



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LÍBRAS/LÍNGUA INGLESA**

AMANDA ALMEIDA DE JESUS

UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO *POR UMA VIDA MELHOR*

Amargosa
2017

AMANDA ALMEIDA DE JESUS

UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO *POR UMA VIDA MELHOR*

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de licenciatura em Letras: Libras/Língua portuguesa/Língua Inglesa do centro de formação de professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Licenciatura em Letras.

Orientador: Professor Doutor Gredson dos Santos

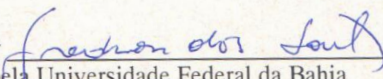
Amargosa
2017

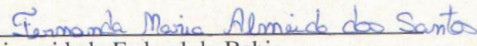
AMANDA ALMEIDA DE JESUS

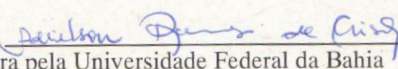
UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO
POR UMA VIDA MELHOR

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção de grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa/Libras/língua Inglesa, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Aprovação em: Amargosa-BA 20 de abril de 2017.

Gredson dos Santos – Orientador 
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Fernanda Maria Almeida dos Santos 
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Adielson Ramos de Cristo 
Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todas as coisas, pois sem Ele nada disso seria possível.

Aos meus pais, Magnólia e Aurimar, pelo apoio e incentivo incondicional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gredson dos Santos, por todas as contribuições na realização deste trabalho.

Ao amigo, Derneval Ferreira, por todo o incentivo durante esses anos em minha carreira Acadêmica.

Às minhas amigas e colegas de curso, Andreia e Elane, por estarem sempre comigo desde o início desta jornada.

Ao meu namorado Ricardo, que soube entender os momentos em que precisei me afastar para dar conta das minhas tarefas, e sempre me incentivou a ir além.

A todos os professores do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

AULA DE PORTUGUÊS

*A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esquecia língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.*

Carlos Drummond de Andrade

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Capa do livro	41
Figura 02 – Quadro comparativo dos usos dos discursos direto e indireto	47
Figura 03 – Conceito de concordância entre as palavras	56
Figura 04 – Exemplo de concordância entre as palavras	57
Figura 05 – A concordância na norma popular	58
Figura 06 – Concordância verbal	59
Figura 07 – Exemplos na concordância	60

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ABL – Associação Brasileira de Letras

ALAB – Associação de Linguística Aplicada

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LP – Língua Portuguesa

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDP – Livro Didático de Português

LD – Livro Didático

JESUS, Amanda Almeida de. **Uma análise da variação linguística no livro didático *Por uma vida melhor***. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Libras/Língua Estrangeira) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa.

RESUMO

Levando em conta os princípios da Sociolinguística (CEZÁRIO E VOTRE (2013), ALKMIN (2003), CALVET (2002)), o texto que ora se apresenta, objetivou analisar o tratamento da variação linguística no livro didático *Por Uma Vida Melhor*, destinado ao Ensino Fundamental II (EJA). A variação linguística é um fenômeno pouco trabalhado nas escolas brasileiras. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa pauta-se nas teorias da Gramática Tradicional, dando pouca importância às pesquisas da linguística brasileira. Entretanto, sabe-se que os alunos chegam à escola trazendo consigo conhecimentos linguísticos adquiridos no seio do lar, pois a língua falada é aprendida com base na comunidade linguística em que o indivíduo está inserido. Trabalhar as variações linguísticas em sala de aula não significa que o professor ensina os alunos a falarem “errado”, mesmo porque eles já dominam a norma popular. O livro didático é ferramenta fundamental no processo de ensino, pois os professores em sua quase totalidade se prendem a ele para elaborarem suas aulas. Partindo-se desses pressupostos, o interesse em realizar essa pesquisa foi motivado devido a um livro de EJA que apresenta essa temática e tem sido alvo de duras críticas por parte da imprensa brasileira, que julgou que a autora incentivava os professores de Língua Portuguesa a ensinarem os alunos a falarem “errado”. Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da referida pesquisa se constituíram da análise do livro didático *Por Uma Vida Melhor*, destinado ao segundo ciclo do EJA, sétima série. Os resultados encontrados após análise do livro indicam que, diferentemente das acusações recebidas pela autora, o livro apresenta uma abordagem da variação linguística que não tem por objetivo incentivar os alunos a “falarem errado”, mas busca exemplificar que existem diferentes modos de falar que, em alguns contextos, podem ser ou não estigmatizados.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; variação linguística; livro didático de Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA, A VARIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA	14
2.1.1 O surgimento da sociolinguística	14
2.1.2 Abordagens da sociolinguística variacionista	17
2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	18
2.2.1 Variação diacrônica	20
2.2.2 Variação diatópica	21
2.2.3 Variação diastrática	21
2.2.4 Variação diamésica	22
2.2.5 Variação diafásica	23
2.2.6 Variável, variante e variedade	23
2.3 OS CONCEITOS DE NORMA	24
2.4 A REALIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA	25
2.4.1 Processos históricos na formação da norma popular brasileira	28
2.5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
4 ANÁLISE DO LIVRO POR UMA VIDA MELHOR	39
4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	40
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A <i>UNIDADE 1 - LÍNGUA PORTUGUESA</i>	44
4.2.1 Análise crítica geral sobre a <i>unidade 1 - língua portuguesa</i>	50
4.3 UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CAPÍTULO <i>ESCREVER É DIFERENTE DE FALAR</i>	51
4.3.1 O foco da polêmica: uma análise da seção <i>A concordância entre as palavras</i>	55
4.3.2 Algumas considerações sobre o tratamento da variação linguística no livro didático <i>Por uma vida melhor</i>	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	70

1 INTRODUÇÃO

As línguas não são homogêneas, tampouco são produtos finalizados. Elas estão em constante movimento de mudança e variam de acordo com inúmeros fatores, como a condição social dos falantes, a procedência geográfica, o nível de escolaridade, sexo, contexto de uso, dentre outros.

Apesar dessa heterogeneidade inerente às línguas, a variação linguística é um fenômeno muito pouco trabalhado nas escolas. No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa pauta-se em teorias da Gramática Tradicional, dando pouca ou nenhuma importância às pesquisas da linguística e, especificamente, à sociolinguística.

Entretanto, sabe-se que os alunos chegam à escola apresentando conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da vida, no convívio com a família. A língua falada é aprendida com base na comunidade linguística em que o indivíduo está inserido; portanto, um aluno que convive com pessoas que pouco utilizam a norma culta poderá ter dificuldades para ter acesso a essa norma.

A Sociolinguística (CEZÁRIO E VOTRE (2013), ALKMIN (2003), CALVET (2002), por meio dos seus estudos sobre a heterogeneidade das línguas, passou por uma série de mudanças na visão do que deve ser a prática de ensino dos professores. Desse modo, trabalhar as variações linguísticas em sala de aula não significa que o professor deve conduzir os alunos a falarem “errado”, mesmo porque esses alunos já dominam a norma popular. A escola deve priorizar o ensino da norma padrão para que o aluno utilize algo que se aproxime da norma prestigiada socialmente; porém, deve-se mostrar ao alunado que eles podem ser entendidos utilizando a norma popular, ressaltando os possíveis contextos de uso, em outras palavras, a escola deve partir do que o aluno já sabe.

Dentro desse contexto de ensino, o livro didático constitui-se de um importante suporte para que os professores desenvolvam um bom trabalho em sala de aula. Portanto, essa pesquisa objetiva identificar o modo como a variação linguística é abordada no livro *Por uma vida melhor*, destinado à Educação de Jovens e Adultos – EJA¹.

¹ A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino voltada àqueles que não conseguiram concluir seus estudos em tempo hábil, e por isso precisam de um ensino acelerado e, geralmente, noturno para atender a sua demanda. EJA foi regulamentada no país através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) que versa em seu Art. 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A Lei diz ainda “§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses,

A escolha por esse livro deve-se ao fato de que, no ano de 2011, após a sua distribuição pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a imprensa brasileira teceu duras críticas à autora Heloísa Ramos, acusando-a de incentivar os professores a ensinarem os alunos a falarem “errado”.

Cabe salientar que, uma vez que o objetivo é analisar a abordagem sobre a variação linguística contida no livro em face da polêmica levantada por setores da grande mídia brasileira, neste trabalho, não será feita uma discussão teórica aprofundada sobre tópicos da variação linguística, da concordância nominal e da concordância verbal, de modo que o leitor interessado pode buscar aprofundamento sobre esses temas em teóricos como Marta Scherre (2005), Vieira (2011), Brandão (2011), dentre outros.

As críticas à autora do livro *Por uma vida melhor* foram feitas a partir de informações incorretas ou imprecisas que foram divulgadas com base em uma frase retirada de seu contexto, em que a autora afirmava que os alunos poderiam utilizar uma linguagem que não estivesse dentro das regras da gramática normativa, mas que, dependendo do contexto, poderia ser alvo de preconceito social.

De um lado dessa polêmica estavam os jornalistas e alguns estudiosos da língua que valorizam um ensino pautado apenas nas normas da gramática tradicional, como os integrantes da Academia Brasileira de Letras (ABL), que divulgaram nota afirmando que

todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona. A posição teórica dos autores do livro didático que vem merecendo a justa crítica de professores e de todos os interessados no cultivo da língua padrão segue caminho diferente do que se aprender nos bons cursos de Teoria da Linguagem².

condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.”

²Disponível em <http://www.academia.org.br/noticias/abl-discorda-da-posicao-do-mec> Acesso em novembro de 2016.

Desse modo, percebe-se que os críticos da ABL consideram justas e fundadas todas as críticas sofridas pela autora, bem como ressaltam que para uma efetiva ascensão social é necessário o domínio da língua padrão.

O jornalista Reinaldo Azevedo, colunista da revista VEJA, também se posicionou contra a autora do livro, divulgando uma matéria em seu *blog*, que, entre outros fatos, afirmava:

Terá certamente uma vida melhor o aluno que dominar o instrumental da norma culta da língua, contra o qual o livro se posiciona abertamente. Assim, esse “instrumento didático” que conta com o endosso do MEC, se algum efeito tiver, será no sentido de piorar a vida do estudante; na melhor das hipóteses, contribui para mantê-lo na ignorância³.

O que se percebe a partir dessa afirmativa do jornalista é que, com base em apenas uma frase retirada do livro, o autor conclui que a autora do livro posiciona-se contra a norma culta, sem, ao menos, se dar o trabalho de conhecer a obra por inteira.

Adotando uma postura ainda mais radical, o *site* Istoé, publicou no dia 11 de maio de 2011, uma notícia afirmando que o livro contribuiria com o fracasso no aprendizado de meio milhão de brasileiros:

Sob diversos aspectos, “Por uma Vida Melhor” tem potencial para piorar a existência de meio milhão de brasileiros. Se realmente for levado a sério pelas escolas públicas, a obra vai condenar esses jovens a uma escuridão cultural sem precedente. Ao dificultar o aprendizado da norma correta, os professores da ignorância terão criado uma espécie de “apartheid linguístico”, para usar uma expressão do ex-ministro da Educação Cristovam Buarque⁴.

Esse foi apenas um pequeno recorte do que foi a discussão instaurada em torno do livro. Porém, por meio desses trechos pode-se perceber o quão acalorada foi a polêmica e quão radicais foram os comentários tecidos por aqueles que acreditavam realmente que o livro era contra a norma culta, que incentivava aos alunos a falarem errado.

Em meio a essa celeuma, muitos linguistas e entidades se posicionaram a favor da obra. Como a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em nota pública, repudiou a atitude dos meios de comunicação afirmando que

ao contrário de contribuir para uma agenda partidária de manutenção da ignorância, acusação levemente imputada ao livro e ao PNLD, os “erros”

³ Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho-a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente/>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

⁴ Disponível em http://istoe.com.br/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA/. Acesso em 10 de março de 2017.

em questão, se interpretados contextualizadamente e explorados de forma interessante em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística, mostrando que apesar de todas as variedades serem aceitáveis, o domínio da norma culta é fundamental para efetiva participação nas diversas atividades sociais de mais prestígio⁵.

A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) também se manifestou em relação ao livro, afirmando que considera o caso como marcado por posicionamentos “virulentos” e “até histéricos”, apesar de o livro seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que prevê que o ensino das variações linguísticas deve estar presente em sala de aula (vide anexo B).

Dante Lucchesi, então professor de língua portuguesa da Universidade Federal da Bahia, no texto intitulado “Racismo linguístico ou ensino pluralista e cidadão?”⁶, afirmou que:

Observando a maioria das contestações feitas sobre o livro, tem-se a impressão de que o mais importante não é esclarecer, ou informar melhor a sociedade sobre a realidade da língua, e sim estabelecer a confusão, tirando proveito da ignorância para exacerbar o preconceito e manter a língua como um poderoso instrumento de exclusão social. (p. 4).

Outros linguistas renomados como Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Carlos Alberto Faraco, também manifestaram apoio à obra, considerando infundadas e sem respaldo teórico as críticas voltadas ao livro (vide anexos C, D e E).

A autora do livro, Heloísa Ramos, em entrevista concedida ao site IG, afirmou que não é um objetivo ensinar os alunos a falarem errado, mas sim fazer com que eles entendam que o grau de formalidade da interação social, precisará adequar a sua fala.

A partir dessas afirmações, contra e a favor da dinâmica empregada pelo livro, surgiu uma inquietação em fazer uma análise desse material didático, buscando identificar de que modo a variação linguística é trabalhada pela autora.

Para atingir tal objetivo, foram utilizados teóricos como Marcos Bagno (2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2004), Alkmim (2003), dentre outros que discutem sobre a variação linguística e ensino.

A importância em realizar essa pesquisa justifica-se pela necessidade em realizar uma análise que visa a identificar se as acusações da imprensa brasileira são verídicas ou não. Além disso, espera-se que esse trabalho possa contribuir com a formação acadêmica de outros

⁵ Dossiê Por uma vida melhor, Ação Educativa.

⁶ Disponível em <http://www.abralin.org/noticia/Dante.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2017.

estudantes dos cursos de Letras, fornecendo um material que contribua para a valorização dos estudos sociolinguísticos em sala de aula.

Assim sendo, este trabalho, além dessa introdução, apresenta duas seções teóricas, a análise do livro e as considerações finais. A seção II, cujo título é *Reflexões sobre a sociolinguística, a variação e o ensino de língua portuguesa*, apresenta um estudo teórico sobre a sociolinguística, identificando seu surgimento, suas abordagens e seus conceitos principais, bem como é feito um estudo acerca dos níveis e tipos de variação. Por fim, é feito um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz dos conhecimentos da sociolinguística.

A seção III, intitulada *O livro didático de língua portuguesa*, aborda como surgiram os livros didáticos no Brasil, as políticas de distribuição pelo Governo Federal, assim como os procedimentos de qualidade dos materiais.

Na seção IV é feita a análise do livro didático *Por uma vida melhor*. Assim, foram observados os aspectos gerais relacionados à obra, e foi realizada uma análise da *unidade I – língua portuguesa*, concentrando as atenções no Capítulo I – *escrever é diferente de falar*, o qual foi alvo da polêmica. Por último, nas considerações finais, são feitas algumas reflexões sobre a forma como a autora trabalha os tópicos de variação linguística.

Ressalta-se, que o livro utilizado para análise foi a versão do aluno, pois as escolas da região não foram contempladas com o recebimento do livro no PNLD de 2011. O volume analisado foi disponibilizado pela Editora Global, por meio de solicitação via *e-mail*.

2 REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA, A VARIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo tem o objetivo de fazer uma discussão sobre teorias relacionadas à sociolinguística, à variação e ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, utilizando-se de autores e teóricos que embasaram esta pesquisa.

Na primeira seção, discutem-se aspectos relacionados à sociolinguística desde os primeiros estudos que levavam em consideração o lado social da linguagem, até o reconhecimento dessa corrente linguística enquanto ciência no ano de 1960, bem como as abordagens da sociolinguística variacionista.

Na seção seguinte, trata sobre a variação linguística, abordando os níveis e os tipos de variação. Posteriormente, traçam-se os conceitos de normas, para então chegar à realidade linguística brasileira.

Por fim, far-se-á uma discussão teórica da relação entre variação linguística e ensino, bem como de que forma essa relação vem sendo tratada nas salas de aulas pelos professores de Língua Portuguesa.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA

2.1.1 O surgimento da sociolinguística

A sociolinguística é uma área que faz parte da Linguística e estuda a língua em seu real uso, levando em consideração inúmeros fatores, dentre eles extralinguísticos, como classe social, nível de instrução e fatores geográficos que incidem sobre o uso. Segundo Cezário e Votre (2013), a sociolinguística entende a língua como uma instituição social, não podendo, desse modo, ser estudada como uma estrutura autônoma independente da situação, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

A linguística do século XX, sobretudo a partir dos estudos realizados por Saussure, preocupava-se apenas em estudar a língua por ela mesma, deixando de lado o uso real. Nas análises linguísticas, a relação entre língua e sociedade não eram consideradas.

Segundo Alkmim (2003), para Saussure, a língua é um fato social, no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social; ele aponta a linguagem

como faculdade natural que permite ao homem constituir uma língua; em consequência, a língua é caracterizada por ser “um produto social da faculdade da linguagem”.

Entretanto, segundo a autora, apesar de o linguista considerar a língua como um produto social, em seus estudos, o real uso não era levado em consideração; ele concebia a língua como um produto homogêneo, e seus estudos voltaram-se essencialmente para o organismo linguístico interno.

Cezário e Votre (2013) postulam que o termo “sociolinguística” surgiu pela primeira vez em 1950; entretanto, se desenvolveu como corrente nos Estados Unidos apenas na década de 1960, sobretudo com os trabalhos de Wilian Labov, que serão tratados mais a frente neste capítulo.

Apesar de ter ganhado estatuto de ciência a partir da década de 1960, alguns estudiosos, em anos anteriores, já consideravam importante a relação entre língua e sociedade, porém em menor escala.

Meillet (1926 apud CEZÁRIO e VOTRE, 2013, p. 147), ao procurar uma explicação para as mudanças linguísticas na França, afirmou que toda modificação na estrutura social acarreta uma mudança nas condições nas quais a linguagem se desenvolve, sendo, desse modo, a história das línguas inseparáveis da história da cultura e da sociedade.

