

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

**ANDREZA MARCIÃO DOS SANTOS**

**ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA  
EDUCACIONAL**

HUMAITÁ – AM  
2019

ANDREZA MARCIÃO DOS SANTOS

**ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Orientador: Dr. Aldair Oliveira de Andrade  
Coorientadora: Dr.<sup>a</sup> Raquel Aparecida Dal Cortivo

Linha de pesquisa: Perspectivas Teórico - Metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ – AM  
2019

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237a Santos, Andreza Marcião dos  
Análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional / Andreza Marcião dos Santos. 2019  
163 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Aldair Oliveira de Andrade  
Coorientadora: Raquel Aparecida Dal Cortivo  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Livros Didáticos. 3. Ensino Médio. 4. Língua. 5. Gramática. I. Andrade, Aldair Oliveira de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**ANDREZA MARCIÃO DOS SANTOS**

**ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

**BANCA EXAMIDORA**

---

Presidente: Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade - UFAM (Orientador)

---

Membro externo titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sandra Campos - UFAM

---

Membro interno titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Regina Martins Batista – IEAA/UFAM

---

Suplente 1: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Alonso Alves – IEAA/UFAM

---

Suplente 2: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Soares Fernandes Leal – IEAA/UFAM

## DEDICATÓRIA

A minha avó, **Lolita Garcia dos Santos**, (*in memorian*), a qual me ensinou que para cada escolha há sempre uma consequência.

Ao meu pai, **Pedro**, que me ensinou a sorrir mesmo nos momentos difíceis e também os valores mais importantes da vida.

À minha mãe, **Clarinda**, que sempre apoiou meus sonhos e que foi minha fonte de inspiração para o estudo da língua.

A meu esposo **Diogo André** e meu filho **Arthur**, que foram os responsáveis por proporcionarem os momentos mais felizes de minha vida.

Aos meus irmãos, **Cleudo; Cleuson; Suelane; Adriana; Anderson; Antônio Marcos e Angélica**, que sempre acreditaram em mim e socorreram-me no meio dos caminhos tortuosos.

E, a minha tia, **Nete**, que cuidou de mim como uma mãe durante todos esses anos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar em todos os dias de minha vida, pela minha saúde, família e paz.

À minha pequena família, Diogo e Arthur, pelo amor, carinho e atenção nos dias difíceis.

Aos meus pais, Pedro e Clarinda, pelo incentivo e sabedoria transmitidos mesmo tão distantes de mim fisicamente.

À minha sogra e meu sogro, pelo carinho e incentivo neste percurso.

Ao meu orientador, Professor Doutor Aldair Oliveira de Andrade, pela paciência, conselhos e compreensão no transcorrer do percurso.

À minha coorientadora, Professora Doutora Raquel Aparecida Dal Cortivo, pelo incentivo e conselhos quando as pedras de Drummond apareceram em meu caminho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do IEAA/UFAM, pelas importantes contribuições que colaboraram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia – NUPEAS, que sempre me acolheu e contribuiu para minha vida de pesquisadora.

À minha professora e comadre Ana Cláudia Fernandes Nogueira, pelo incentivo e conselhos, tantos pessoais quanto profissionais durante oito anos de convivência.

Aos amigos que tive a oportunidade de conhecer nesse mestrado: Douglas, Keicynara, Ilmaçara, Adriana, Luiz Clebson, Paula Melo, Rodrigo, dando um OI especial para Paula Rayanny, Greicy Oliveira e Luciane Rocha, que levarei para o resto da vida.

Aos professores da banca examinadora.

À Prefeitura Municipal de Manicoré pelo incentivo desde a graduação até a pós-graduação.

E a CAPES pelas bolsas concedidas durante a realização do mestrado.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, cujo objetivo geral foi realizar uma análise dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, com vista a contribuir para a reflexão sobre as concepções de língua, linguagem e gramática e sua influência no ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Esta pesquisa foi de natureza teórica, na qual o *corpus* constituiu-se por sete (7) livros referentes ao 1º ano do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2018-2020, a qual foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que considerou a Análise Textual, Análise Temática e Análise Interpretativa, com base em Severino (2002), e a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para a análise dos dados foram consideradas as seguintes questões: a) Os livros didáticos apresentam os mais monitorados ou mais coloquiais da língua e a adequação linguística? b) Os livros apresentam os valores sociossimbólicos como a noção de “certo” e “errado”; norma-padrão, norma-culta, preconceito linguístico, variação linguística e mudança linguística? c) Os livros apresentam aspectos da oralidade e da escrita? e; d) Os conhecimentos linguísticos apresentados nos livros didáticos conduzem a uma reflexão sobre língua, linguagem e gramática? E para fundamentar este estudo e responder tais questões considerou-se: Bortoni-Ricardo (2005) autora da teoria da Sociolinguística Educacional; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN); a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) e demais autores que discutem os aspectos sociolinguísticos no contexto escolar, bem como Bagno (2015, 2014, 2012, 2007, 2006, 2003, 1999); Coelho (2007); Cyranka (2011); Dias (2011); Faraco (2016, 2015); Geraldi (2015, 1984); Marscuschi (2010, 2008); Mendonça (2006); Possenti (1996), Rojo (2006), Tarallo (1988) e Travaglia (2009, 1996). Assim sendo, os dados mostraram que os Livros Didáticos apesar de não adotarem a teoria da Sociolinguística Educacional de forma explícita, carregam os seus pressupostos implicitamente, uma vez que adotam as concepções de um ensino de Língua Portuguesa que considera o conhecimento linguístico que o aluno detém e o seu contexto social e cultural. E apresenta também o professor como o mediador de conhecimento, aquele que reflete sobre a língua, linguagem e gramática e leva os alunos a um conhecimento e/ou ampliação do seu repertório linguístico que os permita transitar entre os vários estilos e diversas situações comunicativas encontradas na sociedade, contribuindo, assim, para a “pedagogia culturalmente sensível” de Bortoni-Ricardo (2005).

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional. Livros Didáticos. Ensino Médio. Língua. Gramática.

## ABSTRACT

This work was developed within the scope of the Postgraduate Program in Teaching Sciences and Humanities - PPGECH, whose general objective was to carry out an analysis of the Portuguese Language Didactic Books from the perspective of Educational Sociolinguistics, in order to contribute to the reflection on the conceptions of language, language and grammar and their influence on Portuguese Language teaching in the context of High School. This research was of a theoretical nature, in which the corpus was constituted by seven (7) books referring to the 1st year of High School, approved by the National Program of the Didactic Book for the triennium (2018-2020), and developed from the qualitative approach which considered Textual Analysis, Thematic Analysis and Interpretive Analysis, based on Severino (2002), and Bardin's Content Analysis (1977). For the analysis of the data the following questions were considered: a) Did the textbooks present the most monitored or more colloquial of the language and the linguistic adequacy? b) The books present the socio-symbolic values as the notion of "right" and "wrong"; standard-norm, culture-norm, linguistic prejudice, linguistic variation and linguistic change? c) Do books present aspects of oral and written? and; d) Do the linguistic knowledge presented in the textbooks lead to a reflection on language, language and grammar? In order to base this study and answer such questions it was considered: Bortoni-Ricardo (2005) author of the theory of Educational Sociolinguistics; the National Curricular Parameters (PCNs); the Curricular Parameters for High School (PCNEM); the National Curricular Guidelines for Secondary Education (OCEN); the new National Common Curricular Base for High School (BNCC) and other authors that discuss the sociolinguistic aspects in the school context, as well as Bagno (2015, 2014, 2012, 2007, 2006, 2003, 1999); Coelho (2007); Cyranka (2011); Dias (2011); Faraco (2016, 2015); Geraldi (2015, 1984); Marscusi (2010, 2008); Mendonça (2006); Possenti (1996), Rojo (2006), Tarallo (1988) and Travaglia (2009, 1996). Thus, the data showed that textbooks, although they do not explicitly adopt the theory of educational sociolinguistics, implicitly carry their assumptions, since they adopt the conceptions of a Portuguese language teaching that considers the linguistic knowledge that the student holds and its social and cultural context. It also presents the teacher as the mediator of knowledge, who reflects on the language, language and grammar and leads the students to a knowledge and / or amplification of their linguistic repertoire that allows them to cross between the various styles and different communicative situations found in the society, thus contributing to the "culturally sensitive pedagogy" of Bortoni-Ricardo (2005).

**Keywords:** Educational Sociolinguistics. Didactic Books. High School. Language. Grammar



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gíria .....	75
Figura 2 - Jargões .....	76
Figura 3 - Texto 11 - Graus de formalidade .....	77
Figura 4 - Texto 13 - Graus de formalidade .....	77
Figura 5 - Contexto de fala .....	78
Figura 6 - Adequação linguística.....	79
Figura 7 - Inadequação linguística.....	79
Figura 8 - Nível coloquial.....	81
Figura 9 - Adequação linguística 1 .....	82
Figura 10 - Adequação linguística 2.....	82
Figura 11 - Monitoração linguística .....	83
Figura 12 - Por que há erros mais errados que outros? .....	86
Figura 13 - O certo do errado e o errado do certo .....	92
Figura 14 - Variedades da língua.....	95
Figura 15 - Preconceito linguístico.....	96
Figura 16 - Descobrimos os brancos .....	99
Figura 17 - Variação linguística .....	101
Figura 18 - Variedades linguísticas .....	101
Figura 19 - Tipos gerais de variação .....	104
Figura 20 - Variação Sociocultural.....	104
Figura 21 - Exemplo 1 da variação situacional .....	105
Figura 22 - Exemplo 2 da variação situacional .....	105
Figura 23 - Variação histórica .....	106
Figura 24 - Variação geográfica .....	107
Figura 25 - Introdução do assunto variação linguística.....	108
Figura 26 - Variação diacrônica .....	108
Figura 27 - Variação histórica .....	110
Figura 28 - Variação linguística .....	112
Figura 29 - Percebam: tudo que faço quando não sei o que fazer .....	113
Figura 30 - Competência comunicativa.....	115
Figura 31 - Comentários retirados de um perfil pessoal do Facebook.....	119
Figura 32 - Situações de oralidade .....	120
Figura 33 - Língua falada x língua escrita.....	121
Figura 34 - Organizando, preparando e divulgando a feira.....	125
Figura 36 - Exemplo 2 das marcas próprias da oralidade.....	126
Figura 35 - Exemplo 1 das marcas próprias da oralidade.....	126
Figura 37 - Exemplo 3 das marcas de oralidade.....	127
Figura 38 - Elementos constitutivos da teoria e a enunciação.....	141
Figura 39 - Fita de Moebius .....	142
Figura 40 - Regra gramatical e língua .....	145
Figura 41 - Regra gramatical e língua .....	145
Figura 42 - Ensino descritivo .....	146
Figura 43 - Ensino prescritivo .....	147
Figura 44 - A importância do ensino da gramática na escola.....	147

Figura 45 - Gramática no livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso .....	149
Figura 46 - Tempos diversos, vidas entrelaçadas; trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo-oeste do Paraná.....	150
Figura 47 - Conversa entre uma mãe e uma filha sobre casamento .....	152

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais políticas para o Livro Didático.....	24
Quadro 2 - Competências e Habilidades nos livros didáticos .....	29
Quadro 3 - Competências e habilidades da área de Linguagem, código e suas tecnologias. ....	31
Quadro 4 - Quadro-resumo das questões norteadoras .....	73
Quadro 5 - Divergências entre definições de "Norma Culta" no decorrer do tempo .....	87
Quadro 6- Quem vai ficar com a faixa? .....	89
Quadro 7 - Diferenças entre os conceitos de norma urbana de prestígio e norma-padrão .....	91
Quadro 8 - Diferenças entre fala e escrita .....	122
Quadro 9 - Mitos assumidos na perspectiva da dicotomia .....	130
Quadro 10 – Conceitos de língua .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 11 - Livros e conceitos de linguagem.....	138
Quadro 12 - Conceitos de gramática e contexto.....	143

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Complementares aos PCNEM
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PLID	Fundação Nacional do Material Escolar

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 LÍNGUA: DO SISTEMA HOMOGÊNEO PARA O HETEROGÊNEO .....</b>	<b>22</b>
2.1 A LÍNGUA E O LIVRO DIDÁTICO .....	22
<b>3. CONHECENDO OS LIVROS .....</b>	<b>39</b>
3.1 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO ESFERAS DAS LINGUAGENS: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS, GRAMÁTICA EM USO .....	39
3.1.1 Proposta teórico-metodológica.....	40
3.2 DESCRIÇÕES FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO .....	42
3.2.1 Proposta teórico-metodológica.....	46
3.3 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO NOVAS PALAVRAS .....	47
3.3.1 Proposta teórico-metodológica.....	49
3.4 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO .....	51
3.4.1 Proposta teórico-metodológica.....	53
3.5 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, LINGUAGEM .....	55
3.5.1 Proposta teórico-metodológica.....	58
3.6 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO SER PROTAGONISTA – LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
3.6.1 Proposta teórico-metodológica.....	61
3.7 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO VEREDAS DA PALAVRA .....	62
3.7.1 Proposta teórico-metodológica.....	63
3.8 CONSIDERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL 64	
<b>4 REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E OS LIVROS DIDÁTICOS .....	67
4.2 PRIMEIRO PRINCÍPIO: OS LIVROS APRESENTAM OS ESTILOS MAIS MONITORADOS OU FORMAIS DA LÍNGUA E A ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA?.....	73
4.2.1 Considerações sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional.....	84
4.3 SEGUNDO PRINCÍPIO E TERCEIRO PRINCÍPIO: OS LIVROS APRESENTAM OS VALORES SOCIOSSIMBÓLICOS COMO A NOÇÃO DE “CERTO” E “ERRADO”, NORMA- PADRÃO, NORMA CULTA, PRECONCEITO LINGUÍSTICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MUDANÇA LINGUÍSTICA? .....	85
4.3.1 Noção de “certo” e “errado”, norma-padrão, norma culta .....	85
4.3.2 Preconceito linguístico .....	92

4.3.3	Variação linguística e mudança linguística.....	97
4.3.4	Considerações sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional.....	116
4.4	QUARTO PRINCÍPIO: OS LIVROS APRESENTAM ASPECTOS DA ORALIDADE E DA ESCRITA? .....	118
4.4.1	Considerações sob a perspectiva do Sociolinguística Educacional .....	131
4.5	SEXTO PRINCÍPIO: OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS APRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS CONDUZEM A UMA REFLEXÃO SOBRE LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA? .....	132
4.5.1	Língua e linguagem.....	132
4.5.2	Gramática .....	143
4.5.3	Considerações sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional.....	154
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A busca por uma reflexão sobre a língua, linguagem e gramática me parece indispensável para a compreensão da nossa própria língua materna, em frente às facetas que elas ocupam na sociedade e no contexto escolar. Falar sobre essas relações tão complexas partiu de um processo em que me inseri enquanto filha de uma mãe que não conseguiu completar a antiga 4ª série, hoje 5º ano, e de um pai que conseguiu concluir o ensino médio e atuou como professor na escola da comunidade em que morávamos. Lembro como se fosse hoje o encantamento que tive pela profissão de querer ser professora por causa de meu pai. Assim, deste sonho de criança, almejei e consegui ingressar no curso de Letras pela Universidade Federal do Amazonas, neste contexto, surgiu a oportunidade de no 3º período do curso de Letras encontrar e desenvolver admiração pela professora que, então, lecionou a disciplina de Introdução aos estudos linguísticos, e pude compreender um pouco sobre o funcionamento da língua no contexto social e me apaixonar cada vez mais por esta profissão.

Minha mãe por não ter tido a oportunidade de continuar seus estudos por causa dos filhos e, por hoje, eu estar concluindo o mestrado e ser professora auxiliar de Língua Portuguesa na mesma instituição em que consegui finalizar meus estudos, sempre fala “Filha, eu não sei “escrevê” direito e nem “fala” bonito, mas o que eu pude “fazê” por vocês eu fiz”. Cresci ouvindo isso e sempre me perguntava, na minha percepção leiga de tempos atrás, porque a mamãe fala “errado”? Hoje compreendi que minha ignorância sobre a língua vedava meus olhos, não conseguia perceber a riqueza que havia nesse falar que ouço todos os dias, que é o de minha mãe.

Ao adentrar nessa difícil tarefa de propor tal reflexão, eu me senti levada a reviver esses momentos fundamentais de minha inquietação sobre a língua que ouvi no meu contexto familiar e a língua aprendida no contexto escolar, ficando assim guardados em minha memória. Estas recordações levaram-me a questionar e ter uma atitude crítica diante da minha própria realidade linguística. Agora, como professora de Português, nos meus vinte e cinco anos, vivo intensamente essa paixão pelos estudos da língua, linguagem e gramática, no fundo indissociáveis, porém, atravessadas por mitos e paradigmas que ainda precisam ser quebrados.

Na minha percepção, se quisermos aprender realmente a usar a nossa própria língua é preciso considerar a concepção de Freire (1989, p.7) que diz “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo”, ou seja, na área da linguística, o estudo da sintaxe, morfologia, semântica, fonética, fonologia, estilística, por exemplo, não devem ser reduzidos a uma

aprendizagem mecânica, mas que os alunos sintam-se curiosos para descobrir, a partir da sua realidade, como a língua é dinâmica e viva, só assim poderemos aprendê-la, fixá-la e usá-la de acordo com o meio em que estivermos inseridos.

Assim, como cada indivíduo possui uma experiência distinta com a língua é válido partir desses conhecimentos prévios, nos quais a concepção de homogeneidade linguística deve ser extinta, pois não há mais como negar as variações e mudanças que a língua vem sofrendo ao longo do tempo. É preciso considerar sua heterogeneidade e incorporar tal concepção no ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, a questão que precisa ser pensada é: A escola deve mecanizar o conhecimento ou fazer com que o aluno use o seu conhecimento linguístico, adequando-os de acordo com as diferentes esferas sociais e contextos?

Nas minhas memórias, antes de ingressar na universidade em 2010, lembro que nunca estudei ou o professor fez menção à concepção de heterogeneidade linguística, ou variação, ou mudança, ou preconceito linguístico e, até mesmo hoje, meus alunos me perguntam: Professora o que é a língua? Por que precisamos estudar essas regras gramaticais? O que é variação linguística e preconceito linguístico?

Estas questões, alguns anos atrás, não eram objeto de ensino para a maioria dos professores de Língua Portuguesa e o papel da escola era direcionar os alunos ao estudo da norma-padrão e da “língua certa”. Sendo as aulas de Língua Portuguesa limitadas ao ensino da gramática normativa e cabendo ao professor a função de corrigir o “português errado”, ensinar nomenclatura e análise gramatical sem contexto algum e sem efetivação de uso por parte dos estudantes (COELHO, 2007).

Os estudos da Sociolinguística e o conhecimento da diversidade linguística proporcionam uma mudança na visão e na prática do professor de Língua Portuguesa, no entanto, nas escolas ainda há a predominância da norma-padrão como a única correta, a melhor forma de comunicação e um meio de ascensão social e poder. A função da escola é auxiliar o aluno a compreender a sua realidade, o funcionamento da língua em seus diversos contextos, a sua própria identidade e sua integração na sociedade, mas para isso a escola deve conhecer que há diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a “norma-padrão”, e, em função dessas diversidades, exigir do professor uma postura de respeito às diferenças



diatópicas<sup>1</sup>, diastráticas<sup>2</sup> e diafásicas<sup>3</sup> e de conhecimento de metodologias que contribuem para essa reflexão em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2005).

Acreditando em uma nova concepção de ensino de Língua Portuguesa, o Livro Didático torna-se um instrumento de grande importância para a realização deste percurso, uma vez que ele não é somente um suporte utilizado pelos professores para o ensino-aprendizagem; é, na maioria das vezes, o único material de que dispõem como fonte de consulta, apoio às aulas, de condução da prática pedagógica e das referências linguísticas para os alunos e professores (COELHO, 2007). E com os avanços dos estudos linguísticos, da LDB 9.394/96 e da publicação dos PCNEM, em 1999, pôde-se pensar e falar em uma renovação da prática do ensino de Língua Portuguesa através de uma proposta de organização curricular na qual o ensino não fosse voltado somente para o ensino da gramática. Neste sentido, os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio propõem uma nova ideia de ensino, voltados para conhecimentos e competências gerais, envolvendo os contextos de sua aplicação, a realidade linguística e cultural do aluno, o mercado de trabalho, a continuação dos estudos e a cidadania.

Dentro deste contexto, é importante salientar que a língua é um componente social que permite a comunicação humana através de um sistema de sons e significados, implicando a importância de tópicos relacionados ao estudo da língua nos livros didáticos como, por exemplo, a variação linguística. Conhecer as concepções sobre língua, linguagem e gramática pode contribuir para o conhecimento das diversas manifestações da linguagem e da escrita, de modo que o aluno se posicione criticamente e reflexivamente em relação a elas, compreendendo-as ou transformando-as, de acordo com os mais diversos contextos de comunicação e interação social.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os Livros Didáticos de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional. E para tal intento, formularam-se os objetivos específicos: a) identificar as concepções de língua, linguagem e gramática nos livros didáticos; b) mostrar os aspectos físico-estruturais e a proposta teórico-metodológica dos livros didáticos; c) relacionar os princípios da Sociolinguística Educacional com as concepções de língua, linguagem e gramática expressas nos Livros Didáticos de Língua

---

<sup>1</sup> Conhecida também como variação regional.

<sup>2</sup> Que se refere aos grupos sociais e que consideram os fatores como faixa etária, profissão, estrato social, entre outros.

<sup>3</sup> Está relacionada ao contexto comunicativo, na qual a situação exigirá um modo de falar mais formal ou informal.

Portuguesa e; d) verificar quais as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio.

Para que alcançássemos tais objetivos à proposta metodológica adotada foi do tipo qualitativa e de natureza teórica, uma vez que se dedicou a (re) construir conceitos e ideias com o intuito de aprimorar fundamentos teóricos, não implicando em qualquer forma de intervenção sobre a realidade, mas possibilitando a criação de condições para que exista tal intervenção (FANTINATO, 2015). Neste sentido, o objetivo foi de caráter exploratório, pois proporcionou uma maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito e aprimorar as ideias a partir dos mais variados aspectos relativos ao objeto estudado, direcionando-se para a fonte de dados de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Neste sentido, foi proposta uma abordagem qualitativa, com intuito de conhecer ou aprofundar conhecimentos sobre a reflexão acerca da língua, linguagem e gramática no ensino de Língua Portuguesa, em busca não de uma representatividade numérica, mas de um aprofundamento da compreensão sobre as diferentes concepções de ensino de língua materna. Para Minayo (2001), essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço de relações, dos processos e fenômenos que não podem ser submetidos a uma concepção positivista.

Como fonte de dados fez-se uso da pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica forneceu o aporte teórico necessário para a compreensão da língua como fenômeno social, bem como a transformação da percepção dos conceitos que a envolvem e permitem analisar sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Nesse sentido, este tipo de pesquisa permitiu abranger o fenômeno estudado de forma mais ampla e foi indispensável para a realização de estudos diacrônicos e sincrônicos do *corpus* de nossa pesquisa, ou seja, dos sete livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio aprovados pelo MEC/PNLD (2018-2020).

No que se refere à pesquisa documental, fez-se uso dos seguintes documentos para fundamentar as reflexões acerca da língua, linguagem e gramática no contexto escolar: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394/1996, 13ª edição, 2016; b) Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2017); c) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998; d) Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, 2000; e) Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+), em 2002 e; f) Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Volume 1, 2006.

A escolha de trabalhar com o Ensino Médio se deu a partir da hipótese de que os alunos nessa modalidade de ensino já apresentam um conhecimento linguístico mais desenvolvido e podem refletir e fazer o uso da língua em seus diversos contextos. Apresentar uma reflexão sobre a trilogia, língua, linguagem e gramática pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e discentes e a possibilidade de participação efetiva no âmbito cultural e social, uma vez que a língua faz parte da sociedade e não deve ser dissociada dela.

Os documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio favorecem a possibilidade de identificar elementos constitutivos de reflexão sobre os conceitos de língua, linguagem, dando ênfase não somente ao ensino de gramática, mas também aos conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem e as novas possibilidades de uso da língua. A escolha dos livros didáticos se pautou no levantamento de dados numa escola estadual do município de Humaitá/AM, sendo obtidas 07 coleções do Manual do Professor, das 11 disponibilizadas pelo PNLD (triênio 2018-2020), sendo escolhidas as que abordaram de forma explícita o tema das variações linguísticas. E para que fosse possível compará-los entre si e cotejá-los junto aos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio fez-se necessário o cumprimento das seguintes etapas:

- I. Levantamento dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, com intuito de verificar as concepções de Língua e Linguagem que embasam as propostas de ensino para a Língua Portuguesa.
- II. A seleção dos livros didáticos pela pré-análise dos sumários, na qual se verificou os que abordaram o tema variação linguística de forma explícita.
- III. Análise dos livros didáticos com base em Severino (2002), sendo adotados os seguintes procedimentos: Análise Textual, Análise Temática e Análise Interpretativa; e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).
- IV. Descrição e análise dos livros didáticos à luz da Sociolinguística Educacional e documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Neste sentido, entre os procedimentos de análise dos dados proposto por Severino (2002) no livro “Metodologia do Trabalho Científico”, consideram-se a Análise Textual, Análise Temática e Análise Interpretativa. A Análise Textual tem como objetivo a leitura produtiva, através da caracterização do texto, a partir dos seguintes itens:

- a) Leitura completa e seguida do material em estudo;
- b) Caracterização dos elementos básicos do livro: Autor (es): vida, obra e pensamento;

- c) Texto: quando, para que, para quem foi escrito;
- d) Conteúdo do livro;
- e) Fatos históricos, autores e teorias citadas.

No que se refere à Análise Temática, tem-se como objetivo compreender a mensagem do autor por meio da percepção do tema, argumentação utilizada e da conclusão. Assim, identificar-se-ão:

- a) Divisões e subdivisões do livro;
- b) Problemas que o autor coloca;
- c) Ideias centrais e secundárias;
- d) Conclusões a que o autor chega;

Enquanto na Análise Interpretativa buscou-se o significado do texto em relação à disciplina ou área de conhecimento, pretendendo-se:

- a) Identificar os pressupostos, explícitos ou implícitos, que o autor utiliza como fundamento;
- b) Estabelecer relações entre o conteúdo do livro e os temas discutidos;
- c) Fazer uma reflexão no sentido de amadurecimento a respeito do tema.

Os dados obtidos nesta fase contribuíram para o entendimento das concepções de língua, linguagem, gramática no ensino de Língua Portuguesa.

Por outro lado, a técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977) auxiliou na pré-análise, na exploração do material e estabelecimento de categorias de análise criadas *a posteriori*, a inferência e interpretação.

A pré-análise foi a fase de organização propriamente dita. Um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, a verificação de hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final (leitura flutuante), o que permitiu verificar como os documentos oficiais e livros didáticos apresentam aspectos relacionados à língua, linguagem e gramática.

A fase da exploração do material e estabelecimento de categorias de análises criadas *a posteriori* considerou as questões norteadoras, elaboradas a partir da adaptação do quadro de critérios propostos por Dias (2011), apresentados no capítulo 4, com base nos princípios da Sociolinguística Educacional e nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o percurso teórico e analítico ficou assim sistematizado: no **Capítulo 2, Língua: do sistema homogêneo para o heterogêneo**, discutem-se aspectos teóricos acerca da

língua, destacando os impactos da percepção da dinâmica da língua para o ensino de Língua Portuguesa e no Livro Didático; no **Capítulo 3, Conhecendo os livros**, será apresentado de forma individualizada cada livro, considerando os aspectos estruturais e teórico-metodológicos, cuja análise será empreendida no **Capítulo 4, Reflexões acerca dos princípios da Sociolinguística Educacional nos Livros Didáticos**, no qual, a partir dos princípios da Sociolinguística Educacional, serão apresentadas as questões norteadoras da análise, que intitulam cada tópico do capítulo. Nas **Considerações finais**, foi estabelecido a síntese dos pontos observados, de maneira a apontar permanências e avanços nas abordagens sociolinguísticas nos Livros Didáticos.

## 2 LÍNGUA: DO SISTEMA HOMOGÊNEO PARA O HETEROGÊNEO

A língua de um povo é a sua alma.  
(Johann Fichte)

Este capítulo visa apresentar uma reflexão sobre os pontos de vista da língua em seu caráter homogêneo e heterogêneo e como isso pode influenciar o ensino de Língua Portuguesa. Através dessas observações é possível também verificar como a língua vem sendo considerada nos Livros Didáticos, com intuito de desenvolver as competências e habilidades linguísticas dos alunos.

### 2.1 A LÍNGUA E O LIVRO DIDÁTICO

Os estudos realizados no transcorrer do tempo sobre o que é língua, linguagem e gramática permitem-nos verificar as diferentes abordagens que as envolve, sendo possível refletir, por exemplo, a respeito do ensino de língua materna no contexto escolar que privilegia concepções acerca da capacitação do aluno na fala e na escrita de acordo com as regras prescritas e conhecidas como norma-padrão. Nesse contexto, a língua escrita recebe uma maior atenção por ser exigida na sociedade e por estabelecer um conhecimento mais aprofundado e formal da língua.

