho | ----- | | ----- |
| CAP. 11 | CRÔNICA | Os perigos do mar | Carlos Nobre | ----- | | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os fenômenos sociolinguísticos foram abordados pelo capítulo 10, do volume 2, no bloco “Enciclopédia da linguagem”, mas também a título de reflexão, ou seja, não há atividades que seguem os gêneros e que explorem a variabilidade da linguagem. Assim, tanto a primeira atividade quanto a segunda, seguidas ao texto, apenas fazem reflexões sobre fenômenos. A atividade 1 está seguida de outras atividades que tratam a variação ora no hip-hop, ora nas músicas de Adoniran Barbosa, ou seja, atividades que exploram variação, mas dissociadas do texto principal e também são colocadas em forma de pesquisa ou reflexão.

4.2.4.3 Análise do grupo (ii) do volume 2 – coleção PLCult

No volume 2, das duas (10%) ocorrências, a primeira, o relato “A loucura da liberdade”, de Luiz Flávio Rainho, poderia estar agrupada em (ii) explorando a adequação para a comunicação e em (iii) explorando alguns fenômenos da língua. A segunda ocorrência, a crônica “Os perigos do mar”, de Carlos Nobre, poderia estar agrupada em (ii).

Antes de analisar a atividade destacada no quadro, cumpre esclarecer que ela está localizada no capítulo 10, do volume 2, intitulado “A variação linguística”. Durante todo o capítulo, Faraco faz um percurso teórico destacando a língua como um sistema, mas heterogêneo, que varia social e historicamente. O autor parte da observação dos próprios falantes brasileiros, destacando que as diferenças do Português “se materializam como um conjunto de variedades geográficas, sociais e contextuais” (FARACO, 2013b, p. 158). Ao longo do capítulo, o autor destaca esses tipos de variedades, pontuando algumas pesquisas sociolinguísticas e trazendo algumas reflexões.

A problemática é que, diferentemente da coleção PCIS, os boxes de curiosidade são apenas textuais. A variação linguística não é explorada no interior das atividades sobre os gêneros, mas a partir de um texto teórico, cujos exemplos parecem distantes da realidade de um aluno do Ensino Médio, talvez até mais próximos de um aluno do primeiro período de um curso de graduação em Letras.

Quadro 54: Boxe de curiosidade português popular x português culto, Faraco 2013b, volume 2 – PL Cult

Curiosidade

As duas variedades sociais do português brasileiro não são realidades totalmente estanques e separadas. Elas convivem pelo País afora (por meio, inclusive, do rádio e da televisão) e se influenciam mutuamente.

Assim, as pesquisas sociolinguísticas recentes apontam para dois fatos simultâneos: de um lado, o português popular — talvez por influência do amplo alcance dos meios de comunicação social, do aumento da escolaridade e também como resultado de pressões coercitivas das próprias relações sociais no contexto urbano (no trabalho, por exemplo) — parece estar indo em direção ao português culto, absorvendo algumas de suas características (como, por exemplo, a maior frequência de concordância verbal).

De outro lado, os falantes do português culto, em especial na fala, parecem estar incorporando certas características do português popular. É muito comum, por exemplo, que sentenças como *Saíram as notas* ocorram como *Saiu as notas*, isto é, nos contextos em que o sujeito aparece posposto ao verbo, há uma forte tendência **entre os falantes do português culto** a não realizar a concordância verbal.

Fonte: (FARACO, 2013a, p. 77).

A questão aqui não é o conteúdo, mas a disposição dele no material, disposição essa aparente nas atividades que seguem como exemplo de exploração da variação. Neste capítulo há apenas um boxe de “Atividades”, com quatro atividades, sendo apenas a primeira do gênero discursivo da ordem do narrar e relatar: o relato pessoal.

Quadro 55: Grupo (ii) exercício de adequação

Atividades

1. Dificilmente vemos o português popular na escrita, principalmente porque seus falantes tiveram pouco ou nenhum acesso ao domínio da cultura escrita. Por isso, trouxemos aqui um texto que procurou transcrever, com certa fidelidade, a fala de um falante do português popular. O trecho — que é parte de uma entrevista gravada com um operário não qualificado do ABC paulista na década de 1980 — é um testemunho dessa variedade da língua, mas, acima de tudo, contém também uma bela reflexão sobre um evento do cotidiano do peão de indústria.

* Ao ler, lembre-se de que é a transcrição de uma fala (você vai observar várias marcas características da narrativa oral).

* Depois da primeira leitura, releia o trecho observando quantos fenômenos são coincidentes com a sua própria maneira de falar em situação mais informal, verificando a afirmação que fizemos antes de que, entre os vários portugueses, há mais semelhanças do que diferenças.

* Por fim, transforme essa narrativa num texto escrito efetivo (isto é, retirando as marcas próprias da narrativa oral e adequando a forma da língua às expectativas sociais que recobrem o texto escrito).

Fonte: (FARACO, 2013b, p. 169).

A atividade está agrupada em (ii), porque faz, de certa forma, uma reflexão sobre a variedade diamésica. No primeiro tópico, o aluno terá contato com um gênero discursivo pouco usual nos LDP, experimentando a transcrição de fala e verificando as características próprias da oralidade. No segundo tópico, a atividade relaciona a modalidade oral ao registro informal, mas pede ao aluno a comparação com a própria realidade oral, o que traz também reflexão. No terceiro tópico, a atividade passa a ser tradicional, pois trabalha com a reescrita do texto de modalidade oral para o texto de modalidade escrita, obedecendo a algumas regras.

A verdade é que nem a primeira atividade, nem as que seguem, revelam amplitude, ou, menos ainda, aprofundamento nos tipos de variedade e no tema preconceito linguístico, mais debatido em outras coleções. A segunda atividade incentiva a realização de uma pesquisa a partir do gênero de música *hip-hop*, e a variedade que nela se manifesta; a terceira, quer a leitura do depoimento de Adoniram Barbosa sobre os sambas com a variedade popular urbana, bem como a discussão da afirmação do sambista “Esse negócio de fala errado não é fácil. Precisa saber falar errado. Muitas vezes o errado é o certo”, ilustrando o que já foi afirmado sobre a realidade sistêmica variável da língua e os tipos de variação.

Finalizando com a atividade 4, sobre a “leitura” do artigo, “Não existem línguas uniformes”, de Sírio Possenti, no qual são pontuados os tópicos que evidenciam a língua como uma realidade variável. Percebemos que as atividades, na verdade, demonstram pouco do exposto no capítulo, menos ainda cumprem com o descrito no “Manual do Professor”.

O capítulo 11, “Tópicos de língua-padrão”, é o capítulo com que Faraco (2013b) inicia a discussão da “língua-padrão”, em que o autor pondera ser mais uma das muitas variedades do PB, embora tenha funções específicas na sociedade. Assim, o autor propõe um “guia normativo”, apresentando a gramática de modo não tradicional. Inicia com a apresentação de concordância verbal, com atividades parecidas com as tradicionais, por exemplo, “Passe oralmente para a língua-padrão as seguintes sentenças da fala informal [...]”, “Reescreva as sentenças abaixo, substituindo as palavras destaca pelas palavras entre parênteses modificando a concordância [...]”, “Escreva as sentenças abaixo com os verbos sugeridos entre parênteses, fazendo a devida concordância [...]”. Todos os outros três boxes de atividades seguem essa estrutura, sem gêneros discursivos seguidos de exercícios.

Quadro 56: Grupo (ii) exercício de adequação

| |
|--|
| <p>Atividades</p> <p>Leia, agora, o texto abaixo e observe como o autor aproveita com propriedade uma variedade mais informal da língua para redigir sua coluna no jornal, geralmente dedicada a temas do cotidiano dos leitores:</p> <p style="text-align: center;"><i>Os perigos do mar</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Carlos Nobre</p> <p style="text-align: center;"><i>Claro que eu não sou nenhum Dorival Caymmi, mas de mar — não é pra me gambá — eu manjo. E posso dizer uma coisa procês: por ser traiçoeiro às pampas, é o negócio mais fio da mãe do mundo. Portanto, muito cuidado com ele.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Recomendo aos banhistas acreditar nas bandeiras hasteadas nos postos. Se for branca, tudo legal, sinal que o mar tá de bom humor, hospitaleiro, numa boa. Agora, meu camaradinha, se o que tremula é a bandeira vermelha, não te bestela e não entra além do tomozelo, que o repuxo te engole. Vá prum bar, prum joquinho de cartas com os amigos. Enfim, vá pro raio que o parta, menos pro mar, porque voltar pra casa morto por afogamento esculhamba qualquer veraneio. E se o distinto não morrer, passa pelo vexame de voltar recambiado pra areia firme nos braços de dois salva-vidas e ainda por cima levar um chapão na boca dado por um baita sujeito com boca em forma de frô. Apesar de tudo,</i></p> |
|--|

Fonte: (FARACO, 2013b, p. 186).

A crônica apresenta variações diatópicas, diastráticas, diafásicas que não são trabalhadas nas atividades sobre o gênero. A atividade proposta, diferentemente de qualquer LDP analisado até aqui, é (apenas) de leitura e reflexão do texto. Antes da atividade há um texto didático/explicativo de Faraco (2013b) sobre “Variação linguística e escolhas expressivas”. Nesse texto, o autor fala de “adequar a expressão às circunstâncias”, ou seja, é um tópico apresentado para reafirmar que as variações linguísticas são importantes, e que a “língua-padrão” nem precisa ser utilizada em todas as circunstâncias de fala. O autor lembra

que durante os atos de fala há ajustes da variação, sendo que ora se utiliza uma fala mais variável, ora uma fala mais próxima da língua-padrão, seguindo o tópico com diversos exemplos, que mostram efeitos positivos e negativos das “escolhas expressivas entre as variedades”.

A problemática está no fato de, nesta coleção, parecer que o texto do autor é mais importante do que as atividades propostas. Pouco fica para os alunos elaborarem, já que muito já está elaborado pelo autor da coleção. A proposta de atividade que segue os exemplos ilustra isso, pois mais uma vez temos apenas uma atividade de leitura sem proposta de compreensão e interpretação de texto, menos ainda de reflexão sobre a linguagem que já foi apontada no enunciado da atividade como “variedade mais informal da língua”. Talvez, esse tipo de exercício possui uma abordagem transmissiva, numa exposição ao aluno que “aprende” passivamente.

4.2.4.4 Gêneros discursivos específicos no volume 3 – coleção PLCult

O volume 3 possui 22 (27%) ocorrências do agrupamento da ordem do narrar e do relatar, selecionadas para a amostra, enquanto os outros 60 (73%) restantes são de outras ordens. Das 24 ocorrências, 64% são fenômenos de variação, mas assim como o volume 1, não há percentual considerável de textos com atividades. Nem mesmo com reflexão, como o autor fez no volume 2.

Faraco (2013a), ainda no “Manual do professor”, faz uma “reflexão sobre a linguagem” desta coleção. Para o autor, há um grande objetivo para ser alcançado que é a variação da língua social, histórica e estruturalmente motivada, além de compreender a organização gramatical e funcional, por isso os dois eixos específicos “Enciclopédia da linguagem” e “Guia normativo” ganham um espaço importante na distribuição de conteúdo na coleção, pois como quer o autor,

os alunos precisam aprender a perceber sem preconceito a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais de falantes. Só assim desenvolverão uma necessária atitude crítica diante dos pesados preconceitos linguísticos que embaraçam seriamente nossas relações sociais (FARACO, 2013a, p. 266. Manual do professor).

Infelizmente, os alunos têm pouquíssimas oportunidades de, a partir dos gêneros discursivos, realizarem atividades sobre as variedades geográficas, sociais e estilísticas na

coleção PL Cult. A variabilidade fica no texto do autor. Inclusive, ao discorrer sobre o ensino de gramática, lembra que duas dificuldades acompanham à língua-padrão: “A primeira: a língua-padrão escrita é mais conservadora que a língua falada (padrão ou coloquial). A segunda: a língua padrão é um peixe ensaboadão”. Sobre “peixe ensaboadão” o autor deixa claro que, a partir das discussões dos fenômenos linguísticos fica evidente que existem “vantagens socioculturais” da língua-padrão, mas que ela é um “padrão” difícil de ser usado porque também não é uniforme, assim “como sociedade, ainda não resolvemos bem esta questão” (FARACO, 2013c, p. 182).

Independentemente das observações, esta coleção pouco colabora para a formação de um aluno que na prática é exposto à diversidade linguística nos mais variados gêneros. Fica evidente, assim, que a coleção não explora fenômenos de variação, apenas os expõem, mesmo no volume 2, em que analisamos duas atividades de “leitura e reflexão”.

4.3 Resumo das análises

Diante da quantidade de dados analisados, propomos alguns quadros e tabelas com a síntese dos dados, baseados no modelo de Coelho (2007), a fim de deixar clara a verificação e análise da amostra linguística, tanto do que foi verificado no capítulo específico, quanto da investigação dos gêneros no agrupamento da ordem do narrar e do relatar, seguidos de proposição de atividades de variação.

Assim, segue a síntese de análise da coleção PL.