Meillet (1965 apud CALVET, 2002, p. 13) dava para os estudos da linguagem um enfoque que ficou de fora do trabalho de Saussure. Segundo ele, “ao separar a variação linguística das condições externas de que ela depende, Ferdinand de Saussure a priva da realidade; ele a reduz a uma abstração que é necessariamente inexplicável.” Segundo Calvet (2002), a língua para Meillet era, ao mesmo tempo, um “fato social” e um “sistema que tudo contém”.

Nesse sentido, Meillet não dicotomizava a relação entre sincronia e diacronia; desse modo, para ele não é possível compreender os fatos da língua sem fazer referência à diacronia, ou seja, todas as mudanças da língua poderiam ser estudadas a partir da história.

Paul Lafargue (1894 apud CALVET, 2002, p. 18) realizou a primeira tentativa de aplicar uma análise sociológica aos fatos da língua. Ele realizou um estudo sobre o vocabulário francês, demonstrando que as mudanças da língua estariam relacionadas aos fatos políticos. Para ele, “a língua clássica caiu com a monarquia feudal; a língua romântica nascida na tribuna das assembleias durará enquanto durar o governo parlamentar”. Cohen (1956 apud CALVET, 2002), sobre os estudos de Lafargue, avalia que os fatos da língua devem ser avaliados sob um ponto de vista sociológico e não mais apenas categorizados teoricamente.

Basil Bernstein (1975 apud CALVET, 2002, p. 25) foi o primeiro a levar em consideração as produções linguísticas reais. Ele partiu da constatação de que as crianças da classe operária apresentavam uma taxa de fracasso escolar superior às crianças de classe abastadas. Desse modo, ao analisar a produção das crianças, definiu dois códigos: o código restrito sendo o que as crianças do meio desfavorecidos dominam, e o código elaborado, dominado pelas crianças da classe favorecidas que também dominam o código restrito.

Essa teoria recebeu duras críticas, sobretudo de William Labov, pois para os demais, Bernstein não descrevia verdadeiramente códigos, mas sim, estilos, além de que Bernstein não apresentava nenhuma teoria para descrever os achados de sua pesquisa.

Brigh (1966, apud CALVET, 2002, p. 29) contribuiu para o pensamento sociolinguístico ao esclarecer que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais correlatas”.

Dando um outro enfoque aos estudos linguísticos, William Labov (1966, p. 258 apud CALVET, 2002, p. 24) faz uma retomada às ideias de Meillet: “para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formada pela comunidade linguística”.

Labov iniciou um modelo teórico-metodológico objetivando um estudo sistematizado para as diferentes variáveis linguísticas utilizadas por uma mesma comunidade de fala. A esse modelo dá-se o nome de sociolinguística, ciência que, segundo Tarallo (2007), assume o “caos” linguístico como objeto de estudo.

Labov (1972) descreve a heterogeneidade linguística, pois, para esse autor, todo fato linguístico relaciona-se a um fato social; nesse contexto, a sociolinguística estuda a diversidade linguística e relaciona a variação da língua com alguns fatores dentre eles a classe em que o falante se identifica socialmente, o gênero desse falante, a idade, dentre outros.

Assim, para Labov (1972) a língua possui uma heterogeneidade ordenada, ou seja, apesar de apresentar variações e mudanças, essas alterações não a transformam em um caos, pelo contrário, são provenientes de um sistema de regras.

A seção que segue, intenta, por meio de teorias, tratar acerca de abordagens da sociolinguística variacionista ou Laboviana.

2.1.2 Abordagens da Sociolinguística Variacionista

De acordo com Preti (1987), a Sociolinguística pode desempenhar um papel investigativo e fornecer uma metodologia para os estudos da oralidade em diferentes locais. Em conformidade com a perspectiva de investigação da sociolinguística é possível registrar diversos tipos de falas em diferentes localidades na mesma região, traçando o perfil sociológico, econômico e cultural dos falantes, ou seja, “a Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2013, p.10)

Tarallo (2007) postula que a Sociolinguística é uma ciência que observa os falantes em situações naturais de comunicação. Para ele, tal qual Mollica, apesar de as línguas serem heterogêneas e variáveis, tal variabilidade é passível de sistematização; assim, o papel da Sociolinguística é sistematizar essas variações, pois, a língua é um sistema variável de regras.

Para Cezário e Votre (2013, p. 141):

A sociolinguística parte do princípio de que a variação e mudanças são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. [...] Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que *motivam* a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável.

Assim sendo, a Sociolinguística é a ciência que busca sistematizar as variações linguísticas, levando em considerações os fatores socioculturais que incidem sobre as línguas.

O objeto do estudo da Sociolinguística é analisar padrões de comportamento linguísticos observáveis dentro de uma comunidade de fala e formalizar analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído de unidades e regras variáveis (Cf. LUCCHESI, 2013). Tarallo (2007) define como língua falada o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social; ou seja, a língua utilizada entre membros de uma mesma família, entre amigos, *etc.* O autor define, portanto, que essa língua falada é o vernáculo de uma língua, “a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de como enunciar-los” (TARALLO, 2007 p. 19).

Desse modo, para coletar o material de análise, o pesquisador deve deixar que o informante não perceba que seu objetivo é analisar o modo como ele usa a língua. Tarallo (2007) propõe que a forma mais exitosa para atingir os objetivos do pesquisador é a entrevista, em que o sociolinguista poderá controlar os tópicos de conversa e eliciar realizações da variável linguística em que esteja interessado. Ainda para o autor, para atingir os propósitos da pesquisa

sociolinguística, o pesquisador pode formular roteiros de perguntas, para que haja uma homogeneidade entre os dados de diferentes informantes que facilitem uma posterior comparação.

Cezário e Votre (2013) postulam que o sociolinguista, ao estar diante de uma variante, faz uma série de indagações a despeito dela. Essas indagações buscam identificar qual o contexto de uso de tal variante, qual o grau de instrução do falante, a faixa etária, dentre outros fatores. Desse modo, para os autores, a Sociolinguística não separa a sincronia da diacronia, “ao analisar um determinado momento, é possível verificar aspectos relativos à mudança da língua”. De tal modo, a sociolinguística em suas descrições leva em conta não apenas fatores linguísticos e extralinguísticos, mas dá também explicações relativas às mudanças.

Conforme Labov (1966 apud SANTOS, 2006), “a Sociolinguística entende a variação como normal e inerente a qualquer língua natural e propõe um método de análise que evidencia as regularidades dessas variações, mediante a sua co-relação com fatores de ordem social, como faixa etária, escolaridade, gênero, classe social *etc.*”

Nesse sentido, os estudos da Sociolinguística buscam atribuir às mudanças da língua explicações de caráter social. Nessas análises, aspectos das relações dos falantes com sua comunidade de fala, sua classe econômica, dentre outros fatores de natureza social são levados em consideração.

A seção que segue objetiva fazer uma análise da variação linguística em seus níveis e tipos, além de tratar de termos relacionados especificamente aos estudos sociolinguísticos.

2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Estamos inseridos em uma sociedade cujos sujeitos são heterogêneos: as pessoas se diferenciam seja na condição financeira, social, etária, seja nos níveis de escolaridade, e, também, na forma como realizam a língua.

É sabido que todas as línguas naturais sofrem variações, e isso acontece independentemente da vontade e da percepção dos falantes. Segundo Alkmim (2003), qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Na concepção dos sociolinguistas, a língua é “intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36).

Entende-se por variação linguística os diferentes modos de falar entre os falantes de uma mesma língua. Dentro de uma mesma região, as pessoas formam pequenas comunidades que

acabam criando suas características, até não entendível por outras comunidades: presidiários, internautas, trabalhadores rurais, os urbanos, os políticos, *etc.*

Apesar da heterogeneidade da língua, a variação não ocorre de forma aleatória; pelo contrário, ela é estruturada, organizada e depende de vários fatores para acontecer. Assim, de acordo com Bagno (2007), é preciso considerar que “nada na língua é por acaso”, pois há tendências e explicações para os fenômenos linguísticos de um povo.

A língua pode variar em diferentes níveis: vocábulos diferentes podem ser usados para designar o mesmo sentido, a exemplos de “tangerina” e “mexerica”, que são palavras distintas utilizadas para designar a mesma variedade de fruta, nesse caso ocorre uma variação no nível lexical. Quando se observa a fala de um gaúcho se referindo a uma criança do sexo masculino ou feminino, é comum naquela região que ele utilize os termos “guri” ou “guria”. Já na Bahia, um falante para se referir aos mesmos indivíduos provavelmente usará “menino” ou “menina”. Todos esses casos apresentados são, como já foram citados, variação no nível lexical, ou seja, altera o vocábulo utilizado para o mesmo sentido.

As diferenças em relação à pronúncia de palavras configuram um caso de variação no nível fonético. Desse modo, as diferenças entre as pronúncias do /r/ que podem ser realizadas como um tepe, retroflexo, glotal, velar ou vibrante nos falares de diferentes localidades, correspondem a uma variação no nível fonético. Esse nível de variação é percebido quando se analisa a fala de sujeitos de regiões diferentes do país, e são o que informalmente se chama de “sotaque”.

Além dos níveis fonético e lexical, as línguas também variam nos níveis morfológico e sintático. Segundo Beline (2011, p. 123), podemos dizer “andar”, pronunciando o –r ou então, apagando-o, o que seria grafado como “andá”. Desse modo, tem-se dois morfemas – as variantes – para expressar a noção gramatical de infinitivo. Ainda segundo o autor, não é necessário pensar em regiões diferentes para esse nível de variação, ela ocorre na mesma comunidade, e até mesmo na fala de um mesmo indivíduo a depender do nível de formalidade da interação.

Em relação ao nível sintático, de acordo com Bagno (2007), ocorre quando o sentido geral de uma frase é o mesmo, entretanto os elementos que a constituem estão organizados de maneira diferente. Nesse sentido, as frases “Eu vi ele” e “Eu o vi”, apesar de estarem sintaticamente organizadas de forma diferente apresentam o tem o mesmo significado.

Apesar de a língua variar em diversos níveis, existem as chamadas regras categóricas; ou seja, regras da língua que não apresentam variações e que são encontradas no repertório linguístico de todos os falantes, independentes dos fatores extralinguísticos.

Marcos Bagno (2007) apresenta alguns exemplos de regras categóricas, dentre eles, pode-se citar a pronúncia da consoante /f/. Segundo o autor, não se sabe até o momento de nenhum caso de variação na pronúncia de tal consoante, pois os falantes de todas as classes, de todos os níveis de instrução e em qualquer grau de monitoramento realizam a consoante do mesmo modo. Outro exemplo apontado pelo autor é o caso do verbo ‘gostar’. Segundo ele, em variedades linguísticas no Português do Brasil, esse verbo será regido por preposição.

A partir desses exemplos, pode-se mais uma vez destacar que embora as línguas variem, essa variedade é ordenada e passível de sistematização. Qualquer falante conhece as regras que regem o funcionamento da língua falada por ele, e é impossível para ele realizá-la fugindo desses pressupostos.

Além dos níveis em que a língua varia, há também os tipos de variação, os quais serão explorados nos tópicos que seguem.

2.2.1 Variação diacrônica

A variação diacrônica diz respeito às mudanças verificadas em diferentes fases da história de uma língua, uma vez que, os falantes, no decorrer do tempo, inconscientemente, vão provocando uma série de modificações na estrutura das línguas.

Ao longo dos anos, a língua vai sofrendo mudanças que podem ser percebidas se comparadas com diferenças nos falares de indivíduos de gerações diferentes. Um exemplo claro de variação diacrônica diz respeito ao uso das gírias: provavelmente um adolescente contemporâneo sentiria dificuldades em entender as gírias utilizadas por seus pais em outros tempos, assim como os pais também apresentariam dificuldades em compreender as gírias utilizadas por essa nova geração.

A variação diacrônica pode ser percebida não apenas no nível lexical, como também no nível gramatical. Um exemplo dessa variação diacrônica no nível gramatical é a gramaticalização e a lexicalização. Segundo Ilari e Basso (2012), a gramaticalização é o processo pelo qual uma palavra de sentido pleno assume funções gramaticais, e a lexicalização é o processo inverso à gramaticalização, ou seja, uma função gramatical recebe um sentido pleno.

Outro exemplo a ser citado é a análise do processo de mudança do pronome de tratamento “Você” feita por pesquisadores. Nessa análise, nota-se também um caso de variação diacrônica. Tal vocábulo, que antes era “vossa mercê”, passou para “vosmecê”, “você”, e provavelmente seu processo evolutivo continua acontecendo dentro das comunidades de fala, sem que os falantes percebam tal fenômeno.

Outra mudança que dá sinais de que está em curso é a contração da preposição “para”, na língua falada, inclusive na fala de pessoas de alto grau de instrução em ambientes formais, pode-se notar que o “pra” já vem sendo utilizado com frequência, todavia, na escrita, o “para” ainda é o considerado correto, e o “pra” fica restrito a gêneros textuais escritos que seguem os padrões da língua falada, a exemplo das salas de bate-papo *online*. Evidentemente que, para constatar tal mudança, faz-se necessário um estudo a fundo da variação, porém, o exemplo citado trata-se de uma percepção própria da autora deste trabalho sem comprovação científica.

2.2.2 Variação diatópica

A variação diatópica ou regional é a diferença de uso da língua por falantes moradores de diferentes regiões onde a língua é falada.

Belini (2011) postula que as diferenças de vocábulos de região para região configuram um caso de variação diatópica no nível lexical, como no caso de “mandioca” e “aipim”, palavras que designam o mesmo alimento em regiões diferentes.

Outro exemplo de variação diatópica diz respeito às variações de pronúncia verificadas entre falantes de localidades distintas, como é o caso da diferença de pronúncia do /r/ realizada pelos paulistanos e pelos cariocas. Esse exemplo também é um caso de variação diatópica, porém no nível fonético. Além disso, a língua apresenta também variações no nível morfossintático, uma vez que, em regiões diferentes o uso do pronome clítico *tu*, é verificado no falar gaúcho e nas demais regiões há uma predominância de uso do pronome *você*.

2.2.3 Variação diastrática

A variação diastrática faz referência ao nível socioeconômico, à identidade e também à organização sociocultural dos falantes; portanto, incidem em fatores como a classe social, a idade, o sexo, a situação ou o contexto social, muitas vezes interferindo no uso da língua.

Assim, pode-se considerar que falantes oriundos de classes econômicas menos favorecidas que não tiveram acesso ao ensino, falam diferente daqueles que possuem situação econômica favorecida e frequentaram a escola.

Nas comunidades linguísticas existem as variações consideradas superiores, utilizadas por pessoas de prestígio social, e as variações consideradas inferiores, utilizadas por pessoas de baixo prestígio. De acordo com Camacho (2004), algumas formas de expressão podem estigmatizar socialmente seus falantes, enquanto outras podem valorizá-los socialmente, para ilustrar essa afirmação o autor cita o exemplo de um gerente de uma loja realizando uma entrevista para admitir um funcionário, segundo o mesmo, o gerente irá aceitar para o emprego aquele que utilizar a forma linguística que mais esteja próxima às utilizadas pelas classes favorecidas socialmente.

2.2.4 Variação diamésica

Outro caso de variação é a variação diamésica, “é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita” (BAGNO, 2007, p. 46). Alguns gêneros escritos apresentam características mais próximas da língua falada, enquanto que outros têm em sua composição, características próprias da língua escrita.

Ilari e Basso (2006), para ilustrar a diferenciação entre língua escrita e língua falada, exemplificam afirmando que ao produzir um texto escrito é possível pensar previamente a sua estrutura, assim como é possível ir fazendo modificações para atingir o efeito de sentido pretendido. Já o texto falado, dada a sua dinamicidade, é construído no momento da interação. Essa modalidade de texto permite que se algum assunto que não ficou claro, o autor possa voltar e repetir de uma maneira mais pertinente, e que sejam utilizadas expressões como “né”, “cê”, *etc*, para produzir o efeito esperado. Nesse contexto, os autores afirmam, ainda, que o texto falado, se comparado ao movimento retilíneo do escrito, “traça uma espécie de espiral que atropela a si própria.” (p.181)

Desse modo, por desconhecer a variação diamésica, algumas pessoas que não têm esse conhecimento acreditam que escrita e oralidade são sinônimos, e chegam, até mesmo, a colocar a escrita em grau superior a fala, uma vez que os gêneros escritos exigem um maior monitoramento; porém, é preciso reconhecer que essas diferentes realizações da língua, escrita e falada, possuem as suas particularidades que as fazem, por natureza, diferentes.

2.2.5 Variação diafásica

Diferentemente da variação diatópica, na variação diafásica não ocorrem diferenças entre regiões, mas sim, no nível de formalidade em que o falante está inserido. Essa é uma variação que está diretamente ligada ao papel social ocupado pelo falante em um contexto de interação, ou seja, um indivíduo que ocupa o lugar de chefia de uma equipe, ao dirigir-se a seus subordinados em uma situação formal, como em uma reunião, tende a utilizar uma linguagem mais monitorada, ou seja, uma linguagem apropriada ao ambiente de trabalho no que ele e sua equipe estão inseridos, enquanto que, esse mesmo indivíduo em conversa com amigos em um bar, tende a utilizar uma linguagem mais informal, e por conseguinte, menos monitorada.

Um exemplo dessa variação pode ser notado a partir do uso de gírias, uma vez que em situações informais essas gírias são utilizadas com naturalidade, enquanto que, em situações formais, elas são frequentemente evitadas. Além disso, em situações de maior formalidade como reuniões, entrevistas de trabalho, palestras, dentre outras situações, o falante tende a realizar os infinitivos verbais com mais ênfase, pois, se em uma interação não formalizada elealaria “amá” “falá”, “andá”, em situações formalizadas o –r final será pronunciado.

2.2.6 Variável, variante e variedade

O conceito de Variedade linguística é de fundamental importância nos estudos sociolinguísticos. De acordo com Bagno (2007), uma variedade linguística corresponde a um dos muitos modos de falar de uma língua que “se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc” (BAGNO, 2007, p. 47).

Ainda de acordo com o autor, cada variedade linguística apresenta características próprias que as diferem de outras variedades, assim temos a variedade dos universitários, dos bancários, dos médicos, dos professores, etc. Outro fator a ser destacado, é que essas variedades não são superiores às demais, apenas se diferem e atendem às necessidades dos falantes que as utilizam.