Levar em consideração somente um determinado modelo ou concepção de língua, linguagem e gramática é desconsiderar todo um universo de dados, que levaria a um cenário de descobertas acerca da diversidade linguística do qual a língua faz parte. Por ser um processo natural, envolve muitos outros aspectos, como a cognição humana, o meio social e a capacidade do ser humano de usar a linguagem. Precisamos de estudiosos que se dediquem ao maior número possível de língua e variedades dessa mesma língua, outros que a estudem em profundidade, para que seja possível entender a unidade essencial da linguagem humana, os diferentes sistemas linguísticos com pontos comuns e diferentes que o constituem (FRANÇA; FERRARI; MAIA, 2016).

A princípio, as línguas parecem ser muito diferentes umas das outras, embora por um lado apresentem similaridades universais, por outro, uma descrição mais específica encontra pontos particulares. A língua é ao mesmo tempo diferente e igual (FRANÇA; FERRARI; MAIA, 2016), ou seja, todas as línguas sofrem modificações ao longo do tempo em função do seu caráter heterogêneo e por isso apresentam uma ampla variedade linguística que já foram e estão sendo estudadas pelos linguistas.

No português brasileiro, por exemplo, os estudos demonstram que o uso das variáveis nós e a gente é sistematicamente influenciado por fatores sociais, como faixa etária e nível de formalidade. Além disso, a mudança linguística, que necessariamente decorre de uma variação, também pode influenciar o estabelecimento de novas regras. Por exemplo, se a regra para permitir a identificação das diferentes funções sintáticas em latim previa a atribuição de caso morfológico aos nomes (nominativo, acusativo etc.), uma nova regra precisou ser estabelecida, em português, para que essa identificação pudesse ser preservada no momento em que as marcas de caso deixaram de existir (FRANÇA; FERRARI; MAIA, 2016, p. 18).

O caráter heterogêneo da língua deve ser levado em consideração no processo de compreensão de seu funcionamento. A língua possui seu próprio sistema de variação e mudança que são entendidas por um determinado grupo de falantes ou uma comunidade, por isso considerar essa reflexão no contexto escolar é tratar com seriedade, com base em critérios científicos e pedagógicos consistentes os aspectos da língua e linguagem, com intuito de obter o interesse do aluno em descobrir e aderir às atividades didáticas propostas que o levem a ampliar o seu entendimento sobre as diversidades linguísticas. Caso contrário, não levar em conta a lógica de funcionamento da língua é não compreender a imensa complexidade do fenômeno da linguagem e da nossa condição humana de exercê-la.

A partir disso, é possível ensinar a disciplina de Língua Portuguesa na escola através do Livro Didático, contextualizando o conteúdo e a realidade do aluno do Ensino Médio no que se refere à compreensão e entendimento da língua materna. Por ser um instrumento muito utilizado pelo professor em sala de aula, deve-se ter cuidado ao selecioná-los e estar ciente da proposta de cada autor, pois em 2011, o livro *Por uma vida melhor*, da coleção Viver, aprender; propôs que a expressão “nós pega o peixe” fosse uma forma de comunicação válida dentro de uma comunidade linguística, no entanto, foi recolhido porque para alguns que não compreendiam a heterogeneidade da língua deixou a entender que “ensina os alunos a falar errado”. A autora e a própria área da Linguística foram taxadas de vilãs, passando a ser conhecida como a disciplina que emperra o trabalho dos gramáticos que buscam ensinar português aos brasileiros (FRANÇA; FERRARI; MAIA, 2016).

O que incomodou foi o fato do livro mostrar uma nova concepção, ao invés de “certo” e “errado”, substituiu-se por “adequado” e “inadequado”. Neto (2011), para uma reportagem da **Revista Veja**, dirigiu-se de forma ofensiva a pesquisadores que defendiam a integração das variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. Ao contrário de alguns estudiosos que não seguem essa concepção da heterogeneidade da língua e fazem uso de uma leitura mal realizada acerca das novas propostas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o livro **Por uma vida melhor**, se propôs a levar em consideração a variedade linguística do seu falante “os menino pega o peixe” e, posteriormente, mostrar as alternativas encontradas no contexto escolar e na sociedade

como um todo para auxiliar o desenvolvimento da consciência e competência linguística do aluno, pois apesar de todas as variedades serem aceitáveis é preciso ensiná-los a usar a linguagem nos diferentes contextos de interação e comunicação social, cujo domínio da norma-padrão é exigido.

[...] contribuir para uma agenda partidária de manutenção da ignorância, acusação levianamente 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 aceitáveis, o domínio da norma é fundamental para efetiva participação nas diversas atividades sociais, uma vez que, falar bem significa ser poliglota dentro da própria língua. Saber utilizar o registro apropriado em qualquer situação (AÇÃO EDUCATIVA, s/d, p. 05).

Reconhecer a heterogeneidade da língua é o primeiro passo para a transformação de uma ideologia que só leva em conta a norma-padrão e a escrita. A escola deve assumir o seu papel e desenvolver propostas pedagógicas que retratem a diversidade linguística e reflita sobre o ensino tradicional da Língua Portuguesa, uma vez que as variedades linguísticas fazem parte da sociedade como um todo e não reconhecê-las é considerar que a língua possui um caráter homogêneo.

Assim, os Livros Didáticos podem auxiliar no entendimento da heterogeneidade linguística na sala de aula, sendo perceptível um grande avanço nas avaliações dos livros didáticos (LD) desde quando foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, e a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio em 2004, como uma política desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), para aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas. Para verificar as modificações ocorridas toma-se como base um quadro-resumo proposto por Coelho (2007), para explicitar de forma geral o desenvolvimento das principais políticas para o LD.

**Quadro 1** - Principais políticas para o Livro Didático.

Ano	Presidente	Política para o Livro Didático
1937	Getúlio Vargas	Instituto Nacional do Livro Didático (INL)
1938	Getúlio Vargas	Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)
1966	Castelo-Branco	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted)
1967	Costa e Silva	Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)
1971	Emílio Médice	Fundação Nacional do Material Escolar (Plid)
1983	João Figueiredo	Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)
1985	José Sarney	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
2003	Lula	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)

Fonte: Coelho (2007).



Em 1937, o Instituto Nacional do Livro didático tinha como objetivo principal organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, visando à expansão de bibliotecas públicas e a legitimação do Livro Didático. Em 1938, por meio do Decreto-Lei n.1.006, de 30 de dezembro de 1938, houve o controle das condições de produção, sendo a Comissão responsável por examinar os livros e julgá-los de forma favorável ou contrária à autorização de seu uso (COELHO, 2007).

O Livro Didático, em 1966, chamou a atenção do poder público por sua importância na política de educação e desenvolvimento econômico e social do país. Tendo isso em vista, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), contribuíram para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros em três anos. E, em 1967, foi instituída a Fundação Nacional do Material Escolar (Femane), pela Lei n.5.327, na qual visava à produção e distribuição de materiais didáticos as escolas, no entanto, não gozava de recursos financeiros para a efetivação dessa meta (COELHO, 2007).

Somente em 1971, com o Instituto Nacional do Livro (INL) assume a responsabilidade sobre o gerenciamento dos recursos financeiros e desenvolve o Programa do Livro Didático (Plid), abrangendo todos os níveis de ensino com o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu). E com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Femane) torna-se responsável pela execução da Fundação Nacional do Material Escolar (Plid) e os recursos eram advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criado em 1968 (COELHO, 2007).

Assim em 1983, a Lei n. 7.091 modifica o nome da Fundação Nacional do Material Escolar para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com o intuito de assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional na pré-escola e 1º e 2º Graus. Após dois anos, cria-se através do Decreto n.91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao Plidef, com o objetivo de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados em escolas públicas de 1º Grau (COELHO, 2007).

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1993, constitui uma comissão formada por professores de 1º Grau e especialistas universitários, para estabelecer critérios de avaliação dos livros didáticos e a sua qualidade. A primeira avaliação foi realizada nos livros de 1º a 4º série, em 1996, sendo embasada no Guia de Livros Didáticos – PNLD/1997 (Idem, Ibidem).

Alguns desses especialistas, na qualidade de coordenadores da avaliação dos livros didáticos, produzem a bibliografia que diz respeito diretamente ao PNLD e acerca da avaliação que foi instituída, mas também “divulgam determinadas concepções teórico-metodológicas relativas ao ensino-aprendizado das áreas, na educação básica, em que são responsáveis na avaliação, o que é natural, dado o lugar que ocupam” (CASSIANO, 2014, p 58).

Diante disso, em 1997, há a extinção da FAE e firma-se uma parceria entre o MEC e o FNDE, que negocia com as editoras a compra e o envio dos livros didáticos. O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) foi criado por meio da Resolução n. 038, de 15 de outubro de 2003 e implantado em 2004. O PNLEM tem como meta a distribuição de livros didáticos para as três séries do ensino médio e após um ano de sua implantação, no de 2005 houve a distribuição parcial dos livros de matemática e português para a 1ª série do Norte e Nordeste, em 2006 houve a distribuição parcial para todas as regiões brasileiras.

Em 2007, acrescenta-se o livro de biologia e complementação para os livros de matemática e português. Em 2008, há a integração do livro de química e história. Somente, em 2009 é que houve a distribuição integral dos livros de matemática, português, biologia, física e geografia e a reposição e complementação de química e história. O PNLEM segue 12 passos para a sua execução sendo:

- 1) a adesão das escolas federais e os sistemas de ensino estaduais e municipais que desejam participar do programa;
- 2) os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático;
- 3) a inscrição das editoras para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras dos direitos autorais;
- 4) a triagem/avaliação para constar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital;
- 5) o envio do Guia do Livro que orientará a escolha dos livros a serem adotados pela escola;
- 6) a escolha dos livros didáticos, na qual diretores e professores analisam e escolhem as obras;
- 7) a formalização do pedido da escolha dos livros didático via internet;
- 8) a aquisição e negociação com as editoras;
- 9) com a negociação concluída, o FNDE firma o contrato e informa a quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras;
- 10) a análise de qualidade física feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados;

11) a distribuição dos livros por meio de contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e;

12) o recebimento dos livros às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

O processo de avaliação é realizado por uma equipe especializada, e no caso, de Língua Portuguesa, as coleções devem ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, desenvolver sua proficiência, seja na oralidade, leitura, literatura e em produção de gêneros textuais, propiciar uma reflexão sobre a construção do conhecimento, sobre a LP e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e aumentar a autonomia dos alunos (PNLD, 2015).

A construção do conhecimento linguístico e a reflexão sobre a língua e a linguagem a partir dos livros didáticos evidenciam que os anos de pesquisas que o campo da Linguística vem realizando há mais de 40 anos busca de alguma forma relacionar aspectos linguísticos, ensino e sociedade contribuindo cada vez mais para um ensino que considera a língua como algo mutável e pode ser moldada de acordo com a necessidade da sociedade. A partir disso, o Guia de Livros Didáticos de 2018, teve 11 coleções aprovadas, sendo estruturadas em cinco (5) eixos de ensino: Leitura, Literatura, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística.

Segundo o próprio PNLD (2018) os critérios de avaliação e eliminação giraram em torno de cada eixo. No eixo da Leitura, avaliou-se a qualidade da coletânea de textos para a formação do estudante do Ensino Médio e as atividades propostas para o ensino-aprendizagem da leitura, considerando as contribuições para a formação do leitor crítico. Na Literatura, foi verificado o tratamento dado à formação do leitor literário. Já na Produção Textual, consideraram-se as práticas de escrita dos estudantes, verificando os diferentes tipos de letramentos, processo de planejamentos de escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto. Enquanto a Oralidade, quando analisada, considerou-se o tratamento dado ao desenvolvimento das práticas de produção de textos orais, especialmente quando aos usos públicos da oralidade, ao planejamento da fala pública e ao desenvolvimento de estratégias argumentativas na oralidade. E, o eixo da análise linguística observou-se as atividades e reflexões propostas no que diz respeito à natureza e ao funcionamento do fenômeno linguístico. Nas obras os eixos de Leitura, Oralidade e Análise linguística encontram-se articulados juntamente com a Literatura, Produção textual e Língua, não sendo divididos em um eixo específico dentro do livro.

Neste sentido, as coleções selecionadas foram:

1. Língua Portuguesa: Linguagem e Interação (Faraco, Maruxo JR., Moura);
2. Ser Protagonista – Língua Portuguesa (Ricardo Gonçalves Barreto; Marianka Gonçalves-Santa Bárbara; Cecília Bergamin)
3. Português: Trilhas e Tramas (Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha, Rozário Starling)
4. Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso (Carolina Dias Vianna, Christiane Damien, William Cereja)
5. Português: Língua e Cultura (Carlos Alberto Faraco)
6. Veredas da Palavra (Vima Lia Martin, Roberta Hernandes)
7. Novas Palavras (Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio)
8. Esferas das Linguagens (Maria Inês Batista Campos, Nívia Assumpção)
9. Vivá – Língua Portuguesa (Elizabeth Campos, Paula Marques, Silvia Andrade)
10. Português – Contexto, Interlocução e Sentido (Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre, Maria Luiza M. Abaurre)
11. Se Liga Na Língua: Literatura, Produção de Texto, Linguagem (Cristiane Siniscalchi, Wilton Ormundo).

Segundo o PNLD (2018) as coleções aprovadas apresentam um avanço no que concerne às concepções de língua que sustentam as abordagens pedagógicas, a preocupação em vincular as práticas escolares de leitura e escritas às outras práticas de uso social no que diz respeito ao ensino da língua, uma vez que por muito tempo foi tratada de forma distante dos demais eixos de ensino. Assim, no eixo de Análise Linguística, analisaram-se a pertinência e a coerência da perspectiva adotada para o estudo da língua, observando as atividades e reflexões propostas no que diz respeito à natureza e ao funcionamento linguístico (PNLD, 2018) para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Mas o que vem ser essa competência? E a habilidade?

Para compreendermos o que cada uma significa é preciso considerar que com os avanços dos estudos sociolinguísticos e as discussões sobre uma nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem-se ao longo do tempo a publicação de documentos que norteiam e embasam a construção de currículos de ensino na escola. Destaca-se, neste contexto do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresentam as aprendizagens essenciais que o aluno nessa modalidade de ensino deve alcançar na disciplina de Língua Portuguesa.

A disciplina de Língua Portuguesa está dentro da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, conforme os PCNEM (2000). Levando isso em consideração alguns autores dos livros analisados enfatizam as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, enfatizando que necessitarão delas para a realização de vestibulares e o Enem e a inserção deles nas diversas práticas sociais. Para exemplificar, fez-se um quadro para mostrar como são ressaltadas essas concepções nas obras.

**Quadro 2 - Competências e Habilidades nos livros didáticos**

<b>Competências e Habilidades</b>
Desenvolver um curso que, conciliando as diferentes abordagens de ensino de Língua Portuguesa e considerando as diferentes formações acadêmicas dos professores, contribua efetivamente para a ampliação da competência linguística dos alunos. (AMARAL et al., 2016, p. 361).
Levamos em conta as matrizes de habilidades e competências do Enem e do Saeb <sup>4</sup> na elaboração das atividades de leitura, considerando que ambos são os grandes instrumentos oficiais de avaliação do Ensino Médio, de abrangência nacional (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 356).
As propostas desta coleção buscam contemplar os eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento) propostos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, que prevê para o final deste segmento que o aluno possa: “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa”, “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, “selecionar, organizar, relacionar interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”, “relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” e” recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016, p. 338).
O Enem é um exame cuja matriz avaliativa se baseia num conjunto de competências e habilidades que os alunos devem alcançar até o fim da educação básica. (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 339).
A criação de oportunidades para o aluno construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos por meio do convívio dele com situações de produção e leitura de textos geados nas diferentes esferas de atividades sociais e atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem. (ORMUNDO; SINISCHALCHI, 2016, p. 357).

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018).

Entende-se como competência a mobilização de conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação, sem estar associada a decoreba ou a regras aprendidas, mas da capacidade do indivíduo de criar meios variados e utilizando diferentes recursos, de forma criativa e inovadora para a resolução do problema (PERRENOUD, 1999).

<sup>4</sup> Enem e Saeb são sistemas de avaliação da Educação Básica.

Assim, Campos e Assumpção (2016) apresentam os cinco eixos cognitivos que estão na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e os demais autores citam de forma ampla que os alunos deverão desenvolver as competências e habilidades.

Esta Matriz é composta por nove (09) competências gerais e quarenta e cinco (45) habilidades, no qual o trabalho com a linguagem ultrapassa o aspecto gramatical da língua, sendo possível afirmar que a aquisição de conteúdos relacionados à Língua Portuguesa contribui para a constituição do conhecimento específico da disciplina, da identidade, das inter-relações com o meio social e com as mais diversas formas de uso da linguagem nas diferentes esferas e contextos sociais.

Aprende-se, por meio da língua e da linguagem a estar no mundo, e a pensar em uma efetiva participação e desenvolvimento de competências linguísticas que não se limitam somente ao uso da norma-padrão, mas, sobretudo de ensinar os alunos a usar a língua e a linguagem em sua diversidade.

No que se refere às habilidades, de forma geral, são consideradas como algo menos amplo do que as competências, uma vez que a competência estaria sendo constituída por várias habilidades, enquanto uma habilidade não “pertence” a determinada competência, ou seja, uma mesma habilidade poderá contribuir para competências diferentes (GARCIA, 2005). Assim, as competências e habilidades atribuíveis à disciplina de Língua Portuguesa, segundo os PCNEM (2000, p. 14-15) referem-se à representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Na representação e comunicação, o aluno deverá confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens; utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação; compreender e usar Língua Portuguesa como língua materna e aplicar as tecnologias da comunicação e da informação da escola e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Enquanto na investigação e compreensão, objetiva-se analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos; recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo; articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos; conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso a informações; entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação e entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos.

E, na contextualização sociocultural, espera-se que o aluno considere a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais; compreenda e use os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados; respeite, preserve as manifestações da linguagem utilizada por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização e entenda o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida social.

Destaca-se, diante disso, a natureza da linguagem que não se limita somente a uma área do conhecimento ou de uma disciplina específica, tornando-a transdisciplinar<sup>5</sup>, portanto, ela é considerada como uma capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (PCNEM, 2000), ou seja, as competências e habilidades contribuem para que o aluno veja a si mesmo e ao mundo, e crie formas distintas de interação e comunicação social.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as competências e habilidades baseiam-se em alguns conceitos que estruturam a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Diante das considerações apresentadas no quadro 3, apresenta-se os três eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, seguida de seus conceitos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno.

**Quadro 3** - Competências e habilidades da área de Linguagem, código e suas tecnologias.

	<b>Conceitos</b>	<b>Competências e habilidades</b>
Representação e comunicação	1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital 2. Signo e símbolo 3. Denotação e conotação 4. Gramática 5. Texto 6. Interlocução, significação, dialogismo	1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. 2. Ler e interpretar. 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. 4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

<sup>5</sup> Capaz de produzir uma interação entre disciplinas que, não somente se restringindo ao conteúdo disciplinar, propõe um diálogo entre campos do saber, buscando alcançar e alterar a percepção, cognição ou comportamento do sujeito (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS).

Investigação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análise e síntese</li> <li>2. Correlação</li> <li>3. Identidade</li> <li>4. Integração</li> <li>5. Classificação</li> <li>6. Informação versus redundância</li> <li>7. Hipertexto</li> <li>8. Metalinguagem</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.</li> <li>2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.</li> <li>3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.</li> <li>4. Emitir juízo crítico sobre essas manifestações.</li> <li>5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.</li> <li>6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens</li> </ol>
Contextualização Sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultura</li> <li>2. Globalização versus localização</li> <li>3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos</li> <li>4. Negociação de sentidos</li> <li>5. Significado e visão de mundo</li> <li>6. Desfrute (fruição)</li> <li>7. Ética</li> <li>8. Cidadania</li> <li>9. Conhecimento: dinâmica e construção coletiva</li> <li>10. Imaginário coletivo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).</li> <li>2. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.</li> <li>3. Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos.</li> <li>4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.</li> <li>5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.</li> <li>6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.</li> <li>7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.</li> </ol>

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002, p. 38-50.

As competências e habilidades apresentadas vão além do saber falar, ler, ouvir e escrever, ou seja, a linguagem pode ser estudada e explicada nas salas de aula por outras perspectivas. Desenvolver as quatro habilidades é importante, mas utilizar a linguagem em suas diferentes facetas mostra o quanto o aluno é familiarizado com sua língua materna (PCN+, 2002).

De acordo com o quadro 3 os alunos deverão utilizar a linguagem em três níveis de competência, sendo a interativa, gramática e textual, além de, ler e interpretar, colocando-se como protagonista na produção e recepção de textos, ou seja, é preciso despertar e incentivar os discentes a desenvolverem suas quatro habilidades, pois a sua experiência de vida, a maneira particular de interpretar a realidade a sua volta e de se enquadrar na sociedade, reflete no processo de conhecimento e interpretação da fala, do ouvir, do ler e da escrita.



Saber usar a linguagem a partir das quatro habilidades possibilita a criticidade, a inserção no meio social, o desenvolvimento da cultura, da ética e da cidadania, pois segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), as práticas de linguagem envolvem a atividade de produção escrita e de leitura que envolve textos das diferentes esferas públicas e privadas, produção textual a partir de eventos da oralidade, situações de leitura em voz alta, processo de retextualização e reflexão sobre textos orais e escritos que são produzidos pelos próprios alunos.

É preciso ter clareza sobre o papel da escola na ampliação das quatro habilidades e das possibilidades que pode oferecer ao aluno na multiplicidade da linguagem, uma vez que ao terminar o ensino básico começa a busca pela inserção no mercado de trabalho, continuação dos estudos a nível superior ou para exercer o seu papel de cidadão. Por isso, é válido desenvolver todas e dialogar com a sociedade e quanto maior for essa relação melhores serão as condições de adequação e respeito à realidade a qual estiver inserido.

E, no que concernem as competências e habilidades, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U de 21/12/2017, Seção 1, p. 146, que se tornará o documento normativo que irá reger as finalidades da educação, apresenta as competências gerais e específicas de aprendizagem essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

Então, durante o percurso das etapas da educação básica, a BNCC define dez (10) competências gerais e sete (7) competências específicas, que contribuirão para a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício de cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017).

A competência geral um (1), refere-se ao conhecimento que esse aluno adquiriu e de como o utiliza para entender, compreender e intervir na realidade. O essencial é que a busca e a valorização dos conhecimentos sejam uma trajetória contínua e prazerosa, caso contrário, aquele conhecimento que se adquire e termina na escola em nada contribuirá para a formação pessoal e profissional. Na competência geral dois (2), encontra-se o conhecimento crítico e criativo do próprio aluno, ou seja, ele mesmo precisa ter curiosidade, buscar mais informações sobre o conhecimento que estão sendo repassado, de investigar os fatos reais ou *fakes*, com o intuito de desenvolver a criticidade, de questionar, de problematizar, e não simplesmente absorver o conhecimento. A partir do momento em que se questionou e problematizou tal conhecimento, é necessário também criar novas ideias e criar soluções para resolver os

problemas que são identificados e pesquisados a partir do conhecimento adquirido (Idem, Ibidem).

Já a competência geral três (3), aludi ao repertório cultural, das diversas manifestações culturais, com o intuito de usufruírem e construírem a sua própria arte e cultura, através do trabalho da sensibilidade, de identificação e pertencimento dentro da própria cultura e da cultura do outro, sempre respeitando as diversidades. Enquanto, na competência geral quatro (4), cita-se o processo de comunicação que se faz a partir do uso de diferentes linguagens. Sabe-se que a nossa sociedade apresenta uma grande demanda de comunicação e que ocorre também muitos problemas durante esse processo de partilha de informações. Essa competência contribui para que o processo de comunicação envolva o saber escutar, a dialogar com o outro, a expressar sentimentos, ideias e opiniões com o objetivo não somente de se enunciar algo, mas estar atento ao que o outro fala e sente (BNCC, 2017).

A competência geral cinco (5), refere-se a cultura digital que envolve a capacidade do aluno de compreender esse mundo globalizado e mediado pelas tecnologias, mas, além disso, usá-la com comprometimento e com ética, para buscar informações, adotar diferentes meios de se comunicar com o outro e de ampliar o seu conhecimento acerca do mundo digital, pois hoje quem não tem acesso aos meios digitais é por vezes excluído dos processos de interação e comunicação social. Enquanto, a competência geral seis (6), relaciona o trabalho com o projeto de vida e não se deve pensar que aqui é somente para auxiliar o aluno a escolher o que ele quer fazer quando “crescer”, a dimensão é muito maior, ou seja, é proporcionar a reflexão “Quem eu sou? Para onde devo ir? Quem eu quero ser? ” para que os auxilie na conquista de seus sonhos, lidar com as frustrações, organizar o tempo e planejar o futuro. Já a competência geral sete (7), é da argumentação, que envolve a capacidade do estudante defender uma ideia, com base em evidências e dados que comprovem a sua argumentação e não na base do senso comum. É auxiliá-lo a respaldar a sua ideia e defendê-la, contudo, não a tornar como única, como certa e inquestionável, mas ouvir as ideias divergentes e convergentes dos outros, sempre respeitando-as (Idem, Ibidem).

As competências 8, 9 e 10, estão voltadas para a questão socioemocional. A competência oito (8), trata do autoconhecimento e do autocuidado, que leva em conta o desenvolvimento dos alunos ao longo da educação básica e levando-os a se conhecerem melhor, quais são seus receios, suas fragilidades, suas qualidades e desenvolver neles o que ainda não é certeza, trabalhando a autoestima, a autoconfiança e o seu bem-estar. Enquanto na competência nove (9), menciona a empatia e o diálogo com o outro, transformando-se em algo colaborativo,

aceitando a opinião, os sentimentos, o trabalho em equipe e ajuda mútua. Por fim, na competência dez (10), trata-se de responsabilidade e cidadania com o mundo, de auxiliar o estudante a compreender as questões complexas que envolvem política, economia, cultura, existentes no meio social, ensinando-as a agir com autonomia e ser um agente transformador da sua realidade (Idem, Ibidem).

Essas competências gerais não envolvem somente a busca pelo conhecimento formal que é ensinado na escola, mas a do conhecimento que é construído dentro e fora dela, não envolvendo somente uma área de conhecimento, contudo, todas as áreas e campos de atuação.

Dentro das competências específicas, tem-se na primeira competência, a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens, de usá-la como instrumento de participação social e de tentativa de explicar e interpretar a realidade, de certa forma, essa competência específica se relaciona com a competência geral 1, pois há a valorização dos conhecimentos físico, social, cultural e digital através da linguagem. Enquanto, a competência específica 2, apresenta as relações de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem, ou seja, o aluno deverá conhecer e compreender as questões sociais, históricas, culturais e ideológicas que acompanham as práticas de linguagem, visando a produção textual em diferentes sentidos, valorizando e respeitando as ideias distintas, identificando nos discursos as ideologias, e buscando sempre o diálogo entre os conflitos que se dão entre as práticas e discursos que surgem através da linguagem.

Na competência específica 3, menciona-se o uso das diferentes linguagens para defender com autonomia e protagonismo a vida pessoal e coletiva. É saber trabalhar as diferentes informações através das interpretações e compreensões acerca da produção individual ou coletiva através da linguagem artística, corporal e verbal, para que o aluno consiga criar, por meio dessas práticas de linguagem, a sua própria opinião e formulando propostas de maneira crítica, criativa e ética (BNCC, 2017).

A competência específica 4, envolve compreender as línguas como um fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. O aluno ao chegar ao final do Ensino Médio, deverá compreender que a língua carrega consigo a identidade de um povo, que possui variedades linguísticas e que não exista a propagação de nenhum tipo de preconceito, seja ele, linguístico, racial, religioso etc. É fazê-lo um bom usuário da língua, de adequá-la aos diferentes contextos e situações comunicativas, levando em consideração sempre seus interlocutores (Idem, Ibidem).

Já a competência específica 5, cita a compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento. Isso quer dizer, que o aluno deverá compreender que a prática da cultura corporal proporcionará o desenvolvimento da sua própria identidade e de autoconhecimento. Por exemplo, a prática de esportes e lutas envolvem uma linguagem corporal diferente e apresenta valores e sentidos também distintos, o que possibilita o aluno a adotá-las em sua vida de forma crítica e consciente (BNCC, 2017).

Enquanto a competência específica 6, refere-se as diversas produções artísticas e culturais que o aluno deverá considerar no contexto local, regional ou global, com o intuito de ampliar e mobilizar os seus conhecimentos acerca das diversas linguagens artísticas e trabalhar o respeito a diversidade de identidades e culturas. Por fim, a competência específica 7, dialoga com a mobilização das práticas de linguagem no universo digital, tal como apresentada na competência geral 5, na qual o aluno deverá ter uma visão crítica, criativa e ética para selecionar, filtrar e avaliar os impactos que a tecnologia pode oferecer para a sua própria formação (Idem, Ibidem).