Tabela 13: Síntese da verificação do tratamento de variação na coleção PL

| TÓPICOS DE ANÁLISE | CRITÉRIOS | V.1 | V.2 | V.3 |
|----------------------------------|---|-----|-----|-----|
| TRATAMENTO DO TEMA | Sem seções específicas | - | X | X |
| | Limitado a uma seção específica | X | - | - |
| | Mais de uma seção | - | - | - |
| CONTEÚDO | Sem referencial teórico básico explicitado ou sem/limitada conceituação de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - |
| | Com referencial teórico básico explicitado, mas conceituação limitada/inadequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - |
| | Com Referencial teórico básico explicitado, conceituação adequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | X | - | - |
| | Apresentação do que é norma-padrão e culta | X | - | - |
| | Sistematiza os tipos de variação no texto didático/explícative | - | - | - |
| | Apresentação limitada dos tipos de variação | X | - | - |
| | Pluralidade de línguas no Brasil/mundo | X | - | - |
| | Preconceito linguístico | X | - | - |
| | Diferenças entre Fala e Escrita | X | - | - |
| TERMINOLOGIA NA SEÇÃO PRINCIPAL | Grau de Formalidade | X | - | - |
| | Bipolarização das variantes/reforço do “certo e errado” | X | - | - |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de variação | - | - | - |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de norma | X | - | - |
| ATIVIDADE DE CONCEITUAÇÃO | Uso adequado de termos de variação | X | - | - |
| | Uso adequado de termos de norma-padrão x norma culta | - | - | - |
| | Explora conceito coerente com o modelo | - | - | - |
| | Explora conceito incoerente com o modelo | - | - | - |
| ATIVIDADE DE ADEQUAÇÃO | Explora limitadamente os conceitos conforme o modelo | X | - | - |
| | Não explora | - | - | - |
| | Explora de modo adequado modalidade e registro | - | - | - |
| | Explora de modo inadequado ou limitado modalidade e registro | X | - | - |
| ATIVIDADE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS | Explora preconceito linguístico | - | - | - |
| | Explora de modo limitado ou não explora o preconceito linguístico | X | - | - |
| | Explora os fenômenos de modo adequado, expondo fenômenos linguísticos variáveis em diferentes níveis da linguagem (fonético, lexical, sintático, semântico) | - | - | - |
| | Explora os fenômenos de modo adequado, mas superficial | - | - | - |
| | Explora os fenômenos de modo inadequado enfatizando a norma-padrão | X | - | - |
| | Não explora | - | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

A síntese das atividades analisadas pode ser verificada a partir dos tipos de variação que foram efetivamente trabalhados ou que poderiam ser mais bem trabalhados, caso a atividade fosse reformulada para ampliar as reflexões.

Apresentamos um quadro a partir da legenda que segue:

| LEGENDA | |
|---------|---|
| | Variação explorada pela atividade |
| | Variação que poderia ser explorada pela atividade |
| --- | Variação não explorada, pois não aparece nos fenômenos de variação do texto principal |

O preenchimento em cor sólida é o que foi efetivamente trabalhado, apesar das limitações de algumas coleções, conforme a análise que já fizemos. O que está preenchido em linhas horizontais é o que poderia ser trabalhado na questão, conforme o gênero discursivo em análise; e o que está sem preenchimento com o traço no meio indica a não exploração ou possibilidade de exploração a partir do texto trabalhado.

Quadro 57: Resumo dos tipos de variação destacados na análise das atividades - coleção PL

| Vol | GÊNERO DISCURSIVO | TITULOS | FENÔMENOS DE VARIAÇÃO | | | | | |
|-----|-------------------|---|---|---------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | | Sem fenômenos (trata mais de “norma-padrão”) | Variação diacrônica | Variação diatópica (geográfica) | Variação diastrática (social) | Variação diamésica ²⁷ | Variação diafásica ²⁸ |
| 1 | PEÇA TEATRAL | A vida de Galileu | | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 1 | ANEDOTA | Quanto ao nome da Alfaiataria | ----- | ----- | | | ----- | ----- |
| 1 | PEÇA TEATRAL | Auto da barca do inferno | ----- | | ----- | | ----- | |
| 1 | RELATO PESSOAL | “O deserto dentro de nós” | | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 2 | CONTO | As cerejas | | ----- | ----- | | ----- | ----- |
| 2 | TIRINHA | Quero um nariz igual a esse da foto [...] | ----- | ----- | | | ----- | |
| 2 | TIRINHA | Piratas do tietê | ----- | | ----- | | ----- | |
| 2 | TIRINHA | Batente | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | |

²⁷ Priorizará apenas língua falada vs. língua escrita.

²⁸ Relação de informalidade e formalidade.

| | | | | | | | | |
|---|------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2 | ROMANCE (fragmento) | Inocência | ----- | ----- | | ----- | ----- | ----- |
| 3 | CRÔNICA | Recado pro bolsinho da camisa | | ----- | | ----- | ----- | |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Macunaíma | ----- | ----- | | ----- | ----- | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Vidas secas | | ----- | | ----- | ----- | |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | O quinze | ----- | ----- | | ----- | ----- | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Fogo morto | ----- | ----- | ----- | | | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | As luzes do carrossel - Capitães de areia | | ----- | | | ----- | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Ana Terra | ----- | ----- | | ----- | ----- | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Grande sertão veredas | ----- | ----- | | ----- | | ----- |
| 3 | TIRINHA | Níquel Náusea | | | ----- | | ----- | |
| 3 | TIRINHA | Esta noite procurei- vos em vossos aposentos [...] | ----- | | ----- | ----- | ----- | |

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises da coleção PL, desde o capítulo específico, marcaram a visão bipolarizada da língua. As atividades não fugiram a isso, apresentando maior frequência de abordagem da “norma-padrão”, ou adequação à “variedade próxima à norma-padrão”, o que é incoerente com a própria conceituação de “normas urbanas de prestígio” apresentadas pelos autores. Vale ressaltar que a maioria dos exercícios que trabalharam com a variação diafásica, na coleção PL, o fez partindo da ideia de norma-padrão, o que é incoerente com o conceito dessa norma. O tratamento de variação em algumas atividades fica bipolarizado em norma-padrão e variação regional o que não configura atividades tão produtivas no contexto da sociolinguística. Além disso, quando observamos o quadro e as análises das atividades da coleção PL, constatamos que os exercícios poderiam trabalhar de modo mais adequado os tipos de variação diacrônico, diatópico e diastrático.

Segue a síntese da análise da coleção PLC.

Tabela 14: Síntese da análise da coleção PLC

| TÓPICOS DE ANÁLISE | CRITÉRIOS | V.1 | V.2 | V.3 |
|-------------------------------------|---|-----|-----|-----|
| TRATAMENTO DO TEMA | Sem seções específicas | - | - | X |
| | Limitado a uma seção específica | X | X | - |
| | Mais de uma seção | - | - | - |
| CONTEÚDO | Sem referencial teórico básico explicitado ou sem/limitada conceituação de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | X | X | - |
| | Com referencial teórico básico explicitado, mas conceituação limitada/inadequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - |
| | Com Referencial teórico básico explicitado, conceituação adequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - |
| | Apresentação do que é norma-padrão, mas não do que é norma culta | X | - | - |
| | Sistematiza os tipos de variação no texto didático/explícative. | - | - | - |
| | Apresentação limitada dos tipos de variação | X | - | - |
| | Pluralidade de línguas no Brasil/mundo | X | - | - |
| | Preconceito linguístico | X | - | - |
| | Diferenças entre Fala e Escrita | - | - | - |
| | Grau de Formalidade | - | - | - |
| TERMINOLOGIA NA SEÇÃO PRINCIPAL | Bipolarização das variantes/reforço do “certo e errado” | - | - | - |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de variação | X | X | - |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de norma | X | X | - |
| | Uso adequado de termos de variação | - | - | - |
| ATIVIDADE DE CONCEITUAÇÃO | Uso adequado de termos de norma-padrão x norma culta | - | - | - |
| | Explora conceito coerente com o modelo | - | - | - |
| | Explora conceito incoerente com o modelo | X | - | - |
| | Explora limitadamente os conceitos conforme o modelo | - | - | - |
| ATIVIDADE DE ADEQUAÇÃO | Não explora | - | X | - |
| | Explora de modo adequado modalidade e registro | - | - | - |
| | Explora de modo inadequado ou limitado modalidade e registro | X | X | - |
| | Explora Preconceito linguístico | - | - | - |
| ATIVIDADE DE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS | Explora de modo limitado ou não explora o preconceito linguístico | X | X | - |
| | Explora os fenômenos de modo adequado, expondo fenômenos linguísticos variáveis em diferentes níveis da linguagem (fonético, lexical, sintático, semântico) | - | - | - |
| | Explora os fenômenos de modo adequado, mas superficial | X | X | - |
| | Explora os fenômenos de modo inadequado enfatizando a norma-padrão | - | - | - |
| | Não explora | - | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleção PLC é marcada por incongruências tanto na parte de conteúdo, quanto de atividade. Na tabela comprovamos a existência de problemas como a falta de referencial teórico básico e apresentação de norma-padrão, mas não de norma culta, uso limitado dos termos da área; há tópicos de atividades que mostram até mesmo a exploração de atividades

superficial ou que nem exploram determinados aspectos. No entanto, a coleção se difere da coleção PL, por dar menos ênfase à norma-padrão.

Quadro 58: Resumo dos tipos de variação destacados na análise das atividades - coleção PLC

| VOL. | GÊNERO DISCURSIVO | TITULOS | FENÔMENOS DE VARIAÇÃO | | | | | |
|------|---------------------|-------------------------------|---|---------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | | Sem fenômenos (trata de “norma-padrão”) | Variação diacrônica | Variação diatópica (geográfica) | Variação diastrática (social) | Variação diâmésica ²⁹ | Variação diafásica ³⁰ |
| 1 | CRÔNICA | Repelindo o carteiro | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | CONTO | O homem nu | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | CRÔNICA | Declaração de amor em outdoor | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | NOVELA (fragmento) | A língua de Eulália - | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | CRÔNICA | Palavras emprestadas | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | CRÔNICA | Conversinha mineira | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 1 | CRÔNICA | Comunicação | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 2 | ROMANCE (fragmento) | Iracema | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 2 | ROMANCE (fragmento) | Infância | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 2 | CAUSO | Causinhos | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 2 | REPORTAGEM | Há 10 anos [...] | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 3 | CONTO (fragmento) | O colocador de pronomes | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Fogo morto | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | Grande sertão: veredas | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 3 | PEÇA (fragmento) | O bem amado | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |

²⁹ Priorizará apenas língua falada x língua escrita.

³⁰ Relação de informalidade e formalidade.

| | | | | | | | | |
|---|------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 3 | ROMANCE (fragmento) | A jangada de pedra | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
|---|------------------------|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de trabalhar no volume 1 com a conceituação em uma das atividades, a coleção PLC apresentou falhas ao apontar os tipos de variação. Essa falha iniciou ainda na seção específica sobre variação, na qual pouco se abordou sobre os conceitos sociolinguísticos, o que também foi recorrente nas atividades dos demais volumes. Mesmo apontando alguns fenômenos linguísticos em variação, as atividades foram pouco produtivas, pois não fizeram referência a outros tipos de variação, além da “regional”.

Muitas vezes quando se trabalhava a variação regional ou histórica foi com apontamentos de significação das variantes como aconteceu em “Grande sertões: veredas” e “Fogo Morto”. O conteúdo e as atividades não se configuraram em produtivos para a discussão da Sociolinguística, apesar de atividades como do texto “Comunicação”, de Luis Fernando Veríssimo, que trabalham a variação diamésica, deixando óbvias as diferenças entre fala e escrita, o que poucas coleções fizeram.

Segue a análise da coleção PCIS.

Tabela 15: Síntese da verificação do tratamento de variação na coleção PCIS

| TÓPICOS DE ANÁLISE | | CRITÉRIOS | V.1 | V.2 | V.3 |
|----------------------------------|--|-----------|-----|-----|-----|
| TRATAMENTO DO TEMA | Sem seções específicas | - | X | X | |
| | Limitado a uma seção específica | - | - | - | |
| | Mais de uma seção | X | - | - | |
| CONTEÚDO | Sem referencial teórico básico explicitado ou sem/limitada conceituação de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - | |
| | Com referencial teórico básico explicitado, mas conceituação limitada/inadequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - | |
| | Com Referencial teórico básico explicitado, conceituação adequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | X | - | - | |
| | Apresentação do que é norma-padrão e culta | - | - | - | |
| | Sistematiza os tipos de variação no texto didático/explícitivo. | X | - | - | |
| | Apresentação limitada dos tipos de variação | | | | |
| | Pluralidade de línguas no Brasil/mundo | X | - | - | |
| | Preconceito linguístico | X | - | - | |
| | Diferenças entre Fala e Escrita | X | - | - | |
| | Grau de Formalidade | X | - | - | |
| TERMINOLOGIA NA SEÇÃO PRINCIPAL | Bipolarização das variantes/reforço do “certo e errado” | - | - | - | |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de variação | - | - | - | |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de norma | - | - | - | |
| | Uso adequado de termos de variação | X | - | - | |
| ATIVIDADE CONCEITUAÇÃO | Uso adequado de termos de norma-padrão x norma culta | X | - | - | |
| | DE Explora conceito coerente com o modelo | - | - | - | |
| | DE Explora conceito incoerente com o modelo | - | - | - | |
| | DE Explora limitadamente os conceitos conforme o modelo | - | - | - | |
| ATIVIDADE ADEQUAÇÃO | DE Não explora | X | - | - | |
| | DE Explora de modo adequado modalidade e registro | X | - | - | |
| | DE Explora de modo inadequado ou limitado modalidade e registro | - | - | - | |
| | DE Explora preconceito linguístico | X | - | - | |
| ATIVIDADE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS | DE Explora de modo limitado ou não explora o preconceito linguístico | - | - | - | |
| | DE Explora os fenômenos de modo adequado, expondo fenômenos linguísticos variáveis em diferentes níveis da linguagem (fonético, lexical, sintático, semântico) | X | - | - | |
| | DE Explora os fenômenos de modo adequado, mas superficial | - | - | - | |
| | DE Explora os fenômenos de modo inadequado enfatizando a norma-padrão | - | - | - | |
| | DE Não explora | - | - | - | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 15, notamos que a coleção PCIS se mantém em muitos tópicos, coerente com o modelo sociolinguístico. É uma coleção que pouco explora os conceitos de norma-padrão e norma culta, o que não prejudica as discussões do modelo. Essa coerência é refletida em muitas atividades, como podemos ver no quadro de síntese das atividades que apresenta

poucas células com linhas horizontais, o que significa que as atividades alcançaram uma amplitude maior do que das outras coleções no tratamento da variação.