Segundo Tarallo (2007), em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas dá-se o nome de “variantes linguísticas”; assim, as variantes são diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um contexto.

Um conjunto de variantes formam as variáveis linguísticas, desse modo, uma variável linguística é um determinado elemento da língua que é realizado de maneira diversa. As

diferentes possibilidades de pronúncia do [s] na palavra ‘pasta’, que pode ser realizada com uma fricativa alveolopalatal [‘paʃta], nesse caso o /s/ “chiado” dos cariocas, ou com uma fricativa alveolar [‘p a s t a], recorrente nos falares do sul do país, são variáveis, que juntas formam a variante.

2.3 OS CONCEITOS DE NORMA

Para que seja possível entender os diferentes modos de falar das comunidades de fala, bem como a realidade linguística brasileira “polarizada” (Cf. LUCCHESI, 2013) faz-se necessário definir o conceito de norma dentro da Linguística partindo desde a concepção de norma para o linguista Eugenio Coseriu (1959) até o conceito de norma no âmbito da sociolinguística.

Antes de entrar na concepção de norma para a linguística, faz necessário expor o conceito geral de norma. Assim, Alvarez (2013) postula que no âmbito na teoria social, o termo “norma” pode ser utilizado de modo diverso pelos autores:

Numa acepção muito genérica, o termo remete à ideia de uma regra, de um modelo ou de um padrão de comportamento presente na vida em sociedade. A partir dessa formulação mais genérica, duas ideias principais podem ser desdobradas: por um lado, a norma é vista como “modelo real de comportamento, como o que é ‘normal’ no sentido de ser regular ou modelarmente feito por membros de uma população”; por outro lado, “há a ideia de norma como padrão prescrito, como o que é considerado ser, em uma dada população, a coisa a fazer (cf. Gilbert, 1996: 524) (p.183).

De acordo com o autor, norma pode ter tanto o sentido de normalidade, ou seja, algo que não siga um padrão é considerado como uma anomalia, ou o sentido de normatividade, que prescreve o comportamento das pessoas. No caso em questão, a norma pode ser tanto os usos comuns que as pessoas fazem da língua, quanto à prescrição de como essas pessoas devem utilizar a língua.

Eugênio Coseriu (1959) definia como norma linguística o entremeio entre a *langue*, sistema, e a *parole*, realização individual. Para o autor, a língua seria o sistema de mecanismos disponibilizados aos falantes para a comunicação; a fala a realização da língua por meio do sistema; e a norma são os ideais que os componentes de determinada comunidade espera que os demais membros adotem.

Para Lucchesi (2013), o objetivo de Coseriu, nessa perspectiva, seria eliminar do estudo do sistema toda a determinação social, para que esse pudesse se dá, analisando apenas fatores internos inerentes ao próprio sistema.

Para Faraco (2013 [2002]), norma linguística são os usos comuns que os grupos específicos fazem da língua. Desse modo, tendo em vista que a sociedade brasileira é formada por diversos grupos, têm-se várias normas: a norma dos mais velhos, a dos moradores de regiões rurais, a dos interiores, a dos jovens, a dos internautas, *etc.* Sabendo que os grupos que utilizam as diferentes normas linguísticas estão em constante contato, o que resulta em múltiplas interfluências e eventuais mudanças linguísticas, pode-se considerar que as normas são, desse modo, híbridas.

Celso Cunha (1985 apud LUCCHESI, 2013 [2002]) faz uma distinção entre norma objetiva e norma subjetiva. Para o autor, a norma subjetiva seria aquela prescrita pelos compêndios gramaticais tradicionais que têm suas bases nos escritores clássicos, e, a norma subjetiva seria aquela de fato utilizada pelos falantes em suas interações sociais, sejam elas as mais ou menos formais.

Assim, Faraco (2008) concebe o termo norma para designar os fatos das línguas usuais, comuns, correntes, de determinadas comunidades de fala. Então, de acordo com o autor, norma é o modo como as pessoas falam em uma comunidade, incluindo no conceito as variações.

Desse modo, a norma linguística é o conjunto de possibilidades reais que podem ser realizadas no âmbito de um sistema linguístico, possibilidades estas, compartilhadas por falantes de uma mesma comunidade de fala. Assim, a sociolinguística entende por norma, o “como se diz” e não o “como se deve dizer”. Portanto, o que é normal, recorrente, em determinada comunidade, pode ser estigmatizado por outras comunidades.

Tendo em vista o conceito de norma como o modo de fala recorrente e habitual de comunidades que compartilham valores e padrões sócio-culturais, a seção que segue, objetiva-se abordar alguns aspectos da realidade linguística brasileira remontando ao período colonial, até os dias atuais.

2.4 A REALIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA

Para entender melhor a realidade linguística brasileira torna-se necessário fazer algumas observações a realizações linguísticas ocorridas no passado, para então chegar aos dias atuais e traçar alguns aspectos relativos ao perfil linguístico brasileiro.

Ilari e Basso (2012) definem que ao longo de 500 anos de história, a situação linguística do Brasil sempre foi bastante complexa. A presença das línguas indígenas, do português dos colonizadores, das línguas africanas faladas pelos escravos e, posteriormente, as línguas faladas pelos imigrantes que vieram após a abolição da escravatura, convivam tornando a implantação do português no Brasil uma história de multilinguismo.

Segundo Lucchesi (2013), ao longo do século XIX, o cenário linguístico que compunha grande parte da população brasileira era a elite culta do Brasil que utilizava a língua de forma muito próxima ao padrão de Portugal e a grande maioria da população, que vivia no interior do país, utilizava a língua marcada por processos de variação, provenientes do contato da Língua Portuguesa com línguas africanas e indígenas.

Em 1822, com a independência política do Brasil, ocorreu também a necessidade de criação de um padrão linguístico nacional. Entretanto, a criação desse padrão ocorreu de forma artificial e arbitrária; a codificação que se fez aqui não se referenciou na norma culta brasileira, o processo foi contrário, a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores do Romantismo (FARACO, 2013).

Nesse sentido, ao se definir a norma-padrão com base nos usos do português europeu moderno (cf. PAGOTTO 1998:56 apud LUCCHESI, 2013. p. 71) essa norma subjetiva, se distancia das normas objetivas, usadas pelos brasileiros, seja ela a norma culta ou a norma popular.

No século XX, devido aos processos de urbanização e industrialização, houve uma mudança nos usos linguísticos das classes populares, que passaram a ter direito de frequentar as escolas e a ter acesso aos meios de comunicação de massa. Nesse contexto, ocorreu uma mudança na norma culta, que cada vez mais se distanciava do padrão normativo.

Assim, conforme Lucchesi (2013)

no decorrer do século XX, enquanto no português popular se verifica uma tendência de mudança “para cima”, não em direção aos padrões normativos, mas em direção ao padrão urbano culto (ou semiculto), no português culto, assiste-se a um tendência de mudança de afastamento do padrão normativo de matiz europeu, uma mudança que se pode definir como “para baixo”. (p. 72)

De acordo com o autor, no século passado diminuiu-se a distância que separava a fala da elite da fala da população pobre. Entretanto, as marcas dessa diferença ainda se mantêm e perduram até os dias atuais; haja vista que as desigualdades sociais ainda existem e

“fundamentam a divisão linguística do Brasil em dois subsistemas distintos: uma norma culta e uma norma popular”. (LUCCHESI, 2013, p. 71)

Portanto, existe, hoje no Brasil, a norma padrão, as normas cultas e as normas populares. Segundo Faraco (2013) a norma culta é aquela ligada a pessoas que lidam com a cultura escrita:

a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (p. 37).

O autor ressalta que o termo “culto” não quer dizer que as outras normas sejam desprovidas de cultura, ou que os falantes de normas que não seja a culta falem errado, falem mal, ou que não saibam falar; uma vez que, não há grupo humano sem cultura e a linguística já comprovou que não existe uma norma melhor ou mais complexa que outra.

No Brasil, é desenvolvido desde 1970 o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), que tem por objetivo documentar e analisar a linguagem utilizada pelos falantes cultos, àqueles que possuem escolaridade superior completa e antecedentes biográficos-culturais urbanos (BAGNO, 2003).

Em contrapartida, segundo Faraco (2013), a norma-padrão seria aquela impregnada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo a padronização da língua, considerando aquilo que lhe é alheio como “errado”. De acordo com o autor, a norma-padrão enquanto realidade léxico-gramatical é um fenômeno abstrato, visto que ela faz um apagamento de marcas dialetais muito salientes.

Para Bagno (2013), há uma grande distância entre a norma-padrão, que representa uma idealização de língua “certa” e a língua tal como é utilizada pelos brasileiros, inclusive os pertencentes às camadas mais letradas da população. Ainda segundo o autor, esse padrão sempre esteve associado a uma escrita mais monitorada, usada para fins estéticos e retóricos. Além disso, o autor ressalta que num país com a pior distribuição de renda do mundo, a norma-padrão representa um bem cultural inacessível a maioria da população, ficando restrita a escola e a cultura livresca, sendo bem limitada no Brasil.

Faraco (2013) ressalta que houve desde o início um distanciamento entre a norma culta e o padrão, e, devido a esse fato, enraizou-se na cultura brasileira uma atitude purista que vê erros em toda a parte e condena qualquer uso que esteja distante das regras estipuladas pelos compêndios gramaticais mais conservadores.

Diferentemente das normas padrão e culta, a norma popular é aquela utilizada por pessoas menos escolarizadas. Essa variedade, segundo Santos (2007), engloba tanto os dialetos de falantes urbanos de baixa escolaridade, quanto os dialetos de falantes de pequenas cidades do interior ou da zona rural. Ainda segundo o autor, essas variedades do português apresentam traços que podem vir a ser estigmatizados, principalmente por falantes mais conservadores das variedades cultas, que assumem atitudes puristas de condenar os usos que fujam a sua norma.

Desse modo, segundo Mattos e Silva (2013), há no Brasil uma situação linguística de diglossia, assim, no dizer de Mattos e Silva, o português são “dois”: “uma é uma língua que a escola pretende transmitir a seus alunos, que se funda numa tradição histórica idealizada e que continua nas gramáticas pedagógicas; o outro português é o das falas correntes do vernáculo” (MATTOS E SILVA, 2013, p. 272).

2.4.1 Processos históricos na formação da norma popular brasileira

A norma popular brasileira, ou seja, a norma falada por pessoas de pouca ou nenhuma escolarização e de baixo poder aquisitivo, tem suas bases advindas de processos históricos desde a época da colonização do Brasil pelos portugueses.

A situação histórica da implantação do português no Brasil ocorreu em meio a um multilinguismo (Cf. ILARI e BASSO, 2012). Segundo Rodrigues (2006), conviviam no território brasileiro, no início da colonização cerca de 1.175 línguas indígenas, fato este que tornava a situação linguística do país extremamente diversificada.

Em vista dessa diversidade linguística, para facilitar a dominação dos índios e catequizá-los os jesuítas assumiram como estratégia o uso de línguas gerais:

Fala-se em línguas gerais, no contexto da colonização, sempre que os conquistadores, ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, forçam as populações submetidas a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas. (ILARI E BASSO, 2012, p. 62) .

De acordo com Ilari e Basso (2012) a criação dessas línguas gerais era facilitada, pois, apesar da diversidade de línguas indígenas, as línguas da costa, pertenciam em sua grande maioria ao tupi. Para uma maior eficácia no uso da língua geral para a catequização, os

missionários da Companhia de Jesus, os jesuítas, “chegaram a codificá-la e dar-lhe feição escrita, empregando o modelo da gramática portuguesa de então” (LUCCHESI e BAXTER, 2006, p.172).

Essa política de uso das línguas gerais foi permitida pela administração portuguesa por mais de dois séculos; entretanto, em 1757 o Marquês de Pombal proibiu o uso dessas línguas por meio de decreto. Segundo Ilari e Basso (2012), apesar da proibição, as línguas gerais continuaram a serem utilizadas e o desaparecimento dessas línguas deve-se à morte dos usuários.

Além da diversidade de línguas indígenas, o tráfico de escravos africanos vindos de diferentes regiões da África trouxe para o Brasil mais uma série de idiomas que foram obrigados a conviver no mesmo território.

Conforme Lucchesi e Baxter (2006), quando uma grande população de adultos é obrigada a adquirir em condições precárias uma língua diferente de sua língua nativa ocorre um processo de transmissão linguística irregular. A língua portuguesa adquirida por escravos trazidos da África foi proveniente desse processo.

Os movimentos de negros pelo interior do país fazia com que esses indivíduos aprendessem o português proveniente do contato com as línguas indígenas. Desse modo, os autores postulam que o contato do português com outras línguas, sobretudo com as línguas africanas, teve um importante papel no desenvolvimento do português do Brasil, principalmente nas variedades populares:

o português popular sofreu profundas alterações ao longo desse período, ao ser adquirido inicialmente pelos poucos índios aculturados em português e posteriormente por escravos trazidos da África; [...] essas mudanças não chegariam a afetar o português das camadas mais altas da sociedade brasileira, que mantinham estreitos laços culturais e linguísticos com Portugal. (LUCCHESI e BAXTER, 2006, p. 178) .

Ainda para os autores, apesar das influências dos escravos africanos nesse processo, não houve no Brasil a formação de uma língua crioula de base portuguesa. Fatores como a proporção entre a população de origem africana e a população branca, a ausência de uma vida social e familiar entre os escravos, as condições sub-humana as quais eles eram submetidos, o incentivo à proficiência em português, além da alta miscigenação, contribuíram para que a língua falada por esses povos não resultasse em uma variedade linguística autônoma.

Desse modo, o que aconteceu foi um “processo menos radical de transmissão linguística irregular, que alguns chamam de criouliização leve, ou de semicriouliização” (LUCCHESI e

BAXTER, 2006, p. 160). Esses leves processos de crioulização marcaram a história das variedades populares brasileiras e as marcas das simplificações gramaticais ocorridas no período ainda são notadas até os dias atuais, chegando a influenciar, inclusive, as variedades dos falantes cultos do português, principalmente em interações sociais menos formais.

Assim sendo, Santiago (2013) afirma que a língua reflete as estruturas sociais do povo que a fala, visto que, “ao longo da história, enquanto há as normas cultas brasileiras, restritas às camadas sociais mais altas, há o português geral brasileiro e depois, o português popular, falado pela população que, através dos séculos, ficou às margens sociais”. Nesse sentido, Lucchesi e Baxter (2006, p. 189) salientam que “[...] o que ocorreu, e ainda ocorre no Brasil, é um violento processo de segregação social, com evidentes reflexos linguísticos”.

Sabendo da situação linguística brasileira, a seção que segue tem por objetivo identificar de que forma a variação linguística e as diferenças dialetais, tem influenciado no processo do ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

2.5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos últimos, anos muito se tem discutido acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Entretanto, apesar dessas discussões, o ensino de língua permanece baseado na dicotomia “certo x errado” e a variação linguística, quase sempre, é relegada.

Buscando traçar um breve percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa, sabe-se que nas escolas a inclusão da referida disciplina nos currículos escolares ocorreu no final do século XIX, já no fim do período Imperial (Cf. SOARES, 2013). Essa inclusão tardia deve-se ao fato de que, apesar de o Português sempre ter sido a língua oficial do Brasil, inicialmente, era muito pouco usado.

Estudos apontam que, com objetivos de catequização dos indígenas, os jesuítas utilizavam as línguas gerais, e os filhos da classe favorecida, únicos que frequentavam as escolas, tinham a alfabetização pautada no latim. Nesse sentido, pelo fato de o Português não possuir muito valor cultural, a sua implantação enquanto disciplina curricular não era posta em caráter prioritário.

O Marquês de Pombal, em 1750, realizou a Reforma de Estudos, implantada em Portugal e suas colônias. Por meio da reforma, o Marquês tornou obrigatório o uso e o ensino da Língua Portuguesa proibindo assim o uso de outras línguas. Segundo Soares (2013, p. 146),

“as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

Ainda segundo a autora, após a reforma pombalina e até o final do século XIX, os estudos nas escolas relativos à língua se resumiam em gramática e retórica (que incluía a poética). Esse estudo da língua baseado na tradição gramatical e retórica, que destinava-se apenas aos filhos da elite, perpassou o fim do Império, pois, aos “filhos-família”, a quem a escola servia, “continuavam a ser úteis e necessários as mesmas aprendizagens [...] adaptadas às características e exigências culturais se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade” (SOARES, 2013)

De acordo com Bagno (2007), a partir de meados da década de 60 começou o processo de “democratização” do ensino no Brasil, acarretando um aumento significativo do número de escolas, provocado pelo acelerado ritmo de urbanização da população brasileira.

O público das escolas que antes era formado apenas por pessoas de classes econômicas favorecidas e, em sua maioria, falantes das variedades linguísticas urbanas e prestigiadas, passou a ser formado, a partir de então, por pessoas oriundas de ambientes rurais, e de baixo prestígio econômico:

A grande massa de alunas e alunos das novas escolas públicas falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional, modelo de língua “correta” que o ensino tentava (e em boa parte ainda tenta) transmitir e preservar. (BAGNO, 2007).

O novo alunado apresentava variedades linguísticas diferentes da ensinada pela escola, e, em alguns casos, os professores, também provenientes de classes menos favorecidas, compartilhavam dessa mesma variedade. Desse modo, Geraldi (1995, p. 43) afirma que “a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas”.

O aluno já chega à escola dominando a sua língua materna; entretanto, segundo Mattos e Silva (2004), a escola faz dele uma tábula rasa, não levando em consideração todo o saber linguístico diferenciado trazido por ele para a escola, e todo o seu trabalho objetiva-se em levá-lo a dominar o padrão culto idealizado da Língua Portuguesa. Assim sendo, o modelo de ensino que vigora contemporaneamente, segundo Bagno (2002), tem por objetivo “reformular” ou “consertar” a língua do aluno, desconsiderando todo o saber linguístico trazido por ele à escola.

O autor postula, ainda, que seria muito mais interessante se nas aulas de língua fosse estimulado um conhecimento maior das variedades linguísticas, para que, desse modo, segundo ele, o espaço da sala de aula deixe de ser o espaço para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 32).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as variações dialetais presentes na Língua Portuguesa, que fazem com que o indivíduo seja, ou não, alvo de preconceito linguístico devem ser incorporadas ao currículo escolar:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997, p 26).