A BNCC, de forma geral, apresenta pontos que já estão sendo trabalhados no contexto escolar, com base nos PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação como, por exemplo, trabalhar a criticidade do aluno, o uso das tecnologias em sala de aula e o respeito às diversidades. Assim, apresenta uma releitura de competências e habilidades que já estavam presentes nesses documentos e a sua grande “inovação” está na relação da Educação Física, Artes, Língua Inglesa e Língua Portuguesa dentro da área de Linguagens e suas tecnologias e na criação de campos de atuação social como: o campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

Essas novas propostas são válidas, uma vez que buscam ir além do conhecimento pronto e acabado, pois possibilitam os alunos a vivenciarem de forma concreta as práticas de linguagem a partir do individual e coletivo, a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre a sociedade contemporânea e sobre sua vida pessoal e profissional. Convém também pensar que com essa nova nomenclatura é preciso refletir e debater criticamente a garantia de condições necessárias para o desenvolvimento das competências, tanto geral, quanto específica, expostas na BNCC, porque a realidade que envolve o contexto escolar, mais precisamente, a escola é de falta de infraestrutura adequada, professores que não são valorizados, não tem uma boa remuneração e poucas políticas que visem à formação continuada desses docentes, por exemplo.

A BNCC destaca em toda a sua estrutura o uso da tecnologia, da cultura digital na área de Linguagens e suas tecnologias, o que nos instiga a pensar que fazer uso das tecnologias nas escolas, principalmente, nas públicas é um grande desafio, pois é incoerente querer que o professor trabalhe com essas tecnologias em sala de aula, se por vezes, não tem nenhum tipo de conhecimento sobre elas, ou seja, para que a educação relacionada ao uso de tecnologias seja efetiva, primeiramente, deve-se pressupor uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017).

Discutir o ensino de Língua Portuguesa, com base na BNCC é considerar ainda um contexto que envolve a alcançar os índices e resultados positivos na educação de forma rápida. Segundo o Programa Internacional e Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2015, na área de Leitura, a média do Brasil foi para 407 pontos, ocupando a posição 63º de 70 países. Neste cenário no qual se localizam redes de educação pelo país afora, a avaliação, o índice da qualidade da escola, e o resultado do *ranking* tornam-se protagonistas, sendo, portanto, os docentes, gestores e pesquisadores incitados a mudar as concepções acerca do ensino para atender essas demandas (AZEVEDO; DAMACENO, 2017).

Para o Ensino Médio os eixos de integração propostos na BNCC são os mesmos considerados no Ensino Fundamental, da leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. A leitura e oralidade dão continuidade ao que foi proposto pelos PCNs, referindo-se aos diversos gêneros textuais/discursivos em esferas sociais, na qual o aluno seja capaz de desenvolver a sua atitude crítica diante a realidade e reconhecendo a natureza variável e heterogênea da língua.

A diferença é que na nova nomenclatura incluem-se os textos multimodais, que são marcados linguisticamente por duas formas de representação diferenciadas, abarcando assim a linguagem oral (falada), a linguagem gestual, palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens etc. (DIONÍSIO, 2002) e os textos multissemióticos, que permitem representar uma informação, utilizando além do texto verbal, recursos visuais que auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. As imagens, as cores, os tipos de letras também são importantes para o processo de interpretação e trazem informações que precisam ser inferidas (ROJO, 2006). O que se almeja é que o aluno desenvolva uma postura crítica em relação à leitura de textos, verifique a validade das informações e que o leve ao exercício da cidadania.

No eixo da análise linguística/semiótica, os aspectos gramaticais, análise sintática, questões de coerência, coesão e progressão temática dos textos serão apreendidas nas práticas

sociais dos alunos, por exemplo, no caso de textos orais a análise envolverá os elementos próprios da fala, como ritmo, intensidade, clareza de articulação, postura, expressão facial, gestualidade etc. A respeito dos textos multissemióticos, a análise levará em consideração a figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade das imagens, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens etc. Neste sentido, a produção textual, leitura e interpretação se darão por meio dos textos que serão produzidos e encontrados no meio social. É preciso pensar até que ponto trabalhar com inúmeros gêneros textuais pode auxiliar o aluno na compreensão de uso dos diferentes textos e linguagens utilizadas nas diferentes esferas sociais, exemplos de textos apresentados na BNCC são: resenhas, *vlogs* e *podcasts*, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines*, paródias, *fanfics*, *fanclipes* etc. Para Geraldi (2015, p. 388):

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolher adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de sinopses de textos; a elaboração de resumos de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam à proposta lida) (GERALDI, 2015, p. 388).

Pode-se compreender que por um lado a BNCC pressupõe o trabalho com gêneros que circulam no meio social, com ênfase principalmente nos gêneros do meio tecnológico, por outro lado, não apresenta um caminho que possibilite a escolha de quais gêneros são essenciais para ser trabalhado no dia a dia da sala de aula. Diante disso, é possível supor que o principal interesse da Base Nacional Comum Curricular é o de trazer uma educação de boa qualidade, mas com uma leitura mais aprofundada, esse objetivo ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois é preciso considerar não somente o currículo, a realidade social de cada escola, mas buscar a valorização dos profissionais da educação, propor políticas públicas para assegurar a implementação de estratégias e, posteriormente, o cumprimento das metas e maior investimento na educação.

### 3. CONHECENDO OS LIVROS

Estamos na situação de uma criancinha que entra em uma imensa biblioteca, repleta de livros em muitas línguas. A criança sabe que alguém deve ter escrito aqueles livros, mas não sabe como. Não compreende as línguas em que foram escritos. Tem uma pálida suspeita de que a disposição dos livros obedece a uma ordem misteriosa, mas não sabe qual ela é (Albert Einstein).

Este capítulo, com o auxílio da Análise Textual, Análise Temática e Análise Interpretativa de acordo com Severino (2002) no capítulo 1, traz uma breve descrição da estrutura e proposta teórico-metodológica dos livros didáticos dos alunos da 1º ano do Ensino Médio, visando mostrar como estão organizados os conteúdos ao longo da obra.

#### 3.1 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO ESFERAS DAS LINGUAGENS: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS, GRAMÁTICA EM USO



O livro *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso*, de Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção, da editora FTD, apresentam nove (09) unidades e vinte e sete (27) capítulos, sendo divididos, respectivamente, em três eixos: Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e produção; Língua e linguagem.

No eixo de *Leitura e Literatura* há três seções que são intituladas de *Oficinas de imagens*, *Astúcias do texto* e *Na trama dos textos*. A primeira visa sensibilizar o aluno para o tema de leitura, apresentando uma variedade de pinturas, esculturas, fotografias, desenhos etc. para auxiliá-los nesse processo de desenvolvimento de leitura. A segunda visa à leitura e compreensão de textos de vários gêneros: histórias em quadrinhos, charges, notícias de jornal, reportagens, resenhas e produções literárias. E, por fim, a última objetiva proporcionar um diálogo entre textos literários, canções, charges e quadrinhos.

O eixo de Texto, gênero do discurso e produção também apresenta três seções: *(Des)construindo o gênero*, *Linguagem do gênero* e *Praticando o gênero*. A primeira desenvolve atividades de produção textual, iniciando sempre pelo gênero a ser estudado (anúncio, notícia etc) e, posteriormente, identifica-se a esfera de circulação e análise do texto,

com sua estrutura, vocabulário, organização do texto, suas características e esfera de recepção. Na próxima seção, apresentam-se os mecanismos linguísticos e discursivos dos gêneros estudados e, a terceira, requer que o aluno utilize os recursos linguísticos que aprendeu e que produza seus próprios textos a partir das características linguísticas e discursivas do gênero estudado.

E, no eixo de Língua e linguagem encontram-se as seguintes seções: *Explorando os mecanismos linguísticos*, *Sistematizando a prática linguística*, *Usando os mecanismos linguístico-discursivos* e *Em atividade*. Na primeira, exploram-se as leituras de diferentes textos, com diversas estratégias linguísticas e combinação e seleção que são articuladas ao sentido dos textos. Os conceitos estudados são apresentados na segunda seção. A terceira reúne as atividades em torno dos aspectos linguísticos explorados ao longo do capítulo e, por fim, a última engloba as atividades com questões de vestibulares e do Enem.

O livro visa colaborar para a formação do leitor crítico, sendo aprofundada por meio da esfera de circulação, de produção e recepção, ou seja, os textos selecionados objetivam desenvolver a criticidade do aluno e o processo de argumentação e sustentação de ideias através dos temas trabalhados como “Expressões culturais: o texto e a mídia”; “Construção da brasilidade: as raízes e o cidadão”; “Asas da imaginação: indivíduo e consumo”; “Eu e o outro: subjetividade e ação”; “Arte e sociedade: a literatura e o leitor”; “Mundo das linguagens: os textos e os contextos”; “Identidade e alteridade: o nativo e o estrangeiro”; “Novos territórios visuais: inovações e estranhamento” e “Trajetórias singulares: o artista e o cidadão”. Com a leitura dos diferentes textos que circulam na sociedade e suas análises os estudantes poderão explorar os aspectos linguísticos, textuais e discursivos, uma vez que estabelecem relações com as situações concretas de acordo com o meio em que circulam e os conhecimentos que já possuem.

### 3.1.1 Proposta teórico-metodológica

Na apresentação do livro, as autoras afirmam que “é preciso conhecer a língua que usamos. É surpreendente perceber como a organização da língua nos ajuda a usá-la em todas as situações” (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016, p. 03). Neste sentido, não conhecemos o suficiente a nossa própria língua e devemos aprender a usá-la para todas as situações de contexto e interação comunicativa.

Conhecer a nossa língua é participar de um processo de construção de conhecimento da nossa própria identidade; é descobrir novos horizontes para nos expressar com mais



facilidade, adquirir o hábito e gosto pela leitura, tornando-nos mais críticos e capazes de criar e compreender as diversas produções textuais de acordo com cada pressuposto teórico e metodológico adotado (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016).

Diante disso, o embasamento teórico utilizado na obra corresponde aos aspectos da teoria de Mikhail Bakhtin, dos gêneros discursivos, na qual cada enunciado está relacionado a um interlocutor, dentro de uma situação social. A linguagem nesse sentido corresponde a uma relação de reação e resposta, na qual o outro projeta o seu discurso considerando outros fatores como posições sociais, contextos e opiniões que contribuem para a construção de sentido (DI FANTI, 2003).

Pode-se perceber que o enunciado parte de um complexo processo interacional e que a linguagem deve ser considerada como um fenômeno que envolve um sujeito e as várias esferas de interação verbal que podem ser encontradas no meio social, envolvendo as características de alternância dos sujeitos, uma resposta e a relação entre quem fala e quem ouve, estabelecendo uma comunicação discursiva que abarca um sentido real de conteúdo e expressão, resultando assim, em condições necessárias para que se desenvolva a comunicação.

Na perspectiva bakhtiniana a linguagem possui a natureza social e o funcionamento da língua pode ocorrer através dos gêneros que circulam na sociedade, os quais possuem características próprias de cada condição sociocultural, ou seja, em diferentes esferas. O gênero publicitário, como propagandas institucionais, por exemplo, circula em diferentes meios de comunicação e promovem a venda de produtos, informam e conscientizam os indivíduos.

Segundo Campos e Assumpção (2016), a concepção geral do livro volta-se para uma ampliação nas possibilidades de interação do aluno e a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão participante, com acesso às diferentes informações e capacidade de análise e interpretação dos contextos sociais, e para tal, os conteúdos entram em diálogo com outras disciplinas através da proposta metodológica de contextualização do conhecimento que se dá a partir de três níveis: o sincrônico, o diacrônico e o paralelo.

No que se refere ao nível sincrônico leva-se em consideração a produção literária ou artística de forma a questionar como o texto é visto na atualidade e quais as características que permite o texto a ser estudado, apreciado ou valorizado. No nível diacrônico, o tempo é considerado o principal eixo, uma vez que se atrela à época e à sociedade que o construiu, analisando, por exemplo, as condições sociais, econômicas e culturas de sua produção e como foi recebido em sua época. E, por fim, o nível paralelo condiz com os textos que aparecem em diferentes partes e momentos da obra com o intuito de acrescentar informações.

Assim, os tópicos encontrados no livro foram selecionados pelas autoras a partir da situação enunciativa das diferentes esferas de atividade humana e das relações entre os recursos linguísticos e a vida do aluno.

### 3.2 DESCRIÇÕES FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO



O livro *Língua Portuguesa: Linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, da editora Ática, apresentam quatro (04) unidades e nove (9) capítulos. O capítulo inicial não possui numeração e os demais são numerados sequencialmente de 1 a 8. O capítulo inicial apresenta os objetivos a serem trabalhados durante a obra e também fazer um diagnóstico geral inicial da aprendizagem dos alunos, pois as atividades dos livros relacionam-se com a leitura, análise e produção textual, com base em determinados gêneros textuais.

Na seção final do livro apresentam-se questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), organizadas de acordo com os conceitos ou noções trabalhadas durante os capítulos. Segundo os autores desta obra a estrutura desta coleção foi pensada para tornar o trabalho de planejamento didático mais proveitoso, sendo nove (9) capítulos, então o professor poderia programar um capítulo por mês letivo, o qual poderia estabelecer uma relação dinâmica do trabalho na sala de aula que poderia favorecer uma evolução sequencial dos conteúdos.

Cada unidade é composta de: a) uma dupla de páginas inicial, que marca a abertura da unidade; b) uma dupla de páginas com a seção “Para começo de conversa”, que propõe o início do projeto da unidade; c) dois capítulos; d) a seção “Agora é com você!”, com sugestões de materiais complementares para extrapolação para os alunos; e) A seção “E a conversa chega ao fim”, que encerra o projeto da unidade e; f) A seção “O trabalho com a Unidade e a autoavaliação”, que propõe aos alunos a retomada do que foi trabalhado ao longo da unidade por meio de autoavaliação.

A abertura das unidades apresenta os seguintes elementos: a) título da unidade que sempre remete ao projeto de trabalho a ser desenvolvido; b) epígrafe, que constitui um estímulo

inicial, um breve “aquecimento” para iniciar as atividades; c) a imagem de abertura possui relação com o tema da unidade, que pode ser explorada em no decorrer das atividades e; d) Por fim, a página apresenta os objetivos gerais de aprendizagem dos capítulos, dando aos alunos a possibilidade de relacionar os objetivos à leitura, estudos literários, produção oral e escrita e reflexão sobre a língua.

O trabalho da unidade e a autoavaliação, encontra-se no final de todas as atividades sugeridas. O principal objetivo dessa seção é auxiliar os alunos a desenvolverem avaliação no seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, retornar aos objetivos gerais da unidade e verificar quais deles foram alcançados (consolidadas ou em desenvolvimento) durante o a exposição e discussão dos capítulos.

No processo de autoavaliação há quatro passos: Passo 1) Modelo para o quadro de autoavaliação, espaço em que ocorre a construção do quadro para auxiliar a organização das informações no processo de autoavaliação; Passo 2) Reconhecimento de aprendizagens, os alunos retornam aos objetivos de aprendizagem da unidade e podem verificar ou indicar o que foi aprendido de fato e o que não foi; Passo 3) Definição de estratégia para aprimorar o aprendizado, nesta etapa o professor assume um papel importante, uma vez que deverá auxiliar os alunos a definirem formas ou estratégias para retomar o que eles não conseguiram aprender adequadamente, mostrando que o processo de aprendizagem é um contínuo e se dá por avanços e retomadas e; Passo 4) Socialização de suas respostas com os colegas, nesse passo, os alunos poderão perceber que a aprendizagem também é um processo intersubjetivo e de natureza social, ou seja, o aluno com necessidades de aprendizagem semelhante pode ser agrupar e fazer retomadas do assunto que não ficou bem apreendido.

O livro propõe sempre a formulação de projetos , mas como funcionam? No decorrer das unidades, sugere-se que os alunos se envolvam em projetos de produção de texto, organizados em torno de uma situação problematizada inicialmente. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, os projetos são desenvolvidos na escola, partem de situações contextualizadas para, posteriormente, socializar os textos produzidos. A preocupação dada pelos autores na formulação desses projetos é: escrever para quê? Entende-se que a ideia é fazer com que os alunos vejam suas produções como algo significativo, no qual vão criar, analisar, trabalhar, reescrever e fazer circular socialmente.

Além disso, os projetos estão relacionados com a interdisciplinaridade, o que se supõe promover a oportunidade de consolidar aprendizagens não só numa disciplina específica, mas movimentar-se e ver as possibilidades de construir algo com as demais. Neste sentido, as

disciplinas de História, Arte, Filosofia, Sociologia, Geografia e Física se interligam a Língua Portuguesa e consideram os gêneros textuais<sup>6</sup>, uma vez que estão ligados a determinados domínios discursivos que se relacionam com diferentes setores da atividade humana. Dessa forma, o professor de Arte, por exemplo, poderá colaborar com uma temática ou a própria materialização do projeto, contribuindo para socialização do conhecimento, relacionamentos sociais e trabalho em equipe através da interdisciplinaridade.

Diante disso, as seções dos capítulos estruturam-se da seguinte forma: a) abertura e título do capítulo; b) primeiros passos; c) texto 1, texto 2, etc.; d) para entender o texto; e) as palavras no contexto; f) linguagem e texto; g) diálogo com a literatura; h) língua – análise e reflexão e; i) práticas de linguagem: produção oral, produção escrita.

Os autores ressaltam que os capítulos devem ser trabalhados numa sequência didática<sup>7</sup>, baseada na parte da leitura e da interpretação de textos, análise da estrutura linguístico-discursiva do texto, estudo sistematizado da literatura, práticas de oralidade, dos gêneros orais e das características da língua falada, em contraste ou não com a língua escrita e, por fim, a produção de textos escritos.

*Na abertura e título do capítulo*, remete-se a gênero ou o tipo de texto que será estudado ao longo do capítulo, ou seja, o título do capítulo 1 é intitulado *Conto*, será possível perceber que esse gênero será estudado, desde a leitura inicial até o final, no processo de produção escrita de um texto nesse sentido. Ressalta-se que a prioridade é este gênero, mas não significa que não existam outros tipos ou gêneros textuais que se ligam e podem ajudar na explicação, de acordo com o título.

Nos *Primeiros passos*, constitui-se um “aquecimento” para o processo de leitura do texto 1 presente no capítulo, permitindo que os alunos formulem suas próprias hipóteses acerca do texto. Enquanto *Texto 1, Texto 2, etc.* são textos auxiliares que podem ser propostos de forma autônoma ou de acordo com as seções. Os autores apresentam textos que priorizam os temas transversais e que podem despertar mais o interesse dos alunos, partindo dos trechos literários como a *Divina comédia*, *Grande sertão: veredas*; *Capitães da areia*, *Alice no País das Maravilhas*, o uso da intertextualidade, *Mona Lisa ganha versão digital e interativa que pisca, sorri e faz careta*; horóscopo, *Previsões para 2016 para cada signo*; crônicas publicadas em jornais, *Vergonha parcelada*; lendas urbanas, *A loira do Banheiro* etc. Nessa perspectiva o

---

<sup>6</sup> A noção de gênero adotada pelos autores fundamenta-se em Jean Paul Bronckart (1999) afirmando que um mesmo gênero pode ser mobilizado em diferentes atividades da vida social.

<sup>7</sup> A sequência didática é um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos propostos e que envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação (DOLZ, et.al., 2004).

texto pode desenvolver a criticidade do aluno, as diferentes formas de compreensão e a produção textual.

*Para entender o texto*, as atividades são compostas de questões que objetivam problematizar o texto lido, auxiliando os alunos a retomarem e atentarem para determinados aspectos que são fundamentais para a compreensão do texto. O papel do professor é importante devido à possibilidade de auxiliar os alunos a confrontar as respostas, debate-las e discuti-las.

Na seção *As palavras no contexto* visa trabalhar as habilidades dos alunos como: escolher sinônimos adequados a contextos diversos, analisar coerência e coesão textuais, identificar antônimos, distinguir significados de palavras parônimas e empregá-las corretamente, identificar significados de prefixos e sufixos entre outros elementos das palavras. Funciona como pretexto para retomada do texto e a análise dos aspectos envolvidos na produção de sentido. Isso segue em *Linguagem e texto*, pois os autores acreditam que com a retomada do texto e sua releitura os alunos poderão perceber as estruturas lógicas, semânticas e sintáticas que auxiliam na compreensão do texto.

No *Diálogo com a literatura*, não há uma preocupação em organizar os períodos históricos nos quais foram produzidas numa perspectiva diacrônica, evidenciando uma linha do tempo, quadros cronológicos ou estilos de época, mas explicitam-se os aspectos gerais dos fenômenos literários, sem preocupação com a história da literatura. Assim o objetivo é selecionar autores e obras mais representativas e auxiliar os alunos a desenvolverem sua capacidade de apreciação estética das obras de autores diferentes e levar à formação do leitor literário.

Enquanto na *Língua – análise e reflexão*, o papel do professor é fundamental para auxiliar nas questões voltadas para a reflexão sobre a estrutura da língua, de forma a orientar, questionar e mostrar os conceitos apresentados no livro. Neste sentido, visa-se mobilizar os conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem e, posteriormente, ampliá-los com os outros conceitos apresentados em sala de aula. Como já citado anteriormente, os autores apoiam-se nos estudos dos gêneros textuais; de tal forma a análise e reflexão da língua estão apoiadas em textos ou em situações concretas de emprego da linguagem que, segundo eles, não fazem parte da teoria gramatical tradicional. A preocupação nesta seção não é o conhecimento dos conceitos em si, mas a possibilidade de mobilizá-los como noções que podem servir de ferramenta nas atividades com a língua e com os textos.

E, por fim, as *Práticas de linguagem* subdividem-se em: a) Produção oral; b) Produção escrita. Esta seção encerra o capítulo e como reúne ambas as práticas de linguagem às atividades propostas levam um pouco mais de tempo para serem realizadas.

Diante disso, a Produção oral apresenta textos que pertencem aos gêneros da oralidade, no qual são trabalhados os atos de fala presente em diferentes situações, considerando as noções de registro, dos níveis de linguagem e da enunciação. Para a proposta de produção oral, as atividades levam os alunos a encenar diálogos, realizar debates ou exposições orais, por exemplo, para que possam perceber as diferenças ou semelhanças entre a oralidade e a escrita.

Na tentativa de transcrever ou, como dizem os autores, fazer a “decupagem” de texto oral, a chave da transcrição sempre o acompanhará funcionando como uma ferramenta para que os alunos possam compreender o significado dos símbolos utilizados. Entende-se, com isso, que o discente desenvolverá uma consciência sobre os aspectos não só da oralidade como também da escrita, uma vez que perceberá as semelhanças e diferenças entre elas.

Já na Produção escrita o objetivo é formar alunos hábeis na produção de textos coerentes, eficazes e sua tomada de consciência para a função social da escrita. Para tal intento, no decorrer da obra há atividades de leitura e interpretação textual; preocupação de introduzir temas de suposto interesse do aluno e, posteriormente, solicitado pequenas produções escritas; após essa etapa o professor orientará os alunos a trabalhar a produção escrita em pequenos projetos e depois realizar a leitura e a reescrita; feito isso poderá ocorrer à publicação, que ocupa o papel social da escrita, pois a o texto produzido pelos alunos desempenhará uma função comunicativa.

Dessa forma, será possível alcançar um objetivo mais geral para alunos do Ensino Médio como formar cidadãos aptos a produzirem textos de forma eficaz, coesos, coerentes e adequados às diversas situações de comunicação que encontrarão dentro do contexto escolar e fora dele.

### 3.2.1 Proposta teórico-metodológica

Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016) apresentam uma preocupação quanto à qualidade educacional do Ensino Médio. Portanto, cabe citar a articulação das dimensões do ensino de Língua Portuguesa que orientou a escrita do livro, pois não há como realizar um ensino de qualidade se não for considerada a leitura, a literatura, a produção de texto oral e escrito e a reflexão sobre os fenômenos da língua, dimensões que juntas compõem o que se chama de práticas de linguagem.

A obra apresenta uma tentativa de “começar de novo” ou “começar do começo”, isso significa considerar, ativamente, os saberes e conhecimentos prévios dos alunos para que, posteriormente, seja possível realizar uma articulação entre projetos de leitura e produção de textos que exigem um conhecimento mais voltado para a norma-padrão e o uso da língua nas diferentes esferas sociais. E,

Mesmo que tal metodologia possa ser considerada “antiga” (experiências com ensino de língua materna por meio de projetos de leitura e produção e produção de textos são atestadas na literatura educacional há décadas), acreditamos que esses projetos ajudam a dar sentido à circulação social dos textos, na escola e fora dela, o que está em consonância com a compreensão da natureza social da língua e das práticas de linguagem. (FARACO et al.; 2016, p. 339).

Além disso, a obra considera uma sequência interna organizada em torno do estudo de gêneros textuais, iniciando sempre na leitura, desenvolvendo-se nas práticas de linguagem e finalizando na produção de textos.

### 3.3 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO NOVAS PALAVRAS



O livro *Novas Palavras*, de Emília Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Leite; Severino Antônio, da editora FTD, apresentam de forma geral três (3) eixos sendo: Literatura, que apresenta oito (8) capítulos; Gramática, com oito (8) capítulos e; Leitura e produção de textos, composto por seis (6) capítulos.

As páginas de abertura de cada eixo apresentam a lista dos capítulos que serão trabalhados, posteriormente, outra página surge como uma forma de convidar o aluno a refletir sobre o título do capítulo, por exemplo, o capítulo 1 é intitulado “Literatura: a arte da palavra”, assim os autores apresentam pinturas e discutem textos que irão levar a aproximação de uma possível definição sobre o assunto. E para ampliar os conhecimentos, há um box apresentando sugestões de livros, filmes e sites para pesquisa sobre o conteúdo. Esta estrutura segue até o final da obra.

No eixo da *Literatura*, observa-se que o ensino da literatura não é reduzido ao da história literária, mas no processo de leitura, releitura, conversas sobre os textos, sobre os textos, análise, sobre os textos, análise, interpretações e críticas, assim como prevê o PNLD (2018) que o ensino de literatura deve contribuir para uma prática de leitura focada na formação do leitor

literário. Diante disso, o livro visa propiciar ao aluno um contato com textos de gêneros variados, com foco em diferentes temas, perspectivas e formas que caracterizam as obras dos autores, buscando de certa forma, um equilíbrio entre a história literária e o estudo interno da Literatura.

O capítulo 1 propicia reflexões sobre a arte e a literatura; o capítulo 2 trata das relações complexas entre a literatura e a realidade, entre forma e conteúdo, e sobre as funções da literatura; o capítulo 3 aborda texto literário, suas especificidades e os procedimentos necessários a uma boa leitura; o capítulo 4 abre a reflexão sobre os três gêneros literários clássicos, apresentando as características dos gêneros puros, ideias, a aproximação ou o distanciamento dessas características em textos singulares; o capítulo 5 trata da lírica amorosa; o capítulo 6 a crônica; o capítulo 7 o conto; e o capítulo 8 o teatro. Nesse sentido, o objetivo é tornar o aluno um leitor autônomo, crítico que pode desenvolver um gosto pela leitura.

No eixo da Gramática, visa-se articular gramática, leitura e escrita como uma estratégia que busque atender as necessidades dos alunos do Ensino Médio, uma vez que a expectativa é que queiram ingressar num curso superior, conciliar estudo e trabalho ou apenas conseguir um trabalho, desvinculando-se, da vida escolar. Dessa maneira, Amaral et al. (2016) consideram que os discentes terão a oportunidade de refletir a respeito da língua, analisar sua estrutura e funcionamento, e de ampliar sua competência linguística.

Assim, o capítulo 1 apresenta gramática e as gramáticas; o capítulo 2 fala sobre noções de variações linguísticas; o capítulo 3 sobre noções de semântica; o capítulo 4 as figuras de linguagem; o capítulo 5 a acentuação gráfica; o capítulo 6 a estrutura e formação de palavras; o capítulo 7 substantivo e adjetivo; e o capítulo 8 artigo e numeral. Os autores propuseram no livro uma exposição teórica para auxiliar tanto o professor quanto o aluno no entendimento dos conceitos e propõe-se também a seção de *Atividades* e da *Teoria à prática*.

A seção de *Atividades* é constituída por exercícios de fixação dos conceitos apresentados, ou seja, alinhado a uma perspectiva mais tradicional do ensino da gramática, enquanto da *Teoria à prática* apresenta textos como tira humorística, texto publicitário, notícia de jornal etc. para mostrar aos alunos como determinados elementos gramaticais estudados no decorrer do capítulo podem contribuir para que o texto atinja uma eficácia comunicativa.

Na seção *Agora é sua vez* são introduzidos pequenos grupos de exercícios fundamentados nos estudos linguísticos da atualidade, principalmente da gramática textual, da semântica, da pragmática e da análise do discurso. Isso se dá por conta das relações entre as questões teóricas estudadas durante os capítulos que compõe a obra e os aspectos práticos e



funcionais de textos de diferentes gêneros, os quais os alunos podem ter mais contato em seu cotidiano.