Quadro 59: Resumo dos tipos de variação destacados na análise das atividades - coleção PCIS

| VOL | GÊNERO DISCURSIVO | TITULOS | FENÔMENOS DE VARIAÇÃO | | | | | |
|-----|-------------------------|--------------------------------|---|---------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | | Sem fenômenos (trata de “norma-padrão”) | Variação diacrônica | Variação diatópica (geográfica) | Variação diastrática (social) | Variação diâmesica ³¹ | Variação diafásica ³² |
| 1 | TIRINHA | Mulher de trinta em [...] | ----- | ----- | ----- | | ----- | ----- |
| 1 | TIRINHA | Botando os bofes para fora | ----- | ----- | ----- | | ----- | |
| 1 | REPORTAGEM | Apavorando nas gírias | ----- | ----- | | | ----- | |
| 1 | TIRINHA | Níquel Náusea | ----- | ----- | | | ----- | ----- |
| 1 | DIÁRIO (fragmento) | Quarto de despejo: [...] | ----- | ----- | ----- | ---- | | |
| 1 | TIRINHA | Macanudo | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 1 | RELATO ORAL (fragmento) | A linguagem falada culta [...] | ----- | ----- | ----- | ----- | | |
| 1 | RELATO (fragmento) | A ponte que pariu | ----- | ----- | ----- | ----- | | |
| 3 | ROMANCE (fragmento) | I- Macunaíma | ----- | ----- | ---- | ---- | ----- | ----- |
| 3 | TIRINHA | Níquel Náusea | ----- | ----- | ----- | | ----- | |
| 3 | CRÔNICA (fragmento) | Um futuro singular | ----- | ----- | ----- | | ----- | ----- |
| 3 | TIRINHA | Striptiras | ----- | ----- | ----- | | ----- | ----- |
| 3 | TIRINHA | Calvin | ----- | ----- | ----- | | | |
| 3 | TIRINHA | Garfield | ----- | ----- | ----- | ---- | ----- | |
| 3 | TIRINHA | Níquel Náusea | ----- | ----- | ----- | ---- | ----- | |
| 3 | CRÔNICA (fragmento) | Papos | ----- | ----- | ---- | ----- | ----- | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora.

³¹ Priorizará apenas língua falada x língua escrita.

³² Relação de informalidade e formalidade.

O volume 1 possui atividades que aprofundam a discussão de variação, pois os capítulos específicos do tema são trabalhados nesse volume, dessa forma, as atividades se voltam para a discussão temática. Muitos exercícios marcam a diferença entre as regras da modalidade oral e as regras da modalidade escrita. Embora, as atividades não façam referência entre registro e modalidade, fica claro que as modalidades adotam um registro formal ou informal no que depende da situação de fala, como ocorre no relato oral retirado do banco de dados do falar culto. Assim, não há reforço do certo ou errado, menos ainda das bipolarizações como se informal fosse ser (in)culto.

Os volumes 2 e 3 seguem com a apresentação de fenômenos linguísticos em variação regional e social, além do detalhamento de variação diafásica e diamésica. Também há inúmeras discussões de situações de preconceito social linguístico. Quando pouco trabalhado algum tipo de variação em atividades, como no volume 2, as autoras valem-se dos quadros “De olho na fala” e “Preconceito Linguístico”, complementando as discussões. As atividades foram produtivas.

Segue a análise da coleção PL Cult.

Tabela 16: Síntese da verificação do tratamento de variação na coleção PL Cult

| TÓPICOS DE ANÁLISE | CRITÉRIOS | V.1 | V.2 | V.3 |
|-------------------------------------|---|-----|-----|-----|
| TRATAMENTO DO TEMA | Sem seções específicas | - | - | - |
| | Limitado a uma seção específica | - | - | - |
| | Mais de uma seção | X | X | X |
| CONTEÚDO | Sem referencial teórico básico explicitado ou sem/limitada conceituação de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - |
| | Com referencial teórico básico explicitado, mas conceituação limitada/inadequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | - | - | - |
| | Com Referencial teórico básico explicitado, conceituação adequada de variabilidade e fenômeno sociolinguístico | X | X | X |
| | Apresentação do que é norma-padrão e culta | X | X | X |
| | Sistematiza os tipos de variação no texto didático/explícative | X | X | X |
| | Pluralidade de línguas no Brasil/mundo | X | X | X |
| | Apresentação limitada dos tipos de variação | - | - | - |
| | Preconceito linguístico | X | X | X |
| | Diferenças entre Fala e Escrita | X | X | X |
| | Grau de Formalidade | X | X | X |
| TERMINOLOGIA NA SEÇÃO PRINCIPAL | Bipolarização das variantes/reforço do “certo e errado” | - | - | - |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de variação | - | - | - |
| | Uso limitado ou inadequado de termos de norma | - | - | - |
| | Uso adequado de termos de variação | X | - | - |
| ATIVIDADE DE CONCEITUAÇÃO | Uso adequado de termos de norma-padrão x norma culta | X | - | - |
| | Explora conceito coerente com o modelo | - | - | - |
| | Explora conceito incoerente com o modelo | - | - | - |
| | Explora limitadamente os conceitos conforme o modelo | - | - | - |
| | Não explora | X | - | - |
| ATIVIDADE DE ADEQUAÇÃO | Explora de modo adequado modalidade e registro | - | - | - |
| | Explora de modo inadequado ou limitado modalidade e registro | - | - | - |
| | Explora preconceito linguístico | - | - | - |
| | Explora de modo limitado ou não explora o preconceito linguístico | X | - | - |
| ATIVIDADE DE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS | Explora os fenômenos de modo adequado, expondo fenômenos linguísticos variáveis em diferentes níveis da linguagem (fonético, lexical, sintático, semântico) | - | - | - |
| | Explora os fenômenos de modo adequado, mas superficial | - | - | - |
| | Explora os fenômenos de modo inadequado enfatizando a norma-padrão | - | - | - |
| | Não explora | X | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleção PLCult, desde a sua apresentação, trouxe diversas discussões sobre variação linguística no texto explicativo do autor Faraco (2013a; 2013b; 2013c). No entanto, há uma limitação na exposição de exercícios, pois o autor fala sobre a variação, mas não oportuniza a exploração dos tipos de variação, por meio de exercícios que seguem os gêneros discursivos da ordem do narrar e do relatar.

A verdade é que selecionamos exercícios “pré-analisados” pelo autor, mas que ele mesmo considera como “atividade de leitura lúdica”, para produzir reflexão. Não há atividades em que os alunos pratiquem sobre a temática. De alguma forma, percebemos que esse modelo de coleção, nos moldes de Faraco (2013), implica problemáticas quanto às práticas do aprendizado de variação.

Enquanto a tabela síntese mostra que o conteúdo foi bem trabalhado, a ausência de um quadro que resuma as atividades mostra a ausência de gêneros seguidos de exploração dos fenômenos sociolinguísticos do texto principal. Sendo assim, as atividades que o autor propõe não são produtivas para o tratamento de variação linguística na coleção PLCult.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da Sociolinguística para os estudos e pesquisas linguísticas, principalmente, sobre variação linguística e norma, são pelo menos três: (a) definição dos conceitos básicos para o tratamento dos fenômenos variáveis; (b) reconhecimento da pluralidade de normas; (c) semelhanças e diferenças do que se convencionou chamar de norma culta e norma popular (MARTINS *et al.*, 2014, p. 10). Nesta pesquisa, percebemos o reflexo dessas contribuições, já que para a discussão do tratamento de variação nos LDP fica evidente a necessidade de conceitos sobre fenômenos variáveis, pluralidade de normas, com destaque para a distinção entre norma-padrão, norma culta e norma popular.

Ao dar início à investigação do tema “variação linguística” nos LDP, deparamo-nos com a pluralidade de normas, apresentada de modo flutuante, assim, nem a norma culta, nem a norma popular, na abrangência dos diversos tipos de variações foram bem trabalhadas. Na verdade, partimos da problemática em relação aos estudos da variação, dos quais a maioria dos livros didáticos se ocupa apenas com relação ao uso “formal” e “informal” da língua, fazendo com que o usuário dos LDP desenvolva não uma competência linguística social, mas uma limitada ideia de que a variação linguística se volta apenas à adequação da língua a determinadas situações da interação verbal, comungando com a não exploração da pluralidade de norma nos LDP.

Por esses motivos, entendemos que a Sociolinguística é de fato o modelo que abre o caminho para que a questão da norma seja considerada como um fato social e as diferentes normas sejam trabalhadas de modo adequado nos LDP, com a finalidade de ser superada a normatização prescritiva tradicional, purista, redutora e idealizada da língua, pois verificamos uma frequência mínima de distinção de norma-padrão e norma culta nas coleções. Assente a isso, a idealização do “falar e escrever bem” é real, o que implica “poder” de quem domina essa norma idealizada. Um poder que reforça o preconceito social contra quem não “pode” dizer a língua, sendo assim, as variedades linguísticas populares, que são representantes de uma rica diversidade sociocultural, ficam desvalorizadas e estigmatizadas. A língua deixa de representar o falante e passa à exclusão do mesmo, das esferas sociais dos falantes que tem o poder e o conhecimento da norma idealizada.

Mesmo com a teoria sociolinguística variacionista, a língua como uma unidade homogênea e fixa, ou ainda normativa, é uma concepção do imaginário social e da política vigente, já que virou um lugar-comum dizer que a língua é heterogênea e variada. A reflexão

proposta sobre o conceito de norma linguística teve o objetivo de evidenciar o panorama histórico, a conceituação e distinção entre as normas, esclarecendo algumas questões que pontuamos neste estudo, pois constatamos que existem flutuações do termo tanto nos documentos oficiais, quanto nas coleções analisadas. Adotamos nesta pesquisa as posições de Bagno (2013), Faraco (2008) e Lucchesi (2002) quanto à diferença existente entre norma-padrão e norma culta, sendo a primeira, um ideal linguístico e a segunda, presente na fala dos falantes escolarizados. Lucchesi (2002), ao retratar a norma subjetiva, dá lugar para a discussão de uma norma “substandard” – falada pelos menos escolarizados – apontada por Ilari e Basso (2007).

Apesar de três diferentes normas, verifica-se por meio das assertivas de Lucchesi (2015) a bipolarização sociolinguística, pois defendemos que a norma-padrão e a norma culta estão em constante flutuação, porque ocupam o mesmo polo, enquanto a norma “substandard” está no outro polo, fazendo ainda referência a variantes linguísticas sociais de indivíduos do estrato social mais baixo e estigmatizado.

O tema norma linguística também é importante para estudos sociolinguísticos, que implicam tipos de variação diafásica e diamésica, marcando as diferenças entre as regras de modalidade e registro, bem como o uso das diferentes normas nas situações que exigirem diversidade no monitoramento linguístico. A ideia de norma linguística é importante para os estudos linguísticos, no sentido de evidenciar a variação linguística e, muitas vezes, dar parâmetros ao que de fato é estigmatizado e/ou não está vinculado aos LDP, por exemplo.

Ademais, posicionamo-nos considerando que a norma-padrão é uma idealização da gramática, sendo assim, não deveria ser analisada nem dentro das tradicionais atividades de nomenclaturas e regras, pois muitos fenômenos gramaticais são variáveis como Goulart (2014) apresentou os resultados da pesquisa com os LDP do Ensino Fundamental e Coelho (2007) do Ensino Médio. Mesmo assim, o que defendemos é que está em uso na sociedade a norma culta. Esta deve ser transposta didaticamente, e ensinada, por meio da abordagem dos gêneros discursivos, cujos fenômenos linguísticos, no estilo da composição do gênero, possam ser destacados e explorados.

Mapeamos, quantificamos e qualificamos as atividades sobre os fenômenos de variação dos gêneros discursivos da ordem do narrar e do relatar. Diante desse mapeamento, constatamos a pluralidade de “normas” presentes nas coleções de LDP do Ensino Médio e flutuações terminológicas que deixam a concepção sociolinguística superficial e inadequada, quanto ao que é estabelecido na teoria. Ademais, verificamos que os fenômenos variáveis abordados estão presentes na língua em uso, mas não representam a realidade linguística

multifacetada do PB, pois há muitas repetições dos mesmos tipos de fenômenos, ou ainda, o fenômeno é apresentado de modo estereotipado e até como algo de preconceito.

Nos LDP analisados, a norma-padrão reforça a ideia de “certo e errado”, permanecendo como principal conceito de ensino de língua materna. Esse conceito é danoso, pois verificamos que os documentos oficiais regulam um ensino de língua com vistas à variação linguística, além de uma teoria linguística que se preocupe com a investigação dessa diversidade linguística. Desse modo, há um embasamento Sociolinguístico para a ampliação da competência linguística dos alunos, valorizando tanto a norma culta quanto as variedades populares.