Entretanto, vinte anos após a publicação do documento, as escolas ainda não adequaram a sua forma de ensinar a Língua Portuguesa, e a ideia de que a escrita é a reprodução da fala ainda permanece no imaginário dos professores, fazendo com que eles mantenham o ensino baseado na correção gramatical.

O ensino de língua pautado na dicotomia do “certo” e “errado”, que desconsidera os saberes linguísticos dos alunos querendo impor-lhes uma Norma Padrão que foge a realidade de uso, acaba por não cumprir com o objetivo de ensino da própria língua. Segundo Mattos e Silva (2004), “além dos poucos alunos que trazem do berço na sua fala o essencial desse padrão, a maioria não sairá da escola, tal como hoje ela é, dominando esse padrão idealizado e considerado o “correto””.

Diante dessa realidade, é muito comum que estudantes falem que “não sabem português”, que a “gramática é muito difícil”, que “aprender inglês é mais fácil que aprender Português”. Afirmações como essas, são frutos de um ensino de língua materna voltado inteiramente para a decodificação dos abstratos itens da Gramática Tradicional (MOURA, 2010).

Outra observação que se faz ao ensino de Língua Portuguesa pautado apenas em teorias da Gramática Tradicional é a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizados

(ANTUNES, 2004). Desse modo, Antunes (2003) afirma que a Escola não capacita seus alunos para a leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais, tampouco para a produção escrita dos diversos tipos de textos.

Ora, se a escola deve respeitar os conhecimentos linguísticos dos alunos, o que ela deve ensinar? É objetivo do ensino de língua, a escola conduzir os alunos a norma Padrão, norma de prestígio social. Segundo Silva (2004) o processo de aquisição do “dialeto” da escrita deverá, então, envolver, por uma metodologia adequada, a avaliação positiva da diversidade oral do iniciante, que não deverá nunca ser estigmatizada, ao tempo em que, iniciando-se na leitura e ouvindo o “dialeto da escola” o aluno adquira aos poucos as regras desse ambiente.

Ao adentrarem na escola, os alunos precisam compreender a importância das variedades linguísticas que eles já têm, reconhecendo, por outro lado, que a escola deve conduzi-los à norma padrão. E, por isso, é preciso que eles saibam diferenciar em quais momentos podem fazer uso de cada uma dessas variedades.

Segundo Bagno (2007), não se pode deixar de lado o ensino de gramática se este for um estudo do funcionamento da língua e que faça os alunos descobrirem o quanto já sabem sobre a Língua Portuguesa. Por outro lado, ainda segundo o autor, “se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente **não é para ensinar gramática**” (BAGNO, 2007, p. 70 – grifos do autor)

De acordo com Mattos e Silva (2004):

Cabe ao ensino de português nas séries escolares fazer os indivíduos perceberem que a aquisição linguística é um processo contínuo de conhecimento e de re-conhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis de sua língua – desde os extremos dos usos populares aos extremos dos usos acadêmicos, perpassando por eles variedades regionais – e que poderão dar a qualquer um o poder que todos têm o direito de ter sobre a língua materna. (MATTOS E SILVA, 2004).

Assim,

o professor não ensina gramática básica, ou o vernáculo ao aluno, seu trabalho deve ter como objetivo criar situações linguísticas diferenciadas e continuadas para que ele estenda o conhecimento da sua língua já adquirido: da sua variedade vernacular para outras variedades, da variedade de sua classe social para a de outros, de um único estilo para vários *etc.* (MATTOS E SILVA, 2002).

É fato que a linguística nos últimos anos trouxe inúmeras contribuições para o ensino de língua portuguesa, e essas discussões são fortemente debatidas nas academias. Entretanto,

apesar de os professores formados recentemente terem tido acesso a esses conhecimentos, na prática cotidiana ainda não conseguem colocá-los em prática:

embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores. (BAGNO, 2002, p. 16).

Nesse sentido, faz-se necessária uma reformulação nos currículos escolares, bem como uma atualização dos professores formados há mais tempo e que estão em atividade para que em sala de aula a heterogeneidade linguística seja respeitada. Os professores precisam pôr em práticas atividades que vão além do estudo simplista da frase, é preciso que o aluno seja exposto a situações comunicativas variadas que promovam um multiletramento.

O ensino de língua pautado em modelos prescritivos levam a críticas e a situações indesejadas em uma relação entre professor/alunos/pais, visto que muitos professores que desejam inovar e promover um ensino de língua de forma mais concreto e adequado às realidades de seus alunos, acabam passando por situações complicadas, pressionados por pais que ainda apresentam um conhecimento da língua aos moldes da gramática tradicional. Esses embates precisam ser superados para que o ensino seja conduzido pelo viés do funcionamento da língua e suas particularidades, levando em consideração os diversos tipos de textos, as variedades existentes e, sobretudo, o bom entendimento no processo comunicativo.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O capítulo que ora se apresenta objetiva fazer um breve recorte do histórico de surgimento livro didático de língua portuguesa, bem como fazer uma contextualização dos programas federais que fazem a distribuição desse material às escolas brasileiras.

De acordo com Bagno (2013), em muitos ambientes escolares, o livro didático constitui o principal, quando não único, instrumento para o processo de aprendizagem dos alunos e até mesmo dos professores. Nesse sentido, fornecer aos docentes livros didáticos mais adequados, alinhados com os avanços dos estudos sobre a língua, torna-se de fundamental importância para o sucesso do aprendizado dos discentes.

Segundo Batista e Rojo (2005, p. 15), os livros didáticos são obras produzidas com o objetivo de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio de apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais”.

Conforme Bezerra (2003), o surgimento do livro didático de língua portuguesa, está atrelado às transformações sofridas pelo ensino de LP ao longo de sua história. Inicialmente o ensino de modo geral era voltado para as classes privilegiadas, entretanto, com a democratização do ensino no Brasil, classes menos favorecidas passaram a ocupar as escolas. Devido a este fato, as antologias, que ocupavam o lugar de material didático das classes favorecidas, passaram por um processo de mudança, com o objetivo de suprir as deficiências dos novos professores. Desse modo, “surge o livro didático com a função de **estruturar** as aulas desses professores, concebidos como profissionais mal formados e sem tempo para se preparar”. (GONZALES, 2015, p. 228)

A partir do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 02, no Brasil, surgiu a nomenclatura “livro didático”, e criou-se também a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha o objetivo de avaliar, examinar e julgar os livros didáticos, autorizando ou proibindo o uso nas escolas; entretanto, de acordo com Oliveira (1984), a CNLD preocupava-se mais com questões político-ideológicas, do que com questões propriamente didáticas ao fazer as análises dos livros.

Em 1985, o governo criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de distribuir livros didáticos, com recursos federais, para alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras. O programa desde seu início fixou algumas regras

que perduram até os dias atuais, como a reutilização dos livros por mais de um ano e a escolha do mesmo pelo conjunto de professores de cada escola.

Apesar de criado em 1985, devido a uma série de pesquisas e críticas relacionadas aos livros distribuídos, foi apenas a partir dos anos 90 que o programa passou a realizar uma avaliação pedagógica das obras inscritas, no intuito de elevar a qualidade dos livros distribuídos. Assim, segundo Tagliani (2009):

o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente (p. 305).

De acordo com o sítio do FNDE:

um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE.

As diretrizes oficiais que regem o ensino de língua portuguesa nas escolas definem uma série de objetivos centrais para o ensino dessa disciplina, e o material didático utilizado pelo professor deve englobar atividades e exercícios, permitindo que o ensino atinja os objetivos esperados. Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa, para que o material seja considerado apto pelo PNLD para ser distribuído às escolas, é necessário que ele atenda algumas especificidades, que são listadas por Rangel (2003, p. 19):

- Esteja isento de erros conceituais graves;
- abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno;
- seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só configure-se como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

Esses elementos de análise feito pelo PNLD contribuem para que as editoras preocupem-se em adequar os volumes aos critérios, fazendo, desse modo, com que as escolas

tenham acesso a livros de qualidade já atentos às mudanças relativas ao ensino de língua. O autor afirma, ainda, que os critérios de análise pontuam “em que medida cada LDP inscrito no programa consegue oferecer ao educador e ao aluno instrumentos adequados aos desafios da “virada pragmática””. Assim, segundo ele, é preciso saber se o livro:

- Oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- mobiliza corretamente à língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades. (p. 19)

Apesar dos avanços que as políticas envolvendo os LDs trouxeram para os materiais distribuídos às escolas, alguns aspectos relacionados ao estudo da língua ainda deixam a desejar nos livros didáticos de português. Um exemplo apresentado por Marcuschi (2003) diz respeito à oralidade: segundo o autor, na maioria dos livros didáticos ela é posta em detrimento da escrita; ou seja, “a maioria dos LDP trabalham regras (no estudo gramatical); identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (na atividade de redação)” (p. 21), assim, na maioria das vezes a escola privilegia o ensino de escrita.

Ainda para o autor, o estudo da fala permite que conteúdos como variação linguística seja incorporado na escola, fazendo com que o preconceito linguístico em torno dos falares seja desmitificado. Além disso, “também é possível analisar os níveis de uso da língua, bem como suas formas de realização, desde o mais coloquial até o mais formal, seja na fala ou na escrita, sem se ater a aspectos estritamente lexicais, como costumam fazer os autores de LDP” (MARCUSCHI, 2003, p. 24).

Dar lugar à fala e a variação na escola não significa que a escola deve abster-se do seu papel de ensinar a língua padrão; entretanto, deve mostrar ao aluno que o estudo da língua vai além das regras da gramática normativa.

Cabe ressaltar, que o livro que serviu de *corpus* para elaboração desse trabalho de conclusão de curso, apesar de ter sido alvo de polêmica, passou por todo o processo de análise

do PNLD e sua distribuição às escolas públicas do país foi aprovada pela comissão, o que subentende que o material atende as especificações para o ensino de LP no país.

4. ANÁLISE DO LIVRO *POR UMA VIDA MELHOR*

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa constituíram-se no método analítico cujo *corpus* foi o livro didático *Por Uma Vida Melhor*, destinado ao segundo ciclo da Educação de Jovens e Adultos, sétima série.

O livro em análise é o volume dois da coleção *Viver, Aprender*, editado pela Ação Educativa e publicado pela Editora Global. De acordo com o *site* da editora, a coleção foi publicada pela primeira vez em 1998 em uma parceria com o Ministério da Educação, e o objetivo da Global era produzir um material didático específico para a Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização. A edição escolhida para análise foi publicada em 2009, e distribuída pelo MEC às escolas públicas do país por meio do PNLD de 2011.

A escolha do livro deveu-se ao fato de ele ter sido alvo de críticas contundentes da imprensa brasileira e de gramáticos que acusavam a autora de estar incentivando os professores a ensinarem aos alunos a falarem “errado”. Salieta-se que apenas o Volume 2 da coleção foi alvo das críticas da imprensa.

O exemplar analisado foi adquirido através de solicitação feita à editora, pois as escolas do Vale do Jiquiriçá, local de residência da autora deste trabalho, não receberam o volume em questão por meio do PNLD. Desse modo, a Editora enviou o livro do aluno, o qual foi utilizado nessa análise.

Na análise do livro, foi levada em consideração a proposta da obra, e a quem o livro, na visão da autora, é destinado, informação esta descrita na apresentação do volume.

Também foi analisado de que forma a seção dedicada ao ensino da Língua Portuguesa é organizada observando o sumário da obra, o que serviu para apresentar uma visão geral da unidade, identificando previamente como a unidade é estruturada.

Foi observado, também, o espaço reservado ao tratamento da variação linguística no livro, tendo em vista que essa é a proposta inicial desta pesquisa. Identificado qual capítulo foi destinado ao tratamento da variação, foram observados se a concepção de variação apresentada pela autora está de acordo com a concepção de variação próxima a da sociolinguística, se a atitude da autora frente à variação é uma atitude negativa, que visa reprimir os conhecimentos linguísticos levados à escola pelos alunos ou uma postura positiva, que entende que o ensino de Língua Portuguesa deva partir dos conhecimentos dominados pelos alunos.

Nesse contexto, todos os processos de análise foram desenvolvidos para elucidar a questão norteadora dessa pesquisa, que é identificar como a autora apresenta os conteúdos da

variação linguística, para que, desse modo, seja possível demonstrar o que o livro tem de diferente do convencional, o que fez com que ele fosse alvo de tanta polêmica.

4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A coleção *Viver, Aprender*, da qual o livro *Por uma vida melhor* faz parte, é dedicada à EJA, e foi desenvolvida a partir de uma parceria entre a Editora Global e a ONG Ação Educativa. De acordo com dados acessados no endereço virtual da coleção, os objetivos dos livros são:

- contribuir no desenvolvimento de modelos de aprendizagens voltados a participação autônoma e crítica em diversas práticas sociais de uso da linguagem para atuar e intervir na vida pública, profissional, política e cultural;
- a abordagem de temas, questões e assuntos relacionados aos interesses e necessidades educativas de pessoas jovens e adultas e das comunidades em que estão inseridos, buscando contemplar tanto aqueles referidos a contextos urbanos como os das realidades do campo no Brasil;
- a articulação entre conteúdos das diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a aplicação prática do conteúdo escolar.⁷

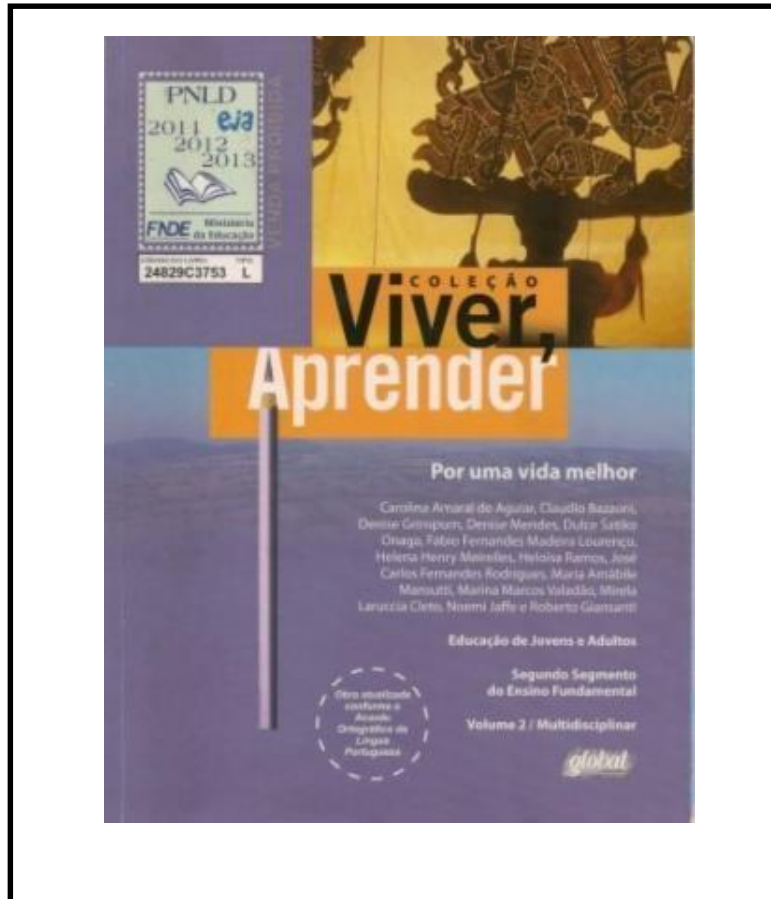
Nesse sentido, percebe-se que, por se tratar de um material voltado a um público mais adulto e trabalhador, a coleção busca trazer noções de diversas áreas do conhecimento para que os alunos utilizem esses conhecimentos no seu dia-a-dia. Percebe-se, ainda, que houve um cuidado dos autores para apreciar aqueles indivíduos que estão inseridos tanto em contextos urbanos quanto rurais.

O livro em questão é o volume 2, do 2º segmento da EJA, e é uma coletânea que apresenta capítulos sobre Língua Portuguesa, alvo dessa pesquisa, Língua Inglesa, Arte e Literatura, Matemática, Ciências Humanas: História e Geografia e Ciências Naturais. O volume é composto por 288 páginas, divididos entre essas disciplinas, sendo que a unidade reservada a Língua Portuguesa ocupa as 72 páginas iniciais.

A capa do livro é assinada pelos artistas Eduardo Okuno e Maurício Negro, e apresenta uma imagem que lembra aspectos da cultura egípcia. O título *Viver, aprender* é posto em destaque e como plano de fundo tem-se a imagem de uma grande área rural e já na capa do volume há informação do público para o qual ele é destinado.

⁷ <http://www.viveraprender.org.br/colecao/> (acesso em 11 de novembro de 2016).

Figura 01 – Capa do livro



Fonte: *Viver, aprender. Por uma vida melhor.*

Na contracapa, os organizadores fizeram um resumo, ressaltando os objetivos dos livros do 2º segmento:

Os livros da Coleção Viver, Aprender para o 2º segmento têm como objetivo oferecer aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos a oportunidade de aprofundar os estudos nas diferentes áreas do conhecimento. Criamos um material didático com a intenção de oferecer saberes significativos aos estudantes que trazem para sala de aula muitas vivências pessoais e profissionais.

Fazendo uma análise sobre esse primeiro parágrafo do resumo apresentado, pode-se notar que é um dos objetivos dos autores levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para que eles possam obter outros conhecimentos, a partir das vivências

e experiências cotidianas. Esse fato foi observado no momento de análise da unidade de língua portuguesa.

Os organizadores ainda continuam:

Vamos mergulhar na história brasileira para compreender parte do que somos hoje e entrar em contato com a rica diversidade presente nas diferentes regiões, seus modos de falar e suas formas de expressão artística. Mas a sociedade em que vivemos também está embebida de outras culturas; por isso, é necessário introduzirmos conhecimentos de língua estrangeira e proporcionar a reflexão sobre a produção artística dos vários continentes. Vamos ainda adentrar o mundo da ciência, discutindo especialmente temas relacionados à saúde e ao meio ambiente. Teremos também a oportunidade de ampliar os conhecimentos matemáticos presentes no mundo do consumo, dos negócios e nas muitas formas geométricas.

Analisando esse trecho, entende-se que um dos objetivos do livro é apresentar elementos culturais de diferentes regiões do Brasil, explorando fatos da história do país para que os alunos possam entender e refletir sobre a forma como a sociedade atual está organizada culturalmente, bem como há a preocupação de inserir elementos de outras culturas e da língua inglesa, para que os alunos tenham acesso ao conhecimento que possam fazê-los refletir sobre a cultura de outros lugares.