E, por fim, a seção *E mais...* apresenta uma proposta de trabalho em grupo que objetiva favorecer aos alunos a oportunidade de realizar uma atividade prática: o desenvolvimento de pesquisas a respeito de um determinado assunto, sempre que possível, de maneira interdisciplinar para, posteriormente, ser socializados.

No eixo da Leitura e produção de textos objetiva-se fornecer subsídios para o desenvolvimento do aluno referente às suas capacidades de leitura e expressão oral e escrita, com base no exercício de sua cidadania. E para atingir essa meta Amaral et al. (2016) consideram os gêneros textuais como um meio de oferecer ao estudante a possibilidade de conhecer e reconhecer sistematicamente os elementos que fazem parte da linguagem, pois antes de falar, escrever e ler é preciso encontrar o sentido para a realização desses atos, só assim o professor, aluno e demais envolvidos no processo de ensino poderão, literalmente, saber fazer e aprofundar seus conhecimentos acerca da produção de textos e leitura. Por isso, envolve-se uma grande diversidade de gêneros textuais, de contextos, estratégias e sugestões para a construção de sentidos.

Diante disso, cabe aqui um intenso trabalho com a leitura e produção de textos, no qual o aluno deve estar atento a tudo que julgar relevante para a sua aprendizagem. Isso significa destacar a relação entre texto e contexto, gêneros textuais de seu cotidiano, a importância de todas as linguagens, sobretudo como uma forma de ver e falar sobre a realidade, enquanto sujeitos que são capazes de desenvolver processos comunicativos.

A seção *Primeira leitura*, traz o tema principal a ser desenvolvido no capítulo e considera as abordagens orais mais gerais. Enquanto *Em tom de conversa e atividades*, enfatiza o trabalho analítico dos gêneros textuais estudados. Em *E mais...* há propostas de atividades para ampliação do conhecimento; no boxe *Navegar é preciso* indicam-se outros materiais de trabalho; o *Comentário* serve para articular conteúdos que merecem destaque; os boxes *Fiquei sabendo* e *Para não esquecer* destacam/retomam as informações mais importante do capítulo; em *Resumindo o que você estudou*, organizam-se os conceitos e práticas estudadas a cada capítulo e; *Em critérios de avaliação e reelaboração* aparecem as orientações de reescrita dos textos produzidos pelos alunos e o processo de autoavaliação. Dessa forma, espera-se que as atividades não sejam centradas no “erro”, mas nas discussões sobre as melhores formas e possibilidades de uso da linguagem em diferentes contextos ou práticas comunicativas.

### 3.3.1 Proposta teórico-metodológica

A proposta do livro baseia-se na preservação da autonomia do professor, possibilitando uma flexibilidade tanto no planejamento quanto na preparação e no desenvolvimento das aulas. Por esta razão os eixos de Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Textos não são lineares, ou seja, possibilitam a construção de atividades, projetos ou de conteúdos segundo as condições de cada professor e a sua turma, uma vez que será possível adequá-los de acordo com as características de seus alunos.

Para o ensino de literatura adotam-se as concepções de Leyla Perrone-Moisés (2006), quanto as seguintes questões: Os alunos que chegam ao Ensino Médio estão preparados para a complexidade da leitura literária? A literatura não seria uma manifestação estética elitista, distante dos alunos atuais, sobretudo das escolas públicas? Por que ensina literatura? Sendo o texto literário um texto tão complexo, por que manter a literatura nos currículos do Ensino Médio?

As repostas obtidas para tais questões encontram-se no texto *Literatura para todos*, publicado na revista *Literatura e Sociedade* (USP, 2006) apresentando que “qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem literária” e “oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seu repertório, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 28). Com isso há o trabalho de intertextualidade, como uma forma de criar relações entre as obras com linguagens diferentes, estilo, temas e contexto histórico em que estão inseridas.

Na Gramática consideram-se as diferentes abordagens de ensino de Língua Portuguesa e as diferentes formações acadêmicas do professor, para que seja possível contribuir para a ampliação da competência linguística dos alunos e, posteriormente, consolidar a base teórica dos conhecimentos linguísticos para dar continuidade a sua vida escolar. Tomam-se como base, portanto, as ideias do professor Luiz Carlos Travaglia, citando Halliday, Mc-Intosh e Strevens, na distinção para três tipos de ensino de língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O primeiro visa a levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. O ensino descritivo objetivo mostra que a língua representa uma instituição social que engloba uma estrutura, funcionamento, forma e função, além de ensinar o aluno a pensar e desenvolver seu raciocínio científico quanto aos fenômenos encontrados na sociedade. E, o ensino produtivo auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa, implica a aquisição de novas

habilidades de uso da língua, incluídos o desenvolvimento da norma culta e da variação (AMARAL et al., 2016).

Os autores também adotam a concepção de Mário Perini (2000), da obra *Gramática descritiva do português*, para suporte teórico do conceito de semântica e pragmática. E para a análise do discurso, as reflexões de Mikhail Bakhtin (1895-1975), que concebe a língua como um fato social concreto, um espaço de confronto ideológico, um processo histórico-sociais. Para a Leitura e Produção de textos, há o desafio de relacionar metodologias e estratégias diversas como os textos multimodais, que implicam elementos da oralidade, escrita, elementos visuais e sonoros com os estudos tradicionais das tipologias textuais. Priorizam-se muito os textos que podem preparar o aluno para o mundo do trabalho ou continuação dos estudos, relacionando técnicas e práticas sociais.

Neste sentido, Amaral et al. (2016) acreditam que é necessário trabalhar com uma abordagem mais tradicional do ensino de gramática, pois é significativa nos processos de seleção para o ensino superior, mas também assumem a postura de investir no diálogo, seja entre as linguagens, setores ou diversas abordagens, que mesclam a tradição com o novo, reforçando e ampliando saberes que vão de encontro entre o estudante e o texto, sendo o professor o mediador principal dessas transformação de sentidos.

### 3.4 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO



O livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja; Carolina Dias Vianna e Christine Damien, da editora Saraiva, apresentam quatro (04) unidades, respectivamente, trabalhadas em três (3) capítulos em cada unidade. A unidade 1 intitula-se: Rumores da língua e da literatura; unidade 2: Engenho e arte; unidade 3: Palavras em Movimento; unidade 4: Palavra e razão. Nesse sentido, Literatura, Língua e Linguagem e Produção de texto são os eixos norteadores das unidades.

Como os eixos de Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto estão integrados dentro da unidade, apresenta-se sempre uma imagem representativa do período que será estudado em literatura, com uma legenda que traz um breve

comentário sobre a obra, textos e imagens relacionadas aos estudos de gramática e o anúncio do projeto que deverá ser realizado pelos alunos ao longo da unidade.

Na seção de Literatura, os capítulos estão organizados da seguinte forma: primeiro é trabalhada a leitura, apresentando os procedimentos mais comuns dos movimentos literários e, posteriormente, desenvolve-se a leitura focalizando os temas e o estilo das obras e dos autores, considerando suas relações com o mundo.

Cada capítulo inicia com o *Foco na imagem*, espaço para o estudante ter o primeiro contato com a estética literária por meio da leitura e interpretação de uma pintura ou desenho representativo do período literário a ser estudado. A seção *Fique conectado!* apresenta sugestões de livros, filmes, sites da internet, músicas etc., que também podem ser encontrados em *Foco no texto*, *entre textos* ou *Conexões*, visando o aprofundamento do conhecimento estudado ao longo da unidade. O *Foco no texto* traz textos de diferentes autores brasileiros, portugueses ou africanos e apresenta na seção *Arquivo*, um quadro-resumo sobre as principais informações da literatura exposta no capítulo. A seção *Entre saberes* apresenta textos interdisciplinares que situam o aluno a respeito da estética literária do ponto de vista histórico, filosófico, econômico e político, por isso devem ser discutidos em sala de aula, a fim de tirar dúvidas e estimular o interesse do aluno.

No eixo de Língua e linguagem a seção *Foco no texto* leva o aluno a responder um conjunto de perguntas relacionadas ao conceito gramatical a ser estudado durante o capítulo. Segundo Cereja; Dias Vianna e Damien (2016) a fim de que os conteúdos não se encerrem no aspecto puramente gramatical há a retomada de textos trabalhados na parte de literatura ou se adianta alguma reflexão sobre algum gênero. Em *Reflexões sobre a língua* faz-se uma retomada dos aspectos gramaticais desenvolvido no capítulo, constituindo, segundo os autores, uma reflexão sobre os conceitos estudados. Na seção *Aplique o que aprendeu e Texto e enunciação* exploram a gramática por meio de textos, visando uma postura crítica do aluno em frente à leitura e elementos enunciativos que constituem ou influenciam o sentido.

O eixo da Produção de texto apresenta um breve comentário sobre o gênero a ser estudado na seção *Foco no texto* e, posteriormente, responderá perguntas que podem levar a observação dos elementos constitutivos de um determinado gênero, como a situação de interlocução, sua estrutura, o uso da língua e seus graus de formalidade ou informalidade do discurso. Na *Hora de escrever* expõe-se uma ou mais propostas de produção textual do gênero estudado e quando há mais de uma sugestão os autores indicam aquela que acham serem mais adequadas para a aprendizagem do gênero.

A subseção *Antes de escrever* ou *Antes de debater* trata dos gêneros orais, que apresenta elementos relacionados com a situação de produção, com a abordagem do tema, adequação linguística e uma abordagem breve do tema. Em *Antes de passar a limpo*, o aluno encontrará instruções de como avaliar o próprio texto ou de um colega antes da redação final.

Diante disso, os textos explorados ao longo do livro fornecem temas que estão relacionados com o mundo em que vivemos, as preocupações e necessidades dos jovens atuais como a adolescência, o amor, a infância, as redes sociais, a velhice, meio ambiente, violência, o conflito de gerações, o preconceito, a cidadania e o adolescente no mercado de trabalho. Alguns dos temas podem ser considerados transversais e interdisciplinares, o que permite uma abordagem sobre diferentes pontos de vistas.

O *Mundo plural* é uma seção facultativa, aparece às vezes na parte da literatura, na gramática ou na produção de textos. Esta seção visa estabelecer um vínculo entre o conteúdo trabalhado e a realidade em que vivemos hoje, por exemplo, se o estudante está trabalhando com gêneros digitais, os autores apresentam um texto sobre empreendedorismo e internet, e após o texto há questões que servem como roteiro para a discussão a respeito do texto.

E a seção *Por dentro do Enem e do vestibular* aparece ao final de cada unidade, iniciando sempre com uma questão comentada do Enem, a fim de que os alunos possam ter uma noção de como é o sistema de avaliação e algumas estratégias para a leitura e resolução das questões. E, por fim, o *Apêndice* no fim da obra, na qual são expostos conteúdos específicos da gramática normativa, funcionando como um material de referência para os estudantes.

Dessa forma, pode-se perceber com base na estrutura do livro que há uma integração entre os conteúdos de literatura, gramática e produção textual, ou seja, o texto trabalhado na parte da literatura pode ser retomado na parte da gramática ou na produção textual, permitindo ao aluno uma nova perspectiva sobre a aprendizagem desses três eixos principais da obra.

#### 3.4.1 Proposta teórico-metodológica

*Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, como diz o próprio nome do livro, traz uma abordagem contemporânea em relação aos estudos literários, à teoria de gêneros e às novas concepções de língua e linguagem, pois a literatura não é vista somente na parte que lhe compete, mas sim ao longo da obra, seja gramática ou na produção textual, apresentando também literaturas africanas de Língua Portuguesa e a literatura negro-brasileira. Já o estudo da gramática preocupa-se com a proficiência linguística do aluno, sendo trabalhado de forma contextualizada e ligado a estratégias de produção de textos, com o auxílio de textos literários

e gêneros textuais. E, a produção textual, organiza-se em torno de realizações de projetos, de diferentes práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, a oralidade, os meios digitais e multimodais, sempre tendo por base a literatura e os conteúdos explorados na gramática.

A Literatura tem como base a ideia de Antônio Candido (2000), na qual as produções literárias ampliam a nossa percepção sobre o mundo, sendo sua fruição um direito das pessoas de qualquer meio social. Os pressupostos de Mikhail Bakhtin acerca do dialogismo e as ideias de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996) sobre os contextos de produção e recepção das obras literárias no Brasil. Assim, a proposta apresentada em torno desse eixo considera a compreensão e interpretação do texto literário, os efeitos de sentidos através dos recursos fonológicos, sintáticos e semânticos, as relações entre o texto e seu contexto, a adesão ou ruptura dos autores a respeito dos paradigmas dos movimentos literários aos quais pertencem e as características das obras e dos autores em estudo.

Na parte de Língua e linguagem adota-se a percepção de que os alunos sejam cidadãos autônomos e críticos, que saibam se comportar diante das práticas variadas de leitura e escrita, em diversas situações sociais. Isso significa explorar os textos em uma perspectiva enunciativa, ou seja, segundo Bakhtin (2006, p. 125) “a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. Nessa perspectiva, trabalhar a gramática na escola significa considerar as situações de origem, produção e circulação, examinando os sentidos da língua e suas finalidades. Assim, será possível comparar, avaliar, refletir e colocar em discussão até que ponto a descrição gramatical pode ser relevante e em quais contextos ela pode ser menos importante e até desnecessária.

Já a Produção de texto baseia-se na perspectiva dos estudos de *letramento* e da concepção social de leitura e escrita, de Ângela Kleiman (2007) que afirma que um projeto de letramento de reciclagem é diferente de uma campanha de latinhas feita pela associação de moradores do bairro, pois o primeiro de catar latinhas pode ser motivador para o aluno, mas para o professor a motivação para realizar tal atividade se faz a partir da oportunidade de fazer cálculos, representar dados e fazer campanhas publicitárias, por exemplo, para motivar os alunos a participarem de práticas letradas diversas.

Por isso os projetos de produção textual têm como sustentação os gêneros do discurso com base em Mikhail Bakhtin no texto “Os gêneros do discurso” afirmando que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 1997, p. 279). Dessa forma, é preciso pensar que a produção

textual vai além de listar características fixas de um determinado gênero textual, mas também verificar sua variação dentro das práticas sociais, os enunciados produzidos socialmente e historicamente, conforme a especificidade de cada projeto.

Portanto, é possível observar que o livro não apresenta conteúdos estanques, mas uma inter-relação entre os eixos de Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto, numa tentativa de trabalhar a realidade do aluno e do professor para refletir os processos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa.

### 3.5 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, LINGUAGEM



O livro *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna, apresenta onze (11) unidades e sendo trabalhado de dois a três (3) capítulos por unidade, totalizando vinte e dois (22) capítulos. A unidade 1 intitula-se: Afinal, pra que serve a literatura? a unidade 2: A Herança Lusitana; a unidade 3: Barroco: um movimento extravagante; a unidade 4: Arcadismo: Simplicidade, equilíbrio e razão; a unidade 5: O domínio discursivo do lazer; a unidade 6: O domínio discursivo jornalístico; a unidade 7: O domínio discursivo interpessoal; a unidade 8: O domínio discursivo ficcional; a unidade 9: Linguagem: sistema de comunicação; a unidade 10: Linguagem, comunicação e sentidos; e a unidade 11: Como se formam as palavras.

A partir disso, há três eixos que norteiam a obra, sendo a Literatura, Produção de texto e Linguagem. No eixo Literatura, supõe-se que o aluno já possua algum conhecimento ou familiaridade com a literatura desde o início da alfabetização, mas considerando que somente no Ensino Médio terão um aprofundamento sobre os movimentos literários e seus contextos históricos. A obra tenta passar ao aluno a produção ficcional e poética, as escolas literárias, poesia lírica nos séculos XII e XIV, as cantigas medievais nos séculos XV etc. a fim de que perceba o diálogo entre a literatura do passado, tão distante temporariamente, e as relações com os dias atuais.

Para iniciar o eixo da Literatura tem-se a *Abertura de parte* que proporciona uma série de questionamentos com o intuito de mostrar ao aluno o que será abordado nesta parte. Em seguida, *Abertura de unidade* apresenta os principais aspectos dos conteúdos a serem estudados. Na *Abertura de capítulo*, as imagens e legendas mostram normalmente uma escola literária que será abordada durante o capítulo. Em *Pra começar: conversa com a tradição* propõem-se estabelecer conexões entre os elementos típicos de um movimento literário, letras de canções ou poemas da contemporaneidade, visando estimular o conhecimento prévio do aluno. *Pra começar* apresenta um texto do movimento literário em estudo, para recuperar o conhecimento prévio do aluno sobre um movimento literário. Enquanto no *Estudo do movimento literário* mostra aspectos relevantes do movimento literário estudado no momento. E *Naquele tempo...* é um box que as vezes traz imagens e outras uma breve explicação sobre o contexto histórico do movimento literário.

A *Atividade: leitura de texto* localiza-se sempre no final dos capítulos, apresentando um texto para a análise mais elaborado e complexo. Em *Atividade: textos em conversa*, busca-se trabalhar com a intertextualidade, com algumas propostas de produção de texto voltadas para a expressão artística literária como, poemas, cartas etc. Em *Expressões*, propõem-se atividades de expressões artísticas individuais ou em grupo, dando voz aos alunos. E, por fim, *Leitura puxa leitura* que objetiva ampliar o conhecimento do aluno, incentivar a leitura de outras obras clássicas.

A *Produção de texto* traz muito o gênero Histórias em Quadrinhos, numa perspectiva mais complexa tanto nas suas características quanto nas variações e sua inserção nas interações da sociedade, como um produto da indústria cultural. Além disso, também aparecem os gêneros jornalísticos, interpessoal e ficcional.

Por isso na *Abertura de parte* apresenta-se um aspecto relevante sobre os gêneros, com o objetivo de contextualizar os alunos acerca do assunto. Já a *Abertura de unidade* explora elementos relativos à função e à circulação social a que pertencem os gêneros estudados. Na *Abertura de capítulo* há imagens, informações iniciais sobre o gênero a ser estudado, numa tentativa de recuperação do conhecimento prévio do aluno. Em *Pra começar*, propõe-se uma atividade de leitura de um gênero para análise e produção de sentido. No *Estudo do gênero* são introduzidas informações acerca da situação de produção e de sua estrutura composicional, com o acréscimo de mais uma leitura sobre o gênero estudado para mostrar características estudadas anteriormente.



Nos *Textos em relação* há um tema relativo à estrutura composicional ou situação de produção do gênero, com intuito de ampliar a reflexão sobre os usos da língua e sua aplicação na construção de sentidos. Em *Produza seu/sua (nome do gênero)* recomenda-se a produção de um texto do gênero estudado, com orientações e estratégias para colocar o texto em circulação. E na *Expressão cidadã* propõem-se a realização de um projeto que beneficie tanto a escola quanto a comunidade em geral.

Já o eixo da Linguagem apresenta reflexões iniciais sobre os aspectos da morfologia, sintaxe, conceito de linguagem, língua, variação linguística, polissemia, conotação, ampliação do léxico, por exemplo. Nesse sentido, infere-se que o aluno já tenha tido algum tipo de contato com esses assuntos durante sua formação escolar, sendo possível, neste momento aprofundar seus conhecimentos acerca da língua.

Na *Abertura de parte* apresentam-se termos e abordagens sobre os estudos das linguagens que serão considerados ao longo do livro. A *Abertura de unidade* tem-se informações que anunciam as relações entre os conteúdos e capítulos. *Abertura de capítulo* introduz alguns componentes dos estudos linguísticos em estudo, favorecendo o conhecimento prévio do aluno. *Pra começar* propõe atividade de leitura para a construção de conceitos iniciais e aspectos gramaticais. No *Segmento didático* há atividades de leitura com auxílio de explicações, exemplos, esquemas e tabelas. *Refletindo sobre a língua* traz a exploração dos conceitos abordados por meio de análise de textos, visando ampliar a competência leitora por meio de análise e sistematização de conceitos.

Em *Para dar mais um passo* propõem-se atividades de leitura com os componentes gramaticais, aspectos composicionais, discursivos ou estilísticos, o que pode contribuir para a sistematização dos conceitos estudados. *Você já viu isso antes* revisa um conteúdo sobre as convenções da língua escrita. Em *Alguém fala/escreve assim?* Problematisa um aspecto dos conhecimentos gramaticais em relação ao uso da língua. E na *Expressão coletiva* há sugestões de realização de projetos que ampliam as reflexões sobre a língua e seu uso social.

Há também os Boxes *Percurso do capítulo*, *Biblioteca cultural*, *Sabia?*, *Investigue em...*, *Fala aí*, *Lembra?*, *Boxes-conceito*, *Boxes informativos* e *Boxes biográficos*, que auxiliam na compreensão dos assuntos trabalhados ao longo dos capítulos, através de listas simplificadas, educação digital, curiosidades, trabalho interdisciplinar, compreensão e interpretação de textos, revisão de conceitos, informações extras sobre algum tópico e sobre a língua, ilustrações por caricaturas da vida dos autores.

Além disso, os autores se inspiraram no mundo dos *mangás* ou *animes*, por ser um gênero textual bem presente na vida dos adolescentes e também destacam os tipos de letras, cores e tamanhos que corroboram para o sentido e exploração dos três eixos apresentados na obra. Assim, o objetivo principal é consolidar a formação do aluno através de diferentes estratégias, com a possibilidade de adaptação das propostas de atividades e de desenvolvimento de projetos que envolvem não só a língua, mas a literatura, produção de texto e a intertextualidade.

### 3.5.1 Proposta teórico-metodológica

Ormundo e Sinischalchi (2016) partem de uma estrutura que considerou o diálogo com os dias atuais e a cultura dos jovens leitores. Assim, os autores assumem a importância dos gêneros como instrumento de aprendizagem da Língua Portuguesa, com base nos PCN+ e nas OCEM.

As atividades propostas no livro dialogam com a perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva, que convidam o aluno à análise e reflexão sobre um determinado assunto, com intuito de ampliar seu repertório, trabalhar a sua subjetividade, criatividade e ser o protagonista da sua própria aprendizagem.

Na parte de Literatura, busca-se ampliar a “biblioteca cultural”, isso significa, segundo Goulemot (2009), que existe uma relação de diálogo dentro da obra literária e fora dela, na própria prática de leitura, ou seja, da mesma forma que autor do texto procura e adiciona textos no seu processo de escrita, assim mesmo o leitor, desde o primeiro contato com a obra, recorre ao seu repertório para dar sentido ao que lê. Por isso, foram pensadas as seções *Pra começar: conversa com a tradição; Pra começar, Pensando sobre o texto, Atividade: textos em conversa; Atividade: leitura de texto e Leitura puxa leitura.*

Enquanto na parte de Linguagem, a reflexão sobre a língua associa-se ao processo de leitura, que toma como base os diversos tipos de textos para realizar análises, condições de produção (esferas de circulação e interlocutores), identificar conteúdos e efeitos de sentidos que são atrelados à descrição gramatical. E, por fim, na parte de *Produção de texto*, aproximam-se os gêneros que serão estudados, em diálogo com a Literatura e Linguagem, apresentam-se propostas de escrita realizadas através de leituras e atividades de análise que propõem a decomposição do texto em partes e a recomposição para um sentido diferente e mais global, considerando sempre as práticas sociais. Neste sentido, Ormundo e Sinischalchi (2016) tomam como base as ideias de Koch e Elias (2010); Marcuschi (2008); Antunes (2003) e Marcuschi

(2010), inspirado em Schneuwly; Dolz (2004), para tratar do processo de escrita e reescrita e dos domínios discursivos e modalidades dos gêneros textuais.

Dessa forma, a proposta teórico-metodológica que sustenta a coleção contribuirá para que as questões mais gramaticais não se tornem sem sentido e com o auxílio das seções presentes durante a obra há a possibilidade de trabalhar diferentes gêneros textuais, de domínios textuais diferentes, que irão contemplar a linguagem verbal, não verbal e mista, variedades linguísticas, graus de formalidade, as particularidades da oralidade e escrita como uma forma de desenvolvimento da competência do aluno.

### 3.6 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO SER PROTAGONISTA – LÍNGUA PORTUGUESA



O livro *Ser Protagonista – Língua Portuguesa*, de Ricardo Gonçalves Barreto, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara e Cecília Bergamim, das Edições SM, apresenta treze (13) unidades, totalizando vinte e seis (26) capítulos e sendo trabalhados um, dois ou três por unidade. A unidade 1 intitula-se: Ao encontro da literatura (2 capítulos); A unidade 2: A linguagem literária (2 capítulos); A unidade 3: A literatura e o leitor (1 capítulo); A unidade 4: A literatura e o mundo contemporâneo (3 capítulos); A unidade 5: Panorama das literaturas africanas em língua portuguesa (1 capítulo); A unidade 6: Introdução aos estudos sobre a linguagem (2 capítulos); A unidade 7: Linguagem e comunicação (2 capítulos); A unidade 8: Linguagem e sentido (2 capítulos); A unidade 9: Linguagem e materialidade (3 capítulos); A unidade 10: Narrar (1 capítulo); A unidade 11: Relatar (3 capítulos); A unidade 12: Expor (2 capítulos); A unidade 13: Argumentar (3 capítulos).

Nesse sentido há três eixos que norteiam a obra, sendo a Literatura: Experiências de leitura; Linguagem: Ser no mundo e com o outro; Produção de texto: Tecendo sentidos. No que se refere ao primeiro, predominam a leitura e atividades de metaleitura<sup>8</sup> de textos literários; em

<sup>8</sup> A metaleitura é a capacidade de analisar se o sujeito é competente quanto à capacidade de adquirir conteúdos, refletir sobre eles e se escreve e lê ao mesmo tempo o seu próprio texto colocando-se no lugar do seu interlocutor (CAMOLESI; SANTOS, 2009, p. 9).

Linguagem há possibilidade de refletir sobre a língua e linguagem em suas formas, funções e usos e na Produção de texto destaca-se a produção textual.

Na Literatura apresentam-se as seções *Sua leitura* – que visa promover a leitura de um texto literário ou o diálogo entre textos literários, com foco nos recursos expressivos próprios de cada linguagem, os conhecimentos prévios do aluno, a reflexão sobre o texto e seu contexto de produção e o contanto entre o texto literário e o aluno-leitor.

Em *Ferramenta de leitura* aborda conceitos de outros campos das ciências humanas para o entendimento do texto literário. *Entre textos* traz uma coleção de textos de diferentes períodos, línguas de origem, tradições etc. para ampliar o conhecimento entre o passado e o presente. Nas *Margens do texto*, encontram-se excertos de textos literários com exposição teórica e conceitual e *O que você pensa disto?* Promove uma articulação entre os conceitos estudados e a questões contemporâneas.

Em Linguagem situa-se a *Prática de linguagem* que aplica conceitos estudados por meio da análise de textos variados. Na *Língua viva* há problematização de aspectos relacionados aos conhecimentos gramaticais construídos ao longo do capítulo, abordando aspectos textuais e discursivos em sua relação com as categorias gramaticais. Já *Em dia com a escrita* privilegia a modalidade escrita da língua, sendo desatacada a convenção ortográfica. Em *Articulando*, propõe-se um debate e reflexão crítica sobre as questões que envolvem a língua. *A língua tem dessas coisas* apresenta curiosidades sobre a nossa língua. Na *Usina literária* articula-se entre as partes de Linguagem, Literatura e aspectos linguísticos presentes nos textos literários e *Texto em construção* envolve os recursos linguísticos de um gênero estudado no eixo de Produção de texto.

E no eixo da Produção de texto apresenta-se a *Leitura* que propõe um ponto de partida para a produção, estrutura composicional e as marcas linguísticas do gênero. Em *Ler um [gênero]* visa observar elementos do texto de leitura que auxiliarão a produção de textos do gênero trabalhado. *Entre o texto e o discurso* aprofunda análise de aspectos textuais ou discursivos. Enquanto em *Produzir um [gênero]* há proposta de atividade de produção e no *Observatório da língua* verifica-se a articulação entre Linguagem e Produção de texto por meio de um aspecto linguístico do gênero.

O livro também traz boxes de ampliação e sistematização: A *Diversidade* apresenta regras próprias de variedades não padrão, de forma não prescritiva ou valorativa; *Anote* sistematiza conceitos apresentados no capítulo; *Situação de produção* tem o intuito de introduzir dados sobre quem produz, para quem etc; *Ação e cidadania* articula o conteúdo

apresentado aos direitos e deveres dos cidadãos; *Hipertexto* apresenta uma articulação conceitual ou temática entre Literatura, Linguagem e Produção de texto; *Ouçã* indica músicas que se relacionam à época, aos autores, obras ou temas estudados durante o capítulo; *Leia* sugere leitura de obras a partir da intertextualidade; *Assista* indica filmes que se relacionam à época, autores, obras ou temas estudados ao longo do capítulo; *Navegue* fornece informações de *sites* relacionados ao tema discutido; *Repertório* traz informações históricas e culturais sobre o assunto exposto e *Saiba mais* esclarece conceitos que não necessariamente fazem parte do conteúdo, mas que ajudam a compreendê-lo.