A coleção PL em muito valorizou a dicotomia, mas mais voltada à “norma-padrão” e “variedades regionais”. Ficou marcada na análise a visão bipolarizada nesses extremos, mesmo que Cereja e Magalhães (2013) defendam que as mudanças advindas na nova proposta dos PCN, sobre ensino de língua contextualizada, de uso, são sim abordadas como “gramática no texto”, na coleção PL. Assim, verificamos que o posicionamento metodológico da coleção PL, quanto aos estudos da língua materna, concentra-se no sentido de que as palavras assumem no texto e no discurso, além do uso de adequação à situação de comunicação. No entanto, fica evidente a tradição gramatical no ensino, no sentido de preservar a construção dos conceitos normativos na gramática.

Na coleção PLC, as autoras destacam a proposta de se contemplar as “novas teorias” e quanto à concepção de ensino de língua, pontuam que está baseada na função da linguagem, no dinamismo da comunicação, por isso trabalham na perspectiva da “língua viva, variada, poderosa, poliforme, em consonância com o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin” (SETTE *et al.*, 2013a, p. 3. Assessoria Pedagógica). Ao encerrarem a seção, as autoras citam os PCN e a importância que esse documento destina às variedades dialetais e ao problema do preconceito com relação a algumas formas de falar que se disseminam na sociedade e que, por estarem conscientes da importância das variedades e dos níveis de uso da língua, propõem o estudo de variação sistematizado na coleção. Apesar das assertivas das autoras, a coleção PLC não apresentou conteúdo e atividades produtivos para o tratamento da variação sociolinguística, pois há diversas incongruências pontuadas ao longo da análise.

Na coleção PCIS, as autoras assumem que o projeto pedagógico da coleção está comprometido com a leitura. Apresentam inicialmente o conceito de linguagem, como a atividade de linguagem constitui os interlocutores, bem como pode ser intencionalmente modificada, a fim de produzir diferentes efeitos de sentido. Além disso, é embasada na visão de língua de variação linguística, levando o aluno à compreensão de que não existe apenas

uma variedade de português, como a “variedade de prestígio” ou “variedade padrão”, termos que as autoras usam. Essa discussão implica diretamente a ideia de se desfazer de maiores preconceitos linguísticos, bem como propor atividades de adequação ao contexto em que a língua é utilizada, atividades essas que foram analisadas ao longo das seções da coleção.

Vale ressaltar que as autoras da coleção PCIS expõem a metodologia baseada na análise do discurso, mas mais do que isso, destacam a teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin (1952-1953 *apud* ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 26) para estruturarem a relação entre a linguagem e seus contextos de uso, por esse motivo trabalham com uma grande diversidade de gêneros discursivos, principalmente na parte de “Produção de texto”. A postura em se trabalhar a linguagem e o texto a partir do contexto vai ao encontro da nova proposta dos PCN, sobre ensino de língua contextualizada, de uso, baseado nos gêneros em circulação na sociedade. A coleção PCIS busca exatamente isso e parece ter sucesso, pois é a coleção em consonância com as políticas linguísticas que regulam o ensino de língua materna no Brasil.

A questão posta por Faraco (2013a, p. 276. Manual do professor) evidencia isso, ao destacar que não se tem um bom manual voltado ao público não especializado para apresentar a norma culta, mas gramáticas que mostram um “padrão artificialmente fixado no século 19”. Dessa forma, na coleção PLCult, o autor cita o projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) como um centro de informação sobre a língua-padrão falada, além de buscar informações da língua-padrão, na modalidade escrita, no banco de dados Centro de Estudos lexicográficos da UNESP, Araraquara, mas a apresentação das pesquisas sociolinguísticas não configura a obra em concepção sociolinguística, nem é efetiva quanto à “pedagogia da variação”.

É necessário mais do que a apresentação dos dados das pesquisas sociolinguísticas para se chegar a essa pedagogia. Deve-se explorar os fenômenos de variação, investigar a língua e compreender o que ocorre durante a situação em análise. A coleção proposta por Faraco (2013) não possui atividades, para ter um tratamento produtivo do tema “variação linguística”.

Coelho (2007, p. 141) conclui em sua análise que os LDP de Faraco, já adotava a “[...] terminologia relacionada à Variação Linguística de forma adequada”, ao contrário de outros LDP que à época empregavam termos incoerentes como “‘língua culta’, ‘língua padrão’, ‘padrão culto do idioma’, ‘padrão formal culto’”, ou ainda mais problemático, difundiam “norma culta” como um sinônimo de “norma-padrão”, o que permanece até então nos LDP. Embora na análise da autora, que verificou a seção de variação, ainda dá destaque de algumas atividades propostas sobre variação linguística, mas ligadas a situações como “corrigir o

‘erro’, ‘passar para a norma-padrão’ ou identificar os ‘desvios de linguagem’ (COELHO, 2007, p. 143), permanecendo a característica de não produtividade ao tratamento do tema.

É fato que documentos oficiais como os PCN preconizam a importância da inserção das funções “sociodiscursivas” da linguagem escrita e da linguagem oral nas diferentes interações verbais, a fim de desenvolver a leitura e produção textual. No entanto, essas funções sociodiscursivas, refletidas nas escolhas de gêneros inseridos no LDP, deixa de ser bem explorada ao não trabalhar as diversas possibilidades de língua, nos contextos sociodiscursivos apresentados.

Comprovamos, com esta pesquisa, que o trabalho com os gêneros pode contribuir para mostrar a realidade linguística da condição de leitura, produção textual e análise linguística. Sendo assim, o aluno, ao trabalhar com determinados gêneros, principalmente, do agrupamento da ordem do narrar e do relatar, pode desenvolver a competência linguística, explorando os fenômenos sociolinguísticos presentes no texto e abordados nos exercícios. A diversidade de gênero discursivo prepara o aluno para a diversidade de situações de interação social, bem como a esperada reflexão na adequação da língua em contextos sociais que exijam o monitoramento linguístico.

Atestamos que a atenção dos autores dos LDP deve ser ainda mais dispensada às atividades propostas que tratem da variação linguística presente no texto. Atrelar o ensino de variação linguística ao ensino de gêneros discursivos, não é nenhum absurdo, já que a língua faz parte da composição dos gêneros. Então, tratar a variação linguística a partir dos gêneros pode ser o caminho para um ensino/aprendizagem eficaz, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das competências e habilidades que envolvem a língua materna, seja leitura, seja escrita, além de fazer o aprendiz participante ativo nas práticas sociais em que está inserido.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*. 1º ano, volume 1: ensino médio, manual do professor, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013a.
- _____. *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*. 2º ano, volume 2: ensino médio, manual do professor, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013b.
- _____. *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*. 3º ano, volume 3: ensino médio, manual do professor, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013c.
- ALVAREZ, Marcos César. *Sociedade, norma e poder*: algumas reflexões no campo da sociologia. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. Loyola: São Paulo, 2001.
- BAGNO, Marcos (Org). *Norma Linguística*. Loyola: São Paulo, 2001.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Parábola Editorial: São Paulo, 2015.
- BAKHTIN, Mikael. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.
- BORTONI-RICARDO, Stella. Maria. *Nós chegoumu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 9.394*, de 20 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 05 jun. 2015.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa ensino médio*. Brasília: 2014.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). *A redação no ENEM 2013 - guia do participante*. Brasília. 2013b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf, Acesso em: 17 mar. 2016.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. Loyola: São Paulo, 2002.
- CASEVITZ, Michel; CHARPIN, François. A herança greco-latina. *Norma Linguística*. Org. Marcos Bagno. Loyola: São Paulo, 2001.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochard. *Português: linguagens*. 1º ano, volume 1: ensino médio, manual do professor, 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013a.
- _____. *Português: linguagens*. 2º ano, volume 2: ensino médio, manual do professor, 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013b.
- _____. *Português: linguagens*. 3º ano, volume 3: ensino médio, manual do professor, 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013c.
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto *et al.* (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Parábola Editorial: São Paulo, 2015.
- COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. *O tratamento da variação linguística no livro didático de português*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2007.
- COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*: cinco estudos. USP: São Paulo, 1979.
- DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação. In: CORREIA, Djane Antonued. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Editorial: São Paulo, 2008.

_____. *Português: língua e cultura: língua portuguesa. 1º ano, volume 1: ensino médio, manual do professor*, 3. ed. Curitiba: Base, 2013a.

_____. *Português: língua e cultura: língua portuguesa. 2º ano, volume 2: ensino médio, manual do professor*, 3. ed. Curitiba: Base, 2013b.

_____. *Português: língua e cultura: língua portuguesa. 3º ano, volume 3: ensino médio, manual do professor*, 3. ed. Curitiba: Base, 2013c.

FIGUEROA, ESTHER. *Sociolinguistic Metatheory. Introduction and Part One – Paradigms: The Metaphysical Level - Foundations of Sociolinguistic Theory*. Pergamon London Press: London, 1994, p. 1 – 30.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GNERRE, Maurício. Linguagem, poder e discriminação. In: _____ *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.5-34.

GOULART, Cláudia. *Os limites e os alcances do tratamento de diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de português*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n] 2014.

GUY, Gregory Riordan. ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Linguística do português e ensino. In: _____ . *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. Contexto: São Paulo, 2007.

_____. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto. 2014.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos. In: Marco Antônio Martins, Silvia Rodrigues Vieira, Maria Alice Tavares (orgs). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, C.R.S.; RUMEU, M.C.B. O quadro de pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos. In: CASTILHO, A.; TORRES MORAIS, M.A.; LOPES, R.E.V.; CYRINO, S.M.L. (Orgs.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes/FAPESP, 2007, p.419-436.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. *Linguística da Norma*. Loyola: São Paulo, 2002.

_____. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. *Linguística da Norma*. Loyala: São Paulo, 2002.

MENDONÇA, Marina Célia. *A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI*. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

OLIVEIRA, Flávia Freitas de. *O alcance variável das vogais médias pretônicas na fala dos goianos de Catalão*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Letras, 2013.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. *Norma Linguística*. Org. Marcos Bagno. Loyola: São Paulo, 2001.

SALZANO, Josefa Tapia. Análise de um livro didático em língua portuguesa. *Integração*. jul./ago./set. 2004, n°42, p. 285-293. Disponível em:
<https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2012/08/exemplo-analise-livro-didatico.pdf>

SAUSSURE, Ferdinand de et al. *Curso de lingüística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, [1906] 2006.

SETTE, Maria da Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. *Português: linguagens em conexão*. 1º ano, volume 1: ensino médio, manual do professor, São Paulo: Leya, 2013a.

_____. *Português: linguagens em conexão*. 2º ano, volume 2: ensino médio, manual do professor, São Paulo: Leya, 2013b.

_____. *Português: linguagens em conexão*. 3º ano, volume 3: ensino médio, manual do professor, São Paulo: Leya, 2013c.

SILVA, Myrian Barnosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. Loyala: São Paulo, 2002.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: *Linguística da Norma*. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de Português. In: Marco Antônio Martins, Silvia Rodrigues Vieira, Maria Alice Tavares (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Parábola Editorial: São Paulo, 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Coleção PL

VOLUME 1

Quadro 9

Fragmento do texto

[...]

SAGREDO (*Olhando pelo telescópio, a meia voz*)

- Os bordos do crescente estão irregulares, denteados e rugosos. Na parte escura, perto da faixa luminosa, há pontos de luz. Vão aparecendo, um depois do outro. A partir deles a luz se espalha, ocupa superfícies sempre maiores, onde conflui com a parte luminosa principal.

GALILEU – como se explicam esses pontos luminosos?

SAGREDO – Não pode ser.

GALILEU – Pode, são montanhas.

SAGREDO – Numa estrela?

GALILEU – Montanhas enormes. Os cimos são dourados pelo sol nascente, enquanto a noite cobre os abismos em volta. Você está vendo a luz baixar dos picos mais altos aos vales.

SAGREDO – Nas estrelas contradiz a astronomia interira de dois mil anos.

[...]

Texto “A vida de Galileu”, de Bertolt Brecht - Cap. 6, unid. 1

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 69-72).

Quadro 10

Fragmento do texto

[...]

Em dezembro de 1987, a nossa caravana de 17 jipes e 35 pessoas estava semiperdida na pista para Tamanrasset, enfrentando uma tempestade de areia que não nos deixava progredir mais do que 20 quilômetros por dia, em colunas e faróis apagados, e com visibilidade reduzida a uns dez metros. Era inútil tentar avistar as balizas ou quaisquer outras referências, tais como montranhas, dunas ou “oueds” secos. Progredíamos a passo de camelo durante uma hora e depois parávamos para reagrupar e contar os jipes. Nada há que possa descrever com exactidão o que é uma tempestade de areia no deserto. [...] numa das paragens, saí do jipe para ir lá fora fazer qualquer coisa ou simplesmente desentorpecer as pernas, dou dez passos para o lado e, quando quero regressar ao jipe, não o consigo distinguir no meio da nuvem de areia [...]. A custo, consigo dominar o terror [...] e é como cego, com os braços estendidos em frente, que eu acabo por chover com o jipe e regressar ao meu lugar ao volante com a sensação de ter sido resgatado do mar durante um naufrágio.

[...]

Texto “O deserto dentro de nós”, de Miguel Sousa Tavares - Cap. 5, unid. 2

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 136-138).

Quadro 11

| | |
|--------------------------|--|
| Fragmento do texto | <i>Vem Joane o Parvo e diz ao Arrais</i> |
| [...] | <i>do Inferno:</i> |
| Diabo | [...] |
| Que cousa tão preciosa! | Diabo |
| Enrai, padre reverendo! | De que morreste? |
| Frade | Joane |
| Para onde levais gente? | De quê!? |
| Diabo | Samicas de caganeira. |
| Para aquele fogo ardente | Diabo |
| Que nom temeste vivendo. | De quê? |
| [...] | Joane |
| | De caga-merdeira, |
| | Má ravugem que te dê! |

Peça teatral “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente - Cap. 8, unid. 1

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 98-99).