Eles continuam:

As abordagens das diferentes áreas de conhecimento orientaram-se pelo respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à participação na sociedade e pela corresponsabilidade pela vida social. Para os autores da obra, estudar significa aprender em uma multiplicidade de sentidos: aprender conceitos básicos das diversas áreas do conhecimento, desenvolver habilidades e competências para raciocinar, bem como refletir sobre o mundo que nos cerca em seus muitos aspectos.

Nesse contexto, percebe-se que os autores preocupam-se, também, com a criticidade e dignidade dos alunos, conduzindo-os a questionar sobre o posicionamento social que se deve ter frente às demandas sociais existentes.

Na apresentação, os autores deixam claro quais os objetivos referentes ao livro, levando em consideração o público alvo e os contextos de vivências e experiências cotidianas:

Esta obra é destinada a jovens e adultos que iniciam ou retomam seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. A elaboração da coleção parte do princípio de que a educação, além de um direito, é uma chave importante para o exercício da cidadania e para a plena participação na vida social. Dessa forma, tem a intenção de oferecer livros de qualidade que atendam às necessidades específicas de aprendizagem de jovens e adultos.

A partir dessa apresentação, parece que os autores preocupam-se em oferecer um material de qualidade exclusivo para atender as especificidades do público da EJA, que é uma modalidade de ensino que se difere do ensino regular, seja pelo seu caráter multisseriado, como também pelo público que frequenta essas salas de aulas geralmente são adultos que por algum motivo, deixam de estudar, ou por aqueles que não conseguiram prosseguir de série na idade certa.

Continuando na apresentação:

O livro compõe um conjunto de quatro volumes integrados, com propostas de leitura e escrita, conhecimentos matemáticos e científicos, além de temas relevantes da área de Ciências Humanas, que possibilitam uma melhor compreensão de aspectos da realidade brasileira e mundial. Como toda obra didática, não temos a pretensão de esgotar conteúdos. Realizamos uma seleção de assuntos e conceitos que consideramos essenciais para jovens e adultos que buscam ampliar sua formação acadêmica e prosseguir seus estudos.

Mais uma vez os autores enfatizam a preocupação com o público ao qual o livro se destina, e deixam claro que não é um objetivo trabalhar todos os conteúdos sobre cada tema. Eles objetivam fazer um recorte de elementos conceituais os quais julgaram pertinentes para que os jovens e adultos da EJA consigam ampliar seus conhecimentos e continuar estudando.

As abordagens das diferentes áreas de conhecimento orientaram-se pelo respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à participação e pela corresponsabilidade pela vida social. Estudar significa aprender em uma multiplicidade de sentidos: aprendemos conceitos básicos das diversas áreas do conhecimento, desenvolvemos habilidades e podemos nos tornar também mais competentes para refletir sobre o mundo que nos cerca, em seus muitos aspectos.

Desejamos, assim, que esse material didático seja um meio para que jovens e adultos consigam maior qualificação escolar. Mas, além disso, criamos um material didático com a intenção de trazer um conhecimento significativo aos estudantes que trazem para a sala de aula muitas vivências pessoais e profissionais.

Por meio da apresentação do livro, pode-se perceber que os autores concebem a educação não só como a apreensão de conteúdos escolares, como também um elemento fundamental para que os indivíduos exerçam a cidadania e vivam plenamente em sociedade.

Eles destacam ainda, que na elaboração do material didático, atentaram-se para questões que valorizam os conteúdos trazidos pelos alunos, não fugindo da realidade dos educandos, pois as vivências pessoais e profissionais são importantes nesse processo.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIDADE I - LÍNGUA PORTUGUESA

A unidade de Língua Portuguesa do livro *Por uma Vida Melhor* foi elaborada por Heloísa Cerri Ramos e é dividida em quatro capítulos intitulados *Escrever é diferente de falar*, *Histórias, histórias, histórias...*, *Textos de divulgação científica* e *A hora e a vez do leitor*.

Cabe, nesse momento, destacar alguns dados biográficos da autora responsável pela unidade de língua portuguesa da obra. Heloísa Cerri Ramos licenciou-se em Letras Português e Inglês pela PUC de Campinas e Pós Graduou-se pela PUC de São Paulo. É professora aposentada de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo e professora do Ensino Superior de Língua Portuguesa no curso de Letras. Dentre outras experiências profissionais, trabalhou como autora de material didático para EJA e formadora de educadores em serviço em escolas e prefeituras, em cursos sobre os temas: Leitura, produção textual, oralidade, sequências didáticas, projetos didáticos e avaliação.⁸

O capítulo I, *Escrever é diferente de falar*, é o capítulo na qual se baseou a polêmica em torno do livro, e por isso será analisado detalhadamente mais à frente. Neste momento cabe salientar que ele aborda elementos concernentes à língua escrita, buscando diferenciá-la da língua falada, bem como apresenta conceitos de variação e preconceito linguístico.

O capítulo II, *Histórias, histórias, histórias...* especifica o gênero narrativa de aventura. Nos parágrafos introdutórios do capítulo, a autora enfoca que narrar histórias é algo que está presente na nossa vida: “Estamos a todo o momento ouvindo ou contando histórias. Contamos como foi o nosso dia, o que aconteceu no caminho do trabalho para casa, a conversa que tivemos com um amigo ou filme a que assistimos.” (p.28). Ressalta ainda que essas histórias podem ser reais ou inventadas, e que são contados com objetivos diversos “Narramos, enfim, para informar, divertir, apaziguar, ensinar, etc.” (p. 28).

⁸Dados obtidos no site <http://jornalecoteca-equipe.blogspot.com.br/>. Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

Adentrando as características do gênero, ela explica que é característico das narrativas de aventura apresentar a história de um herói que vence diversas situações arriscadas e que seria impossível para qualquer outro humano convencional fazer.

Como exemplo do gênero, Ramos (2009) elegeu o clássico *As aventuras de Robinson Crusóé*, demonstrando a preocupação em apresentar para os alunos obras de qualidade de autores renomados. Ela faz um resumo da obra e apresenta uma breve bibliografia do autor, para então, selecionar um fragmento do livro para que os alunos possam ler e responder os exercícios em uma seção intitulada *Diálogo com o texto*.

Esses exercícios englobam perguntas para auxiliar os alunos na interpretação do texto; dentre outras perguntas, sugere que, por meio de um fato presente na obra, os alunos busquem um mapa-múndi para identificar as cidades de onde o personagem migrou. No próximo exercício, solicita quem os alunos identifiquem no mapa da Inglaterra duas cidades presentes na obra, além de solicitar que os alunos perguntem ao professor de História que fatos importantes aconteciam no Brasil e na Europa na época em que Robison Crusóé nasceu.

Esses exercícios ultrapassam os limites da disciplina de Língua Portuguesa e exigem que os alunos busquem conhecimentos de outras áreas, logo há uma ideia que permite que as diferentes disciplinas possam, de alguma medida, trabalharem de forma multidisciplinar na formação do discente.

Na seção seguinte do capítulo, *Explorando o universo textual*, a autora explora aspectos linguísticos do texto fazendo uma análise do narrador na narrativa de aventura. Eles explicam que o narrador “pode contar suas próprias vivências ou relatar o que aconteceu com outros personagens – as histórias podem ser reais ou fictícias” (p. 36). Ela destaca, ainda, que, quando o narrador conta uma história vivenciada por ele mesmo, a narrativa será em 1ª pessoa e caso narre um fato vivido por outros, a narrativa será em 3ª pessoa.

Utilizando ainda o fragmento da obra *Robinson Crusóé*, a autora propõe um exercício para trabalhar o que foi dito sobre o narrador nas narrativas, e continua explorando os efeitos de sentimentos que a narração em 1ª pessoa causa.

No próximo tópico, a autora apresenta os demais elementos da narrativa: personagens, tempo em que acontece a história, espaço e situação sempre se valendo de fragmentos apresentados como exemplos.

Heloisa Ramos continua apresentando as características do “gênero narrativa de aventura”, analisando os recursos que os autores de textos desse gênero utilizam para apresentar as falas dos personagens, e fazem a diferenciação do discurso direto e do discurso indireto.

Para explorar um pouco mais os efeitos de uso do discurso direto e do discurso indireto, é apresentado um quadro comparativo mostrando os aspectos da linguagem e o uso de cada um dos discursos por meio de exemplos de como ficam verbos, pronomes e advérbios.

Figura 02 – Quadro comparativo dos usos dos discursos direto e indireto

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
Verbo	Verbo
<i>Presente do indicativo</i>	<i>Pretérito imperfeito do indicativo</i>
☉ Filho disse para a mãe: — Preciso de um caderno novo.	O filho disse para a mãe que <i>precisava</i> de um caderno novo.
<i>Pretérito perfeito do indicativo</i>	<i>Pretérito mais-que-perfeito do indicativo</i>
☉ avô perguntou para a neta: — Você viu meus óculos?	O avô perguntou para a neta se ela <i>tinha visto (vira)</i> seus óculos.
<i>Futuro do presente</i>	<i>Futuro do pretérito</i>
Afirmar com convicção: — Hoje <i>será</i> um dia especial.	Afirmar com convicção que <i>seria um dia</i> especial.
<i>Presente do subjuntivo</i>	<i>Pretérito imperfeito do subjuntivo</i>
— Receio que o dinheiro não <i>seja</i> suficiente para a viagem.	Eu disse que receava que o dinheiro não <i>fosse</i> suficiente para a viagem.
<i>Imperativo</i>	<i>Pretérito imperfeito do subjuntivo</i>
☉ professor solicitou aos alunos: — <i>Leiam</i> o texto da página 20.	O professor solicitou aos alunos que <i>lessem</i> o texto da página 20.
Pronomes	Pronomes
<i>eu, nós, você(s), senhor(a)(es/s)</i>	<i>ele(s), ela(s)</i>
☉ Sr. Francisco prometeu: — <i>Eu</i> volto o mês que vem para acertar a minha dívida.	O Sr. Francisco prometeu que <i>ele</i> voltaria no mês seguinte para acertar a dívida dele.
<i>meu(s), minha(s), nosso(a)(s)</i>	<i>seu(s), sua, dele(a)(s)</i>
Alegre, o marido falou para a esposa: — <i>Nossa</i> casa ficará pronta em breve.	Alegre, o marido falou para a esposa que a casa <i>deles</i> ficaria pronta em breve.
<i>este(a)(s), isto, isso</i>	<i>aquele(a)(s), aquilo</i>
— <i>Este</i> vestido está apertado — reclamou ela.	Ela reclamou que <i>aquele</i> vestido estava apertado.
Advérbios	Advérbios
<i>ontem, hoje, amanhã</i>	<i>naquele dia, no dia anterior, no dia seguinte</i>
☉ professor avisou aos alunos: — <i>Amanhã</i> faremos a excursão ao Museu da Língua Portuguesa.	O professor avisou aos alunos que <i>no dia seguinte</i> fariam a excursão ao Museu da Língua Portuguesa.
<i>aquí, cá, aí</i>	<i>ali, lá</i>
Indignado, ele falou: — <i>Aquí</i> eu não ponho mais os pés!	Indignado, ele falou que <i>ali</i> não punha mais os pés.

Fonte: RAMOS, 2009, p. 39.

Pode-se observar, que em relação ao efeito do uso do discurso direto e indireto nos pronomes, a autora insere o pronome de tratamento *você* e não o *tu* como pronome de pessoal de 2ª pessoa. Essa inserção já foi constatada por muitos estudiosos que afirmam que na fala brasileira o *você* e o *tu* coexistem simultaneamente no singular e *vocês* é praticamente categórico no plural na posição de sujeito. Nesse sentido, a autora demonstra estar atenta às pesquisas linguísticas brasileiras, apresentando esses conhecimentos para os alunos.

Posteriormente Ramos (2009) propõe exercícios sobre os discursos solicitando aos alunos que transformem frases de um discurso para o outro, a fim de que eles reflitam sobre as alterações que precisam fazer dentro das sentenças para que o sentido não se altere.

Continuando a exploração dos elementos linguísticos do texto, a autora parte para a análise de conectivos. Para isso, traz uma breve explicação do que são essas palavras e quais suas funções nos textos e novamente traz exercícios para fixar o conteúdo apresentado fazendo análises do sentido que essas palavras apresentam por meio de sentenças do fragmento do texto referente a Robinson Crusoé.

Na seção seguinte, ela apresenta noções de ortografia e de acentuação de palavras, propondo um desafio em que algumas palavras paroxítonas acentuadas são apresentadas para que os alunos as dividam em dois grupos e formulem uma regra de acentuação para cada grupo.

A autora parte para o trabalho com a oralidade, sugerindo duas atividades diferentes: na primeira, elenca oito romances clássicos de renomados autores, para que em grupo, os alunos providenciem esses livros e escolham um para fazer a leitura do primeiro capítulo em voz alta para os colegas. A segunda atividade sugere que os alunos continuem a leitura de Robinson Crusoé, e que, em cada aula, um aluno faça a leitura de um capítulo para os demais colegas.

Após destacar características e elementos linguísticos constituintes do gênero narrativa de aventura, Ramos apresenta uma figura, e solicita que os alunos criem, com base nas informações proporcionadas pela imagem, um texto desse gênero. Nas orientações de produção textuais, a autora sugere que os alunos façam um rascunho, e apresentem para os colegas para que eles digam o que pode ser revisto, para produzir a versão final.

Diante da análise desse capítulo, pode-se perceber que a autora trabalha com tópicos da norma culta, propondo atividades de análise textual, o que está completamente de acordo com a proposta da maioria dos livros didáticos distribuídos às escolas brasileiras seguindo as diretrizes do PNL D e dos PCN.

O capítulo *Texto de divulgação científica*, terceiro capítulo da unidade de Língua Portuguesa, objetiva apresentar as características do texto de divulgação científica para que os alunos entendam, nas palavras da autora, “como acontece a divulgação da ciência para pessoas que não são cientistas” (p. 45).

Dando início à apresentação do gênero artigo de divulgação científica, a autora chama a atenção da necessidade de que os conhecimentos científicos sejam divulgados para mais pessoas, então discorre sobre a necessidade de que jornalistas se especializassem em divulgar

a ciência. Ela continua, falando sobre a complexidade de escrever sobre a ciência e sobre os benefícios que a divulgação da ciência trouxe para a vida das pessoas.

O texto base que serve de exemplo do gênero foi um artigo de autoria de Marcelo Gleiser, publicado no jornal *Folha de São Paulo*. O texto intitulado *A misteriosa (e trágica) ilha de Páscoa*, trata dos mistérios que envolvem essa ilha, localizada no centro do Oceano Pacífico. Para que os alunos entendam melhor o texto, a autora apresenta antes do artigo mencionado um resumo sobre a ilha e sua localização. Para leitura do texto, ela sugere que os alunos sentem em duplas e antes de iniciarem, reflitam sobre o título do artigo.

Assim como no Capítulo II, na seção seguinte, *diálogo com o texto*, a autora propõe exercícios para auxiliar na interpretação do texto e faz a indicação de outros livros do mesmo autor para que os alunos saibam mais sobre o assunto.

Após a interpretação textual Ramos (2009) apresenta a seção *Explorando o universo textual* em que começa a analisar os aspectos linguísticos do gênero. De início ela faz uma abordagem sobre a linguagem científica de modo geral ressaltando que a mesma é objetiva e que não admite expressões como “eu penso”, “eu acho”, dentre outras características, para então, adentrar nas especificidades da linguagem utilizada nos artigos de divulgação científica, analisando o texto dado como exemplo.

Posteriormente e tendo em vista que os adjetivos são muito utilizados nesse gênero textual, a autora faz uma abordagem dessa classe de palavras, propondo atividades em que os alunos devem avaliar quais efeitos de sentido e perceber o uso dessas palavras no texto.

Além desses elementos, a autora aborda a importância do uso de dados estatísticos concretos para o texto científico, para que, por meio deles, o autor desses textos consiga convencer o leitor a respeito do que diz; aborda, ainda, o uso do recurso da comparação para ilustrar uma afirmação do autor e faz indagações para que os alunos compreendam o trabalho do cientista.

Novamente com o objetivo de explorar a oralidade, Heloísa Ramos propõe que seja feita uma roda de conversa com os colegas, para debater sobre informações apresentadas pelo autor do texto, utilizando argumentos para convencer os demais colegas.

Como atividade final do capítulo, a autora disponibiliza dois textos de assuntos diferentes, para que os alunos escolham um deles, estudem sobre o assunto e preparem uma apresentação oral sobre o texto escolhido para os colegas.

Também nesse capítulo, Ramos (2009) não apresenta nada de inovador em relação ao ensino de língua portuguesa, tampouco faz qualquer afirmação que induza os alunos a falarem “errado”.

O último capítulo da unidade, *A hora e a vez do autor*, tem o objetivo de apresentar para os alunos características e fatores linguísticos do gênero carta do leitor. A autora inicia fazendo uma breve contextualização do gênero carta, ressaltando algumas características desse gênero, para em seguida adentrar nas especificidades desse tipo de gênero.

Ela explica que a finalidade do gênero carta ao leitor é que o leitor de revistas, jornais e outros informativos tenham um espaço para darem sua opinião sobre alguma matéria publicada, fazer críticas e sugestões. Destaca, também, que no momento de publicação, as cartas enviadas pelos leitores passam por um processo de edição, podendo ser resumidas, ter o conteúdo apresentado de outra forma além de ter informações excluídas a critério do editor.

Continua apresentando alguns exemplos do gênero, indicando em que veículo de comunicação elas foram publicadas, e sugere que junto com um colega os alunos discutam sobre o título de cada uma das cartas, sobre o assunto e o grau de formalidade de cada uma delas.

Em seguida, tendo em vista que as cartas do leitor são motivadas por matérias publicadas em jornais ou revistas, a autora apresenta uma notícia sobre o aquecimento global para que os alunos leiam e discutam. Na seção *diálogo sobre o texto*, apresenta uma série de perguntas para que os alunos respondam e façam a interpretação textual e busquem mais informações sobre o assunto principal do texto. Logo após, traz uma carta fictícia sobre a notícia e pede para que os alunos identifiquem os elementos que compõem essa carta e os argumentos utilizados pelo autor da mesma para convencer da tese apresentada.