Além disso, ao final de cada unidade tem-se *Vestibular e Enem* que apresenta questões e propostas de redação realizadas nos principais exames vestibulares e do Enem, e também *Projeto* que promove a aproximação entre a realidade escolar e a sociedade. Diante disso, o livro visa promover estudo dos conteúdos relacionados a outras disciplinas e temas atuais para que o aluno consiga ampliar, preparar, despertar a sua própria consciência crítica acerca de seu papel na sociedade e, posteriormente, ter uma participação ativa em diversos contextos sociais.

### 3.6.1 Proposta teórico-metodológica

Para a parte da Literatura, Barreto, Bárbara e Bergamin (2016) utilizam como base as OCEM (2006) e os PCNs (1999) para refletirem sobre a autonomia e especificidade ao trabalhar com a literatura no Livro Didático, contribuindo para a construção de um leitor que se envolve direto com o texto, possibilitando diferentes visões diante de um texto literário. Também adotam a Lei n. 10. 693/2003, que introduziu o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da Educação Básica, por isso a unidade 5 é dedicada às literaturas africanas em Língua Portuguesa, com textos de autores de Angola, Moçambique e Cabo Verde.

No que se refere ao eixo de *Linguagem*, a obra faz uma descrição acerca do funcionamento da língua, considerando as variedades urbanas de prestígio e a norma-padrão. Neste sentido, Barreto, Bárbara e Bergamin (2016) consideram a convicção de que cabe a escola ensinar ao aluno o que eles ainda não sabem, com a perspectiva de evidenciar as diferenças entre as variedades urbanas de prestígio e a norma-padrão, a fim de mostrar a eles tais conjuntos que são igualmente válidas e eficazes para a interação entre os falantes da língua.

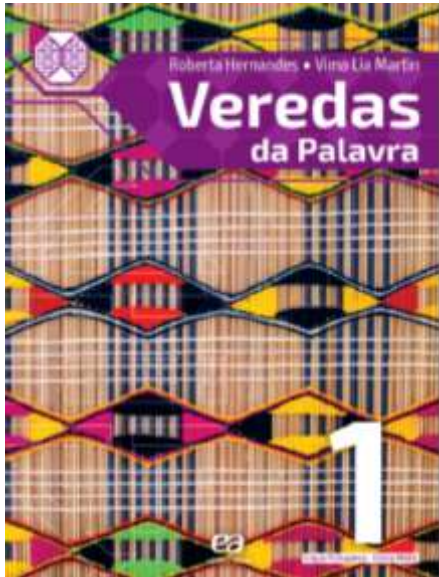
E para o eixo de *Produção de textos* adota-se o pressuposto de Egon Rangel (2002) para apontar a mudança de paradigma relacionada a uma nova concepção de língua e linguagem, apoiadas nas teorias do uso e da análise do discurso. O trabalho com a produção de texto está ligado à teoria dos gêneros textuais de Shcnewly e Dolz (2004), derivada da teoria

bakhtiniana dos gêneros do discurso, para verificar as situações de comunicação, interação entre as pessoas através de textos, elementos linguísticos, cognitivos e sociais que vão além da realidade, mas que também criam essa realidade.

A definição de gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1997) também é adotada, por considerar a necessidade de representação e comunicação de determinado aspecto da realidade que se faz presente para determinados sujeitos, ou seja, os gêneros surgem, se transformam e desaparecem de acordo com a transformação da sociedade, sendo perceptível na obra não a apresentação dos gêneros de forma estanque, mas abrindo possibilidade de realização de outros tipos de gêneros.

Diante disso, a obra articula literatura, língua e produção de texto propiciando ao aluno a capacidade de discutir questões polêmicas relacionadas aos três eixos, como podem ser articuladas e desenvolvidas não na base do “achismo”, mas do pensamento crítico e da sustentação do ponto de vista.

### 3.7 DESCRIÇÃO FÍSICO-ESTRUTURAL DO LIVRO VEREDAS DA PALAVRA



O livro *Veredas da palavra*, de Roberta Hernandez; Vima Lia Martin, da Editora Ática, apresentam cinco (05) unidades, sendo trabalhados quatro capítulos por unidade, totalizando assim vinte (20) capítulos. As unidades não apresentam título, apenas enumeram os capítulos que serão estudados e apresentam citações de autores que de certa forma levam o aluno a pensar sobre os temas ou conteúdos que serão abordados.

A parte da *Literatura* favorece a formação do leitor literário e por isso traz uma atitude interativa, crítica e questionadora sobre o texto literário. Essa proposta se baseia nos pressupostos da comparação e da prospecção, sendo que a primeira equivale a confrontar, refletir sobre pontos de aproximação e afastamento considerando as diferentes literaturas escritas pelos países lusófonos, visando um diálogo cultural, sem desmerecer autores e obras. Enquanto a prospecção implica nas leituras dos textos literários escritos no passado na tentativa de estabelecer um diálogo entre o que foi e o tempo presente, pois quando inserido num contexto coletivo possui um sistema próprio de expectativas e aspirações (HERNANDES; MARTIN, 2016).

Já a *Língua* apresenta uma reflexão sobre o “ensinar” a Língua Portuguesa, com base em Silva (2004); Marcuschi (2007) e Ocem (2006), objetivando trabalhar os conhecimentos gramaticais e linguísticos de forma didática, sempre partindo do texto e progredindo na exploração e sistematização da língua e seu funcionamento.

E na *Produção de textos* o livro não é somente o ponto de partida, mas também o ponto de chegada. As autoras acreditam na criação e desenvolvimento do texto através de etapas, nas quais há o momento inicial de inspiração ou lampejo, em seguida, os alunos produzirão um rascunho, irão elaborá-lo e reescrevê-lo até chegar um produto final.

Dessa forma, o papel do professor é de mediador do conhecimento, pois poderá auxiliar o aluno a tornar-se leitor e produtor do próprio texto e da construção do seu conhecimento. O objetivo, então, é colaborar e oferecer novas possibilidades de preparação e condução de aulas dinâmicas que tornam os estudantes agentes do seu processo formativo.

Os eixos de *Literatura, Língua e Produção de textos* apresentam as seguintes seções: *Pra começar*, através de obras de artes, charges, poemas visuais etc, apresentam atividades voltadas para o tema a ser explorado durante o capítulo; *Leitura*, que apresenta diversos gêneros referentes ao tema do capítulo; *Atividades trazem* questões e atividades retiradas de vestibulares e do Enem ou criadas especialmente para o livro; *Ampliação apresenta* diferentes informações e pontos de vista para aprofundamento de discussões propostas durante os capítulos; *Roteiro de avaliação propõe* orientações específicas para a produção e a socialização dos diversos textos orais e escritos, com base em um roteiro de avaliação desses textos; *Boxe de conteúdo* complementa ou amplia informações sobre determinados conteúdos; *Boxe biográfico apresenta* autores e outras personalidades que tem papel relevante para o entendimento do tema; *Boxe Luz, câmera, linguagem*, aponta filmes, séries e minisséries que estabelecem diálogo com os textos apresentados ao longo do livro; *Boxes outras leituras, mais ideias e mundo geek* ampliam o conhecimento sobre o assunto trabalhado com a realização de outras leituras, trazem sugestões e apresentam *sites* que contribuirão para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

Diante disso, Hernandez e Martin (2016) acreditam que o professor pode seguir o que está no livro ou desenvolver seu próprio planejamento das aulas, criando outras sequências que envolvam os três eixos principais. Procura-se, então, não apresentar um conjunto de informações, mas mostrar as possibilidades de construção de saberes através das relações entre texto, literatura e língua.

### 3.7.1 Proposta teórico-metodológica

O livro apresenta uma perspectiva sociointeracionista e discursiva de trabalho com a linguagem, citando Oliveira (2016), na qual prevê que a construção do conhecimento não se dá por meio de uma abordagem expositiva ou transmissiva, mas sim através de trocas intersubjetivas, entre os alunos e o professor.

O professor a partir dessa perspectiva exerce um papel de mediador que não dá respostas prontas ao aluno, mas que promove condições por meio de perguntas, comparações, sugestões e hipóteses. Já o aluno é convocado a desenvolver uma postura ativa e crítica diante o conhecimento, participando de discussões e posicionando-se diante a realidade social, pois no processo de aprendizagem, a relação mútua, a dinâmica que leva a ação ou a um discurso do outro pode causar modificações na forma de pensar e agir, inferindo no modo como a apropriação do conhecimento se consolidará (OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, a proposta é que o professor exerça o seu papel de educador, conduzindo os seus alunos a um processo de ampliação de conhecimento, sendo responsável por verificar, de acordo com sua turma, o que ler, como proceder nos momentos de intervenção, como conduzir um diálogo sobre os textos lidos e como realizar a prática de escrita. À medida que isso ocorre os discentes podem acionar seus conhecimentos prévios e desenvolver novas habilidades que os tornem capazes de fazer comparações, analisar dados, estabelecer, por fim, um processo de construção de conhecimento.

### 3.8 CONSIDERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Ao considerar os aspectos da Sociolinguística Educacional sobre a busca por uma ‘pedagogia culturalmente sensível’, que procura por novas propostas metodológicas e de participação social em sala de aula, foi possível perceber que cada Livro Didático analisado trouxe consigo os conhecimentos dos autores sobre possíveis formas de organização físico-estrutural e de propostas teórico-metodológicas que poderiam auxiliar no ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio.

De forma geral, os Livros Didáticos foram além de trazer um conteúdo novo para o LD, mas tratou-se, sobretudo, de uma mudança de perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, novas concepções que conseguem relacionar não apenas o que ensinar nas aulas de Português,



mas também de levar o professor a pensar por que ensinar e como ensinar, enquanto o aluno poderá compreender o por que aprender e para que aprender a Língua Portuguesa na escola.

E isso só foi possível com os avanços dos estudos linguísticos e das novas teorias propostas, no qual os livros começam a apresentar uma discussão mais aprofundada da língua, uma vez que os autores responsáveis pela elaboração das obras já estão substituindo a visão da língua em seu caráter homogêneo e passando a considerar os condicionadores internos e externos, os aspectos sociais, os aspectos gramaticais e os conhecimentos linguísticos atrelados à produção de texto, oralidade, literatura e prática de leitura.

Por isso há nos livros *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS, ASSUMPCÃO, 2016), *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), *Ser Protagonista* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) e *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) a disposição dos autores em mostrar os aspectos sociolinguísticos no ensino de Língua Portuguesa, não focando apenas nas regras gramaticais, mas também como uma forma de conscientizar os professores e alunos sobre as variedades linguísticas e a sua relação com o meio social. Encontra-se, neste sentido, uma tentativa de relacionar a importância de ensinar as regras prescritas na gramática e o uso real da língua, mostrando as diversas formas que a variação pode adquirir, conforme o contexto, os falantes e as interações sociais.

Por outro lado, nesta mesma tentativa de buscar uma nova forma de ensinar a Língua Portuguesa, encontrou-se nos livros *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016) e *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN) um apego ao ensino da gramática normativa, mostrando que não é tão simples desvincular-se da antiga concepção de ensinar gramática e propor um ensino de língua mais contextualizado, que possibilite novas formas de construção do conhecimento linguístico.

É importante ressaltar que a maneira como os autores construíram cada Livro Didático pode contribuir para o entendimento, mesmo que não apareçam de forma explícita, das questões sociolinguísticas. E, quando os temas relacionados ao universo sociolinguístico são abordados de forma explícita desperta e auxilia o professor e aluno a reflexão sobre como ensinar e aprender os fenômenos linguísticos que estão atrelados à Língua Portuguesa.

Diante disso, o LD torna-se um instrumento que visa direcionar o professor às questões físico-estruturais e as propostas teórico-metodológicas que poderão contribuir para o seu

conhecimento acerca das novas perspectivas de ensino de LP e, posteriormente, seja capaz de repassar os conhecimentos sociolinguísticos aos alunos de forma clara e didática, buscando, dessa maneira enriquecer e propor diferentes formas de ensinar e aprender o Português.

## 4 REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao abrir um livro, vislumbro um horizonte,  
onde a vista vai muito além do ponto.  
(Elan Klever).

Neste respectivo capítulo serão apresentadas as reflexões acerca das questões desenvolvidas com base nos princípios da Sociolinguística Educacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). Dessa forma, visa-se não uma classificação dos livros em “bons” ou “ruins”, “adequados” e “inadequados”, mas refletir sobre os aspectos importantes para o professor de Língua Portuguesa e para o aluno do Ensino Médio a respeito das diversas facetas linguísticas da nossa língua.

### 4.1 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E OS LIVROS DIDÁTICOS

A análise do Livro Didático de Língua Portuguesa à luz dos princípios da Sociolinguística Educacional implica em reconhecer que a língua tem um caráter heterogêneo e que as variações linguísticas existentes envolvem toda uma dimensão histórica, cultural e social, conforme evidenciamos no Capítulo 2. Segundo Cyranka (2011), a língua não é um fenômeno homogêneo que possa ser analisada em si mesma, mas através das diferentes dimensões que a constituem torna-se possível a sua constante renovação, evidenciando a relação entre o homem e sua língua.

As diferenças linguísticas mais difíceis de serem aceitas são aquelas marcadas socialmente, ou seja, que evidenciam a condição social e econômica do falante. Para Bagno (2007), é muito difícil que um aluno da educação básica compreenda que precisa aprender formas tradicionais, padronizadas para viver na sociedade. A escola tem um papel fundamental em relação a isso, uma vez que os professores aos poucos<sup>9</sup> estão ganhando consciência das variações linguísticas e tendo acesso aos pressupostos sociolinguísticos através de um processo

---

<sup>9</sup> Como exemplificação tem-se uma pesquisa realizada por Santos (2014) evidenciando que os professores de Língua Portuguesa de Humaitá/AM apresentavam um conhecimento restrito sobre os conhecimentos sociolinguísticos, pois passaram por casos em que as pessoas subjugavam as outras pela forma de falar, acreditavam que o que importava era a mensagem contida no processo de comunicação e não a correção gramatical. Mas, por outro lado, também foi possível encontrar que “quem se expressa bem parece ter uma cultura melhor e pode ascender socialmente”. Neste sentido, os conhecimentos que os professores possuíam acerca dos fenômenos linguísticos ainda entravam em conflito com a norma-padrão, contribuindo para um ensino de LP mais voltado para as regras gramaticais e a disseminação de mitos linguísticos como proposto por Bagno (1999).

de formação inicial ou continuada e da incorporação desses conceitos nos próprios livros didáticos.

Diante desta nova forma de pensar a respeito da língua, questiona-se: como os pressupostos da Sociolinguística Educacional podem contribuir para um ensino reflexivo acerca do ensino de língua materna de maneira a envolver os fenômenos linguísticos que se encontram dentro e fora do contexto escolar?

A Sociolinguística Educacional investiga os fenômenos da variação linguística, observando as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. A Prof. Dra. Maria Stella Bortoni-Ricardo desenvolveu pesquisas nesta área com o intuito de contribuir para uma pedagogia culturalmente sensível e de aprimoramento da língua na sala de aula. Segundo a autora, “é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

Ampliar o conhecimento da Língua Portuguesa é levar em consideração não somente a gramática, mas também o conhecimento das variedades linguísticas, estimulando o aluno a dominar e compreender o uso da língua em suas diferentes formas. A língua deve ser vista como um sistema social, político, cultural e linguístico, pois como afirma Luckesi há um

[...] conjunto de valores subjetivos profundamente determinados por fatores sociais, culturais e ideológicos, que é a norma, está intimamente relacionado às tendências e aos padrões de comportamento linguístico que se observam numa comunidade, o que também é norma (2002, p. 26).

A norma-padrão, nesse contexto, deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa, ou seja, o seu uso nas escolas deve continuar, porém é necessário que se preserve os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que os alunos carregam consigo, uma vez que eles possuem o direito de preservar a sua identidade cultural e fazer uso das variedades linguísticas de acordo com as circunstâncias nas quais estiverem inseridos (BORTONI-RICARDO, 2005).

A sociolinguística educacional pode contribuir efetivamente com o processo educativo, no entanto, é preciso adotar estratégias distintas das que vêm sendo empregadas, pois a tarefa da sociolinguística educacional não é simplesmente descrever a variação ou escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor. O que precisa ser feito é mostrar a importância de uma pedagogia sensível às diferenças linguísticas e culturais dos alunos, para poder provocar melhorias no ensino de língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005).

Para Bortoni-Ricardo (2005), o uso de seis princípios pode apresentar respostas positivas à influência da Sociolinguística Educacional no ensino e aprendizagem de língua materna.

O primeiro princípio leva a considerar que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo do falante (estilo coloquial), mas sim em estilos mais monitorados ou formais, porque qualquer um de nós, por mais escolarizado e letrado que seja em momentos de descontração ou em outras situações voltamos ao nosso dialeto materno. A escola nesse princípio pode incorporar no repertório linguístico do aluno os recursos comunicativos que lhe permitam empregar de forma segura os estilos mais monitorados da língua.

O segundo princípio relaciona-se com o caráter sociossimbólico das regras variáveis, ou seja, são as regras que não são vistas de forma negativa na sociedade e, por isso, não são objeto de correção na escola. Um exemplo disso é quando se faz o uso da anáfora zero ou do pronome lexical como no exemplo citado por Tarallo e Duarte:

Recebi ontem o contracheque. Ao receber Ø fiquei surpresa.  
 Recebi ontem o contracheque. Ao receber ele fiquei surpresa.  
 Enquanto em:  
 Eu vi ele saindo correndo do jardim.  
 Eu achei ela preocupada com a situação do país.  
 (TARALLO; DUARTE, 1988).

Essas construções “Eu vi ele” e “Eu achei ela” o pronome lexical sofre mais pressão por parte da sociedade e das escolas.

O terceiro princípio considera a inserção da variação linguística na matriz social, pois a variação está ligada a estratificação social e a dicotomia rural-urbano. “Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.131).

Neste princípio o professor assume um papel importante no que se refere às diferenças linguísticas e culturais, uma vez que, se ele é sensível a esses fatores, pode desenvolver estratégias interacionais em sala de aula e obter resultados positivos. Diante disso, o aluno é considerado pelo professor e pelos próprios colegas como um falante legítimo e começa a aprender alternar o seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, principalmente quando se está fazendo um evento de letramento (OLIVEIRA, 1995).

No quarto princípio, os estilos monitorados da língua se fazem a partir da realização de atividades de letramento em sala de aula, na qual para a oralidade, pode-se valer de estilos mais casuais, ou seja, faz-se a distinção entre a língua que usamos para falar com outras pessoas que são mais próximas (alguém de quem gostamos e confiamos) e outra que utilizamos ao ler, escrever e falar.

Um exemplo de atividade de monitoramento e letramento é dado por Freitas (1996), no livro *Nós chegemu na escola, e agora?* de Bortoni-Ricardo (2005), no qual descreve uma entrevista realizada com uma menina de 11 anos residente em Brasília, DF, sendo um estilo semimonitorado e com evento de letramento. É importante salientar que os pais da menina têm antecedentes rurais e urbanos, e ela já se encontra ajustada à cultura urbana, com a qual tem contato na escola. Assim, na entrevista à medida que a menina vai folheando o caderno, faz também seus comentários.

**A** – É a cadeia alimentar + né? O ciclo da vida puque cada uma vai comendo um animal ou vegetal pra se alimentá.

**A-** Isso aqui é a vida na água + fala assim + da fotossíntese + né como é que eles respira + como é que as plantas fabrica seu próprio alimento+ fabricam (corrigindo) o oxigênio para os peixes respirarem. Aqui a cadeia alimentar.

**A** – (passando a folha do livro) Isso aqui nós vamu aprendê. Isso aqui também. Sim + esse aqui foi como a + o homem e a água + né? Como o homem + começou + né + a utilizá a água e como ele tá precisando + como ele precisa da água. Esse aqui é água vezes progresso (continua passando as folhas). Agora esse + as plantas + o sol + né + que já é capítulo onze. Aqui é as camadas de um terreno + que o solo com a argila + a areia + húmus + camada de argila. Esse aqui fala sobre o surgimento e a evolução do solo. No capítulo treze tem o home que + que ele modifica o solo + que ele coloca + assim + coisas + que ele modifica o solo. Que ele provoca erosões às vezes. Os minerais e o homem + né + que fa + fala sobre rochas... (FREITAS, 1996 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49).

Neste contexto, os pais da menina por serem falantes de uma variedade “rurbana”, uma vez que são oriundos de zona rural e após migrarem mantiveram seus traços culturais originais, de certa forma influenciam o uso da língua pela filha. É importante notar que a menina possui duas redes de relações, a rede familiar (pais, irmãos e parentes próximos) e a rede de pares (formada pelos colegas da escola, todos os membros de uma cultura urbana, provenientes de uma classe média e outros de classe baixa). Assim, no decorrer da entrevista a menina apresentou recursos linguísticos próprios dos estilos monitorados (quando faz a sua própria autocorreção), o que mostra que a escola não deve ensinar o vernáculo, pois isso os alunos já possuem, a função da escola é mostrar outras variedades que podem ser agregadas e conseqüentemente enriquecer esse vernáculo básico (BORTONI-RICARDO, 2005).

Já o quinto princípio propõe que a descrição da variação linguística não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula, ou seja, o objetivo não é fazer a descrição *per se* da variação, mas sim verificar o processo interacional e avaliar o significado que a variação assume. Os significados podem ser vários, como por exemplo, o uso de estilos monitorados pode representar prestígio para alguns e para outros não, o professor pode atribuir valor negativo a uma variação e outros podem ver como uma característica cultural.

E o sexto princípio reforça o processo de conscientização crítica dos professores e alunos no que se refere à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse contexto, é preciso oferecer ao professor formas que promovam o enriquecimento do seu conhecimento e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma reflexão crítica acerca das variedades linguísticas.

Diante disso, a Sociolinguística Educacional visa uma perspectiva reflexiva sobre a realidade linguística de cada indivíduo e o compromisso com o meio social considerando que existirá avaliação em relação à língua e linguagem, que determinadas formas de usos linguísticos sofrerão preconceitos por parte da sociedade e de que outras formas linguísticas serão policiadas, não pela sociedade em si, mas por aqueles que acham que a língua “certa” esta prescrita na gramática (DIAS, 2011). Neste sentido, será possível verificar nos subtópicos abaixo as possibilidades de ampliação do repertório linguístico, os valores sociossimbólicos das escolhas linguísticas dos alunos e não uma substituição de uma variedade pela outra, visando, posteriormente, que consigam empregá-las de acordo com o contexto que estiverem inseridos.

Neste sentido, dentre os seis princípios propostos pela teoria da Sociolinguística Educacional, cinco serão levados em consideração nesta pesquisa, uma vez que o 5º princípio designa uma pesquisa etnográfica em sala de aula e não foi possível realizá-la neste contexto.

Por isso, toma-se como base o primeiro princípio, segundo princípio, terceiro princípio, quarto princípio e sexto princípio para formular questões norteadoras e as possíveis análises dos livros didáticos acerca das contribuições que a Sociolinguística Educacional poderá promover no ensino de Língua Portuguesa. Para desenvolver tais questões tomam-se como eixos norteadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e os próprios princípios da teoria.

No que se refere à primeira questão e ao primeiro princípio, os PCNEM (2000) apresentam que a compreensão das várias significações dadas, em diferentes esferas, pode contribuir para a formação do aluno, dando possibilidades de aprender a optar através dos

princípios sociais, do caráter histórico e contextual de determinadas manifestações da linguagem. O que permite o entendimento das razões do uso, da valorização, da representatividade, dos valores sociais, da consciência do uso da linguagem e do interesse em conservá-la ou transformá-la de acordo com os significados a qual se quer produzir.

Torna-se importante pensar as relações que ocorrem entre a linguagem e seus contextos de produção e a organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção (PCNEM, 2000). Assim, a reflexão sobre isso se faz através da questão: Os livros didáticos apresentam os estilos mais monitorados ou mais coloquiais da língua e a adequação linguística?

Para a segunda questão toma-se como base o segundo e terceiro princípio, considerando que é preciso ter conhecimento, analisar e discutir pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem que levarão o aluno a respeitar e preservar as construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica, ou seja, entre criar fossos entre as manifestações, faz-se a criação de elos entre elas (PCNEM, 2000). Entende-se, portanto, que compreender os fenômenos linguísticos e seus valores diante a sociedade poderá promover o respeito e conhecimento a respeito da diversidade linguística. Para tal, tem-se: Os livros apresentam os valores sociossimbólicos como a noção de “certo” e “errado”, norma-padrão, norma-culta, preconceito linguístico, variação linguística e mudança linguística?

Para a quarta questão e o quarto princípio destaca-se que “a linguagem verbal, oral e escrita representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social” (PCNEM, 2000, p. 10). Compreende-se que através delas a língua pode ser utilizada como um instrumento de conhecimento e comunicação, uma vez que o domínio restrito a um só código não resulta no sucesso do processo comunicativo, pois dependendo das situações de fala e escrita pode levar o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo<sup>10</sup> (PCNEM, 2000). Deste modo, os livros apresentam aspectos da oralidade e da escrita?

A última questão e sexto princípio consideram que a reflexão sobre a língua está ligada a “capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e fenômenos da linguagem” (PCNs, 1997, p. 53), a “saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não significa ser capaz de construir bons textos” (PCNs, 1997, p. 60), ou seja, é construir relações que promovam uma análise e reflexão linguística entre a língua, linguagem

---

<sup>10</sup> “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento da sua expressão, como produto de relação vida das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 66).



e gramática para o professor e aluno, com intuito de fazê-los bons usuários da língua. Destarte, os conhecimentos linguísticos apresentados nos livros didáticos conduzem a uma reflexão sobre língua, linguagem e gramática?

Essa proposta de olhar os livros sobre a perspectiva da Sociolinguística Educacional pode proporcionar novas percepções acerca da língua, linguagem e gramática, de reflexão crítica sobre o uso das variações e mudanças linguísticas, o enriquecimento do vernáculo do aluno, a possibilidade de uso dessas variedades de acordo com o contexto em que estiver inserido e acima de tudo conhecer e promover o respeito acerca da língua.

Diante disso, apresenta-se um quadro-resumo com as questões formuladas a fim de fornecer uma visão geral dos aspectos sociolinguísticos, com base nos princípios da Sociolinguística Educacional e do objetivo geral, que serão analisados nesta respectiva pesquisa.

**Quadro 4 - Quadro-resumo das questões norteadoras**

**Primeiro princípio:** Os livros didáticos apresentam os estilos mais monitorados ou mais coloquiais da língua e a adequação linguística?

**Segundo princípio e Terceiro princípio:** Os livros apresentam os valores sociossimbólicos como a noção de “certo” e “errado”; norma-padrão, norma-culta, preconceito linguístico, variação linguística e mudança linguística?

**Quarto princípio:** Os livros apresentam aspectos da oralidade e da escrita?

**Sexto princípio:** Os conhecimentos linguísticos apresentados nos livros didáticos conduzem a uma reflexão sobre língua, linguagem e gramática?

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018).

Essas questões formuladas a partir dos princípios da Sociolinguística Educacional, usando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), orientarão a análise de forma reflexiva e crítica sobre os aspectos importantes para o professor de Língua Portuguesa e o aluno do Ensino Médio, a respeito das diversas possibilidades de uso da nossa língua.

#### 4.2 PRIMEIRO PRINCÍPIO: OS LIVROS APRESENTAM OS ESTILOS MAIS MONITORADOS OU FORMAIS DA LÍNGUA E A ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA?

Essa questão refere-se ao pressuposto de que é preciso auxiliar o aluno sobre a compreensão dos estilos mais monitorados ou formais da língua e substituir a noção de “certo”

e “errado” para o “adequado” e “inadequado”, para ir além de um aspecto puramente gramatical e mostrar as possibilidades de uso da língua.

Os estilos mais monitorados ou formais da língua são aqueles que envolvem as interações espontâneas, sem planejamento, e vão até aquelas rigorosamente planejadas, ou seja, “os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com o mínimo de atenção ao padrão formal da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

Enquanto a adequação linguística envolve a competência comunicativa, a capacidade de um falante em saber o que falar e como falar com qualquer interlocutor e em qualquer circunstância, pois “quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Com base nesses conceitos, os Livros Didáticos *Esferas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016); *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016) não apresentam os estilos mais monitorados ou formais da língua. Cabe então refletir sobre a seguinte questão: como os alunos poderão compreender e utilizar os estilos mais monitorados e formais da língua se não têm esse recurso comunicativo em seu repertório?

No contexto escolar, por exemplo, há um processo de hierarquização de funções ou papéis sociais, ou seja, há os gestores, pedagogos, professores e secretários que apresentam algum tipo de autoridade uns com os outros, e quando se volta para a língua tem-se a mesma lógica, pois em sala de aula o professor ocupa uma posição e obrigações diferentes de seus alunos, entre eles o de usar uma linguagem mais monitorada, tratando-se, assim, de uma monitoração linguística.