Quadro 12

Exercícios

1. Leia o texto:

Quanto ao nome da Alfaiataria Aguia de Ouro cresci ouvindo meu pai contar que alguém de passagem por uma vidade do interior (nada contra as vidades do interior) e precisando de um alfaiate pediu informações e lhe foi recomendado um logo ali, muito bom. Ao ver a placa da alfaiataria disse ao proprietário lamentar muito, que embora lhe tivessem dito se tratar de um alfaiate de mão cheia, hnão confiava em alguém que escrevia errado o nome do próprio negócio.

— o acento, o senhor não colocou o ancento de águia, Afaiataria Águia de Ouro.

O alfaiate olha o visitante com estratenhaza e explica:

— não, senhor, Aguia [ágúia] de Ouro.

[...]

Fragmento do texto “Aguia de ouro”, em www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras - Cap. 7, unid. 1

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 82-83).

VOLUME 2

Quadro 13

Fragmento 1

As Cerejas

Aquela gente teria mesmo existido? Madrinha tecendo a cortina de filé com um amjinho a esvoaçar por entre rosas, a pobre Madrinha tecendo a cortina de filé com um anjinho a esvoaçar por entre rosas, a pobre Matrinha sempre afobada, piscando os olhinhos estrábicos, “vocês não viram onde deixei meus óculos?”. A preta Dionísia a bater as claras de ovos em ponto de neve, a voz ácida “esta receita é nova...”. Tia Olívia enfastiada e lânguida, abanando-se com uma ventarola chinesa, a voz pesada indo e vindo ao embalo da rede, “fico exausta no calor”. Marcelo muito louro – por que não lembro da voz dele? Agarrando à crina do cavalo, agarrado à cabeleira de tia Olívia, os dois tombando lividamente azuis sobre o divã. “Você levou as velas à tia Olívia?”, perguntou Madrinha lá debaixo. O relâmpago apagou-se. E no escuro que se fez, veio como resposta o ruído das cerejas se despencando no chão [...].

Texto “As Cerejas”, de Lygia Fagundes Telles”, - Cap. 9, unid. 1

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 70-77).

Quadro 14 – Tirinhas Fernando Gonsales e Laerte - Cap. 11, unid. 1. Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 105).

Quadro 15 - Tirinha de Caco Galhardo - Cap. 11, unid. 1. Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 111).

Quadro: Texto “Inocência”, de Visconde de Taunay - Cap. 3, unid. 2

Fragmento

[...]

Estava Cirino fazendo o inventário da sua roupa e já começava a anoitecer, quando Pereira novamente a ele se chegou.

- Doutor, disse o mineiro, pode agora mercê entrar para ver a pequena. Está com o pulso que nem um fio, mas não tem febre de qualidade nenhuma.

- assim é bem melhor, respondeu Cirino.

E, arranjando precipitadamente o que havia tirado da canastra, fechou-a, pôs-se de pé. [...] - Esta obrigação de casar mulher é o diabo!... Se não tomam estado, ficam jururus e fanadinhas....; se casam podem cair nas mãos de um marido malvado... E depois, as histórias! Ih meu Deus, mulheres numa casa, é coisa de meter medo... São redomas de vidro que tudo pode quebrar... Enfim, minha filha, enquanto solteira, honrou o nome de meus pais... O Manecão que se aguente, quando a tiver por sua.... Com gente de saia não há que fiar... Cruz! botam famílias inteiras a perder, enquanto o demo esfrega um olho [...].

1. A lingaugem literária quase sempre faz uso da norma culta. Por essa razão, um dos mais dificeis problemas encontrados pelos autores regionalistas é a adequação da variedade linguística regional à lingaugem literária. No texto lido, observe as linguagens de Cirino e Pererira, a lingaugem do narrador e as notas de rodapé, feitas pelo próprio autor. Em seguida, responda: De que modo Taunay resolve o problema da lingaugem regional em *Inocência*.

Resposta: O autor alterna norma culta, usada pelo narrador, com a variedade regional, usada pelas personagens; vale-se ainda de notas de rodapé para esclarecer ou comentar palavras e expressões regionais. Com o uso desses tipos de recurso, a obra ganha mais realismo.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 152-154).

VOLUME 3

Quadro 16

Fragmento 1

Recado pro bolsinho da camisa

Não sei como você se chama, garoto, mas te vi um dia atravessando o viaduto de concreto. Caía chuvisco. Teus cabelos estavam ensopados e a camisa de brim grudada no teu corpo magro e ágil como flecha disparada pelo argo do trabalho.

Você corria saltando no reflexo do asfalto molhado, como bolinha de gude rolada na infância [...] outra vez te vi, garoto.

Fazia então um sol redondo e cheio pendurado no travessão do espaço.

Outra vez, teus cabelos úmidos de suor, a camisa de brim manchada, as calças rústicas mostrando a marca da barra que tua mãe soltou de noite, fio por fio, com um sorrido e um orgulho: — O moleque está crescendo!

[...]

Texto “Recado pro bolsinho da camisa””, de Lourenço Diaféria - Cap. 3, unid. 1

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 37-39).

Quadro 17

Fragmento

V. Piaimã

No outro dia Macunaíma pulou cedo na ubá e deu uma chegada até a foz do rio Negro pra deixar a consciência na ilha de Marapatá. Deixou-a bem na ponta dum mandacaru de dez metros, pra não ser comida pelas saúvas. Voltou pro lugar onde os manos esperavam e no pino do dia os três rumaram pra margem esquerda do Sol.

[...]

Os manos remavam espantando os mosquitos e cada arranco dos remos repercutindo nas duzentas igaras ligadas, despejava uma batelada de bagos na pele do rio, deixando uma esteira de chocolate onde os camuatás pirapitingas dourados piracanjubas uarus-uarás e bacus se regalavam.

[...]

Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou: — Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém preume foi-se e antes fanhoso que sem nariz. Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifava toda a água encantada para fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos.[...] — Não se avexe, mano Maanape, não se avexe não, mais sofreu nosso tio Judas!

[...].

Texto “Macunaíma””, de Mário de Andrade - Cap. 8, unid. 1

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 97-99).

Quadro 18

Fragmento

[...]

Para Maneco Terra a filha estava morta e enterrada: não tomava conhecimento de sua presença naquela casa. Antônio e Horácio tratavam Ana com uma aspereza meio constrangida, que lhes vinha de uma consciência culpada. Ao lhe dirigirem a palavra, não olhavam para ela de frente, e ficavam desconcertados quando, para lhe evitar os olhos, baixavam a cabeça e davam com o ventre crescido da irmã. [...] Findava mais um ano e os pêssegos do pomar já estavam quase maduros quando Ana começou a sentir as primeiras dores do parto. Foi num anoitecer de ar transparente e céu limpo. Ao ouvirem os gemidos da rapariga, os três homens encilharam os cavalos, montaram e se foram, sem dizer para onde. D. Henriqueira viu-os partir e não perguntou nada. Naquela noite nasceu o filho de Ana Terra. A avó cortou-lhe o cordão umbilical com a velha tesoura de podar. E o sol já estava alto quando os homens voltaram, apareceram e vieram tomar mate. Ouviram choro de criança na cabana, mas não perguntaram nada nem foram olhar o recém-nascido.

— É um menino! — disse D. Henriqueira ao marido, sem poder conter um contentamento nervoso. Maneco pigarreou mas não disse palavra. Quando o pai saiu para fora, Ana ouviu Horácio cochichar para a mãe:

— Ela vai bem? — Vai indo, graças a Deus — respondeu D. Henriqueira. — Está com os ubres cheios. Tem mais leite que uma vaca — acrescentou com orgulho.

Texto “Ana terra”, de Érico Veríssimo - Cap. 7, unid. 2

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 192-194).

Quadro 19

Fragmento

— É uma beleza — disse Pedro Bala olhando o velho carrossel armado. E João Grande abria os olhos para ver melhor. Penduradas estavam as lâmpadas azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas.

É velho e desbotado o carrossel de Nhozinho França. Mas tem a sua beleza. Talvez esteja nas lâmpadas, ou na música da pianola (velhas valsas de perdido tempo), ou talvez nos ginetes de pau. Entre eles tem um pato que é para sentar dentro *os mais pequenos*. Tem a sua beleza, sim, porque a opinião unânime dos Capitães da Areia é que ele maravilhoso. Que importa que seja velho, roto e de cores apagadas se agrada às crianças? [...] Volta Seca fazia que sim com a cabeça e por vezes dizia: — Lampião já rodou nele. Lampião é meu padrim...” [...] O Sem-Pernas mostrou a máquina (um pequeno motor que faltava muito) com um orgulho de proprietário. Volta Seca não se desprendia do cavalo onde rodara Lampião. O Sem-Pernas estava muito cuidadoso do carrossel e não deixava que eles o tocasse, que bulissem em nada.

Foi quando o Professor perguntou:
— Tu já sabe mover com as máquinas?

— Amanhã é que vou saber... — disse o Sem-Pernas com um certo desgosto. — Amanhã seu Nhozinho vai me ensinar.
— Então amanhã, quando acabar a função, tu pode botar ele pra rodar só com a gente. Tu bota as coisas pra andar, a gente se aboleta.

Pedro Bala apoiou a ideia com entusiasmo. Os outros esperavam a resposta do Sem-Pernas ansiosos. O Sem-Pernas disse que sim, e então muitos bateram palmas, outros gritaram.

[...]

Texto “As luzes do carrossel – Capitães de areia”, de Jorge Amado - Cap. 4, unid. 2

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 172-174).

Quadro 20

Fragmento

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a familia morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura, pareciam ratos — e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera.

Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravatou as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

[...]

— Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha — e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

Era. Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de inhambu e semente de mucunã. Viera a trovoada. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara. Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão aceitara-o, entregara-lhe as marcas de ferro.

Agora Fabiano era vaseiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocarase como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou as quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra [...].

Texto “Vidas secas”, de Graciliano Ramos - Cap. 1, unid. 2

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 135-136).

Quadro 21

Fragmento

[...]

Aí Seu Lula chegou-se para perto do outro. — O que ele está dizendo, hein, Amélia? — Está falando do mestre José Amaro. — Não adianta, hein, não adianta, capitão. Aqui nesta casa manda o senhor de engenho, hein, capitão. Vitorino levantou-se, e não se amedrontou. — Comigo ninguém grita. Sou tão branco quanto você, Seu Coronel. Sou homem para tudo. [...]

— Ponha-se para fora desta casa. Quem manda aqui é o senhor de engenho. — Vá gritar para os seus negros, velho. [...] E quando ia ele saindo, Seu Lula procurou segurar-se no esteio da porta. Caiu com o corpo todo no chão, com o ataque que há mais de ano não tinha. Daquela vez como se estivesse morto. D. Amélia e Floripes levaram o velho para a cama. Vitorino saiu de estrada afora a gritar: — Bando de mucufas. [...]

Texto “O fogo morto”, de José Olympio - Cap. 4, unid. 2

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 166-170).

Quadro 22

Fragmento

De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. Vivi puxando difícil de difícil, peixe vivo no moquéum: quem mói no asp'ro, não fantaséia. Mas, agora, feita a folga que me vem, e sem pequenos dessossegos, estou de range rede. E me inventei neste gosto, de especular ideias. O diabo existe e não existe? Dou o dito. Abrenúncio. Essas melancolias. O senhorvê: existe cachoeira; e pois? Mas cachoeira é barranco de chão, e água se caindo por ele, retombando; o senhor consome essa água, ou desfaz o barranco, sobra cachoeira alguma?

Viver é negócio muito perigoso...

[...]

Hem? Hem? Ah. Figuração minha, de pior pra trás, as certas lembranças. Mal haja-me! Sofro pena de contar não... Melhor, se arrepare: pois num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá a mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca-brava, que mata? Agora, o senhor já viu uma estranheza? A mandioca-doce pode de repente virar azangada — motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre com mudas seguidas, de manaibas — vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas.

[...]

Tem até tortas raças de pedras, horrorosas, venenosas — que estragam mortal a água, se estão jazendo em fundo de poço; o diabo dentro delas dorme: são o demo. Se sabe? E o demo — que é só assim o significado dum azougue maligno — tem ordem de seguir o caminho dele, tem licença para campear?! Arre, ele está misturado em tudo [...].

Texto “Grande sertão veredas”, de Guimarães Rosa - Cap. 4, unid. 4

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 337-339).

Quadro 23 – Tirinha “Níquel Náusea”, Fernando Gonsales - Cap. 6, unid. 4. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 353.

Quadro 24 – Tirinha Texto “Folha de S. Paulo, 28/02/2012”, de Laerte - Cap. 6, unid. 4. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p. 354.

Quadro: texto “O quinze”, de Rachel de Queiroz - Cap. 1, Unid 2

Fragmento

[...] Era de tardinha. E quando Conceição saiu, ele ficou ali, imóvel, estirado no chão, fitando a miséria tumultuosa do Campo, que toda se agitava naquela hora do crepúsculo [...].

[...] Uma velha, arranchada perto, chegou-se com uma tigela de café. Era serviçal e boa. Protegida por uma das senhoras, sempre tinha regalias: café, açúcar, pão, que repartia com os vizinhos. Ofereceu o café ao vaqueiro:
— Um golezinho, seu Chico?

Ele tomou a vasilha e, com a mão parada no ar, ficou um instante fitando a velhinha em pé, à sua frente. Mais algumas horas, talvez, e nunca mais a veria, tão boa, tão caridosa! E se algum dia voltasse, daí a muitos anos..., já ela era tão velha, onde estaria? — um pequeno monte de terra, talvez nem sequer uma cruz...