Na seção *Explorando o universo textual*, a obra apresenta um quadro explicativo sobre o uso das aspas, exemplificando situações em que se deve empregá-las e qual a finalidade do uso. Em seguida, faz uma breve conceituação dos pronomes demonstrativos sugerindo uma pequena atividade de substituição de nomes próprios em frases por um pronome demonstrativo que seja correspondente.

Em todos os capítulos dessa unidade, há a seção *conhecer mais*, em que a autora apresenta conteúdos relacionados ao apresentado no capítulo para que os alunos expandam seus conhecimentos. Neste capítulo, a autora falou sobre cartas ao leitor na ficção e exemplificou com o romance *Capitães da Areia* de Jorge Amado, que começa com o capítulo “Cartas à

redação”, em que a notícia de um assalto à casa de um comerciante provoca o envio de cartas à redação do jornal por diversas pessoas da cidade.

Por fim, a obra sugere duas atividades: uma voltada à escrita e outra voltada à oralidade. Na atividade escrita, solicita que os alunos levem para sala de aula jornais e revistas atuais e que eles escolham uma notícia polêmica e escrevam uma carta para a redação do jornal ou revista escolhidos. Ramos indica que primeiro deve ser feito um rascunho do texto e, antes de passar a limpo, seja feita a revisão. Depois de finalizado o texto, os alunos devem encaminhar para o jornal ou revista por *email*, fax ou via correios.

Na atividade oral, apresenta o texto *Em busca o tempo futuro*, retirado do jornal Folha de S. Paulo, solicita que os alunos façam em dupla a leitura comentando parágrafo por parágrafo, fazendo anotações das partes mais importantes, para que em seguida sentem-se em um círculo e debatam sobre as impressões que tiveram do texto.

4.2.1 Análise da Unidade 1 – Língua Portuguesa

Após fazer a descrição de três capítulos da unidade de Língua Portuguesa, ressaltando que o primeiro capítulo da unidade será analisado detalhadamente na próxima seção, pode-se perceber que os conteúdos programáticos da disciplina são trabalhados a partir dos gêneros textuais narrativa de aventura, artigo científico e carta ao leitor.

Essa abordagem está dentro da concepção de Dolz e Schneuwly (2004), que assim como outros teóricos, consideram que o ensino de português deve ter feito por meio de textos, e, por isso, sugerem um ensino de língua pautado nos diferentes gêneros textuais. Para os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua, sendo criados conforme as diferentes situações comunicativas que o falante vivencia; desse modo, são produtos sociais heterogêneos, que possibilita inúmeras construções no momento de comunicação.

A autora Heloisa Ramos busca proporcionar momentos de aprendizagem diversos aos alunos, propondo atividades com a oralidade. Em todos os capítulos, há a seção *roda de conversa*, que solicita que os alunos se apropriem de temas relacionados ao estudado da unidade para que seja discutido com os colegas de forma oral.

Há também nos capítulos a seção *para saber mais* onde os conteúdos trazidos podem ser ampliados; nesta seção, a autora faz a indicação de livros e filmes, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico e o conhecimento de mundo dos alunos, bem como traz quadros laterais

em que são apresentados verbetes que podem ser desconhecidos pelos alunos com a devida definição.

Os fragmentos textuais e livros trazidos e indicados para leitura em sua grande maioria são clássicos escritos por autores renomados. Isso demonstra uma preocupação da autora em apresentar para os alunos conteúdos de qualidade, para que o objetivo de fazer com que os alunos tenham acesso a elementos culturais da escrita e produção artística nacional e internacional seja efetivado. Além disso, antes de todos os fragmentos textuais, traz perguntas sobre o texto, que objetivam a nortear a compreensão dos alunos, auxiliando na interpretação textual.

A produção textual também é constantemente explorada. Em todos os capítulos, além das atividades de reflexão e interpretação textual, há a sugestão para que os alunos produzam textos do gênero trabalhado no capítulo, deem continuidade a um parágrafo, escrevam cartas a jornais, etc. A autora destaca, ainda, a necessidade do processo de reescrita dos textos; em todas as produções textuais sugeridas, ela indica que primeiro seja feito um rascunho, para depois produzir a versão final.

As atividades propostas estão de acordo com o público a quem o livro se destina e podem ser respondidas no próprio livro. Além das atividades de interpretação, há também atividades que trabalham a aplicação de conhecimentos gramaticais, fazendo isso de forma contextualizada com os textos apresentados.

Desse modo, é possível perceber que a autora do livro preocupou-se em atender os objetivos do ensino de Língua Portuguesa descritos nos PCN (1997) que entre eles está proporcionar aos alunos acesso a textos escritos e orais, para que os mesmo consigam compreender tais textos, bem como consigam “assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (p. 37).

4.3 UMA ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CAPÍTULO *ESCREVER É DIFERENTE DE FALAR*

O capítulo 1, da unidade de Língua Portuguesa, recebeu uma atenção especial nesse trabalho, pois sobre este capítulo que a imprensa se debruçou ao tecer suas críticas. Desse modo, nesta seção será feita uma análise detalhada, a fim de identificar o que de fato a autora traz que fez com que fosse alvo de tanta polêmica.

A análise deste capítulo deve começar levando em consideração o título escolhido pela autora para dar início ao capítulo: *Escrever é diferente de falar*. Ramos, ainda na introdução do capítulo, deixa ainda mais clara essa diferenciação quando diz:

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do falante para lhe explicar o que queremos dizer. (RAMOS, 2009, p.11).

Essa definição da autora deixa claro que, para a mesma, escrita e fala são elementos distintos; assim, não há como fazer uma comparação entre uma fala espontânea, e um texto escrito de um gênero que exige um grau de monitoramento maior.

Entretanto, para que essa definição fosse mais completa, seria necessário ressaltar que a fala não é o lugar do ‘caos’, da ‘desordem’, existem gêneros textuais que exigem, mesmo na língua falada, um maior monitoramento linguístico, como uma palestra; e gêneros textuais escritos, sobretudo com a difusão da internet em que os bate-papo *online* tornaram-se parte do nosso cotidiano, que são espontâneos.

Sobre isso, Bagno (2013) ressalta que se for para realizar algum tipo de comparação entre a língua escrita e língua falada, esta tem que ser feita “horizontalmente, entre registros de usos semelhantes [...] e nunca entre os dois extremos do espectro fala-escrita e do *continuum* de monitoramento estilístico” (p. 89).

Cabe ressaltar, porém, que a autora trata desta distinção e não coloca a fala em detrimento da escrita, apenas aponta diferenças entre as modalidades da língua, o que é uma qualidade da obra que deve ser levada em consideração para análise da mesma.

A autora continua na apresentação do capítulo abordando o processo de aquisição da língua escrita e da língua falada, pois, segundo ela, a falada é aprendida espontaneamente no convívio com a família, e a escrita necessita de um aprendizado formal, pois alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender.

Ramos (2009) ressalta que o objetivo deste capítulo é “exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da língua portuguesa: a norma culta.” (p. 12). Desse modo, a autora destaca que o capítulo será destinado ao ensino de aspectos relacionados a língua escrita, tendo utilizado características da fala apenas para introduzir o assunto.

Ainda na introdução do capítulo, Ramos (2009) aborda que não há apenas um único jeito de falar e escrever, ou seja, a língua apresenta muitas variantes; e, para exemplificar essa informação, utiliza do exemplo da variação diatópica enfatizando que essa diferenciação pode ser notada na pronúncia das palavras, no vocabulário e na construção de frases.

Explicita, ainda, que essas variantes podem ser de origem social:

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio – vale lembrar que a língua é um instrumento de poder –, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**. (RAMOS, 2009, p. 12, grifos da autora).

Desse modo, a autora faz uma pertinente observação acerca da língua na perspectiva da sociolinguística. Ao enfatizar que a língua portuguesa não é homogênea, a autora contribui com o esclarecimento de um equívoco, que a Linguística já provou que não existe, que é pensar a língua como algo único e sem distinções. Sobre este fato, Bagno (2004, p.15) argumenta:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ele fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação sócio-econômica, de seu grau de escolarização, etc.

Considerando a língua como um instrumento de poder e ascensão social, a autora continua informando que embora ambas variantes atendam ao objetivo da comunicação, é comum que à variação popular seja atribuído um preconceito social: “Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros. Esse preconceito não é de razão linguística, mas social” (p. 12).

Destaca-se aqui a observação da autora em analogia ao preconceito linguístico sofrido por falantes que utilizam a variedade popular, o que reforça o caráter social, de tal preconceito, enfatizando que esse não é um preconceito linguístico. Esta ressalva já vem sendo feita por estudiosos como Alkmim (2011) e Bagno (2007) ao postularem que as críticas linguísticas são sempre julgamentos sociais.

Sobre o valor social atribuído a língua, Bortoni-Ricardo (2009), afirma que:

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. (p. 34)

A autora continua afirmando que esse caráter de superioridade atribuído às variedades utilizadas por falantes de maior prestígio social não passa de um grande equívoco, pois não existe uma variedade mais ou menos importante. Ainda para Bortoni-Ricardo “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental” (p. 35)

Assim, o que Ramos (2009) nos apresenta é a ideia de que é preciso que os alunos dominem as diferentes variantes, visto que nos diferentes contextos de comunicação deles será necessário utilizar uma ou outra. Além disso, a autora deixa claro, que o objetivo da escola, portanto, é ensinar aos alunos elementos da norma culta, para que “eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário” (p. 12)

De acordo com Possenti (1996):

O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as experiências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem. (POSSENTI, 1996, p. 82-83).

A introdução do capítulo, então, deixa claro que o objetivo da autora é apresentar aos alunos aspectos relacionados à norma culta, sem, porém, deixar de lado a variedade popular que já é dominada por eles. Entretanto, ao levar em consideração a norma utilizada pelos alunos, ressalta que em alguns ambientes de comunicação, é necessário o domínio da norma culta, pois o falante que não a domine, pode ser vítima de preconceito social.

Na seção *Convite à leitura*, Ramos (2009) apresenta um parágrafo de um texto produzido por um aluno, com todos os desvios cometidos pelo autor do texto. Em seguida, na seção *Diálogo com o texto*, faz perguntas para nortear a interpretação texto e sugere que os alunos tentem “identificar os problemas dele e explique-os aos colegas” (p.13)

No decorrer do capítulo a autora ressalta alguns aspectos da língua escrita, nos tópicos *Emprego do ponto, Sílabas e acento gráfico*. Ainda buscando explorar os elementos apresentados pelo parágrafo escrito pelo aluno, no tópico *Explorando o universo textual* faz uma análise dos desvios cometidos pelos alunos, demonstrando, também, como eles poderiam ser corrigidos, para que, finalmente, reescreva o parágrafo demonstrando para os alunos como ele ficou após a correção dos desvios.

A autora, por meio do poema *Migna terra*, de Juó Bananére, esclarece que embora exista “um código convencional a ser seguido no registro escrito da norma culta [...] ele não é o único viável, sobretudo na linguagem literária”. Ramos vai fazendo uma análise do poema, para que os alunos compreendam que os desvios cometidos pelo autor foram intencionais, e corroboram com a compreensão do texto que o autor desejava que os leitores fizessem.

4.3.1 O foco da polêmica: uma análise da seção *A concordância entre as palavras*

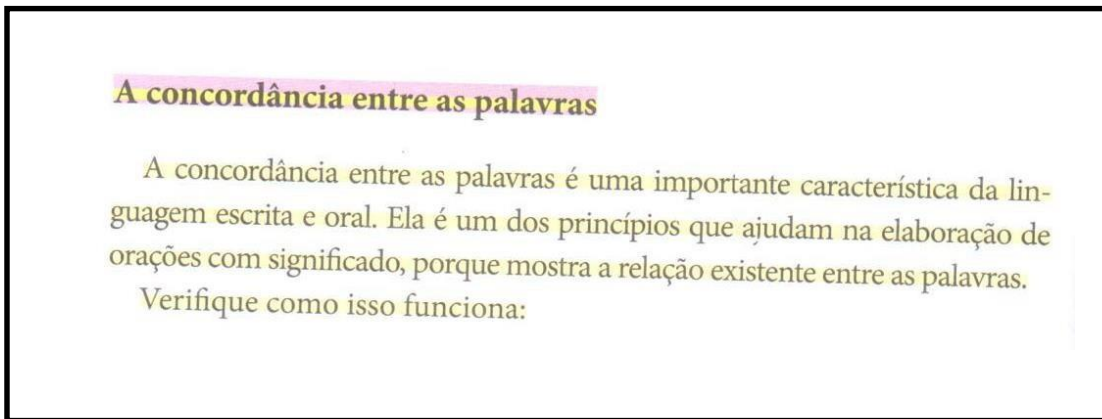
Além de analisar detalhadamente o primeiro capítulo da *Unidade de Língua Portuguesa*, a seção que recebeu mais críticas da imprensa, *A concordância entre as palavras*, recebeu uma atenção especial nessa pesquisa. Para iniciar uma análise dessa seção, que foi alvo das críticas dos jornalistas e gramáticos, faz-se necessário apresentar uma breve noção sobre a concordância entre as palavras, para em seguida fazer uma análise da abordagem desse fenômeno do livro didático.

Paschoalin (2010) afirma que a concordância entre as palavras “é a parte da gramática que estuda as relações de número e pessoas entre o verbo e o sujeito, e as relações de gênero e número entre os nomes” (p. 276). Assim, a concordância é um dos princípios que oferece subsídios na preparação de um enunciado e na formação de seu sentido como no exemplo “A menina é bonita”, em que se pode notar que o sujeito “menina” está concordando com o verbo “é”.

Alguns estudos com enfoque na língua falada já demonstram a variabilidade das regras de concordância verbal, dentre eles, os “estudos sociolinguísticos revelam que a concordância verbal constitui um fato variável, isto é, a concordância pode ser formalmente marcada ou não em função de fatores de natureza linguística ou de caráter sociocultural.” (VIEIRA, 2011).

Sobre a concordância, Heloisa Ramos afirma que:

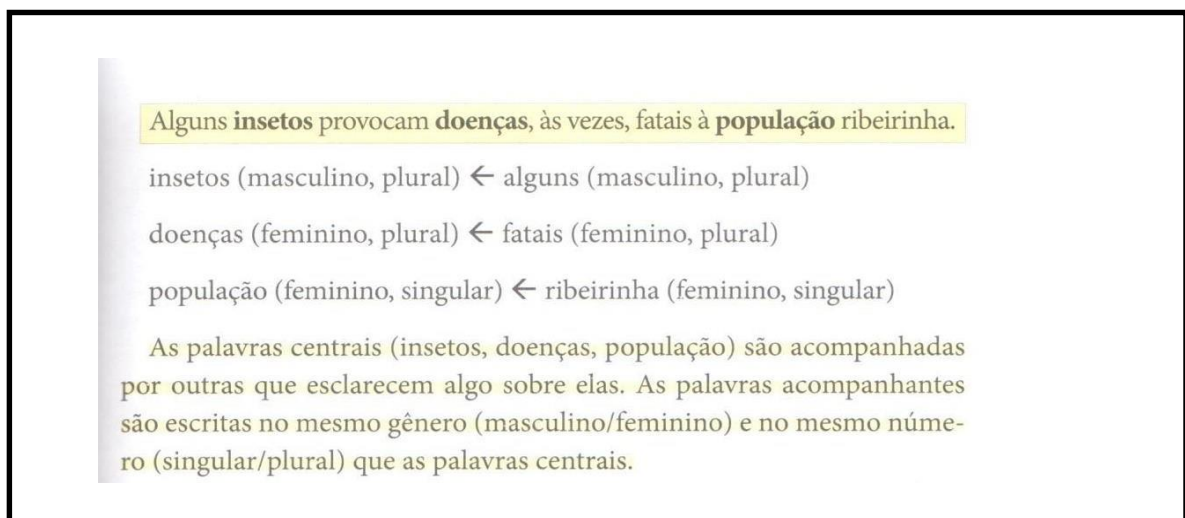
Figura 3 – Conceito de concordância entre as palavras



Fonte: RAMOS, 2009, p. 14.

Nesse primeiro enunciado sobre a concordância, Ramos traz uma concepção semelhante à concepção das gramáticas tradicionais sobre a relação estabelecida entre as palavras. Além disso, afirma que a concordância é uma característica da língua oral e da língua escrita.

Figura 4 – Exemplo da concordância entre as palavras



Fonte: RAMOS, 2009, p. 15.

No primeiro exemplo dado sobre a concordância, assim como em outros materiais didáticos, a autora trabalha apenas com exemplo da norma culta, ressaltando como a concordância acontece nessa norma.

Continuando no tópico sobre a concordância entre as palavras, a autora afirma que na norma popular, a concordância pode acontecer de uma maneira diferente:

Figura 5 – A concordância na norma popular

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) → os (masculino, plural)
 ilustrado (masculino, singular)
 interessante (masculino, singular)
 emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Fonte: RAMOS, 2009, p. 15.

Nesses exemplos, Ramos (2009) deixa claro que na norma popular a marca de plural pode vir somente no artigo “os” sem que haja uma perda de sentido. Entretanto, a autora ressalta que em determinados contextos de uso, um falante que não realizar as normas de concordância, pode ser vítima de preconceito linguístico. Esse preconceito acontece, pois, algumas pessoas tomam como ideal apenas o prescrito nas gramáticas normativas, desconsiderando todos os demais usos.

Sobre o preconceito linguístico, Scherre (2008 apud SCHERRE (2013) afirma que “é mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da FALA DO OUTRO (embora preconceito sobre a própria fala também exista).” Desse modo, para a autora, “o preconceito linguístico submete a um tratamento degradante especialmente as pessoas que dominam variedades linguísticas menos prestigiadas e que por meio delas se expressam” (SCHERRE, 2013, p. 55)

Ainda analisando o exemplo trazido pela autora do livro, pode-se observar que embora ela afirme que existe mais de uma maneira de realizar a concordância, ela mostra aos alunos

como seria a mesma frase na norma culta “Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.” (grifos da autora) (Ramos, 2009, p.15)

Sobre a concordância verbal, Ramos afirma:

Figura 06 – Concordância verbal

<p>Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:</p> <p>Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.^a/2.^a/3.^a) com o ser envolvido na ação que ele indica.</p>	<p>O menino pegou o peixe. menino → singular pegou → singular</p>	<p>Os meninos pegaram o peixe. meninos → plural pegaram → plural</p>
	<p>O menino pegou o peixe. menino → 3.^a pessoa pegou → 3.^a pessoa</p>	<p>Eu peguei o peixe. eu → 1.^a pessoa peguei → 1.^a pessoa</p>

Fonte: RAMOS, 2009, p. 15.