A partir do momento que o professor toma consciência desse processo poderá promover ao aluno a oportunidade de participar e interagir com um grau maior ou menor de monitoração (BORTONI-RICARDO, 2004). Neste sentido, se essa questão fosse trabalhada no Livro Didático poderia oferecer os recursos comunicativos necessários para o enriquecimento do repertório linguístico tanto do professor quanto do aluno, o que proporcionaria o conhecimento necessário para o uso e alternância dos estilos mais monitorados ou formais da língua em frente a um estilo mais espontâneo.

Mas no que se refere ao conceito de adequação linguística, o Livro Didático *Esferas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) apresenta no capítulo 6 “Variações Linguísticas”, precisamente, no tópico “Variações de grupo social: gírias e jargões”, as variações de um grupo social para com outro, como uma forma de chamar atenção do aluno para a adequação linguística de acordo com as situações de interação de cada grupo social. Evidencia-se o exemplo de gíria quando as autoras Maria Inês e Nívea Assumpção (2016) apresentam um trecho da crônica de Ferréz (1975), nome literário de Reginaldo Ferreira da Silva, intitulada “Baseada em fatos reais”, em que se realiza uma conversa informal entre um escritor (27 anos) e um estudante (16 anos).

**Figura 1 - Gíria**

**Baseado em fatos reais**

— E aí, truta, tudo pela ordem?  
 — Tudo, de onde eu te trombo mesmo?  
 — Lá do Jardim Ângela, cê deu uma palestra na minha escola.  
 — Pode crê.  
 — Então, Ferréz, eu queria te trombar mesmo, oh!  
 — E o que pega, trutinha?  
 — Tem uma história pra ti, é curta, mas foi comigo mesmo que aconteceu.  
 — Truta, eu posso tá ouvindo, vamos tomar um refri ali no bar.  
 — Tá legal.  
 — E essas marcas aí no seu rosto?  
 — Isso tem a ver com a história.  
 — Coca-cola ou guaraná?  
 — Dolly, que é mais barato e vêm 2 litros.  
 — Certo, mas, e aí, o que tá pegando?  
 — É o seguinte, minha mãe tá desempregada, né, e cê sabe que a gente tem que fazer uns corres aí pra viver.  
 — Mas você ainda é novo.  
 — Que nada, já tenho 16, e nessas eu tava fazendo umas fitas lá naquele mercado grande.  
 — Vichi! Mó barato sinistro, hein.  
 — Pro cê vê, tava pensando se eu roubar uns barato miúdo eu não viro um dinheiro para a coroa, então peguei logo um litrão de Whiski.  
 — Ahã.  
 — Logo o gerente me pegou no flagra.  
 — E aí?  
 — Me levou para trás no galpão dos estoque, disse no telefone que era um código X10, isso quer dizer que eles devem chamar todo mundo da loja para ver.  
 — E foi todo mundo te ver?  
 — Isso num é vergonha, só que ele começou a me esmurrar, truta, ele me deu um soco tão grande na cara, que o resto eu nem senti.  
 — Filho da puta.

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 60).

De acordo com o trecho da crônica é possível identificar o escritor e o estudante, sem necessariamente identificar explicitamente no discurso quem são as personagens, isso significa

que através das marcas linguísticas o leitor identificará cada personagem. Além do mais, o escritor, que se supõe ter um conhecimento sobre as regras gramaticais, assume uma postura informal em frente ao estudante, adequando-se de acordo com o contexto em que está inserido. Isso consiste no processo de adequação linguística, a qual se faz a partir da gíria que é um processo de comunicação rápido, fácil e que não se identifica pelo sentido literal e são capazes de marcar a idade dos indivíduos, pois “quem diria que “sinistro” seria usada para significar “incrível ao invés de macabro?”[...] as gírias são transitórias, mas o fenômeno é permanente” (RAGEL; VIEIRA, 2011, p. 30).

Um dos primeiros pontos que se deve levar em consideração ao ensinar a língua é que ela sofre variação e a segunda é que não existe uma língua melhor que a outra, pois todas possuem estruturas mais ou menos complexas e só existe porque a usamos. Neste sentido, não se trata de não ensinar a estrutura ou a explicação das regras que envolvem a língua, mas estabelecer relações de sentido, ou seja, descrever ou tentar sistematizar algo para o aluno não terá o mínimo sentido, pois ele já possui o seu próprio conhecimento linguístico interiorizado, e o que é preciso ser repassado é a noção de adequação linguística de acordo com o contexto de comunicação e interação social. Neste caso, segue outro exemplo sobre os jargões.

**Figura 2** - Jargões



Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 63).

A partir do exemplo, é possível perceber por um lado que o importante é falar adequadamente de acordo com a situação de comunicação e que o uso de determinadas variedades linguísticas pode identificar um grupo social. Por outro, aqueles que tentam se promover utilizando termos mais científicos em ocasiões que não os requerem como forma de

mostrar que “dominam” a língua faz o papel inverso, ou seja, disfarça a sua própria falta de conhecimento sobre o uso da língua.

Já no livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), encontram-se os graus de formalidade da linguagem no capítulo inicial intitulado *Linguagens, textos e literatura*. As primeiras exemplificações ocorrem através dos diferentes gêneros textuais que circulam no meio social e que se voltam para o público adolescente, como o texto 11 intitulado *Previsões para 2016 para cada signo* e o texto 13 *Entenda o que é bullying e como ele pode ser prevenido*, transcritos abaixo:

**Figura 4** - Texto 11 - Graus de formalidade

**Previsões para 2016 para cada signo**

[...]  
**Gêmeos (21/5 a 20/6)**  
 - **No amor:** se você já é a simpatia em pessoa, em 2016 baterá um recorde! E será seu jeitinho espontâneo que irá impressionar os garotos de quem estiver a fim. Aliás, um amigo pode entrar pra esta lista, viu? Mesmo com imprevistos entre março e maio, o segredo pra ficar tudo lindo entre você e o namô será sempre o diálogo.  
 - **Com os amigos:** o espírito de liderança que reina em você irá unir a turma e até atrairá novas companhias. Aproveite a popularidade pra contagiar os *bests* com sua alegria.  
 - **Em casa:** seus pais, irmãos e até parentes próximos estarão 100% *good vibes*. O que ajudou nisso? Seu poder de comunicação!

**Figura 3** - Texto 13 - Graus de formalidade

**Entenda o que é *bullying* e como ele pode ser prevenido**

**AP** — nós temos/ comentado aqui no CBN Total já há alguns dias/ aliás com frequência/ que.../ das crianças e adolescentes que são vítimas de *bullying*/ e o que isso pode acarretar na vida adulta dessa criança vítima de *bullying*/ sobretudo dentro da escola// mas de quem é a responsabilidade/ é.../ sobre o *bullying*?// quem pratica?/ o pai da criança que pratica o *bullying* e depois pode contar essa história e ser apontado como/ Oh, você é muito macho, meu filho/ alguma coisa do gênero/ oh, você é muito corajoso?// da escola que poderia de alguma forma tentar intimidar/ quem pratica *bullying*? porque o fato é/ que vítimas acontecem/ vítimas aparecem/ e elas/ vão crescer um dia// pra falar sobre o assunto/ a gente conversa agora com o doutor Nelson Pedro da Silva/ doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo/ também com experiência na área de Psicologia da Moralidade Humana/ como violência nas escolas/ desenvolvimento moral/ virtudes e ética]

Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO Jr. (2016, p. 63).

O texto 11 é um exemplo de horóscopo, um gênero textual que tem como finalidade prever eventos que ainda não aconteceram, ao passo que o texto 13 é o trecho de uma entrevista produzida para o programa *CBN Total*, transmitido pela rádio CBN. Ambos, se comparados, apresentam um grau de formalidade que se equipara, considerando os respectivos gêneros. O primeiro adequa-se às normas gramaticais, mas mantém marcas de coloquialidade, tais como: a função apelativa ou conativa (você, gírias e perguntas retóricas). O segundo texto,

por se tratar de uma transcrição de entrevista mantém mais evidentes as marcas de oralidade e também da coloquialidade.

Para Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016) há muitos fatores que determinam o grau de formalidade a ser utilizado em um texto, destacam-se aqui a situação de comunicação, o gênero textual empregado, o objetivo do texto que se produz e o público a que o texto se destina. Nesse sentido, os autores trazem como outro exemplo o contexto de fala, no qual abordam os seguintes casos:

**Figura 5** - Contexto de fala



Fonte: FARACO; MOURA, MARUXO Jr. (2016, p. 36).

Percebe-se que há uma tentativa de mostrar ao aluno o grau de formalidade e informalidade da linguagem em cada uma das situações comunicativas e considerando as relações das variedades linguísticas e os níveis de linguagem, de forma em que “há situações em que se pode utilizar a língua de maneira mais descontraída, menos formal [...], e outras em que é preciso um grau maior de formalidade [...]. formalidade e informalidade são níveis de linguagem” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 39). Neste sentido, aprende-se a utilizar as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às diferentes situações e finalidades comunicativas, ou seja, relacionam-se graus de formalidade da língua e adequação linguística.

O Livro Didático *Novas Palavras* de Amaral et al. (2016) não apresenta o assunto sobre os estilos mais monitorados ou formais da língua, porém apresenta no capítulo 1, intitulado *Gramática...Gramáticas*, o subtópico *Adequação e inadequação linguística*, explicando que para o processo comunicativo ser eficiente é necessário fazer uso da adequação

e/ou ajuste da linguagem à situação de comunicação. Os autores a exemplificam através de um comunicado enviado pela escola aos pais de um dos alunos:

**Figura 6** - Adequação linguística

*Queridos papais:  
O Duduzinho é um garoto hiperativo. Esse tipo de personalidade é comum no contexto de uma sociedade que apresenta diversos estímulos, nem todos condizentes com personalidades em formação, como o caso em questão. As modernas técnicas pedagógicas recomendam processos ludoterápicos que visam à transformação criativa desses impulsos.*

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 141).

Neste exemplo, segundo os autores Amaral et al. (2016) a linguagem está adequada ao emissor e a situação de comunicação, em que são empregados termos do universo pedagógico e sugeridas algumas formas de resolução dos problemas de comportamento do aluno pela escola. Enquanto o exemplo abaixo apresenta a mesma situação, porém transcrita em linguagem inadequada.

**Figura 7** - Inadequação linguística

*Mas o negócio é o seguinte: nós tentamos o diabo com esse moleque maldito. Ninguém aqui aguenta mais esse pequeno canalha. Façam o favor de não trazê-lo amanhã, nem nunca mais, pô!*

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 142).

O trecho apresenta a mudança no nível de linguagem, que passa a ideia de agressividade, impaciência da escola em relação ao comportamento do aluno, sendo inadequado, se a escola realmente o fizesse.

Os fatores que influenciam a adequação, como exposto também por Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016), são variados porque os atos de comunicação têm finalidades distintas e se realizam em diferentes circunstâncias. Assim, embora o primeiro bilhete apresente adequação linguística no que se refere à finalidade e as circunstâncias, a nosso ver, poderia considerar os pais do aluno na situação comunicativa utilizando-se de uma linguagem menos técnica, mas

ainda formal. Há exemplos de situações em que a relação dos interlocutores é pessoal, nesses casos, emprega-se geralmente a linguagem mais popular, enquanto as relações são mais impessoais é pertinente o uso da variedade culta da língua.

Amaral et al. (2016) consideram nesta obra: **a)** a relação falante-ouvinte, ou seja, não se fala da mesma maneira com um amigo e com um estranho; **b)** a situação de comunicação, na situação formal ou informal não se fala da mesma forma; **c)** o assunto, referir-se a morte de uma pessoa requer uma linguagem diferente daquela usada para falar do jogo de futebol; **d)** o ambiente, não se fala do mesmo jeito em uma igreja e em uma festa de amigo; **e)** o efeito pretendido (intencionalidade), para elogiar ou agradecer, fala-se de um jeito; para ofender ou ironizar de outro; **f)** o gênero textual, de acordo com o gênero escolhido a linguagem pode ser mais formal ou informal; **g)** e o suporte (base física ou virtual com formato específico na qual o texto é fixado), na qual a linguagem de uma mensagem de texto transmitida no celular tem características diferentes da empregada em embalagens de produtos.

O Livro Didático *Se liga na língua: literatura; produção de texto; linguagem*, de Ormundo e Siniscalchi (2016) apresenta que qualquer processo comunicativo pressupõe um processo de adequação, no qual o falante, dentro do seu repertório linguístico, escolhe as formas mais adequadas de acordo com as finalidades da comunicação em que estará envolvido. Neste sentido relaciona-se o processo de adequação linguística com as variedades linguísticas, o que traz a ideia de que o falante já utiliza a língua com eficiência e que o papel da escola é de aprimorar esse uso, de acordo com o modo de escrever e falar das pessoas que têm maior prestígio social. Em relação aos níveis de linguagem, os autores apresentam dois níveis: o formal, que está relacionado com um comportamento linguístico mais refletido, em que se espera o respeito às formas escolhidas pelas variedades urbanas de prestígio<sup>11</sup> em situações que exigem um grau de formalidade; e o nível coloquial, que indica não seguir com rigor tais variedades, mas incluem expressões populares, gírias etc. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

A partir disso, Ormundo e Siniscalchi (2016) apresentam uma exemplificação acerca do nível coloquial e como isso pode contribuir para a reflexão sobre essa modalidade da língua.

---

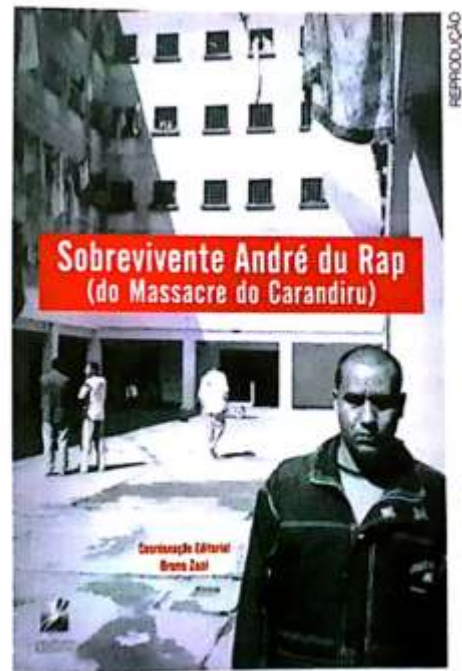
<sup>11</sup> As variedades linguísticas empregadas pelas pessoas que vivem nas grandes cidades e têm maior escolaridade são chamadas variedades urbanas de prestígio. Elas são usadas em livros, revistas, produções acadêmicas, telejornais, discursos, entrevistas de emprego e outras situações semelhantes de comunicação. A expressão *variedades urbanas de prestígio* tem sido preferida à expressão *norma culta*, que sugere um uso uniforme da língua, embora ambas apareçam como sinônimas em alguns contextos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 248, grifos dos autores).



**Figura 8** - Nível coloquial

Era no segundo andar, vários presos saíram pelos corredores, vários curiosos saíram pra galeria pra ver. Eu tava voltando do campo, era[m] umas onze horas. Lá, a gente ouvia que tava tendo uma treta no segundo andar. Todo mundo voltou para ver o que tava acontecendo. Quando tem uma confusão todo mundo quer ver, saber se é um irmão da quebrada, um companheiro. Para tentar trocar uma ideia antes, fazer um debate, saber quem tá certo, saber quem tá errado.

ZENI, Bruno (Coord. ed.). O massacre do Carandiru. In: *Sobrevivente André du Rap (do Massacre do Carandiru)*. São Paulo: Labortexto, 2002. p. 18. (Fragmento).



▲ Capa do livro.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2016, p. 247).

A situação que é narrada no texto é de uma briga de detentos que chamou a atenção dos demais e como salientado a respeito do nível coloquial anteriormente, o texto usa palavras ou expressões que marcam a variedade linguística utilizada por um grupo social específico como: Treta (briga, discussão); irmão da quebrada (parceiro, companheiro de bairro); trocar uma ideia e fazer um debate (conversar, discutir, para resolver um conflito). (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016). Porém, percebe-se que no texto há um **M** entre colchetes que indica uma correção de concordância verbal, o que pode gerar questionamentos como: foi o próprio narrador que fez esse processo de correção? Ou foi a editora? Ou os próprios autores do Livro Didático? Mesmo não chegando à conclusão de quem foi o responsável por essa situação, é possível refletir que há uma contradição quanto ao uso do nível coloquial, pois por um lado apresenta a ideia de não seguir as regras gramaticais, mas por outro, quando ocorre a correção, repassa a ideia de “erro”, “de incorreção” e “uso incorreto” do verbo.

Enquanto o Livro Didático *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) não apresenta os estilos mais monitorados ou mais coloquiais da língua, mas comunga com a mesma ideia de Ormundo; Siniscalchi (2016) quando se trata da adequação, ou seja, evidenciam que “sendo as variedades urbanas de prestígio aquelas que dão acesso à boa parte das oportunidades profissionais e de participação na vida pública, é fundamental conhecê-las e apropriar-se delas”. (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159). Exemplificam-se, através de um trecho de uma transcrição da fala de uma médica em um programa de televisão e de um trecho de uma bula de medicamento, as diferenças entre as linguagens utilizadas em cada texto.

**Figura 9** - Adequação linguística 1

Tem que ser um uso moderado. O que existe, a gente vê muitas vezes na prática, é o paciente com dengue ou suspeita de dengue, ou com febre prolongada, ele se encharcar de paracetamol. Já peguei paciente que estava tomando dois, três comprimidos de paracetamol a cada quatro horas porque não passava a febre, não passava a dor, ele ia somando, né, sobrecarregando na dose, e esse paciente teve uma hepatite muito séria, muito importante, pela droga associada à lesão que o próprio vírus já traz, entendeu? Então, essa associação dengue que produz hepatite, paracetamol que tem toxicidade no fígado, isso pode conjuntamente piorar a situação. Mas não é contraindicado usar paracetamol na dengue.

Loio, Isa. Uso indiscriminado do paracetamol pode causar estragos no fígado. 18 fev. 2011. Disponível em: <<http://saudearacaju.blogspot.com.br/2011/02/uso-indiscriminado-do-paracetamol-pode.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016. Transcrição feita para esta edição.

Fonte: BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN (2016, p. 160).

**Figura 10** - Adequação linguística 2

O paracetamol em altas doses pode causar hepatotoxicidade em alguns pacientes. Em adultos e adolescentes, pode ocorrer hepatotoxicidade após a ingestão de mais que 7,5 a 10 g em um período de 8 horas ou menos. Fatalidades não são frequentes (menos que 3-4% de todos os casos não tratados) com superdoses menores que 15 g. Em caso de suspeita de ingestão de altas doses de Paracetamol, procure imediatamente um centro médico de urgência. As crianças são mais resistentes que os adultos no que se refere à hepatotoxicidade, uma vez que casos graves são extremamente raros, possivelmente devido a diferenças na metabolização da droga. Uma superdose aguda de menos que 150 mg/kg em crianças não foi associada à hepatotoxicidade. Apesar disto, da mesma forma que para adultos, devem ser tomadas as medidas corretivas descritas a seguir nos casos de superdose em crianças. Os sinais e sintomas iniciais que se seguem a uma dose potencialmente hepatotóxica de paracetamol são: náusea, vômito, sudorese intensa e mal-estar geral. Os sinais clínicos e laboratoriais de toxicidade hepática podem não estar presentes até 48 a 72 horas após a ingestão da dose maciça.

Fonte: BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN (2016, p. 160).

O assunto em comum aos dois textos é o risco do consumo em excesso do paracetamol, apresentado no contexto médico e no farmacêutico, perceptíveis através da linguagem técnica utilizada. O que difere é que, no contexto da transcrição, a médica, ao fazer uso do texto oral, apresenta traços da linguagem informal – “a gente”, “se encharcar de paracetamol”, “né”, embora também utilize uma linguagem mais técnica – “toxicidade”, enquanto a bula é direcionada a um público especialista e também leigo. Neste sentido, peca-se ao considerar que

um leigo ao ler a bula saberá o significado dos termos técnicos como “hepatotoxicidade”, “metablização”, “sudorese”, “toxicidade hepática”, por exemplo. A partir disso, a afirmação de que é fundamental conhecer e se apropriar das variedades urbanas de prestígio é contraditória, uma vez que nem sempre o uso delas pode contribuir para um processo de comunicação eficiente.

E no Livro Didático *Veredas da palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) adota-se o termo Letramento para designar os estilos mais monitorados e menos monitorados. Segundo as Ocem (2006, p. 28).

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. [...] Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Neste sentido, a ideia é que a abordagem do letramento considere as práticas de linguagem que envolvam os diferentes aspectos da escrita e da oralidade, seja no contexto escolar ou fora dele, contribuindo para que o aluno identifique e compreenda os diferentes níveis e tipos de habilidades utilizados no processo de interação e, conseqüentemente, tenha consciência das práticas letradas existentes na sociedade para poder atuar e transitar de forma eficiente entre elas.

Segundo Hernandes; Martin (2016) não basta saber ler e escrever, é preciso dominar práticas de leitura e escrita muito mais complexas do que a mera aquisição do código, evidenciando a adequação da linguagem às mais diversas situações de interação. Destaca-se na obra uma linha contínua da relação entre a oralidade e a escrita, ou seja, que vai de um uso linguístico mais monitorado até o menos monitorado, também chamado de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004). Para demonstrar esse percurso os autores tomam como base o processo de escrita de um artigo de opinião e a escrita de uma mensagem no celular para um amigo.

**Figura 11** - Monitoração linguística

**Escrita de artigo de opinião: texto + monitorado**  
mais

**Escrita de mensagem: texto – monitorado**  
menos

**Conversa com amigos: texto – monitorado**  
menos

**Debate regrado: texto + monitorado**  
mais

Fonte: HERNANDES; MARTIN (2016, p. 38-39).

Percebe-se que há muitas possibilidades que determinam o uso linguístico mais ou menos monitorado e que os alunos ao chegarem à escola já apresentam algumas formas e construções da língua que os permitem, de acordo com o objetivo comunicativo pretendido, se expressar, mas é importante salientar que é necessário ter um domínio linguístico, ou seja, desenvolver o domínio lexical, semântico, sintático, morfológico e pragmático dentro do contexto escolar.

O domínio lexical refere-se à compreensão de unidades léxicas, seja pela novidade ou pelo reconhecimento de novos significados em novos contextos. O semântico está ligado ao significado das palavras, das frases, do discurso e a sua compreensão. Enquanto o sintático compreende a capacidade de organização das palavras na frase e ao reconhecimento de regras de formação de frases mais complexas, uma vez que não é exigida somente no contexto escolar, mas principalmente pela própria sociedade. Já as regras morfológicas permitem o reconhecimento e conhecimento dos processos de formação de palavras, que permitirão ao aluno novas descobertas sobre a sua própria língua. E o pragmático consiste no processo de apropriação das regras conversacionais através de debate e de interação oral (FONSECA; FONSECA, 1990). Diante disso, o que se pode perceber é uma tentativa por parte de Hernandez e Martin (2016) de desenvolver uma conscientização linguística que coloque o aluno entre as várias maneiras de refletir e usar a língua de acordo com as exigências da sociedade.

#### 4.2.1 Considerações sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional

Ao considerar o primeiro princípio da Sociolinguística Educacional no que se refere aos estilos mais monitorados ou mais coloquiais da língua e a adequação linguística, os livros *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016); *Ser Protagonista* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) apresentam o termo adequação linguística, enquanto *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2016) adota os graus de formalidade e informalidade da língua e adequação linguística; *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA E DAMIEN, 2016) não faz menção aos estilos mais monitorados ou formais da língua e a adequação linguística; *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016) reflete sobre a adequação e inadequação linguística e *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) adota o termo letramento para se referir aos estilos mais monitorados, não sendo mencionado o termo adequação linguística.

E dentre os Livros Didáticos que abordam tanto os conceitos de estilos mais monitorados quanto de adequação linguística, destacam-se *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016) e *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), pois os autores conseguiram explicar de forma sucinta a importância de discutir ambos no contexto escolar, uma vez que isso colabora para o entendimento da proposta dos PCNEM (2006) e a BNCC (2017) sobre usar a língua com competência. Eles deixam claro que não existe uma forma “certa” ou “errada”, mas sim “adequado” e “inadequado” perante as diversas situações.

Já os Livros Didáticos *Esferas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016); *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016) não fazem nenhuma menção aos estilos monitorados da língua e os demais, *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016); *Ser Protagonista* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) e *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) ora apresentam apenas os estilos monitorados, sem mencionar a adequação linguística, ora mencionam a adequação linguística e não mencionam os estilos monitorados, deixando uma lacuna acerca desse conhecimento.

Assim, foi possível perceber que dentre os livros analisados destacou-se o livro *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) porque ao utilizar o termo letramento tende a aproximar-se da proposta elaborada por Bortoni-Ricardo (2004), quando os alunos à medida que vão aprendendo a relacionar a linguagem que adquiriram no contexto fora da escola e aquela que estão adquirindo por meio dela vão alternando o estilo monitorado com estilo não monitorado. E isso colabora para o desenvolvimento da consciência da monitoração linguística e a sua possibilidade de adequação quando precisarem.

#### 4.3 SEGUNDO PRINCÍPIO E TERCEIRO PRINCÍPIO: OS LIVROS APRESENTAM OS VALORES SOCIOSSIMBÓLICOS COMO A NOÇÃO DE “CERTO” E “ERRADO”, NORMA-PADRÃO, NORMA CULTA, PRECONCEITO LINGUÍSTICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MUDANÇA LINGUÍSTICA?

##### 4.3.1 Noção de “certo” e “errado”, norma-padrão, norma culta

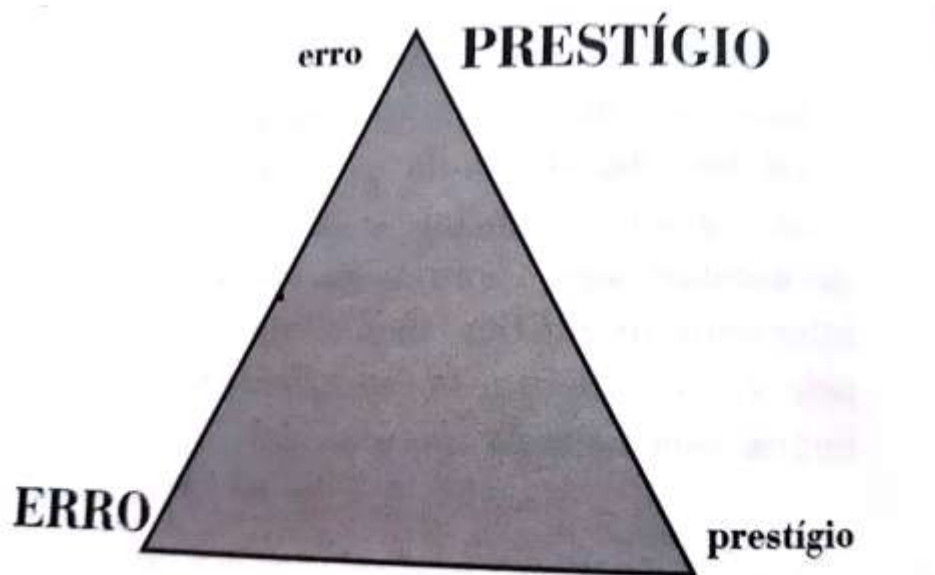
Os livros *Esferas das linguagens* (ASSUMPCÃO; CAMPOS, 2016), *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr, 2016) não fazem menção a noção de “certo” e “errado”, norma-padrão e norma culta. Já o livro *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016) abordam a noção de “certo” e “errado” e o conceito de norma-padrão

e norma culta, considerando os aspectos da gramática normativa. Os autores exemplificam as seguintes construções para a compreensão do assunto:

A gramática normativa considera “correta” a construção “Os dois rolaram no chão.” e “incorreta” a construção “Os dois rolô no chão.” Mas...se essas duas “formas de dizer” exprimem a mesma ideia, se qualquer falante do idioma pode compreendê-las perfeitamente, por que a gramática normativa só aceita como correta a primeira construção? (AMARAL et al., 2016, p. 136).

A questão de definição sobre “certo” e “errado” na língua foram influenciados e de certa forma determinado por aqueles falantes das classes sociais urbanas, que tiveram um nível de escolaridade e, conseqüentemente, um maior prestígio social. Isto se relaciona com o mito nº 6 “O certo é falar assim porque se escreve assim”, proposto por Bagno (1999) no livro *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz?* É claro que não se deve desmerecer o ensino da gramática normativa, porém não se deve fazer isso criando uma língua “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias ou construções sintáticas, por exemplo, que são resultados naturais da língua. Para Bagno (2003) ocorre o seguinte:

**Figura 12** - Por que há erros mais errados que outros?



Fonte: BAGNO (2003, p. 28).

A figura 11 possui como objetivo mostrar que quando o “erro” já se tornou uma *regra* na língua falada por aqueles cidadãos mais letrados, ele passa despercebido, mesmo que contrarie a regra da gramática normativa. Neste sentido, há *erros* mais “errados” do que outros, considerando que quanto menos prestigiado socialmente o indivíduo é, quanto mais baixo ele

estiver da pirâmide social, mais *erros* os pertencentes das classes privilegiadas encontrarão na língua dele, ou seja, “dois pesos e duas medidas” (BAGNO, 2003, p. 29).