Cordulina aproximou-se enxugando os olhos:

— Você já sabe, sinhá Aninha, que nós vamos todos pro S. Paulo?

Sinhá Aninha pôs as mãos, num espanto ansioso:

— Meu Deus! E quando?

— Quando, Chico? [...] depois de amanhã!

[...]

Iam para o destino, que os chamara de tão longe, das terras secas e fulvas de Quixadá, e os trouxera entre a fome e mortes, e angústias infinitas, para os conduzir agora, por cima da água do mar, às terras longínquas onde sempre há farinha e onde sempre há inverno...

O bote já era um pequeno ponto, uma verruga negra aderida ao navio.

Conceição lentamente deu as costas, e enxugou os olhos molhados no lenço com que acenara para o mar.

Um negro dos guindastes, que fumava, ao sol, com gotas de suor aljofrando-lhe a testa preta e brilhante, olhou-a admirado, abanando a cabeça:

— Tem gente pra tudo, neste mundo! Uma moça branca, tão bem pronta, chorar mode retirante!..

[...]

5. *O quinze* é um bom exemplo de como os romancistas da década de 1930 lidaram com a linguagem literária. Observe a linguagem empregada no texto quanto a: vocabulário (mais culto ou mais popular, regionalismos), construções sintáticas (mais prolixas ou mais próximas da fala), tipo de períodos (longos ou curtos, em ordem direta ou indireta), etc. Em seguida, caracterize-a.

Resposta: A linguagem é culta, porém com vocabulário acessível, às vezes incluindo algum termo regional; os períodos são curtos, em ordem direta, e revelam maior proximidade com a linguagem oral.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013c, p.141-144).

ANEXO B

Coleção PLC

VOLUME 1

Quadro 25

Fragmento 1 [...]

(Nas trilhas do texto)

[...] SENHOR CHEFE DOS CORREIOS: dirijo-me a V. S. por causa do aviso que recebi de V. S., intimando-me a tomar medidas para evitar que o meu cão *pitbull* ameace o carteiro que atende a minha rua. Reconheço que a advertência é procedente. [...] Casei-me tarde, com uma moça bem mais jovem do que eu e muito bonita. Casamos por amor, e nesses três anos temos sido muito felizes. Até a chegada das cartas. Ah, que cartas são essas, senhor chefe dos Correios, que cartas. [...] O cão eu posso conter, senhor chefe dos Correios. Mas como conter o ciúme e a raiva? Hein, senhor chefe dos Correios? Por favor, me responda. Mas não por carta. Use o telefone.

Texto “Repelindo o carteiro”, de Moacyr Scliar, Cap. 2

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 28).

Quadro 26

Fragmento do texto

[...] — Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum. — Explique isso ao homem — ponderou a mulher. — Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo desrido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. [...].

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou -se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho: —Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu... A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito: — Valha-me Deus! O padeiro está nu! [...].

(Palavras na Lupa)

Texto “O homem nu”, de Fernando Sabino, Cap. 4

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 44-45, 49).

Quadro 27

Fragmento do texto

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?
“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”
“Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...”
“Pois não?”
“Um... como é mesmo o nome?”
“Sim?”
“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”
“Sim, senhor.”
“O senhor vai dar risada quando souber.”
“Sim, senhor.”
“Olha, é pontuda, certo?”
“O quê, cavalheiro?
[...]

Texto “Comunicação”, de Luis Fernando Veríssimo, Cap. 29.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 343-346).

Quadro 28

Fragmento do texto

[...] Gostei, sim, da ideia daquele publicitário de São Paulo, que concebeu e instalou na rua um outdoor de 24 metros quadrados, contendo uma declaração de amor à sua mulher. Todo mundo, ao passar por lá, ficou sabendo que Bob continua amando Cly, depois de dez anos de casados, e que não abre. [...] morosos de gosto mais refinado talvez achassem preferível que os dizeres do outdoor fossem outros. A gíria é efêmera e o amor que dura há dez anos já viu passar muitas e muitas expressões populares. Se, em vez de "Estou contigo e não abro", o marido feliz copiasse um verso de amor de um dos grandes poetas da língua, ou o inventasse (pois amor põe engenho e arte em quem o sente), o outdoor se tornaria obra digna de tombamento pelo Iphan, resistindo ao tempo como um dos monumentos do coração, que merecem ser preservados [...].

Texto “Declaração de amor em outdoor”, de Carlos Drummond de Andrade, Cap. 18

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 238-241).

Quadro 29

Fragmento do texto

A leitora Mafalda, sob o título "Sugestão de crônica", mandou-me um e-mail protestando contra a invasão de expressões estrangeiras no dia a dia do brasileiro [...] Visionária, a leitora sonhava que eu pudesse contribuir para "mudar o uso do inglês nas ruas", motivar algum político "a comprar essa briga", lembrava o fracasso recente de Aldo Rebelo e dizia ser aquela uma questão de patriotismo. "Não acha? [...] Já vê, cara Mafalda, que a consequência dos estrangeirismos não é o empobrecimento da língua, e sim o enriquecimento. Nós nos irritamos com os abusos, sim, como acontece com qualquer abuso. [...] Na maioria dos casos, usa-se o estrangeirismo por necessidade. Há palavras estrangeiras inevitáveis, porque designam coisas novas com mais exatidão e rapidez: *air bag, shopping center, e-mail, flash, paparazzi, smoking, slide, autdoor, jazz, rock, funk, marketing, stand-by, chip, averdose, repkty, videogame, piercing, rush, checkup, blush, fashion* — e milhares de outras. [...] A leitora lembra o deputado Aldo Rebelo e sua tentativa fracassada de botar o assunto dentro de uma lei. Não dá certo, amiga. [...] O povo falante há de peneirar o que merecer permanência.

Texto “Palavras emprestadas”, de Ivan Ângelo, Cap. 28

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 322-325).

Quadro 30

Fragmento do texto

— Já percebeu as muitas diferenças que existem entre o modo de falar do português e o modo de falar nosso, brasileiro. De que tipo são essas diferenças? Vamos ver algumas delas:

- diferenças fonéticas (no modo de pronunciar os sons da língua): o brasileiro diz *eu sei*, o português diz *eu sâi*;
 - diferenças sintáticas (no modo de organizar as frases, as orações e as partes que as compõem): nós no Brasil dizemos *estou falando com você*; em Portugal eles dizem *estou a falar consigo*;
 - diferenças lexicais (palavras que existem lá e não existem cá, e vice-versa): o português chama de *saloio* aquele habitante da zona rural, que no Brasil a gente chama de *caipira, capiau, matuto*;
 - diferenças semânticas (no significado das palavras): cuecas em Portugal são as calcinhas das brasileiras. Imagine uma mulher entrar numa loja de São Paulo e pedir *cuecas* para ela usar! Vai causar o maior espanto! [...] — Deu pra entender o que é uma variedade, Sílvia? — pergunta Irene.
- Deu, sim, é até mais fácil do que eu pensava — responde a estudante de Psicologia. Irene dá um sorriso maroto e fingindo um tom de ameaça anuncia:
- Mas a coisa pode ficar ainda mais complicada...
 - Como, tia?
 - Pegue, por exemplo, um texto de jornal escrito no começo do século XX. Você vai sentir diferenças no vocabulário e no modo de construção da frase. [...]

Texto “A novela sociolinguística”, de Marcos Bagno, Cap. 25

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 292-296).

Quadro 31 – Fenômenos linguísticos/tipos de variação - Cap. 25. Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 299-300).

Quadro 32 – Tirinha “Chico Bento”, Maurício de Sousa - Cap. 25. Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 300-301).

Quadro: Texto “Conversinha mineira”, de Fernando Sabino, Cap. 29

Fragmento do texto

[...]

—Não tem leite?

—Hoje, não senhor.

—Por que hoje não?

—Porque hoje o leiteiro não veio.

—Ontem ele veio?

—Ontem não.

—Quando é que ele vem?

—Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.

[...]

Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?

—Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.

—E há quanto tempo o senhor mora aqui?

—Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso garantir com certeza: um pouco mais, um pouco menos.

—Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?

—Ah, o senhor fala a situação? Dizem que

vai bem.

[...]

—Que tal é o Prefeito daqui?

—O Prefeito? É tal e qual eles falam dele.

—Que é que falam dele?

—Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito [...]

(Nas trilhas do texto)

[...]

2) Escolha a alternativa que não explica o insucesso na busca de interação.

a) As falas ficaram isoladas. Cada fala só fez sentido para quem a proferiu.

b) Um dos interlocutores não tinha conhecimentos linguísticos suficientes para entender o sentido da fala do outro. **Resposta: Alternativa b.**

c) Não houve aceitação, cooperação e disponibilidade de um dos interlocutores.

d) A fala de um dos interlocutores foi inadequada, pois não levou em consideração a situação do outro: profissão, local de trabalho, questões culturais.

e) Um dos interlocutores não quis se comprometer e respondeu de forma vaga.

[...]

4) Com que objetivo o freguês usou os seguintes recursos: o vocativo meu amigo, o pronome de tratamento você e o diminutivo *cafezinho*? **Resposta: Para se aproximar do interlocutor. Esses recursos, em geral, facilitam a interação entre os interlocutores.**

5) Qual dos interlocutores usou a forma de tratamento mais cerimonia? Qual foi a forma usada? Com que intenção? **Resposta: O dono da leiteria usou o pronome de tratamento “senhor” para indicar distanciamento.**

(Palavras na lupa) [...]

2) A linguagem da crônica “Conversinha mineira” está adequada à situação? Explique.

Resposta: Sim, porque o autor reproduz uma situação de fala informal. Exemplo em que se observa essa informalidade: “Isto é, não posso garantir com certeza: um pouco mais, um pouco menos”.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p. 340-342).

VOLUME 2

Quadro 33

[...]

Quatro caboclos fortes tão numa luta danada com um caixot grande, no meio duma porta de armazém, dois numa ponta, dois na outra. E força daqui, força dali, e nada do dito-cujo passá. Cansado, um deles desacorçoá e comenta: — É, num dianta, nós num vai consigui fazê esse mardito caixote saí do armazém. Aí que o outro, do lado de fora, fala: — Saí? Ué... Nós tava pensando que era pro caixote entrá...

(Nas trilhas do texto)

[...]

2. Leia esse diálogo:

Um guarda de trânsito paulista parou um carro dirigido por uma bela carioca:

Um guarda de transito
— A carta, por favor!

A moca, assustada, perguntou-lhe:

— Tu me conhece? De onde? Fiquei de te escrever?

(Piada Domínio público.)

Texto “Causinhos”, de Rolando Brasil – Cap. 20

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013a, p.267-268).

Quadro “Iracema”, de José de Alencar – Cap. 5

Fragmento do texto

[...] Iracema saiu do banho: o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste. A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. às vezes, sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda e as tintas de que matiza o algodão [...] O guerreiro falou: — Quebras comigo a flecha da paz? — Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem de meus irmãos? Donde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu? — Venho de bem longe, filha das florestas. Venho das terras que teus irmãos já possuíram, e hoje têm os meus. — Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tabajaras, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.

(Palavras na Lupa)

[...]

4. Como você interpreta o emprego, no texto, de palavras de origem tupi, como *ará* (arara); *uru* (cesto de palha); *crautá* (nome de planta)?

Resposta: O emprego de palavras de origem tupi tem o objetivo de valorizar a cultura nativa, originalmente brasileira.

5. No texto há várias outras palavras de origem tupi. Identifique e defina, pelo contexto, palavras que dão nomes a:

Respostas a) *Graúna* (pássaro de asas negras); *ema* (ave selvagem e muito rápida); *gará* (ou *guará*: ave de penas rubras, vermelho vivo); *sabiá* (de canto agreste).

b) *Jati* (um tipo de abelha que dá favos de mel muito doces).

c) *Oiticica* (árvore de sombra mais fresca que o orvalho da noite); *acácia silvestre* (árvore de ramos floridos); *mangaba* (fruto doce, da mangabeira); *juçara* (palmeira, que apresenta "agulhas" ou espinhos; árvore do palmito). Se necessário, explique aos alunos que a palavra "uiraçaba; possivelmente se refira à flecha lanca

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013b, p. 68-70).

Quadro: Texto “Infância”, de Graciliano Ramos – Cap. 20

Fragmento [...]

Os fragmentos da carta de ABC, pulverizados, atirados ao quintal, dançavam-me diante dos olhos. "A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém." [...] Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício — eu me deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevedendo o matadouro. [...]

(Nas trilhas do texto)

[...]

2. Releia:

“A preguiça é a chave da pobreza”.

“Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”

O que esses ditados populares criticam ou valorizam?

Resposta: O primeiro ditado critica a preguiça; o segundo valoriza a discrição e o bom uso da língua.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013b, p. 220-221).

Quadro: “Há 10 anos, sarau tem poesia recitada, cantada e ‘no ar’ na periferia de SP”, de Marina Vergueiro - Cap. 36

Fragmento do texto

Nas noites de quarta-feira no Bar do Zé Batidão, Zona Sul de São Paulo, "o silêncio é uma prece". O poeta Sérgio Vaz faz questão de avisar que o sarau da Cooperifa "não é balada". Um dos mais tradicionais saraus paulistanos, pioneiro na periferia da cidade, a Cooperifa encontrou endereço fixo nesse boteco de uma das esquinas do Jardim São Luiz. [...] "Comecei a fazer rap com 35 anos e a Cooperifa mudou minha vida porque me mostrou que se eu quero ser escritor eu posso, não preciso pedir autorização para ninguém", conta Jairo, que em 2010 lançou o disco "O Sonho Não Envelhece" e há três anos dá aulas de rap na Fundação Casa [...] "Uma vez ouvi um cara falar no negócio de bala perdida na periferia. Fiquei imaginando uma ideia para que a gente pudesse levar a nossa poesia para outros quintais", conta Vaz sobre o nascimento do "Poesia no Ar [...] Embora deficiente visual há 15 anos, Dona Edite considera essa noite uma das mais belas da Cooperifa. "Eu sinto a emoção de colocar meu poema dentro da bexiga, de poder soltar no ar e sentir as pessoas perto de mim", conta, emocionada.