Essa definição da concordância verbal trazida pela autora está de acordo com o prescrito pelas gramáticas normativas que estabelece que “o verbo deve ser conformar ao número e à pessoal do sujeito” (VIEIRA, 2011). Portanto, até então, a autora não trouxe nada que levasse aos alunos a acreditarem que podem “falar” errado em todos os ambientes, ou que a norma culta não é necessária para alguns espaços da vida social.

Além da definição da concordância na norma culta, a autora, assim como na concordância nominal, também traz exemplos da norma popular:

Figura 07 – Exemplos da concordância na norma popular

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.
 nós → 1.^a pessoa, plural
 pega → 3.^a pessoa, singular

Os menino pega o peixe.
 menino → 3.^a pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)
 pega → 3.^a pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.^a pessoa), aquele com quem se fala (2.^a pessoa) e aquele de quem se fala (3.^a pessoa). Exemplos:
 Não vi sua revista, mãe.
 (1.^a pessoa: o filho; 2.^a pessoa: a mãe; 3.^a pessoa: a revista).
 Mas eu a deixei aqui!
 (1.^a pessoa: a mãe; 2.^a pessoa: o filho; 3.^a pessoa: a revista)

Fonte: RAMOS, 2009, p. 16.

Nesses exemplos, a autora ressalta que a ausência de concordância entre o verbo e o sujeito da ação, não ocasiona uma alteração do sentido do enunciado, uma vez que é possível compreender que é mais de um “menino” que pratica a ação.

Mais uma vez, ela apresenta a necessidade de o aluno dominar mais de uma variedade da língua, para que consiga identificar qual delas é adequada a cada contexto comunicativo. Sobre a necessidade de domínio de mais de uma variedade pelos alunos, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) afirma: “É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”

Novamente citando os PCN de Língua Portuguesa, vale mencionar o que o documento aborda sobre variação linguística:

quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (p. 29)

Nesse sentido, percebe-se que o documento considera as diferenças nos falares dos brasileiros em todos os níveis, e vai ainda além, afirmando que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.” (p.82)

Partindo desse princípio, o que a autora faz ao mostrar para os alunos que existe uma forma diferente da prescrita pela gramática, já está descrita nos parâmetros para o ensino de língua portuguesa desde o ano de 1997, quando o documento foi publicado. Essa é uma forma de ensino que parte do que o aluno já traz de conhecimentos linguísticos, para então, conduzi-los ao entendimento da norma culta, e de prestígio, da língua.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), os professores precisam adotar uma pedagogia sensível às diferenças existentes entre a cultura dos alunos e a cultura da escola, para então conscientizar os alunos sobre essas diferenças que são culturais e linguísticas.

Finalmente, considerando os objetivos da EJA, o livro traz uma noção de valorizar o que o aluno já domina linguisticamente para então partir para os conhecimentos que eles devem aprender na escola. Sabendo que o público da EJA, em sua grande maioria, trata-se de adultos e jovens que precisaram por algum motivo sair da escola, essa é uma abordagem eficiente e adequada, pois não visa desconsiderar todo o conhecimento linguístico que eles adquiriram ao longo da vida; pelo contrário, objetiva fazer com que eles dominem uma outra variedade, que será adequada à algumas situações de comunicação.

4.3.2 Algumas considerações sobre a polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor*

Diante das análises feitas do capítulo *Escrever é diferente de falar*, e, sobretudo, da seção a qual a polêmica em torno do livro se instaurou, pode-se perceber que a autora traz uma série de conhecimentos aos alunos, para que os mesmos compreendam que na língua portuguesa, assim como nas demais línguas naturais humanas, existem formas diferentes para se dizer a mesma coisa: “não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas” (Ramos, 2009, p. 12).

De acordo com as críticas feitas ao livro, o fato de a autora considerar que se pode falar sem realizar as regras de concordância, estaria induzindo os alunos a permanecerem no “erro”.

Essa é uma afirmação que vai totalmente contra as pesquisas realizadas sobre variação e ensino, uma vez que, segundo Lucchesi (2011):

Informar o aluno que a língua é plural e admite formas variantes de expressão, todas legítimas em seu universo cultural específico, sendo, portanto, dignas de respeito, não é apenas a forma mais adequada de fazer com que o aluno conheça a realidade da sua língua, mas um preceito essencial de uma educação cidadã, fundada nos princípios democráticos, do reconhecimento da diferença como parte integrante do respeito à dignidade humana. (p. 03)

Desse modo, o que a autora fez no capítulo 1, foi mostrar essa variabilidade aos alunos, enfatizando que em alguns ambientes de interação, utilizar a norma popular fará com que eles sejam alvo de preconceito linguístico por parte da sociedade.

Além da importância de mostrar as diferentes variedades aos alunos, essa abordagem parte do princípio pedagógico de iniciar a partir do que o aluno já sabe, para então chegar aos conhecimentos que ele precisa aprender. Tendo em vista o público a quem o livro é destinado, alunos da EJA, fato esse omitido pela maioria dos veículos de comunicação que teceram críticas sobre o livro, essa perspectiva “amplia o conhecimento do aluno sem menosprezar sua bagagem cultural” (LUCCHESI, 2011, p. 04), atitude que foi colocada como objetivo na contracapa do volume.

Sabendo que o aluno da EJA precisa enfrentar inúmeros desafios para estar na escola, dentre eles a necessidade de conciliar o trabalho e os estudos, e a baixa autoestima por estar numa série que não condiz com a sua idade, distorção idade/série, é uma obrigação de a escola dispor-lhes outro olhar para que esse processo seja menos árduo. Trazer para a sala de aula os conhecimentos que eles já dominam é uma forma de ajuda-los nesse processo.

Outro aspecto relevante sobre o livro está relacionado ao fato de que a autora em momento nenhum afirma que os alunos não devem conhecer a norma culta da língua, ou que os mesmos não devem realizar as regras de concordância em suas falas. Inclusive no capítulo alvo da polêmica, Heloísa Ramos apresenta as regras da norma culta, mostra uma variedade diferente, para depois mostrar como ficaria a mesma frase na norma culta. O que ela fez foi mostrar aos alunos que em alguns ambientes é completamente aceitável dizer “nós pega o peixe”, até porque, é possível que no cotidiano desse aluno, no convívio com a família ele ouça o pai dizer “nós vai”, “nos faz”, e sabe que é perfeitamente entendível e adequado àquela situação de interação social.

Mais uma vez, fica claro que as críticas feitas ao livro foram infundadas e demonstram o quão preconceituosa é a sociedade brasileira, e o quanto a mídia tem o poder de interferir nas atitudes dos brasileiros.

Outra questão notável é que as críticas, em sua grande maioria, foram feitas por jornalistas sem formação linguística, e sem ao menos se dar o trabalho de fazer uma análise detalhada do material, o que fizeram foi tirar uma frase do seu contexto e a partir dela tecer críticas sem nenhum fundamento. Os linguistas brasileiros, com anos de estudos e pesquisas voltadas a língua portuguesa, não foram ao menos consultados ou convidados para ir a grande mídia posicionar-se a respeito do livro; pelo contrário, alguns que divulgaram notas foram acusados de também apoiarem o ensino do “erro” nas escolas.

Por fim, o livro foi submetido a todas as fases de análise realizadas pelo MEC no âmbito do PNLD, e atende as premissas do ensino de Língua Portuguesa previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivado pela polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, de autoria da professora Heloísa Ramos e distribuído pelo PNLD de 2011, o principal objetivo deste trabalho foi observar de que forma a autora aborda a variação linguística, e a partir desse exame entender o que fez com que ela fosse alvo de tantos comentários negativos por parte da imprensa e de gramáticos conservadores.

O trabalho foi dividido em dois capítulos teóricos, em que foi feito um recorte da teoria que dá embasamento a esta pesquisa, buscando o suporte de autores que discutem o fenômeno da variação e o ensino de língua portuguesa à luz das teorias da sociolinguística.

Para realizá-lo, foi feita uma análise da *Unidade I – Língua Portuguesa, na qual os aspectos apresentados pela autora foram analisados. Nesse capítulo do trabalho, primeiramente foram explorados os capítulos Histórias, histórias, histórias..., Texto de divulgação científica e A hora e vez do leitor*, fazendo uma análise crítica do que a autora apresenta. Por último, foi analisado separadamente o capítulo *Escrever é diferente de falar*, dando enfoque à seção *A concordância entre as palavras*, alvo das críticas da imprensa.

A análise nos permitiu ver que, no que tange ao tratamento dos conteúdos de língua portuguesa previstos para a EJA, o livro contempla a proposta, apresentando um trabalho a partir dos gêneros textuais, explorando a oralidade e o trabalho interdisciplinar em sala de aula. A autora busca fragmentos textuais de autores clássicos da literatura brasileira e mundial, em que todo o trabalho linguístico acontece por meio dos gêneros textuais.

No que tange mais especificamente ao tratamento da variação linguística, o livro apresenta as noções da variação linguística, demonstrando que existem várias formas para dizer uma mesma coisa, o que é importante para o reconhecimento das variedades pelos alunos e professores, além de destacar a necessidade de dominar mais de uma norma, para saber empregá-la nos diferentes contextos sociais aos quais os indivíduos estão inseridos.

Desse modo, a análise permitiu constatar que as críticas de setores da imprensa à autora são infundadas, por vários motivos, dentre eles:

- a) a autora não incentiva os professores a ensinarem os alunos a falarem errado;
- b) a norma culta não é posta em detrimento à norma popular, nem a popular em detrimento à culta;
- c) a imprensa brasileira omitiu o público a quem o livro é destinado;

- d) o livro *Por uma vida melhor* foi distribuído às escolas brasileiras por meio do PNLD, e para isso, passou por inúmeros processos avaliativos sendo aprovado em todos.

Cabe salientar, ainda, que os PCN já citados no capítulo II deste trabalho, foram publicados no ano de 1997, e já apresentavam em seu texto orientações para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, ressaltando que a língua portuguesa é heterogênea e está em constante processo de variação.

Portanto, a repercussão negativa em torno do livro de Heloísa Ramos demonstra o preconceito de fragmentos da sociedade brasileira no que diz respeito ao uso da língua. A sociedade espera que a escola, centre-se suas atenções em um padrão de língua inalcançável, deixando de lado o trabalho com a variação linguística, fazendo, inclusive, com que os alunos acreditem que não sabem português ou que português é muito difícil, sendo que essa é a sua língua materna.

Outro aspecto que merece destaque em relação ao tratamento da variação linguística no livro didático está relacionado ao fato de que a autora não considera a variação linguística sinônimo de variedades regionais ou rurais. De acordo com Bagno (2013) “A redução do conceito de variação linguística a variação regional acaba por folclorizar (no mau sentido do termo) o fenômeno” (p. 87).

Diante de todas as discussões apresentadas ao longo deste trabalho, pode-se afirmar que é de grande importância o uso de livros didáticos que façam menção aos conhecimentos da sociolinguística, aliados a uma prática pedagógica consciente do caráter heterogêneo da língua, para que se tenha um ensino menos excludente e mais proveitoso, abolindo, portanto, o preconceito linguístico.

Além disso, é possível mais uma vez afirmar que as críticas tecidas pela imprensa foram feitas por meio de poucos conhecimentos prévios sobre as teorias da sociolinguística, prejudicando assim a análise e, de certa forma, subjugando o trabalho didático-pedagógico que a própria obra propõe.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia Maria. **Sociolinguística: parte 1**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. Parábola, 2007.
- _____. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 2º Ed., Parábola, 2003.
- ALVAREZ, Marcos César. **Sociedade, norma e poder: algumas reflexões no campo da sociologia**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Língua, história e sociedade**. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia a variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.
- BELINE, Ronald. **A variação Linguística**, In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências*. Brasília. MEC/SEF, 1997.
- CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilio – São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística, parte II**. In. MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs). 4ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo(org.). *Manual linguística*. 3. ed. São Paulo: Contexto,2013.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. *Concepções de Linguagem e Ensino de Português*, In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1995.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LUCCHESI, Dante. **Norma linguística e realidade social**. In: Bagno, Marcos (org.), *Linguística da norma*, 3. Ed. São Paulo, Loyola, 2013.
- _____. **Racismo linguístico ou ensino pluralista e cidadão? (2011)** Disponível em <http://www.abralin.org/noticia/Dante.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2017.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. **Processos de crioulização na história sociolinguística do Brasil**. In: MOTA, Jacira.; CARDOSO, Suzana; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Org.) *Quinhentos anos de história sociolinguística do Brasil*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo, Edições Loyola: 2013.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete livro didático. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/livro-didatico/>>. Acesso em: 28 de dez. 2015.
- MOURA, José Sérgio A. de. **O ensino da variação linguística em sala de aula**. In: Anais do VI Epeal. Anpae: 2010.
- PASCHOALIN, Maria Aparecida. SPADOTO, Neuza Terezinha. **Minigramática Paschoalin & Spadoto** – Ed. Renovada. – São Paulo: FDT, 2010.
- PETTER, Margaria. **Linguagem, Língua, Linguística**. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. 6° ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- PRETI, Dino. Sociolinguística: **Os Níveis da Fala**. São Paulo. Cia Editora Nacional. 1987.
- RODRIGUES, Ayrton. **As outras línguas da colonização do Brasil**. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra & MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Orgs.). Quinhentos anos de história linguística do Brasil. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 006. p. 143 - 161.
- SANTIAGO, Huda da Silva. **O estudo do português popular brasileiro: sobre algumas fontes**. In: Revista Pandora Brasil, nº52, 2013.
- SANTOS, Gredson. **Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia**, 2006. Dissertação (Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia (Programa de pós-graduação em Letras e Linguística), 2006.
- SCHERRE, M. M. P. **Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível?** Revista Letra (Rio de Janeiro), v. 1, 2013, p.51-62.
- SOARES, Magda. **Português na escola: História de uma disciplina curricular**, In: Bagno, Marcos (org.), **Linguística da norma**, 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- SOUZA, Jurgen Alves de. **Do professor ao livro didático: alguns entraves para a inclusão da variação linguística na sala de aula**. In: Web revista sociodiaeto. Campo Grande: Vol. 4, 2013.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.
- VIEIRA, Sílvia R. **Concordância verbal**. In: VIEIRA, S. & BRANDÃO, S. (orgs.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011.

ANEXOS

Anexo A – Posicionamento da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)

Polêmica em relação a erros gramaticais em livro didático de Língua Portuguesa revela incompreensão da imprensa e população sobre a atuação do estudioso da linguagem

A divulgação da lista de obras aprovadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) para o ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) provocou verdadeira celeuma na imprensa e comunidade acadêmica sobre a aprovação de obras com “erros” de língua portuguesa.

Frases como “Nós pega o peixe”, “os menino pega o peixe”, “Mas eu posso falar os livro” e outras que transgridem a norma culta, publicadas no livro *Por uma Vida Melhor*, aprovado pelo PNLD e distribuído em escolas da rede pública pelo MEC, causaram a indignação de jornalistas, professores de língua portuguesa e membros da Academia Brasileira de Letras.

O grande incômodo, relacionado ao fato do livro relativizar o uso da norma culta, substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”, retrata a incompreensão da imprensa e população em relação ao escopo de atuação de pesquisadores que se ocupam em compreender e analisar os usos situados da linguagem. A polêmica em torno deste relativismo, assim como a interpretação deturpada de pesquisas na área da linguagem, não são novas. Em novembro de 2001, na reportagem de capa da Revista *Veja*, intitulada “Falar e escrever bem, eis a questão”, Pasquale Cipro Neto dirigiu-se ofensivamente a pesquisadores da área de linguagem que defendem a integração de outras variedades no ensino de língua portuguesa como uma corrente relativista e esquerdistas de meia pataca, idealizadores de “tudo o que é popular – inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema, do "povo" (Fonte, *Veja Online*, consultada em 20.05.2011).

Mais de uma década após a publicação dos PCN e da instituição do PNLD de Língua Portuguesa, ambos frutos das pesquisas destes estudiosos relativistas, a imprensa e população continuam a interpretar de forma deturpada a proposta de ensino defendida nas diretrizes curriculares e transpostas didaticamente nas coleções.

Tal deturpação ressalta um problema sério de leitura, muito provavelmente decorrente da prática cristalizada historicamente de se ensinar a gramática pela gramática, de forma abstrata e não situada. Pois, ao situar e inscrever as frases incorretas responsáveis por tanto

desconforto no contexto concreto em que foram enunciadas, fica clara a intenção da autora de mostrar que precisamos adequar a linguagem ao contexto e optar pela variante mais adequada à situação de comunicação, preceito básico para participação nas diversas práticas letradas em que nos engajamos no mundo social.

Assim, ao contrário de contribuir para uma agenda partidária de manutenção da ignorância, acusação levemente imputada ao livro e ao PNLD (e, portanto, aos estudiosos da linguagem), os “erros” em questão, se interpretados contextualizadamente e explorados de forma interessante em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística, mostrando que apesar de todas as variedades serem aceitáveis, o domínio da norma culta é fundamental para efetiva participação nas diversas atividades sociais de mais prestígio.

Se, portanto, situarmos a linguagem, não há razão para polêmica ou desconforto e a crítica daqueles preocupados em garantir o ensino da norma culta torna-se absolutamente nula, sem sentido. O niilismo desta crítica está claramente estampado no enunciado de Pasquale, citado naquela reportagem de uma década: "Ninguém defende que o sujeito comece a usar o português castiço para discutir futebol com os amigos no bar", irrita-se Pasquale. "Falar bem significa ser poliglota dentro da própria língua. Saber utilizar o registro apropriado em qualquer situação. É preciso dar a todos a chance de conhecer a norma culta, pois é ela que vai contar nas situações decisivas, como uma entrevista para um novo trabalho". (Fonte, Veja Online, consultada em 20.05.2011)

A relativização veementemente criticada parece, por fim, ter sido tomada como verdade no interior do mesmo enunciado.