Amaral et al. (2016) utilizam os termos língua culta formal e língua culta informal em relação ao uso da norma-padrão. De acordo com o *Dicionário de linguagem e linguística* de Robert Lawrence Trask (2004) a língua culta formal seria aquela que pode ser empregada quase que exclusivamente na escrita, é mais “fixa” ao longo do tempo e se modifica menos que a língua culta informal, que se usa mais na fala.

As variedades – formal e informal – da língua culta, por serem típicas de falantes urbanos de maior nível de escolaridade e de maior influência social, são denominadas também normas urbanas de prestígio (AMARAL et al., 2016, p. 137).

Neste sentido, o que os autores denominam como “normas<sup>12</sup> urbanas de prestígio” confundem-se com a definição de norma-padrão. Assim, apresentam-se alguns conceitos sobre tais definições ao longo do tempo.

**Quadro 5** - Divergências entre definições de "Norma Culta" no decorrer do tempo

Rocha Lima (1985, p. 6)	“Fundamentaram-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição.”
Cunha (1984) – na Apresentação	“Procuramos apresentar as características do português contemporâneo em sua modalidade culta, isto é, a língua como a tem utilizado os escritores brasileiros e portugueses do romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores do século XX.”
Cegalla (1976) – na Introdução	“Este livro pretende ser uma gramática normativa da língua portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas da época atual.”
Said Ali (1964, p. 15)	“As regras gramaticais são estabelecidas segundo o uso geral, a prática das pessoas cultas e a dos bons escritores.”
Pereira (1948, p. 13)	“Na incerteza e deficiência de nossa legislação gramatical, sentimos a necessidade de nos pôr em contato mais íntimo com a língua viva de pessoas cultas, e cõscio de que a língua é um fato social cujas normas não se formulam <i>a priori</i> , de gabinete, ao sabor dos gramáticos, esmeramo-nos em alargar a documentação clássica de modernos escritores de incontestável competência, em abono das regras que estabelecemos.”

Fonte: SILVA (2013, p. 45).

<sup>12</sup> Concordo com a percepção de Marcos Bagno (2015) quando afirma que há uma profusão terminológica que só pode causar uma confusão teórica e metodológica. Seguindo o raciocínio de Amaral et al. (2016) o termo mais adequado para expressar o conceito pretendido seria variedades: “variedades urbanas de prestígio”.

Neste sentido, Rocha Lima (1985), Cunha (1984) e Cegalla (1976) entendem como pessoas cultas somente os escritores, como Camões, Machado de Assis e José de Alencar, enquanto Said Ali (1964) visualiza dois grupos: o das pessoas cultas e dos bons escritores e Pereira (1948) defendia que as regras da língua devem ser depreendidas da língua, do uso, e não o contrário (SILVA, 2013).

Para Faraco (2002, p. 40):

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

Assim, língua culta formal e informal é interpretada como norma-padrão, o que contraria os PCNs (1998), o qual não recomenda que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível-padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio.

No Livro Didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, Cereja, Dias Vianna e Damien (2016) apresentam o subtítulo “Uma variedade é melhor que outra?” para problematizar as noções de “certo” e “errado”, fazendo uma relação com as variedades linguísticas:

Podemos dizer que o português são muitos e que todas as suas variedades servem às finalidades para as quais existem. Determinar a norma-padrão de uma língua não significa definir uma variedade como a mais correta, mais completa, mais bonita ou mais dotada de certa qualidade específica. Trata-se, na verdade, de adotar uma convenção a fim de instituir e fixar um modo mais estável de se produzirem textos que possam perdurar por um período mais longo. O estabelecimento dessa convenção, sem dúvida, envolve relações de prestígio, poder, classe social. Em outras palavras, toda variedade linguística poderia, em princípio ser definida como a norma-padrão, o que teria como consequência a produção de materiais e gramáticas para descrevê-la e legitimá-la (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 51).

De acordo com a citação, os autores afirmam que é necessário determinar uma norma-padrão para instituir um modo estável para a produção de textos, mas que não significa defini-la como a “certa”, pois cada variedade linguística existe para finalidades específicas.

Nesta perspectiva, “a norma-padrão não é uma variedade da língua, mas tem a função principal de minimizar as mudanças que ocorrem muito rapidamente na fala, a fim de que os textos escritos não fiquem logo ultrapassados” (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 53). Essa concepção de norma-padrão repassa a noção de unificação, pois fixa normas para se obter um padrão de escrita, o que por um lado é importante, mas por outro torna-se artificial



e conservadora, o que pode gerar a interpretação de que não saber a norma-padrão é não saber a língua. (SILVA, 2013).

Já no Livro Didático *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* Ormundo e Siniscalchi abordam que “não há uma única língua correta, e, mesmo antes de iniciarem os estudos formais da língua na escola, o falante já a utiliza com eficiência, interagindo com os outros falantes, compreendendo e sendo compreendido” (2016, p. 248). Entende-se, com isso, que os autores consideram os conhecimentos linguísticos que os alunos já detêm antes de entrar em uma sala de aula e que cabe à escola o papel de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, para que consigam dar continuidade a sua vida escolar ou profissional.

Essa concepção difere da encontrada em Amaral et al. (2016) quando referidas às variedades linguísticas empregas pelas pessoas que têm maior escolaridade, denominadas de variedades urbanas de prestígio, pois “a expressão variedades urbanas de prestígio tem sido preferida à expressão norma culta, que sugere um uso uniforme da língua, embora ambas apareceram como sinônimas em alguns contextos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 248).

Diante da pluralidade terminológica, Bagno (2015) apresenta resumidamente essas denominações conflitantes nos livros didáticos.

**Quadro 6-** Quem vai ficar com a faixa?

<b>¿ Norma Culta?</b>	<b>¿ Norma Culta?</b>
Prescritiva (normativa)	Descritiva (normal)
“língua” prescrita nas gramáticas normativas, inspiradas na literatura “clássica”	Atividade linguística dos “falantes cultos”, com escolaridade superior completa e vivência urbana
Preconceito (baseia-se em mitos sem fundamentação na realidade da língua viva, inspirados em modelos arcaicos de organização social)	Conceito (termo técnico usado em investigações empíricas sobre a língua, co-relacionadas com fatores sociais)
Doutrinária (compõe-se de enunciados categóricos, dogmáticos, que não admitem contestação)	Científica (baseia-se em hipóteses e teorias que devem ser testadas para, em seguida, ser validadas ou invalidadas)
Pretensamente homogênea	Essencialmente heterogênea
Elitista	Socialmente variável
Presença à escrita literária, separa rigidamente a fala da escrita	Se manifesta tanto na fala quanto na escrita
Venerada como uma verdade eterna e imutável (cultuada)	Sujeita a transformações ao longo do tempo

Fonte: Bagno (2003, p. 54).

Essa relação é complexa e muitos estudiosos da língua se deixam levar por esta ambiguidade, como ocorrido em Amaral et al. (2016), deixando o aluno na dúvida sobre qual fenômeno está sendo tratado. Com um novo olhar sobre o quadro de Bagno (2003) percebe-se a crítica do linguista à maneira indiscriminada que os autores dos livros didáticos utilizam o termo norma culta como sinônimo de norma-padrão.

A padronização, que deveria ser benefício, acabou transformando-se em uma moléstia, pois ainda traz uma forte tendência discriminatória e intensifica ainda mais a exclusão social, já tão séria no Brasil. Por causa desses gramatiquinhos e dos que não o são, mas se põem a dar conselhos e sugestões em defesa da língua portuguesa, é que existem os preconceitos linguísticos, tão fortes e arraigados que fazem que o brasileiro sinta-se um estrangeiro em sua própria língua[...]. (SILVA, 2013, p. 54).

Para Ormundo; Siniscalchi (2016), a norma-padrão é um modelo de que oferece uma visão homogênea da língua, porque não considera as variações linguísticas, sendo, portanto, um ideal linguístico, pois mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, abandonam ou modificam as regras que não lhe parecem adequadas às suas necessidades no processo de interação e comunicação.

No Livro Didático *Ser protagonista: Língua Portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) encontra-se os conceitos de norma-padrão e norma culta enfatizando que não há uma forma de falar que seja melhor ou pior do que outra, pois qualquer falante é usuário competente de sua língua materna. Para a norma-padrão os autores destacam que

Historicamente, os escritores literários clássicos foram tomados como referencial de uso da língua. Na tradição de ensino, os manuais de gramática procuraram descrever esse modelo (vamos chamá-lo de norma-padrão) e elevá-lo à categoria de “português correto”. (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159).

E no que se refere à norma culta, os autores destacam os usos linguísticos dos falantes considerados “cultos”, porém também estes não apresentam uma uniformidade, sendo mais adequado, então, chamá-la de variedades urbanas de prestígio, pois “sendo as variedades urbanas de prestígio aquelas que dão acesso a boa parte das oportunidades profissionais e de participação na vida pública, é fundamental conhecê-las e apropriar-se delas”. (Idem, Ibidem).

Em *Veredas da palavra*, Hernandes e Martin (2016) apresentam os termos norma-padrão e normas urbanas de prestígio. A norma-padrão, segundo as autoras do livro, é uma construção social e histórica, marcada pelas relações de poder, que não representa um uso real da língua e que não admite a variação. Enquanto a norma urbana de prestígio é aquela usada

por falantes urbanos, mais escolarizados e de maior nível econômico. Para uma melhor compreensão dos conceitos os autores apresentam um quadro comparativo.

**Quadro 7** - Diferenças entre os conceitos de norma urbana de prestígio e norma-padrão

COLUNA 1		COLUNA 2		COLUNA 3	
Variedades menos prestigiadas		Variedades mais prestigiadas		Norma-padrão	
eu	falo	eu	falo	eu	falo
você [tu]	fala	você	fala	tu	falas
ele		ele		ele	fala
a gente		a gente		nós	falamos
nós		nós	falamos	vós	falais
(vo)cês		vocês	falam	eles	falam
eles		eles			

Fonte: HERNANDES; MARTIN (2016, p. 261).

De acordo com o quadro, as diferenças relacionam-se com a flexão dos verbos, na qual existe um número maior de formas verbais para a norma-padrão, reduzindo-se a quatro na segunda coluna e a duas na primeira, relativa às variedades menos prestigiadas. Há também diferenças entre os pronomes pessoais, sendo que na terceira coluna tem-se a descrição tradicional do quadro pronominal do português, no caso de “vós”, por exemplo, que aparece como a segunda pessoa do plural, na primeira e na segunda coluna ele não aparece mais, porém incluem-se os pronomes “você” para a 2ª pessoa do singular, no lugar de “tu” (pouco falado atualmente); “vocês” para a 2ª pessoa do plural, no lugar de “vós” e “a gente” como pronome de 1ª pessoa do plural.

As autoras destacam a transformação inerente à dinâmica das línguas, utilizando como ilustração e estímulo à reflexão uma fotografia de exposição no Museu da Língua Portuguesa, de 2010, sugestivamente intitulada “Menas”, onde se lê: “o erro de hoje pode ser o acerto de amanhã” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 262). Assim, percebe-se a preocupação em relativizar o “erro de português”, aludindo muito mais ao fenômeno linguístico, à língua em seus diferentes usos sociais, oportunizando ao professor e ao aluno um importante momento de reflexão a respeito da sua forma de falar. Tal abordagem, pode inclusive despertar no aluno o interesse pelo domínio da língua padrão, uma vez que favorece a conscientização a respeito, como apontam as autoras, do “fator de segregação e de preconceito linguístico” (p. 261) da língua, ou ainda, da transformação desse fator limitador em fator de inclusão social. Outro texto apresentado pelo livro é a figura abaixo:

**Figura 13** - O certo do errado e o errado do certo



Fonte: HERNANDES; MARTIN (2016, p. 263).

Segundo a norma-padrão o correto seria “Deixa-me estudar”, mas com um novo olhar sobre essa questão de “certo” ou “errado”, há uma dupla face do erro, pois para o linguista profissional, o erro não existe, uma vez que toda manifestação linguística segue regras facilmente demonstráveis, enquanto para os demais pesquisadores que não adotam tal concepção, o erro existe e é preciso combatê-lo, visto que ensinar a língua “certa” a quem fala “errado” é um modo de garantir a inserção do indivíduo em uma cultura letrada (BAGNO, 2012).

No Livro Didático *Veredas da palavra* (2016), as autoras apresentam, portanto, diversas variedades linguísticas e destacam que as variedades urbanas de prestígio são as mais valorizadas socialmente. Desse modo, por tal motivo, a abordagem proposta no livro enfatiza que é importante para os alunos a aquisição, no contexto escolar, de outras variedades linguísticas, sobretudo as de maior prestígio social porque em algum momento de sua vida estarão em uma situação que exigirá tal domínio.

Neste sentido, ressalta-se mais uma vez que essa variedade de prestígio não deve ser vista como um fator de exclusão ou discriminação, como será exposto no subtópico seguinte (cujo foco será a análise do tema preconceito linguístico, presente nas coleções em tela), mas como uma forma de inclusão social, de reflexão e uso da língua de forma crítica e adequada por seus usuários.

#### 4.3.2 Preconceito linguístico

Segundo os princípios e critérios de avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018, p. 12) é necessário considerar a existência de uma “abordagem, no livro didático,

da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária”.

Os Livros Didáticos *Esferas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016); *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016); *Novas Palavras* (Amaral et al., 2016); *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016) não fazem menção ao tema do preconceito linguístico.

Nas obras citadas não foram identificados nenhum capítulo que tratasse explicitamente ao tipo de preconceito relacionado à língua, seja oral ou escrita, e não foi visto também nenhum trabalho voltado para o combate do preconceito linguístico. A partir disso, considera-se que não há uma proposta de discussão que auxilie o professor e o aluno quanto ao assunto, dificultando o entendimento sobre: O que é preconceito linguístico? Quais os fatores envolvidos nesse processo? Por que ele existe? Como deve ser discutido em sala de aula? Como amenizar o preconceito no contexto escolar e no meio social?

Uma coisa não se pode deixar de lado: há o preconceito linguístico e o processo de exclusão social, mas, se essas noções não são oferecidas nos instrumentos didáticos que os professores utilizam para dar suas aulas de Língua Portuguesa, o conhecimento linguístico que o aluno já possui continuará a ser desconsiderado no processo de ensino da Língua Portuguesa. Além disso, a língua continuará atuando como fator de exclusão, uma vez que a norma-padrão é concebida como a única aceitável, estabelecendo as noções, já mencionadas, de “certo” e “errado”..

No livro *A língua de Eulália: uma novela sociolinguística*, Marcos Bagno apresenta um diálogo entre Sílvia, Vera, Emília e Irene<sup>13</sup> sobre “um problema sem a menor graça” que expõe:

Quantas vezes você já ouviu alguém dizer *Cráudia, grobo, pranta, ingrês, broco* e teve muita vontade de rir, se é que não riu gostoso? Ou então, teve pena do “pobre coitado” que “não sabe português” e fala tudo “errado”? Afinal, os professores, os livros, as gramáticas e os dicionários nos ensinam que o “certo”, o “bonito” é falar Cláudia, globo, planta, inglês, bloco...[...] (BAGNO, 2006, p. 44).

Essa passagem elucida uma situação de preconceito linguístico, na qual os referidos critérios linguísticos de exclusão do “erro” e do “acerto” atuam na desqualificação (“o pobre coitado”) do sujeito que não se adequa à norma-padrão. Essa questão deveria ser debatida e

---

<sup>13</sup> Personagens do livro *A língua de Eulália: uma nova sociolinguística*, no qual Sílvia tem 21 anos e estuda Psicologia; Vera possui a mesma idade de Sílvia, é estudante de Letras; Emília tem 19 anos, está no primeiro ano de Pedagogia e Irene, professora aposentada de língua portuguesa e linguística.

considerada pelos autores no processo de produção de um Livro Didático, pois a sociedade já é cheia de preconceitos, principalmente na atualidade, é hora de começar a compreender que a intolerância, o fanatismo, o desrespeito pelo outro não leva a lugar algum, a não ser gerar cada vez mais violência e ódio. Sabe-se que não se pode mudar o mundo de uma hora para a outra, mas é importante começar a dar nossa contribuição como pesquisador (a) e professores na nossa própria realidade, tornando mais claro em sala de aula e fora dela as origens e formas de combater o preconceito linguístico.

Já no Livro Didático *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), aponta-se o seguinte fragmento sobre o preconceito linguístico:

Cada vez mais os falantes estão rejeitando o preconceito em relação à língua e à cultura de grupos que são menos privilegiados socialmente, como aqueles do meio rural ou aqueles menos escolarizado. Afinal, o preconceito linguístico revela um grave erro na compreensão do funcionamento da língua (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 248).

Além disso, há na seção *Biblioteca cultural* a indicação feita pelos autores para a leitura de uma entrevista com o professor Marcos Bagno sobre preconceito linguístico, concedida ao Diário do Pará. Após essas considerações não há mais nenhum apontamento sobre o preconceito linguístico. Com isso é necessário refletir que, como afirma Bagno (2007) nada na língua é por acaso, porque envolve uma lógica linguística que pode ser demonstrada e não surge por causa da “ignorância” ou “preguiça” dos usuários, mas alguns traços e sobrevivências de fases anteriores da própria língua.

Assim, no contexto escolar a língua não pode servir para a exclusão social e através do conhecimento acerca da história da nossa própria língua, as gramáticas existentes e a riqueza do nosso vocabulário pode ser o início para quebrar o preconceito linguístico, mas essas informações adquiridas não devem ser vistas como uma “arma” para excluir aqueles que tiveram pouco ou nenhum acesso à escolarização.

Neste sentido, o Livro Didático *Ser Protagonista* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) apresenta na seção *Ação e Cidadania* uma breve consideração sobre o que é o preconceito linguístico e com base no livro *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno (2015) os autores acreditam que é necessário que todo cidadão que frequenta a escola tenha conhecimento sobre as variedades da língua e que sejam reconhecidas como um instrumento de construção da experiência humana. Como exemplo tem-se a seguinte tira:

**Figura 14** - Variedades da língua



Fonte: BARRETO, BÁRBARA, BERGAMIN (2016, p.151).

É possível observar que Otto e Pedro não são “caipiras”, mas fazem parte de um grupo de falantes que moram na zona urbana, e por não conhecerem o grupo ao qual fazem referência, Otto, no último quadrinho, ao tentar imitar o “sotaque caipira” poderia ser compreendido como insinuante, mas provoca humor. As expressões<sup>14</sup> “óxente” (usada quando a pessoa sente espanto ou surpresa), “cabra” (indivíduo destemido, provocador ou valentão), “arrétado” (bom, legal perfeito), originalmente são dos falantes mais ao interior do Nordeste, e se levarmos em consideração o aspecto social da língua “as variantes de sotaque mais desprestigiadas ou socialmente inferiores no Brasil são as faladas no Nordeste do país” (RAMOS, et.al., 2015, p. 1988).

Bagno (2007) afirma que o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social. A sociedade em que vivemos é excludente e preconceituosa por natureza, pois não é somente o preconceito linguístico, mas também o preconceito de gênero, de raça, de cor, de classe, religioso, etc. Esses tipos de discriminações devem ser debatidos no meio social, uma vez que ao discriminar o falar de uma pessoa, na verdade o que está por trás disso é o preconceito também relacionado à sua origem, conforme concordam os autores do Livro Didático *Ser Protagonista*:

Essa crença é muitas vezes reforçada pela grande imprensa e por publicações que prometem ensinar o falante a não “errar” no uso da própria língua. O valor social atribuído às variações urbanas de prestígio é inegável e é um direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a elas. No entanto, isso não significa que um falante deva ser discriminado ou ridicularizado por utilizar uma variedade não padrão (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159).

<sup>14</sup> Os significados das expressões foram retirados do Dicionário de Termos Nordestinos – Palavras e expressões nordestinas pesquisadas e dicionarizadas pelo paraibano de Campina Grande, de Gilberto Albuquerque.

Neste processo de preconceito, no qual há a discriminação, desrespeito e exclusão de falantes ao utilizarem uma linguagem que não segue a norma-padrão, os pressupostos da Sociolinguística Educacional podem propor reflexões no contexto escolar sobre essas atitudes preconceituosas em sala de aula e mostrar tanto para os professores quanto para os alunos que a língua possui suas variações, na qual o falante faz uso de acordo com suas necessidades comunicativas, portanto, não devem ser vistas como “erradas” e fonte para a disseminação do preconceito linguístico, uma vez que o “mais importante para o convívio democrático e para a construção de uma ética cidadã – é investigar os fenômenos da variação e mostrar que eles têm uma razão de ser” (BAGNO, 2007, p. 211).

E, por fim, no Livro Didático *Veredas da palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) a questão do preconceito linguístico é discutida com base em Bagno (2012) e Bortoni-Ricardo (2004). Faz-se de início uma alusão ao preconceito de um cidadão urbano contra um imigrante nordestino através da tira “Piratas do Tietê”, de Laerte (1992):

**Figura 15** - Preconceito linguístico



Fonte: HERNANDES; MARTIN (2016, p. 270).

Fora essa situação de preconceito, existe muito mais fatores que levam a outros tipos de discriminação como, classe social, cor de pele, orientação sexual e o modo de falar e escrever, ocorrendo o preconceito linguístico, que deriva em primeiro lugar, de um preconceito social, pois “também muitas pessoas das camadas dominantes da sociedade consideram que os pobres, os analfabetos, os habitantes da zona rural [...] não sabem falar, têm vocabulário pobre e são incapazes de raciocínio lógico” (BAGNO, 2012, p. 96).

Essa ideia de uso de uma língua como a “certa”, “bonita”, com maior “prestígio” e/ou “poder” acabou por se introduzir na sociedade por questões políticas e econômicas. Lembremos da carta Régia de Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757, na qual obrigava os colonos a ensinarem a LP europeia aos índios e proibia o uso de línguas indígenas. A Reforma



Pombalina, como ficou conhecida, criou a ilusão de que no Brasil somente se falava português, sendo o ensino de LP obrigatório nas escolas e proibida qualquer outra língua. A LP foi imposta para efetivar a dominação, considerando que o domínio da terra também ocorreria por meio da língua (ORLANDI, 2009).

Nesse contexto, a língua foi imposta por questões políticas e não propriamente linguísticas e, atualmente, os falantes detentores de maior poder, que gozam de maior prestígio, transferem esse *status* para a variedade linguística que falam, expandindo a ideia de que tal variação é mais bonita e mais correta. O que nada tem de superior a outra, uma vez que o prestígio que adquirem é resultado de fatores políticos e econômicos, ou seja, o dialeto falado em uma região pobre pode vir a ser considerado “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica, mesmo que não siga as regras na gramática normativa, pode ser visto como um “bom” dialeto (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dessa maneira, as facetas do preconceito são diversas, por isso é necessário que a escola assuma uma postura crítica, política e social para tratar destas questões. Muitos são os caminhos possíveis para um ensino de Língua Portuguesa que leve em consideração uma perspectiva social que promova uma aprendizagem mais eficaz sobre o uso da língua em suas diversas formas de manifestação na sociedade. O intuito é discutir o papel do professor ao ensinar a língua, algumas formas de como ensinar a Língua Portuguesa no contexto escolar e como os falantes podem fazer uso da língua em diversos contextos de interação e comunicação social.

#### 4.3.3 Variação linguística e mudança linguística

A abordagem da variação linguística e mudança linguística nos Livros Didáticos torna-se uma forma positiva de compreensão da língua como uma nova concepção de ensino, contudo, ainda precisa superar a resistência das pessoas que são apegadas às práticas e concepções antigas de ensino e a falta de formação adequada para os professores para lidar com teorias e metodologias que até então nunca tinham sido objetos do ensino de Português (BAGNO, 2007).

Neste sentido, o Livro Didático *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) é o que mais apresenta a questão da variação linguística, não fica restrito somente a um capítulo, mas dedica três relacionados ao tema: o capítulo 4, “Variedade linguística brasileira”, tem como tópicos o ‘Brasil que não está no mapa’, ‘Língua Portuguesa no Brasil: um projeto em construção’, ‘Diálogo entre as línguas

faladas no Brasil’, ‘Contribuições de outras línguas’, ‘A raiz indígena’, ‘Um exemplo: a influência italiana’, ‘Outro exemplo: a influência anglo-saxônica’; o capítulo 6, “Variações linguísticas” que apresenta as ‘Variações regionais’, ‘Variações de grupo social: gírias e jargões’, ‘A gíria nossa de cada dia’, ‘Cada grupo fala sua língua. Qual é a sua?’; e o capítulo 12, “A língua portuguesa no mundo” que mostra ‘Onde se fala o português?’, ‘Plurilinguismo: rumos da Língua Portuguesa’, ‘Primeira escala: Cabo Verde’, ‘Segunda escala: Guiné-Bissau’, ‘Terceira escala: São Tomé e Príncipe’, ‘Quarta escala: Moçambique’, ‘Quinta escala: Angola’, ‘Sexta escala: Timor-Leste’, ‘Quer conhecer seus mais antigos antepassados?’, ‘Mudanças Linguísticas’, ‘Mudanças sonoras e gramaticais’, ‘Mudanças semânticas’, ‘Palavras e expressões populares da Língua Portuguesa’.

O capítulo 4 intitulado “Variedade linguística brasileira” apresenta-se no eixo de “Leitura e literatura”, o que nos mostra uma diferença da divisão tradicional dos demais livros analisados, nos quais se encontra o estudo da língua somente no eixo destinado a língua e a linguagem. A contextualização do assunto inicia-se através do quadro “Antropofagia”, de Tarsila do Amaral e uma breve análise por parte das autoras em relação à contribuição da obra para o conhecimento e entendimento da língua e a cultura brasileira. Neste sentido, há um processo de relação entre os eixos o que contribui para a ampliação do conhecimento do aluno sobre outras possibilidades de estudo da língua, neste caso, em diálogo com a literatura. As autoras enfatizam que:

A tela Antropofagia, que abriu este capítulo, é um texto expresso por cores, formas, ângulos, linhas, textura, que, organizados, constroem um sentido: o de um Brasil com múltiplas facetas. [...] Diferentes textos escritos que tratam de nosso país constroem uma variedade linguística que expressa o sentido da cultura brasileira. Não podemos separar os indivíduos da língua que falam, como explica o filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 43).

Com essa estratégia o aluno pode perceber que a língua não é um conjunto de regras gramaticais fixas, mas pode ser estudada sob diferentes olhares e perspectivas, o que facilita a criar diferentes opiniões e formar o seu próprio conhecimento acerca do assunto em questão. Como diz Bakhtin (1997), a língua relaciona-se com a consciência do artista da palavra, não é única, a não ser quando se volta para o sistema gramatical. A língua é viva e com o processo de evolução da sociedade cria uma pluralidade de mundos concretos.

Por isso, quando Campos e Assumpção (2016) falam da cultura brasileira fazem referência às raízes culturais dos brasileiros, que exemplificam no livro com depoimento de

Davi Kopenawa Yanomami, cacique e xamã da aldeia Yanomami situada ao pé da Serra do Demini (Serra do Vento), no Estado do Amazonas.

**Figura 16** - Descobrindo os brancos

#### DOS ESPÍRITOS CANIBAIS

Há muito tempo, meus avós, que habitavam Mōramahī araopī, uma casa situada muito longe, nas nascentes do rio Toototobi, iam às vezes visitar nas terras baixas outros Yanomami estabelecidos ao longo do rio Acará. Foi lá que encontraram os primeiros brancos. Esses estrangeiros coletavam fibra de palmeira-piaçaba ao longo do rio. Durante essas visitas nossos mais velhos obtiveram seus primeiros facões. [...]

Mas foi bem mais tarde, quando habitávamos Marakana, mais para o lado da foz do rio Toototobi, que os brancos visitaram nossa casa pela primeira vez. Na época, nossos mais velhos ainda estavam todos vivos e éramos muito numerosos, eu me lembro. Eu era um menino, mas começava a tomar consciência das coisas. Foi lá que comecei a crescer e descobri os brancos. Eu nunca os vira, não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito felos, esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam. Além disso, não compreendia nenhuma de suas palavras emaranhadas. Parecia que eles tinham uma língua de fantasmas. [...]

Mais tarde, realmente comecei a crescer e a pensar direito, mas continuei a me perguntar: "O que os brancos vêm fazer aqui? Por que abrem caminhos em nossa floresta?". Os mais velhos me respondiam: "Eles vêm sem dúvida visitar nossa floresta para habitar aqui conosco mais tarde!". Mas eles não compreendiam nada da língua dos brancos; foi por isso que os deixaram penetrar em suas terras dessa maneira amistosa. Se tivessem compreendido suas palavras, acho que os teriam expulsado. [...]

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 44).



Cacique Davi Kopenawa Yanomami em assembleia de todas as etnias Yanomami na comunidade de Toototobi-Hutukara, Barcelos (AM), 2010.