(Palavras na Lupa)

[...]

11. Por que a linguagem informal foi utilizada neste trecho da reportagem: “uma vez ouvi um cara falar no negócio de bala perdida na periferia”?

Resposta: Trata-se da transcrição da fala de um dos entrevistados, o poeta Sérgio Vaz.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013b, p. 344-347).

VOLUME 3

Quadro 34

Fragmento do texto

Havia em Itaoca um pobre moço que definhava de tédio no fundo de um cartório. Escrevente. Vinte e três anos. Magro. Ar um tanto palerma. Ledor de versos lacrimogêneos e pai duns acrósticos dados à luz no "Itaoquense", com bastante sucesso. Vivia em paz com as suas certidões quando o frechou venenosa seta de Cupido. [...] Depois, a serenata fatal à esquina, com o Acorda, donzela sapecado a medo num velho pinho de empréstimo. Depois, bilhetinho perfumado. Aqui se estrepou... Escrevera nesse bilhetinho, entretanto, apenas quatro palavras, afora pontos exclamativos e reticências: Anjo adorado! Amo-lhe...

Para abrir o jogo bastava esse movimento de peão [...] Velhacamente o velho cortou-lhe o fio das expansões. — Nada de frases, moço, vamos ao que serve: declaro-o solenemente noivo de minha filha! E, voltando-se para dentro, gritou: — Do Carmo! Venha abraçar o teu noivo! O escrevente piscou seis vezes e, enchendo-se de coragem, corrigiu o erro. — Laurinha, quer o coronel dizer... O velho fechou de novo a carranca. — Sei onde trago o nariz, moço. Vassuncê mandou este bilhete à Laurinha dizendo que ama—"lhe". Se amasse a ela deveria dizer amo—"te". Dizendo "amo-lhe" declara que ama a uma terceira pessoa, a qual não pode ser senão a Maria do Carmo. Salvo se declara amor à minha mulher... —Oh, coronel... — ... ou à preta Luzia, cozinheira. Escolha! [...]

Texto “O colocador de pronomes”, de Monteiro Lobato – Cap. 2

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 29-32).

Quadro 35

Fragmento do texto

O Capitão Tomás Cabral de Melo chegara ao ponto mais alto de sua vida. O que mais podia desejar um homem de suas posses? Família criada, engenho moente e corrente, gado de primeira ordem, partidos de cana, roçados de algodão, respeitado pelos adversários. [...] Fora o ano da chegada do piano. Amélia voltava do colégio, moça como não havia na várzea, cheia de prendas, dona de muito saber. Mas foram-se os anos, e o Capitão Tomás tinha uma mágoa. Por que não se casara a sua filha mais velha. O que faltava para encontrar um marido na altura de seus merecimentos? [...] Melhor que ele deixasse que o tempo resolvesse tudo. O Santa Fé dava os seus mil pães de açúcar, as suas sacas de lã, e tinha pasto para as suas duzentas reses. [...] Cuidava ela dos negros, cosia o algodãozinho para vesti-los, fazia-lhes o angu, assava-lhes a carne. A sua escravatura era de gente boa. Trouxera do Ingá negros de bom calibre. Nunca comprara peça barata, resto de gente que só lhe desse trabalho. Negro ruim e barato deixava para os pechincheiros. [...] Mas a filha que tocava piano como uma moça da praça, que lia livros bonitos, que lhe custara tanto dinheiro nos estudos, não se casava. E os homens da Ribeira não eram para ela.

(Palavras na lupa)

Texto “Fogo Morto”, de José Lins do Rego – Cap. 10

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 149-151).

Quadro 36

Fragmento do texto

[...]

ZECA: — Agora sim. Seu Dotô-Coroné-Prefeito pode dizer o que quer de mim.

ODORICO: — Quero nada. Quero só que volte

a morar aqui, na sua terra natal. Um dos principalmente de minha plataforma política é a pacificação da família sucupirana.

ZECA: — Vosmincê sabe por que eu saí daqui?

ODORICO: — Sei. Parece que o senhor teve um desaguisado com o finado Coronel Lidário...

Mas o acontecido pratrásmente não conta. O que vale é o que o cidadão possa fazer prafrentemente.

ZECA: — Coronel Lidário mandou surrar um irmão meu, um menor de catorze anos. O cometa tinha roubado um cavalo. Surraram ele até matar.

MESTRE AMBROSIO: — Seu prefeito sabe disso. Sabe que você vingou seu irmão.

ZECA: — Liquidei toda a raça do coronel. Ele, a mulher, três filhos e a sogra de quebra.

ODORICO: — Seis cadáveres. Seis enterros. Tempos de fartura!

[...]

ODORICO: — Olhe aqui, Capitão Zeca Diabo, eu tive uma ideia. O senhor é um homem com tanto espírito de justiça, que eu vou lhe dar uma prova de confiança. Pra que o senhor se sinta perfeitamente tranquilo e à vontade nesta terra, vou nomear o senhor para um alto posto da administração municipal.

ZECA: — Seu doutor tá falando sério?

ODORICO: — Nunca falei tão sério em minha vida! Conheço os homens, Capitão. E tenho certeza de que o senhor não vai me causar deceptude.

ZECA: — Vou não. Se vosmincê me der essa oportunidade de me reabilitar, pode crer que tem um amigo pra toda a vida. E quando Zeca Diabo é amigo, é amigo mesmo. [...]

Texto “O bem amado”, de Dias Gomes – Cap. 11.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 172-175, 186).

Quadro 37

Fragmento do texto

Na história dos rios nunca acontecera um tal caso, estar passando a água em seu eterno passar e de repente não passa mais, como torneira que bruscamente tivesse sido fechada, por exemplo, alguém está a lavar as mãos numa bacia, retira a válvula do fundo, fechou a torneira, a água escoa-se, desce, desaparece, o que ainda ficou na concha esmaltada em pouco tempo se evaporará [...] Os engenheiros não estavam no local quando se deu o incrível facto, mas aperceberam-se de que alguma coisa anormal acontecera, os mostradores, na bancada de observação, indicaram que o rio deixara de alimentar a grande bacia aquática. Num jipe foram três técnicos averiguar o intrigante sucesso, e, durante o caminho, pela margem do embalse, examinaram as diversas hipóteses possíveis, não lhes faltou tempo para isso em quase cinco quilómetros [...] Debatendo estas ansiedades pessoais chegaram à ponta extrema do embalse, onde era o desaguadouro, e o rio não estava lá, apenas um fio escasso de água que ainda resumbrava das terras moles, um gorgolejo lodoso que nem para mover uma azenha de brincar teria força, [...] Houve discussões ácidas, incredulidades, chamadas telefónicas para Pamplona e Madrid, e o resultado do fatigante trabalho e trato veio a exprimir-se numa ordem 'muito simples, disposta em três partes sucessivas e complementares [...]

(Palavras na lupa)

Texto “A jangada de Pedra”, de José Saramago – Cap. 12

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 216-218).

Quadro: Texto “Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa – Cap. 11

Fragmento do texto

[...] E o Joe contava casos. Contou. Caso que se passou no sertão jequitinhão, no arraial de São João Leão, perto da terra dele, Joe. Caso de Maria Mutema e do Padre Ponte. [...] Uma noite o marido dela morreu, amanheceu morto de madrugada. Maria Mutema chamou por socorro, reuniu todos os mais vizinhos [...] Maria Mutema era senhora vivida, mulher em preceito sertanejo. Se sentiu, foi em si, se sofreu muito não disse, guardou a dor sem desmonstração. Mas isso lá é regra, entre gente que se diga, pelo visto a ninguém chamou atenção. O que deu em nota foi outra coisa: foi a religião da Mutema [...] o padre [...] relaxava. Gerara três filhos, com uma mulher simplória e sacudida, que governava a casa e cozinhava para ele, e também acudia pelo nome de Maria [...] Padre Ponte todas as vezes fazia uma cara de verdadeiro sofrimento e temor, no ter de ir a junjo, escutar Mutema. [...] — "A pessoa que por derradeiro entrou, tem de sair! A p'ra fora, já, já, essa mulher!" Todos, no estarrecente, caçavam de ver a Maria Mutema. — "Que saia, com seus maus segredos, em nome de Jesus e da Cruz! Se ainda for capaz de um arrependimento, então pode ir me esperar, agora mesmo, que vou ouvir sua confissão... Mas confissão esta ela tem de fazer é na porta do cemitério! Que vá me esperar lá, na porta do cemitério, onde estão dois defuntos enterrados!... E Maria Mutema, sozinha em pé, torta magra de preto, deu um gemido de lágrimas e exclamação, berro de corpo que faca estraçalha. Pediu perdão! Perdão forte, perdão de fogo, que da dura bondade de Deus baixasse nela, em dores de urgência, antes de qualquer hora de nossa morte. E rompeu fala, por entre prantos, ali mesmo, a fim de perdão de todos também, se confessava. Confissão edital, consoantemente, para tremer exemplo, raio em pesadelo de quem ouvia, público, que rasgava gastura, como porque avessava a ordem das coisas e o quieto comum do viver transtornava. Ao que ela, onça monstra, tinha matado o marido — e que ela era cobra, bicho imundo, sobrado do podre de todos os estercos. Que tinha matado o marido, aquela noite, sem motivo nenhum, sem malfeito dele nenhum, causa nenhuma [...]

(Palavras na lupa)

6. Guimarães Rosa usa arcaísmos, neologismos e expressões regionais. No caderno, dê o sentido das expressões destacadas.

- o) "Mas isso lá é regra, entre *gente que se diga* [...]" **Resposta: Gente de respeito.**
- b)"[...] e também *acudia* pelo nome de Maria [...]" **Resposta: Atendia, respondia.**
- c) "[...] no *ter de ir, a junjo*, escutar a Mutema." **Resposta: Ter de ir obrigado; ser obrigado a ir.**
- d)"[...] entusiasmados 'exemplos que *enfileiravam* o povo no bom rumo: **Resposta: Conduziam.**
- e) "*Confissão edital*, consoantemente, para tremer exemplo [...]" **Resposta: Confissão pública.**

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013c, p. 165-170).

ANEXO C

Coleção PCIS

VOLUME 1

Quadro 38: Fragmentos de boxes explicativos dos tipos de variação, capítulo 7, unidade 1, volume 1. Fonte: Fonte: (ABAURRE, 2013a, p. 162).

Quadro 39: O preconceito linguístico, quadro reflexivo “cuidado com o preconceito”, texto “verbos”, domínio UOL - cap. 16/unid. 5. Fonte: Fonte: (ABAURRE et al., 2013a, p. 217).

Quadro 40 – Tirinha “Mulher de 30”, de Cibele Santos - Cap. 12/unid. 4. Fonte: (ABAURRE et al., 2013a, p. 161).

Quadro 41 – Tirinha “Botando os bofes para fora”, de Fernando Gonsales - Cap. 12/unid. 4. Fonte: (ABAURRE et al., 2013a, p. 164-165).

Quadro 42

> Leia o texto a seguir para responder às questões de 4 a 6.

*Apavorando nas gírias
Escritor cria dicionário com 33 mil expressões e ditos populares.*

O fessor João Bosco Gurgel, que é cabra lá do Ceará, fez um livro bão dimai da conta: o Dicionário de Gíria [.4, que ajunta todos os ditos rolando por este Brasilzão - e até nos países africanos onde se fala português. São verbetes engraçadíssimos [...] que Gurgel se dedica a catalogar desde os anos 70- quando foi morar no Rio e se surpreendeu com a quantidade de gírias usadas pelas pessoas. "Agiria não é apenas a linguagem dos marginais, dos malandros", conta. Seu jeito preferido de descobrir gírias é ler jornais populares, destinados às classes C e D, que costumam estar cheios de expressões engraçadas, e receber contribuições via internet - se você sabe uma gíria nova, que só tem aí na sua quebrada, pode mandar um salve pelo site www.cruiser.com.br/giria, firmeza? [...]

GREGHI, Ana. Superinteressante, n.271. Novembro de 2009. p. 28

“Apavorando nas gírias”, de Ana Greghi - Cap. 12/unid. 4

Fonte: (ABAURRE et al., 2013a, p. 165-166).

Quadro 43 – Tirinha “Níquel Náusea”, de Fernando Gonsales - Cap. 12/unid. 4. Fonte: (ABAURRE et al., 2013a, p. 166).

Quadro 44

> Os textos abaixo exemplificam um mesmo gênero discursivo, na sua realização oral e escrita. Leia-os com atenção.

Fragmento 1 – “Casa mal-assombrada?” A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro
[...] então uma noite nós fomos ao chiqueiro que fica perto desta fazenda e escureceu muito rapidamente porque estava ameaçando chuva., então o negócio era o seguinte., nós não vamos passar perto da casa velha., sim... nós vamos passar perto da casa velha..., absolutamente não tem perigo.., está bom.., e foi aquela coisa.., uma pilha de crianças... sete crianças.., eu e mais duas moças: vamos passar em frente da casa velha... e passamos... aí: vamos entrar? vamos entrar., [...]amos esperar passar a chuva.., não sei mais o quê... está bom... ai sentamos no chão... ficamos contando histórias pras crianças.., brincando.., de repente... nós escutamos um barulho... mas uma coisa assim... nós nos olhamos... nos entreolhamos... e... alguém tem que saber o que está havendo... né... porque o barulho não é normal... aí fomos ver.., as três juntas de mãos dadas... pálidas... brancas... só faltava os cabelos estarem eriçados.., disfarçando pras crianças... [...]