Dez anos depois vemos em livros didáticos a possibilidade de formar políglotas na língua materna. Isso é, sem dúvida, um progresso. Resta ainda melhorar as leituras da população sobre os estudos situados da linguagem.

Neste sentido, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil expressa seu repúdio à atitude autoritária e uníssona de vários veículos da imprensa em relação à concepção deturpada de “erro” e convida seus membros a se posicionarem nestes veículos de forma mais efetiva e veemente sobre questões relacionadas a ensino de línguas e políticas linguísticas, construindo leituras mais situadas, persuasivas e plurilíngues.

Anexo B – Posicionamento da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)

Língua e Ignorância

Maria José Foltran - Presidente da Abralín

Nas duas últimas semanas, o Brasil acompanhou uma discussão a respeito do livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção Viver, aprender, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático do MEC. Diante de posicionamentos virulentos externados na mídia, alguns até histéricos, a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA - ABRALIN - vê a necessidade de vir a público manifestar-se a respeito, no sentido de endossar o posicionamento dos linguistas, pouco ouvidos até o momento.

Curiosamente é de se estranhar esse procedimento, uma vez que seria de se esperar que estes fossem os primeiros a serem consultados em virtude da sua expertise. Para além disso, ainda, foram muito mal interpretados e mal lidos.

O fato que, inicialmente, chama a atenção foi que os críticos não tiveram sequer o cuidado de analisar o livro em questão mais atentamente. As críticas se pautaram sempre nas cinco ou seis linhas largamente citadas. Vale notar que o livro acata orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em relação à concepção de língua/linguagem, orientações que já estão em andamento há mais de uma década. Além disso, não somente este, mas outros livros didáticos englobam a discussão da variação linguística com o intuito de ressaltar o papel e a importância da norma culta no mundo letrado.

Portanto, em nenhum momento houve ou há a defesa de que a norma culta não deva ser ensinada. Ao contrário, entende-se que esse é o papel da escola, garantir o domínio da norma culta para o acesso efetivo aos bens culturais, ou seja, garantir o pleno exercício da cidadania. Esta é a única razão que justifica a existência de uma disciplina que ensine língua portuguesa a falantes nativos de português.

A linguística se constituiu como ciência há mais de um século. Como qualquer outra ciência, não trabalha com a dicotomia certo/errado. Independentemente da inegável repercussão política que isso possa ter, esse é o posicionamento científico. Esse trabalho investigativo permitiu aos linguistas elaborar outras constatações que constituem hoje material essencial para a descrição e explicação de qualquer língua humana.

Uma dessas constatações é o fato de que as línguas mudam no tempo, independentemente do nível de letramento de seus falantes, do avanço econômico e tecnológico

de seu povo, do poder mais ou menos repressivo das Instituições. As línguas mudam. Isso não significa que ficam melhores ou piores. Elas simplesmente mudam.

Formas linguísticas podem perder ou ganhar prestígio, podem desaparecer, novas formas podem ser criadas. Isso sempre foi assim. Podemos ressaltar que muitos dos usos hoje tão cultuados pelos puristas originaram-se do modo de falar de uma forma alegadamente inferior do Latim: exemplificando, as formas “noscum” e “voscum”, estigmatizadas por volta do século III, por fazerem parte do chamado “latim vulgar”, originaram respectivamente as formas “conosco” e “convosco”.

Outra constatação que merece destaque é o fato de que as línguas variam num mesmo tempo, ou seja, qualquer língua (qualquer uma!) apresenta variedades que são deflagradas por fatores já bastante estudados, como as diferenças geográficas, sociais, etárias, dentre muitas outras. Por manter um posicionamento científico, a linguística não faz juízos de valor acerca dessas variedades, simplesmente as descreve. No entanto, os linguistas, pela sua experiência como cidadãos, sabem e divulgam isso amplamente, já desde o final da década de sessenta do século passado, que essas variedades podem ter maior ou menor prestígio. O prestígio das formas linguísticas está sempre relacionado ao prestígio que têm seus falantes nos diferentes estratos sociais. Por esse motivo, sabe-se que o desconhecimento da norma de prestígio, ou norma culta, pode limitar a ascensão social. Essa constatação fundamenta o posicionamento da linguística sobre o ensino da língua materna.

Independentemente da questão didático-pedagógica, a linguística demonstra que não há nenhum caos linguístico (há sempre regras reguladoras desses usos), que nenhuma língua já foi ou pode ser “corrompida” ou “assassinada”, que nenhuma língua fica ameaçada quando faz empréstimos, etc. Independentemente da variedade que usa, qualquer falante fala segundo regras gramaticais estritas (a ampliação da noção de gramática também foi uma conquista científica). Os falantes do português brasileiro podem fazer o plural de “o livro” de duas maneiras: uma formal: os livros; outra informal: os livro. Mas certamente nunca se ouviu ninguém dizer “o livros”. Assim também, de modo bastante generalizado, não se pronuncia mais o “r” final de verbos no infinitivo, mas não se deixa de pronunciar (não de forma generalizada, pelo menos) o “r” final de substantivos.

Qualquer falante, culto ou não, pode dizer (e diz) “vou comprá” para “comprar”, mas apenas algumas variedades diriam 'dô' para 'dor'. Estas últimas são estigmatizadas socialmente, porque remetem a falantes de baixa extração social ou de pouca escolaridade. No entanto, a variação da supressão do final do infinitivo é bastante corriqueira e não marcada socialmente.

Demonstra-se, assim, que falamos obedecendo a regras. A escola precisa estar atenta a esse fato, porque precisa ensinar que, apesar de falarmos “vou comprá” precisamos escrever “vou comprar”. E a linguística ao descrever esses fenômenos ajuda a entender melhor o funcionamento das línguas o que deve repercutir no processo de ensino.

Por outro lado, entendemos que o ensino de língua materna não tem sido bem sucedido, mas isso não se deve às questões apontadas. Esse é um tópico que demandaria uma outra discussão muito mais profunda, que não cabe aqui.

Por fim, é importante esclarecer que o uso de formas linguísticas de menor prestígio não é indício de ignorância ou de qualquer outro atributo que queiramos impingir aos que falam desse ou daquele modo. A ignorância não está ligada às formas de falar ou ao nível de letramento. Aliás, pudemos comprovar isso por meio desse debate que se instaurou em relação ao ensino de língua e à variedade linguística.

Anexo C – Posicionamento do linguista Marcos Bagno

Uma falsa polêmica

Marcos Bagno (Unb)

Publicado em 23/05/2011 no Jornal O Globo.

A discussão em torno do livro didático "Por uma vida melhor" nos revela, para começar, a patente ignorância que impera nos nossos meios de comunicação a respeito de língua e de ensino de língua. Ignorância porque o tratamento da variação linguística, como fenômeno inerente a toda e qualquer língua humana, está presente no currículo educacional há pelo menos quinze anos, desde que foram publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na primeira gestão do professor Paulo Renato à frente do Ministério da Educação.

Esse dado factual já deixa evidente que a acusação de que "isso é coisa de petistas" que querem "ensinar a falar errado como o Lula" não tem o menor fundamento, a não ser, de novo, a cabal ignorância dos que a pronunciam. Ao fazer tanto alarde em torno de algo que para os educadores é uma prática já consolidada, essa falsa polêmica, na verdade, é mero pretexto para os que se empenham em reunir mais munição para desacreditar o governo da presidente Dilma Rousseff: os mesmos que, amparados pela grande mídia (comprometida até as entranhas com os interesses das elites de um país campeão mundial das desigualdades), tornaram a última campanha presidencial um desfile de mentiras grotescas. Por isso, é melhor procurar em outro canto, porque aqui a "culpa" não é deste governo, mas vem de muito antes.

O mais chocante nesse caso é a facilidade leviana com que muitas pessoas têm abordado a questão. Só de terem ouvido falar do caso, elas se acham suficientemente municiadas para fazer comentários. Muitas deixam evidente que nunca viram a cor do livro didático mencionado e que falam da boca para fora, inspiradas única e exclusivamente em suas crenças e superstições sobre o que é uma língua e o que significa ensiná-la. Dizer que o livro "ensina a falar errado" é uma inverdade sem tamanho. O livro apenas quer fazer o trabalho honesto de apresentar a seus usuários a realidade do português brasileiro em suas múltiplas variedades. Será que vamos ter de excluir dos livros de História toda menção à escravidão porque hoje é "errado" promover o trabalho escravo? Ao abordar a escravidão o livro de História por acaso está "ensinando" alguém a escravizar outros seres humanos?

Muitos bons resultados têm sido obtidos na educação de jovens e adultos quando, como preparação do terreno para ensinar a eles as normas prestigiadas de falar e de escrever, lhes mostramos que seu próprio modo de falar não é absurdo nem ilógico, mas tem uma gramática própria, segue regras tão racionais quanto as que vêm codificadas pela tradição normativa.

Aliás, as regras das variedades populares são, muitas vezes, bem mais racionais do que as regras normatizadas. Criando-se assim um ambiente acolhedor e culturalmente sensível, o aprendizado da tão reverenciada "norma culta" se torna menos traumático do que sempre foi.

O repúdio ao tratamento da variação linguística na sala de aula é, como sempre, o secular repúdio que nossas elites sempre têm manifestado contra tudo o que "vem de baixo" e contra todo esforço de democratização efetiva da nossa sociedade.

Anexo D – Posicionamento da linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo

Por que toda essa celeuma referente à inclusão de tópicos de variação linguística em livro didático?

Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)

Eu poderia, como Shakespeare, dizer que se trata de muito barulho por nada, mas prefiro me ater a analisar o 'barulho'. Nunca os órgãos de imprensa, inclusive os mais poderosos, dedicaram tanto espaço para discutir um conteúdo de livro didático, como aconteceu nas últimas semanas em relação ao tratamento de regras linguísticas variáveis em livro destinado à educação de jovens e adultos. Não me deterei nos fatos, sobejamente conhecidos. Observo apenas que, por um lado, tivemos jornalistas ilustres criticando veementemente o tratamento que o livro deu às variantes de regras de concordância nominal e verbal, com o objetivo de

ensinar que há diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua. Argumentavam os jornalistas que a escola estaria fugindo a sua função precípua, que é ensinar alunos de todos os estratos sociais a usar com competência a nossa língua materna. Gostaria de incluir aqui a refutação a essa interpretação equivocada da imprensa, mas resisto à tentação e deixo isso para um próximo texto.

Por outro lado, tivemos manifestações esmeradas de linguistas nacionais, inclusive da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, mostrando que toda a Linguística brasileira está comprometida com o ensino competente da língua portuguesa nas escolas. Retomarei também esse ponto em breve.

O que quero agora é refletir sobre o impacto que fatos, geralmente circunscritos à atenção apenas de professores e dos responsáveis pelas políticas públicas de educação, tiveram sobre a sociedade, a julgar pela importância que a grande imprensa lhes conferiu. É possível também que, ao pautar a matéria, a mídia tivesse intenções políticas, mas deixo essa análise aos especialistas em política. Restrinjo-me ao acervo de conhecimentos acumulados na área de Sociolinguística, com os quais convivo há mais de 30 anos.

Um conceito seminal na Sociolinguística, que preside a toda a contribuição que essa disciplina tem feito à Educação é o de competência comunicativa, avançado por Dell Hymes em 1967 e retomado em 1972. Para sua postulação, esse sociolinguista de formação antropológica buscou subsídios na teoria sintática de Noam Chomsky e na antropologia funcionalista de Ward H. Goodenough. Caudatária dessas duas influências, a competência comunicativa de Hymes tem na adequação dos atos de fala seu principal componente, ou seja, um ato de fala é adequado se atende às exigências do contexto em que é produzido e, principalmente, se leva em conta as expectativas do ouvinte. Assim posta, a adequação que é parte essencial da competência comunicativa emana diretamente da definição que Goodenough fornece para cultura: “a cultura de uma sociedade consiste de tudo aquilo que as pessoas têm de conhecer e tudo em que têm de acreditar a fim de operarem de uma maneira aceitável pelos membros dessa sociedade”. Ele vai além, ao associar cultura aos modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca. A aceitabilidade, Goodenough enfatiza, depende ainda em grande parte de critérios estéticos, que alguns cientistas denominam “elegância”.

A noção de aceitabilidade, coletiva, como propõe o antropólogo, nos ajuda muito a entender como nas sociedades que desenvolveram a escrita, a literatura e as tecnologias elege uma determinada variedade linguística como a mais correta, mais lógica, mais desejável, em

detrimento das demais. Essa escolha não é aleatória, depende de fatores sócio-históricos e está intimamente associada ao prestígio dos usuários de cada variedade.

No começo do século XX, o Círculo Linguístico de Praga dedicou atenção ao processo de padronização das línguas, que as transforma em línguas nacionais de uso suprarregional. Enfatizava o Círculo dois componentes desse processo: a padronização, via elaboração de 56 gramáticas, construção de dicionários, fundação de academias de belas letras, e a legitimação, que consiste no apreço que os falantes têm pela variedade padronizada e no valor que lhe conferem.

No caso do nosso português, a variedade de prestígio, usada na literatura, na burocracia estatal e no culto religioso, chegou nas caravelas. A língua lusitana já estava em processo de padronização quando seus usuários chegaram ao Novo Mundo. Desde então, vem sendo cultuada e reverenciada e se transformou no principal passaporte para a ascensão social em um país de mestiços, ansiosos por se assemelharem aos europeus.

O que assistimos nas últimas semanas foi à manifestação desse apreço pela língua padronizada, temperado pelo temor (naturalmente infundado) de que pudéssemos perder um patrimônio linguístico cultivado nos cinco séculos de nossa curta história e nos séculos que a antecederam, na Península Ibérica. Quando os jornalistas bradam contra a teoria sociolinguística que recomenda a discussão na escola dos nossos modos de falar e de escrever, estão ecoando valores muito arraigados. Nós, os sociolinguistas, que por obrigação de ofício, temos de nos ater aos princípios em que nos formamos e nos deter em análises de cunho científico, devemos encontrar o tom certo do discurso para explicar à sociedade e aos seus porta-vozes que nós brasileiros somos uma comunidade de fala marcada por ampla heterogeneidade. Temos de convencê-los de que a descrição da variação linguística ajuda a coibir a discriminação odiosa contra os falantes das variedades de pouco prestígio e, mais que tudo, facilita, aos nossos alunos, a aprendizagem dos modos prestigiosos de falar e de escrever indispensáveis à vida urbana, plasmada pela cultura letrada.

Anexo E – Posicionamento do linguista Carlos Alberto Faraco

Polêmica vazia

Carlos Alberto Faraco

Publicado em 19/05/2011 no Jornal Gazeta do Povo.

O desvelamento da nossa cara linguística tem incomodado profundamente certa intelectualidade. A complexidade da realidade parece que lhes tira o ar e o chão.

Corre pela imprensa e pela internet uma polêmica sobre o livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção Viver, aprender, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (do MEC) para escolas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo seus críticos, o livro, ao abordar a variação linguística, estaria fazendo a apologia do “erro” de português e desvalorizando, assim, o domínio da chamada norma culta.

O tom geral é de escândalo. A polêmica, no entanto, não tem qualquer fundamento. Quem a iniciou e quem a está sustentando pelo lado do escândalo, leu o que não está escrito, está atirando a esmo, atingindo alvos errados e revelando sua espantosa ignorância sobre a história e a realidade social e linguística do Brasil.

Pior ainda: jornalistas respeitáveis e até mesmo um conhecido gramático manifestam indignação claramente apenas por ouvir dizer e não com base numa análise criteriosa do material. Não podemos senão lamentar essa irresponsável atitude de pessoas que têm a obrigação, ao ocupar o espaço público, de seguir comezinhos princípios éticos.

Se o fizessem, veriam facilmente que os autores do livro apenas seguem o que recomenda o bom senso e a boa pedagogia da língua. O assunto é a concordância verbal e nominal – que, como sabemos – se realiza, no português do Brasil, de modo diferente de variedade para variedade da língua. Há significativas diferenças entre as variedades ditas populares e as variedades ditas cultas. Essas diferenças decorrem do modo clivado como se constituiu a sociedade brasileira. Ou seja, a divisão linguística reflete a divisão econômica e social em que se assentou nossa sociedade, divisão que não fomos ainda capazes de superar ou, ao menos, de diminuir substancialmente.

Muitos de nós acreditamos que a educação é um dos meios de que dispomos para enfrentar essa nossa profunda clivagem econômica e social. Nós linguistas, por exemplo, defendemos que o ensino de português crie condições para que todos os alunos alcancem o domínio das variedades cultas, variedades com que se expressa o mundo da cultura letrada, do saber escolarizado.

Para alcançar esse objetivo, é indispensável informar os alunos sobre o quadro da variação linguística existente no nosso país e, a partir da comparação das variedades, mostrar-lhes os pontos críticos que as diferenciam e chamar sua atenção para os efeitos sociais corrosivos de algumas dessas diferenças (o preconceito linguístico – tão arraigado ainda na nossa sociedade e que redundava em atitudes de intolerância, humilhação, exclusão e violência simbólica com base na variedade linguística que se fala). Por fim, é preciso destacar a

importância de conhecer essa realidade tanto para dominar as variedades cultas, quanto para participar da luta contra o preconceito linguístico.

É isso – e apenas isso – que fazem os autores do livro. E não somente os autores desse livro, mas dos livros de português que têm sido escritos já há algum tempo. Subjacentes a essa direção pedagógica estão os estudos descritivos da realidade histórica e social da língua portuguesa do Brasil, estudos que têm desvelado, com cada vez mais detalhes, a nossa complexa cara linguística.

Desses estudos nasceu naturalmente a discussão sobre que caminhos precisamos tomar para adequar o ensino da língua a essa realidade de modo a não reforçar (como fazia a pedagogia tradicional) o nosso apartheid social e linguístico, mas sim favorecer a democratização do domínio das variedades cultas e da cultura letrada, domínio que foi sistematicamente negado a expressivos segmentos de nossa sociedade ao longo da nossa história.

O desvelamento da nossa cara linguística, porém, tem incomodado profundamente certa intelectualidade. A complexidade da realidade parece que lhes tira o ar e o chão. Preferem, então, apegar-se dogmática e raivosamente à simplicidade dos juízos absolutos do certo e do errado. Mostram-se assim pouco preparados para o debate franco, aberto e desapassionado que essas questões exigem.