Fragmento 2 – “A ponte que partiu”, de Evandro Mesquita

[...] Foi durante as gravações do programa Os Normais, uma cena em que estavam eu, Luis Fernando Guimarães, Fernanda Torres e Danielle Winits. Era um jantar e estávamos comendo um bobó de camarão. [...] A cena rolando e eu arregalando o olho. Rapidamente, passo a mão na boca, esconde o dente e continuo a falar com os outros e tal... apavorado com a situação. Terminou a cena, fui lá para trás, encaixei o dente e voltei para gravar a próxima cena, que era uma briga das duas meninas. A Danielle e a Fernanda brigavam no chão e eu tinha que pular em cima delas e separá-las. Quando eu pulei, o dente também pulou fora. Eu, desesperado, abaixei a cabeça: "Separa, separa, não faz isso!" e ficava procurando o dente, disfarçadamente. Pensei: "Meu Deus, será que a câmera pegou isso? Onde está esse dente?" Ai, "corta, cortar, a cena tinha ficado legal". [...]

Textos “Casa mal-assombrada? – A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro”, de Dinah Callou; “A ponte que partiu”, de Evandro Mesquita - Cap. 25/unid.

Quadro: Texto “21 de Maio - Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus - Cap. 13/unid.4

> As questões de 1 a 4 referem-se ao texto abaixo, escrito em 1958.

21 DE MAIO

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residivel, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amisade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 35. (Fragmento)

1. Leia a seguinte nota dos editores de Quarto de despejo: "Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo". Transcreva no caderno pelo menos três ocorrências em que a autora contraria as regras ortográfica.

Resposta: Não são empregados os acentos agudos prescritos pela convenção ortográfica em "horrivel" (horrível), "lirio" (lírio), "açucar" (açúcar), "politicos" (políticos). É criado um neologismo: o adjetivo "residivel", também sem acento, como sinônimo de "habitável". É possível identificar o emprego de ao no lugar de como (conjunção comparativa) em "a toalha era alva ao lirio", e ainda o emprego de ao no lugar de pelo em "amisade ao povo". Ocorre também a ausência de acento grave em "as [às] margens do rio Tietê". A convenção ortográfica não é obedecida em "amisade" (amizade) e "paiz" (país).

2. Elabore uma hipótese para explicar por que Carolina de Jesus grafou a palavra "amisade" (início do 2º parágrafo) dessa maneira.

Resposta: A grafia de "amisade" pode ser explicada porque a letra s pode representar dois sons: [s] ou [z]. Nas palavras casa e prosa, por exemplo, a consoante está entre duas vogais, representando o fonema sonoro /z/. Por desconhecer algumas regras ortográficas da língua (por vezes, o fonema /z/ deve ser representado pela letra z, mesmo que entre vogais), Carolina usa, por analogia, s no lugar de z ao escrever a palavra amizade.

3. Em que momentos é possível perceber que a autora teve a intenção de adequar o seu texto ao que recomenda a gramática normativa usando vocabulário e estrutura mais sofisticados?

Resposta: Carolina de Jesus, embora tendo tido baixa escolaridade, revela ter um certo grau de contato com as práticas da escrita, provavelmente por meio da leitura de livros e de jornais. Apesar das várias inadequações ortográficas identificadas no texto, percebe-se um esforço de Carolina no sentido de adequar a forma ao contexto da escrita (em função, provavelmente, da imagem que fazia da escrita a partir dos textos que lia). Percebe-se também um investimento na "sofisticação" da linguagem, em vários momentos do texto, como: "comprar-lhe", "que há muito", "a toalha era alva ao lirio" (apesar da inadequação do emprego de ao no lugar de como, há, sem dúvida, nessa comparação, uma tentativa de sofisticação).

[...]

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 176).

Quadro: Tirinha “Macanudo”, de Liniers - cap. 20/unid.6

> Leia a tira abaixo para responder às questões 1 e 2.



⁴ LINIERS, Macanudo, N. I. Campinas: Zarabatana Books, 2008, p. 79.

1. Há, na tira, uma palavra que não faz parte do léxico do português, mas costuma ser usada em contextos informais. Que palavra é essa?

- Considerando o contexto da tira, que sentido você atribui a essa palavra? Explique.

Resposta: No contexto da tira, ela se refere aos pinguins jovens. A tira apresenta um filhote de pinguim emitindo inicialmente breves sons e gritando sem parar, o que irrita o pinguim adulto. O comentário do pinguim adulto — "Aborrescentes..." — sugere que ele julga o comportamento do jovem pinguim tão aborrecedor quanto o comportamento geralmente atribuído a adolescentes entre os seres humanos.

2. Qual é a sua hipótese sobre o modo como ela foi formada?

- Que processo de formação de palavras é exemplificado nesse caso? Justifique.

Resposta: Espera-se que o aluno conclua que o substantivo adolescentes foi aglutinado ao verbo aborrecer para formar uma nova palavra que traduza o comportamento irritante atribuído aos adolescentes. É interessante observar que é a semelhança fônica entre os radicais aborr (+ -ecer) e adol (+ -escer) que está na base da formação da nova palavra e da construção do efeito de humor da tira.

- Neologismo. Trata-se de um neologismo porque a palavra aborrescente foi criada para atender às necessidades dos falantes em um contexto específico. Observa-se que ela já é utilizada na língua com alguma frequência, o que evidencia que veio suprir uma falta percebida pelos falantes.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013a, p. 261)

VOLUME 2

Quadro 45 - Box “De olho na fala”, Cap. 9/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 285).

Quadro 46 Box “De olho na fala”, Cap. 9/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 293).

Quadro 47 - Box “De olho na fala”, Cap. 9/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 293).

**Quadro: “Origem, nascimento e batizado – Memórias de um Sargento de Milícia”, de
Manuel Antônio de Almeida - Cap. 5/unid. 1**

| Fragmento 1 [...] | Fragmento 2 [...] |
|---|--|
| <p>Chegou o dia de batizar-se o rapaz: foi madrinha a parteira; sobre o padrinho houve suas dúvidas: o Leonardo queria que fosse o Sr. Juiz; porém teve de ceder a instâncias da Maria e da comadre, que queriam que fosse o barbeiro de defronte, que afinal foi adotado. Já se sabe que houve nesse dia função: os convidados do dono da casa, que eram todos dalém-mar, cantavam ao desafio, segundo seus costumes; os convidados da comadre, que eram todos da terra, dançavam o fado. O compadre trouxe a rabeca, que é, como se sabe, o instrumento favorito da gente do ofício. A princípio o Leonardo quis [...]</p> <p>2. Leia os trechos abaixo. O primeiro é de Manuel Antônio de Almeida; o segundo, de Joaquim Manuel de Macedo.</p> <p>"Depois do minuete foi desaparecendo a cerimônia e a brincadeira aferventou, como se dizia naquele tempo." (<i>Memórias de um sargento de milícias</i>)</p> <p>"E o mais é que estamos num sarau. [...] alegre, numerosa e escolhida sociedade enche a grande casa, que brilha e mostra em toda a parte borbulhar o prazer e o bom gosto." (A Moreninha)</p> <p>- Em que a linguagem utilizada nesses trechos se diferencia?</p> <p>Resposta: Manuel Antônio de Almeida utiliza uma linguagem mais coloquial, com a inclusão de uma provável gíria, "aferventou", ao contrário de Joaquim Manuel de Macedo, dono de um estilo mais solene e rebuscado. Essa linguagem mais popular de Manuel Antônio de Almeida é que o distingue dos demais autores românticos.</p> | <p>Depois do minuete foi desaparecendo a cerimônia e a brincadeira aferventou, como se dizia naquele tempo. Chegaram uns rapazes de viola e machete: o Leonardo, instado pelas senhoras, decidiu-se a romper a parte lírica do divertimento. Sentou-se num tamborete, em um lugar isolado da sala, e tomou uma viola. Fazia um belo efeito cômico vê-lo, em trajes do ofício, de casaca, calção e espadim, acompanhando com um monótono zum-zum nas cordas do instrumento o garganteado de uma modinha pátria. [...]</p> |

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013b, p. 83).

VOLUME 3

Quadro 48 – Tirinha Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 260).

Quadro 49 - Box sobre preconceito linguístico, Cap. 13/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 261).

Quadro 50

Fragmento do texto

[...] Tudo começou naquela tarde de sábado, quando fui lavar meu carro e o rapaz me cobrou "dez real". Depois deixei o carro numa vaga, e me custou "dois real". O camelô me ofereceu "três cueca", minha empregada tinha pedido "quatro quilo de batata", o feirante me ofereceu "seis limão", outro gritou "os peixe tão frescor; depois meu porteiro se prontificou a levar "as sacola" até o elevador e deu o recado de que "meus filho" ainda não tinham chegado "das compra". Desesperado, me dei conta de que os plurais estavam sumindo! [...]

[...]

Texto “Um futuro singular”, de Ivan Jaf - Cap. 13/unid. 4

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 283).

Quadro 51 - Tirinha “Striptiras”, de Laert - Cap. 13/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 285).

Quadro 52 – Tirinha “Calvin”, de Watterson - Cap. 13/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 293-294).

Quadro 53 – Tirinhas “Garfield”, de Jim Davis e “Níquel Náusea, de Fernando Gonsales - Cap. 14/unid. 4. Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 298).

Quadro: Texto “I - Macunaíma”, de Mário de Andrade - Cap. 3/unid. 1

Fragmento do texto

[...] Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém. E também espertava quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. [...] No mucambo si alguma cunhatã se aproximava dele para fazer festinha, Macunaíma punha a mão nas graças dela, cunhatã se afastava. Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os velhos e frequentava com aplicação a murua a poracê o torê o bacorocô a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo. [...]

2. O romance de Mário de Andrade cumpre o projeto modernista de resgatar aspectos originais da cultura brasileira. Que elementos dessa cultura são apresentados no trecho?

Resposta: Termos (cunhatã, jirau, paxiúba, etc.) e costumes indígenas: a maloca em que vivia; os banhos no rio de toda a família; as danças religiosas da tribo; a figura do pajé e a alusão ao ritual de pajelança; o trabalho das mulheres de ralar a mandioca para fazer farinha.

[...]

4. Leia o trecho a seguir

"No mucambo si alguma cunhatã se aproximava dele para fazer festinha, Macunaíma punha a mão nas graças dela, cunhatã se afastava."

- Como aparece nesse trecho a preocupação de Mário de Andrade de criar uma língua que representasse a linguagem do povo brasileiro?

Resposta: Em primeiro lugar, destaca-se no trecho a grafia do pronome se ("si"), escrito de forma a reproduzir a maneira como é pronunciado na linguagem coloquial. Além disso, o uso dos termos indígenas (mucambo, cunhatã) e expressões mais próximas da linguagem cotidiana, como "festinha" e "graças".

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 69-70).

Quadro: Texto “Papos”, de Luis Fernando Veríssimo - Cap. 14/unid. 4

Fragmento do texto

—Me disseram...
—Disseram-me.
—Hein?
—O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
—Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
—O quê?
— Digo-te que você...
—O “te” e o “você” não combinam.
— Lhe digo?
— Também não. O que você ia me dizer?
— Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
— Partir-te a cara.
— Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
— É para o seu bem.
— Dispenso as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
— O quê?
— O mato.
— Que mato?
— Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
[...]

2. O texto trata, de forma humorística, da questão da colocação pronominal. Qual parece ser a intenção do cronista ao criar o contexto de uma conversa informal para tratar desse assunto?

Resposta: O texto deixa clara a intenção do autor de ironizar a importância que costuma ser dada por certas pessoas à colocação pronominal. Para isso, cria um diálogo em que dois interlocutores discutem a correta colocação pronominal, com base no que determina a gramática normativa. Enquanto um dos interlocutores faz questão de cobrar a colocação pronominal considerada correta, o outro deixa claro que, em situação informal, essa postura caracteriza um comportamento pedante.

3. Quando um dos interlocutores do texto afirma que o correto é “disseram-me” e não “me disseram”, está fazendo referência a uma das regras da gramática normativa para a colocação pronominal. Que regra é essa?

Resposta: A regra que determina o uso enclítico do pronome em início de oração.

a) Em uma conversa informal, como na situação apresentada na crônica, essa correção é adequada? Justifique sua resposta.

Resposta: Não. Embora a gramática normativa julgue incorreta a colocação proclítica do pronome em início de oração, em uma situação de informalidade, como é o caso do diálogo apresentado na crônica, ela é mais adequada e usual.

[...]

4b) Na questão 3, você identificou um emprego da próclise que contraria as regras da gramática normativa, mas que é aceito em contextos informais. Por que o emprego da ênclise nos casos mencionados nessa questão não pode ser visto da mesma forma?

Resposta: Nos dois casos apresentados nesta questão, observamos a presença de um atrator (se, não) cuja ocorrência toma obrigatória a próclise, independentemente do grau de formalidade do contexto em que é utilizado o pronome oblíquo. Na questão 2, o contexto era o de início de oração. Nesse caso, em contextos informais de fala e de escrita (como é o do diálogo apresentado no texto), a próclise é característica do português do Brasil.

Fonte: (ABAURRE *et al.*, 2013c, p. 298).