Davi nasceu em 1956, fez várias viagens ao exterior e recebeu o prêmio Global 500 do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016). Este relato relembra um poema de Oswald de Andrade (1995), "Erro de Português".

Quando o português chegou  
 Debaixo de uma bruta chuva  
 Vestiu o índio  
 Que pena!  
 Fosse uma manhã de sol  
 O índio tinha despido  
 O português.

Na visão do indígena, segundo o texto "Descobrindo os brancos", a língua do branco é uma língua de fantasmas, pois não a compreendiam e por tal fato foram gentis e permitiram que eles se instalassem na floresta. No entanto, Davi percebeu que os brancos os destituíram de seus direitos e se logo o tivesse compreendido, imediatamente os teriam expulsado. Assim como o depoimento do cacique citado e o poema de Oswald de Andrade (1995), a ideia repassada é que há uma relação de poder entre um povo dominante e um povo dominando. E a

língua por fazer parte de culturas diferentes é um instrumento que pode ser utilizada para ocupar territórios, tal como a visão proposta desde o período da colonização no Brasil.

O uso de “chegou” e “vestiu” refere-se a uma descrição feita no passado e o lamento final “que pena!” condicionando uma leitura crítica que se relaciona com a ação do colonizador. A “chuva” representa a nebulosidade do pensamento colonial ao impor aos indígenas uma língua e uma cultura que não era deles. O “sol” pode representar a liberdade, o conhecimento, o respeito aos povos indígenas. “Despir”, supõe-se a descolonização das mentes ocidentais/coloniais, presentes inclusive nos dias de hoje, que não valoriza as línguas e as culturas indígenas. Neste sentido, se apropria da colônia, desvalorizando a cultura local e, pelo que parece, também questiona e indica outro caminho, como a valorização da cultura primitiva pelo colonizador, numa espécie de inversão irônica. (PEREIRA, 2016).

O capítulo ainda traz os outros povos que influenciaram e provocaram as variações e mudanças na nossa Língua Portuguesa como o árabe, bárbaro, cantonês, catalão, ioruba, provençal, tupi, germânico, suevo e visigodo. E para refletir sobre as contribuições de outras línguas as autoras fazem uso de quatro textos: “As línguas do Brasil: somos todos políglotas”, de Leandro Narloch; “Nheengatu foi língua mais usada no país”, de Marcos de Moura e Souza; “Liseta”, de Antônio de Alcântara Machado e; “Abaixo a @rroba”, de Ricardo Freire.

Campos e Assumpção (2016) repassam através desses exemplos que não há línguas puras, mas que existe uma língua viva, que muda, que assume um importante papel no processo de formação cultural e que apresenta variações. Essa diversidade de línguas existentes no mundo e no meio social é chamada de plurilinguismo, pois a língua sendo um fato social, histórico e cultural obedece a convenções e necessidades de uso em cada época.

No tópico “Em atividade”, as questões apresentadas são retiradas dos vestibulares da Fuvest-SP e Enem, que colaboram para um conhecimento realmente efetivo de uso da língua pelos alunos, ou seja, reflexivo, crítico de construção e reconstrução dos significados que a língua produz. A menção da pluralidade de línguas não está atrelada como uma concepção de que usar e dominar a língua significa decorar classificações ou nomenclaturas, uma vez que o “uso real” da língua está relacionado aos fatores que os próprios falantes da língua consideram de acordo com o processo de comunicação e interação social., cuja finalidade é a produção de sentido.

Segundo os PCNEM (2000) a língua é constituída por troca de experiências, de articulação de significados coletivos que variam de acordo com as necessidades da vida em sociedade. Neste sentido, entende-se no exemplo abaixo o contexto de uso adequado da língua

diante as expressões provenientes de variedade diversa.

**Figura 17** - Variação linguística

**Em atividade** FAÇA NO CADERNO

1. (Fuvest-SP)  
 Você pode dar um rolê de *bike*, lapidar o estilo a bordo de um *skate*, curtir o sol tropical, levar a sua gata para surfar.  
 Considerando-se a variedade linguística que se pretendeu reproduzir nessa frase, é correto afirmar que a expressão proveniente de variedade diversa é:

a) “dar um rolê de *bike*”  
 b) “lapidar o estilo”  
 c) “a bordo de um *skate*”  
 d) “curtir o sol tropical”  
 e) “levar sua gata para surfar”

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 50).

No capítulo 6 as “Variações linguísticas” estão no eixo de “Língua e linguagem” com o intuito de explorar os mecanismos linguísticos das variações regionais e variações de grupo social: gíria e jargões. As autoras iniciam a introdução do assunto com o texto “Variedades linguísticas”, do linguista José Luiz Fiorin:

**Figura 18** - Variedades linguísticas

O linguista José Luiz Fiorin explica:

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de uma outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. Aprendemos a distinguir a variação. Quando alguém começa a falar, sabemos se é do interior de São Paulo, gaúcho, carioca ou português. Sabemos que certas expressões pertencem à fala dos mais jovens, que determinadas formas se usam em situação informal, mas não em ocasiões formais. Saber uma língua é conhecer suas variedades. Um bom falante é poliglota em sua própria língua. Saber português não é aprender regras que só existem numa língua artificial usada pela escola. As variantes não são feias ou bonitas, erradas ou certas, deselegantes ou elegantes, são simplesmente diferentes. Como as línguas são variáveis, elas mudam.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei nº 1.676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001. p. 113-114.

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 57).

Para mostrar os diferentes falares do Brasil e identificar as expressões regionais, sotaques e outros que constituem a nossa Língua Portuguesa, apresenta-se o texto “Penar de velhos”, de João Simões Lopes Neto, que apresenta o linguajar típico dos peões; o poema de Nhô Musa, “Marmelada com ferradura” que retrata o falar de pessoas do interior do Estado de São Paulo e; “A triste partida” do escritor Nordestino Patativa do Assaré, retratando a migração do autor de sua terra natal em razão da seca, o que apresenta variantes linguísticas que caracterizam um grupo social.

Entende-se que as variações linguísticas ocorrem dentro dos grupos sociais formados por diferentes critérios: idade, região, profissão, classe social entre outros, o qual o falante pode alternar o uso de uma variante de acordo com o grupo social e a situação em que se encontra. Campos e Assumpção (2016) classificam as variações basicamente em: vocabulário (palavras); estrutura sintática (frases) e pronúncia (sons), mas não exemplificam de que forma. De acordo com Cagliari (2007) aprender português não é somente conhecer as variedades, mas também estudar seus usos linguísticos, o que não está atrelado somente à leitura e a escrita, mas de saber usá-la em diferentes contextos.

E o capítulo 12 “A língua portuguesa no mundo”, que também se encontra no eixo de Língua e linguagem, aborda como ideia central os países que falam o Português. As autoras falam sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) criada em 1996 em Lisboa, com o intuito de valorizar e difundir a língua. Neste contexto, encontram-se os seguintes países: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Timor-Leste. Para explicar a Língua Portuguesa de cada país citado, faz-se uso de canção, poemas e crônicas que auxiliam no conhecimento da cultura e dos dialetos falados em cada um.

Abordam-se ainda as mudanças linguísticas nos aspectos sonoros, gramaticais e semânticos através de textos produzidos em diferentes séculos como o XIII, XIV e XIX. Para as mudanças sonoras e gramaticais utiliza-se a cantiga de maldizer de Pero Garcia Burgalês, escrita no século XIII. O que se propõe com isso é que o aluno observe as palavras em destaque no texto e escreva, posteriormente, as formas atuais das palavras correspondentes e agrupe palavras e expressões que sofreram o mesmo tipo de mudança linguística, com suas respectivas explicações e hipóteses.

Nas mudanças semânticas as autoras citam que:

As mudanças linguísticas não ocorrem somente no campo sonoro e gramatical. Com o passar do tempo as palavras podem permanecer na língua com sentidos alterados. Note um exemplo de alteração de sentido na poesia do século XIII: “Esto fez el por ua as senhor/que quer gran bem, e mais vos em diria: / por que cuida que faz i maestria”. A palavra “cuida” significava “medita, pensa”; hoje tem o sentido de “faz com atenção, preocupa-se, trata com cuidado”. As palavras também morrem quando perdem sua função de uso. Algumas palavras desaparecem, ao passo que outras são inventadas nos vários campos de atividade humana para nomear novas atividades ou fatos sociais: são os neologismos” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 128).

Neste caso, é válido pensar que é possível identificar as palavras que se modificaram com o tempo a partir do contato de diferentes culturas e de lugares distintos, no entanto, a explicação dada pelo livro é geral e superficial, não traz a teoria da variação e mudança

linguística, nem teóricos que discutam esse assunto, dificultando a compreensão do aluno acerca do conteúdo. Segundo Dias (2007) se não houver proposta nos Livros Didáticos que proporcionem a percepção das questões que envolvem a língua, contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos e as variedades linguísticas, não será possível ajudar no combate ao preconceito linguístico que está tão arraigado na sociedade.

No Livro Didático *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), aparece uma explicação simplista do que seriam as variações linguísticas e não é abordada a questão da mudança linguística. Assim, os autores não aprofundam essa reflexão durante a obra, aparecendo somente na página 39, a seguinte explicação:

Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo. As diferenças ocorrem pelos mais diversos fatores: a região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe, ou o grupo social a que ele pertence, entre muitos outros. Essas diferenças determinam as **variedades linguísticas**. Além disso, há situações em que se pode utilizar a língua de maneira descontraída, menos formal (por exemplo, em casa, em uma conversa entre amigos, em uma carta pessoal, em um diário íntimo), e outras em que é preciso um grau maior de formalidade (em situações de comunicação solene, no trabalho, nas comunicações orais ou escritas públicas – jornal, rádio, etc. Formalidade e informalidade são níveis de linguagem. As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações formais públicas, são chamadas, em seu conjunto, de **normas urbanas de prestígio**. Nas aulas de Língua Portuguesa, uma das coisas que você aprende é utilizar convenientemente as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às **situações e finalidades comunicativas** do seu dia a dia (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 39. **Grifos dos autores**).

Diante disso, tanto os professores quanto os alunos sentirão dificuldades para compreender o que é variação linguística e como são utilizadas no meio social. Segundo Bagno (2007), o direito que é dado para professores e alunos para ensinar e aprender a norma-padrão também deveria ser o mesmo para o ensino das variações e ambos não devem em nenhum momento se sentir inferiores, nem superiores por conta do uso de uma ou outra variedade, pois diferença não é deficiência.

Já no livro *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016) há um capítulo reservado para falar sobre as “Noções de variações linguísticas”, o capítulo 2. Os autores fazem uma pequena introdução explicando que as principais diferenças entre os modos de falar e escrever do português brasileiro relaciona-se a inúmeros fatores (situação de comunicação, idade, grupo social, assunto, época etc.) e quando combinados determinam a maneira individual de expressão dos diferentes falantes, ou seja, as variações linguísticas. Para uma melhor compreensão acerca das variações linguísticas exemplifica-se através de um quadro a existência de quatro tipos gerais de variação.

**Figura 19** - Tipos gerais de variação

Tipo	Aspecto a que se relaciona
<b>Variação sociocultural</b>	Grau de escolaridade, gênero, idade, profissão, condições econômicas do falante e grupo social do qual ele faz parte.
<b>Variação situacional</b>	Situação particular, específica, em que o falante utiliza a linguagem.
<b>Variação histórica</b>	Tempo (época) em que o falante vive.
<b>Variação geográfica</b>	Região em que o falante vive.

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 159).

Após o quadro, iniciam-se as explicações referentes a cada uma. No caso da variação sociocultural Amaral et al.(2016) trazem o texto “Só os óio”, de Cornélio Pires (2002), um jornalista e escritor que se dedicou a pesquisar, registrar e divulgar a cultura sertaneja e o modo de vida caipira.

**Figura 20** - Variação Sociocultural

**Só os óio**

Ao regressar de Mineiros, em Goiás, [...] perdemos a hora de atravessar o Rio dos Bois.

Não houve rogos nem promessas que demovessem o balseiro de sua resolução. Eram mais de seis horas e não daria passagem. Tocamos rastro atrás cinco léguas e fomos pedir pouso em casa de um sertanejo pobre, casa de pau a pique [...].

Estávamos em julho e o frio era intenso.

Ao pedir o pouso, o caipira perguntou:

— Vacê trôxe rede?

— Não.

— Curchuádo?

— Também não.

— E cuberta?

— Também não trouxe.

— Aãã... Intãoce vacê, de durmi, só trôxe os óio?

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 159).

Destaca-se o modo de falar do sertanejo, evidenciando que integra uma parte da sociedade considerada “mais pobre”, que moram longe dos centros urbanos e que tiveram pouco acesso à escolarização e/ou não puderam frequentar a escola. Por outro lado, tem-se o narrador que emprega a variedade culta da língua e que deve ter frequentado a escola e conviveu com pessoas de nível de cultura mais elevado. Essa variação sociocultural também é chamada de variação diastrática, o que expõe a diferença entre o sistema linguístico de diferentes estratos da população como a distinção social ou cultural, decorrentes do nível de escolaridade, do local de origem, sexo, idade e outros (COELHO, 2007). Por exemplo, o rotacismo que é a



transformação do *l* em *r*, nos encontros consonantais, como *Pranta* característica da fala de pessoas de classe baixa e *Planta* das de classe média e alta.

Outra variação mencionada no livro é a variação situacional, ligada ao registro, ou seja, a um conjunto de características da linguagem escolhida pelo falante para se comunicar em uma situação específica. Amaral et al. (2016) exemplificam essa variação através dos seguintes exemplos:

**Figura 21** - Exemplo 1 da variação situacional



Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 160).

**Figura 22** - Exemplo 2 da variação situacional



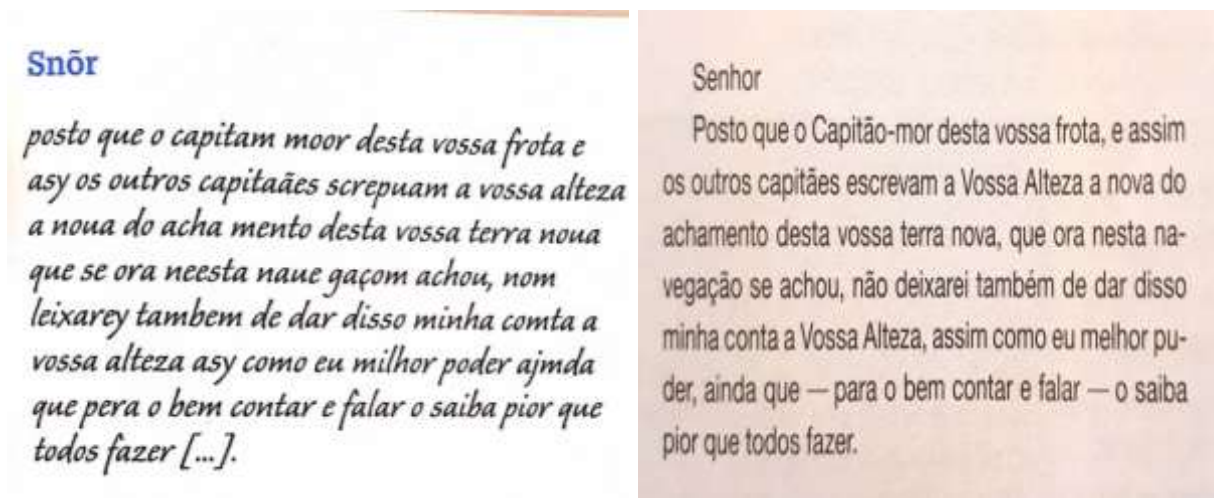
Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 160).

Essas diferentes formas de uso da língua por um mesmo falante, de acordo com as situações de comunicação em que estão inseridos, são chamadas de variação situacional, também conhecida como variação diafásica, a qual comporta o uso diferenciado que o falante faz da língua, tal como no exemplo proposto por Amaral et al. (2016). Se o indivíduo estiver em uma entrevista de emprego consequentemente sua atitude e sua forma de falar ficará mais formal, enquanto em uma conversa com a filha será mais informal, sendo que o seu

comportamento verbal estará condicionado ao contexto de interação em que estiver inserido (COELHO, 2007).

A variação histórica é explicada a partir da carta de Pero Vaz de Caminha, um importante documento da história do Brasil. Tem-se então um trecho da Carta a El Rei D.Manuel, na forma escrita originária e também uma versão atualizada do mesmo trecho para a contemporaneidade.

**Figura 23** - Variação histórica



Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 161).

Com isso Amaral et al. (2016) enfatizam a grafia de algumas palavras com a intenção de mostrar como era o nosso idioma em 1500 e como foi mudando ao longo do tempo, de forma a exemplificar que a língua não é imutável, mas que se modifica ao longo do tempo, sendo perceptíveis nas palavras, na grafia, na estrutura das frases e o significado das palavras.

Esta variação também é chamada de variação diacrônica é o fenômeno pelo qual uma língua em uma determinada época, lugar e grupo social não são iguais à de outra época, de outro lugar e de outro grupo social. Pode-se dizer que a variação diacrônica possibilita o conhecimento de variações que antes eram usadas e hoje não existem ou são pouco frequentes. Outro exemplo seria que no português medieval, as palavras “gente” e “chuva” eram pronunciadas “[dj]ente” e “[tch]uva”. Outro exemplo, é que no Brasil a segunda pessoa do plural, “vós” (vós fostes, vós ireis etc.) e o pronome possessivo “vosso”, desaparecem tanto na língua falada quanto na língua escrita (COELHO, 2007).

E a variação geografia que considera a variação de região para região e municípios, “sendo mais notadas no aspecto fonético (sonoro) das palavras e, em menor grau, no vocabulário” (AMARAL et al., 2016, p. 163). Neste sentido, destaca-se o exemplo:

**Figura 24** - Variação geográfica



Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 163).

As palavras destacadas “pipa” e “pandorga” são variações de um nome de brinquedo, que é conhecido também por “papagaio”, “tapioca”, “maranhão”, “arraia” ou “quadrado”, ou seja, de acordo com o lugar os nomes podem variar (AMARAL et al., 2016). A variação geográfica também pode ser chamada de variação diatópica, variação regional ou geolinguística, ou seja, designa as diferentes variações existentes nas regiões brasileiras. Essa variação pode ocorrer dentro de uma comunidade de falantes que falam a mesma língua de diferentes formas:

- a) Pronunciar as palavras (sotaque ou prosódia),

Exemplo: A variação da pronúncia do [t] e do [d], seguidos de [i], como em algumas regiões pronuncia-se [tchia] e [djia] e, em outras, [tia] e [dia].

- b) A escolha do léxico (diferenças lexicais),

Exemplo: “mexerica”, “bergamota” e “tangerina” (COELHO, 2007).

A partir disso, o livro *Português contemporâneo: linguagem, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016) destina no capítulo 2, no eixo de Língua e linguagem as “Variedades linguísticas” e utilizam os termos variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática, como verificado anteriormente, e variação diamésica que se refere às diferenças entre as modalidades entre a expressão da língua na sua forma oral e escrita. Abrangendo o conceito de *gêneros discursivos*, uma vez que a fala e a escrita se apresentam em um *continuum* que envolve vários gêneros textuais. Sendo que alguns se aproximam mais da fala e outros mais da escrita, não sendo considerado um padrão fechado (MARCUSCHI, 2008).

Para introduzir o assunto sobre variação os autores iniciarem com a exposição de uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas intitulada “Vozes da seca”.

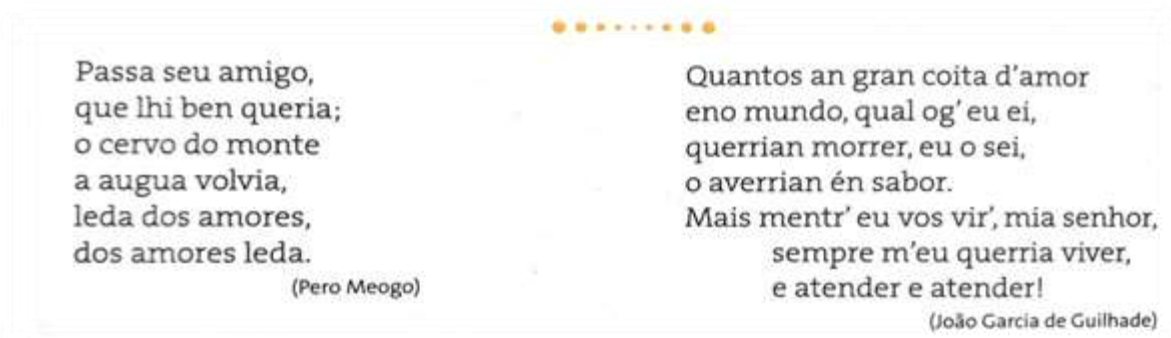
**Figura 25** - Introdução do assunto variação linguística



Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 48).

Há uma grande ênfase para o processo de variação linguística, mas não para o de mudança linguística, sendo que os exemplos utilizados para explicar os tipos de variações tomam como base os textos disponíveis na seção de literatura, língua e linguagem. Para explicar a variação diacrônica os autores utilizam os trechos das cantigas de Pero Meogo e João Garcia de Guilhade.

**Figura 26** - Variação diacrônica



Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 51).

Na cantiga de Pero Meogo existem algumas palavras que são possíveis reconhecer nos dias atuais como “lhi”, “ben”, “augua” e na de João Garcia de Guilhade, “og”, “ei”, “querrian”, “averrian”, “mia”, que correspondem a “lhe”, “bem”, “água”, “grande”, “hoje”, “hei”, “queriam”, “haveriam” e “minha” (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016). Assim, exemplifica-se a variação da língua no aspecto diacrônico.

Enquanto na variação diatópica, diastrática e diamésica Cereja, Dias Vianna e Damien (2016) retomam o texto “Vozes da Seca” e destacam algumas palavras para exemplificar as três variações, ou seja, para a diatópica “a ocorrência “pudê”, em vez de *poder*, indica uma pronúncia típica da região Nordeste do Brasil” (Idem, p. 51), para a diastrática “ocorrências como “seu doutô”, “pidimo”, “inté”, entre outras, encontradas na canção “Vozes da seca”, são típicas da fala de quem permaneceu por pouco tempo na escola e, assim, não teve acesso ao aprendizado da norma-padrão” (Idem, p. 52) e diamésica “assim, ocorrências como ‘rédiás’, ‘ismola’, ‘distino’ são observadas inclusive na fala de pessoas escolarizadas que, na escrita, empregam naturalmente as formas rédeas, esmola, destino”. (Idem, Ibidem).

No livro *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016) apresentam no capítulo 17 um subtópico intitulado “Língua e variação linguística”, no qual destacam em um box que

Há **variações linguísticas** em todas as línguas. Essas variações podem **históricas** (relativas a transformações da língua ao longo do tempo), **regionais** (determinadas por seu uso nas áreas geográficas em que ocorrem), **sociais** (advindas de particularidades dos falantes, como idade, profissão, escolaridade, classe social) e **situacionais** (ligadas a situações de uso, como tipo de ouvinte, assunto, local em que se dá a comunicação, etc.). (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 241, **grifos dos autores**).

Fora o box não existe exemplificações mais detalhadas sobre o que seriam essas variações, mas quando chega à seção “Refletindo sobre a língua” há atividades que talvez possam auxiliar o entendimento do professor e aluno quanto ao conteúdo da variação histórica ou temporal, gírias, jargão, variação social e variação regional. No exercício 4, por exemplo, em que se utiliza os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, escrita por Monteiro Lobato (1882-1948), sendo o trecho transcrito pela *Revista do Brasil* e pela editora Monteiro Lobato & Cia, em 1920.

Figura 27 - Variação histórica

### O somno á beira do Rio

Naquella casinha branca, – lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d'ella: – Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá móra des'que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até alli!... Chama-se Lucia, mas ninguem a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu appellido é "Narizinho Rebitado", – não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobranceilhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. p. 3-4. (Fragmento).



▲ Imagem fac-similar da capa da 1ª edição do livro *A menina do narizinho arrebitado*, produzida para homenagear o centenário de nascimento de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2016, p. 243).

Como perguntas acerca do texto têm-se:

- a) Entre 1920 e a atualidade, o Brasil passou por três reformas ortográficas, isto é, três mudanças nas regras de escrita das palavras. Transcreva do texto cinco vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações ao longo do tempo. b) Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de *jururu* e *reinadeira*? c) Releia o trecho “que lá mora des'que nasceu”. Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual? d) Tia Anastácia é apresentada como uma “excellente negra de estimação”. Qual era a provável função dessa personagem na casa? e) A abolição da escravatura aconteceu em 1888, portanto três décadas antes da publicação dessa obra de Monteiro Lobato. Como se explica, então, o uso da expressão “negra de estimação” e seu tratamento por “preta”? f) Com base na reflexão proposta no item e, explique como a linguagem revela a ideologia em vigor no contexto histórico do início do século XX. Expressões como as citadas para referir-se a tia Anastácia seriam aceitáveis nos dias de hoje? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 244).

Neste sentido, os alunos poderão aprender na prática qual a variação que está sendo verificada no texto a partir das questões elaboradas pelos autores. Na questão **a**, pede a transcrição de vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações no tempo, ou seja, o aluno irá retornar ao texto e destacar “somno, naquella, móra, annos, tremula, bocca, jururú, d'ella, matto, pae, des'que, alli, Lucia, ninguem, appellido, além, Anastacia, excellente, Excellentissima, Emilia, panno, retroz, porque, à beira”. No item **b**, empregariam “desanimada, triste; travessa, sapeca”. Na **c**, poderiam perceber ou não que na Língua Portuguesa escrita atual, não são comuns supressões ou “apagamentos” de sílabas finais de uma palavra por ser semelhante às iniciais das palavras seguintes, sendo que as elisões indicadas por apóstrofes, geralmente, marcam a supressão de uma vogal (copo d'água). Em **d**, a função da tia Anastácia

seria de escrava doméstica. Na **e**, o professor deveria mediar e auxiliar o aluno no entendimento de que ainda existem práticas semelhantes às escravagistas nos dias atuais. E **f**, de que as expressões não seriam aceitáveis nos dias de hoje, mas que ocorrem com frequência devido a uma mentalidade que não foi possível ser alterada ao longo do tempo da população branca em relação à negra (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 244).

Ormundo; Siniscalchi (2016), nas questões d, e, f, levam o professor e o aluno a compreender a variação histórica ou temporal, considerando os hábitos e os valores de uma sociedade no tempo passado e na atualidade, mostrando que a língua é viva e por isso varia, mas também ocorre o contrário, pois as questões a, b não levam a uma reflexão sobre a língua e, pouco provavelmente, o professor refletirá sobre a escrita dessas palavras, já a c, exige um conhecimento do professor que perpassa às regras gramaticais, o que nem sempre será encontrado, pois

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, de morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40).

Já no livro *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERAMIN, 2016) aborda no capítulo 10 intitulado “Uma língua, muitas línguas” a variação linguística, o que corresponde ao entendimento sobre o que é a língua e sobre a importância de conhecer as variedades linguísticas através dos conceitos de variação histórica, variação regional, variação social e variação situacional.

A “variação linguística é o fenômeno comum às línguas de apresentar variações em função da época, da região, da situação de uso e das particularidades dos falantes. A língua usada por um grupo social específico, com características próprias [...]” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 158).

Assim, tal como apresentado em Ormundo; Siniscalchi,(2016), não há uma explicação mais detalhada sobre as variações, apresentando somente o conceito de cada uma delas, por exemplo, “[...]o léxico e os modos de dizer também se modificam constantemente. Essa transformação é chamada de variação histórica” (Idem, Ibidem); “[...] a variação regional ou geográfica diz respeito às diferenças que uma língua apresenta nas diversas regiões em que é falada”; “[...]é natural que sua maneira de se expressar seja influenciada por esses diferentes contextos sociais. Esse fenômeno é chamado de variação social”; “[...] um mesmo falante,

portanto, usa diferentes variedades linguísticas de acordo com a situação de uso da língua” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 159).

São conceitos gerais e amplos que poderão ou não auxiliar no entendimento das variações linguísticas, neste sentido, cabe ao professor o desenvolvimento e a explicação mais consistentes e com base na realidade do aluno para a compreensão do assunto. Os autores repassam na seção “Prática de linguagem” a ideia de que “é praticando que se aprende”, mas é importante considerar a seguinte situação, se os autores explicaram as variações linguísticas de forma tão ampla, como os alunos poderão responder as questões de forma a refletir sobre elas? Como funcionam? Para que servem? Por que existem? Um exemplo, seria o exercício 1 que tem como base um texto intitulado “Crônicas de anúncios”, da revista Seleções de 1957.

**Figura 28** - Variação linguística

**Falando de compras com Nancy Sasser**  
*Uma crônica de anúncios para a mulher brasileira*

O verão traz as delícias da praia e os gostosos banhos de mar e piscina, mas... será que vale a pena molhar os cabelos? Vale sim, amiga. Depois v. poderá secá-los e fazer a “mise-en-plis” num instante. Basta ter um Secador de Cabelos GILDA. Tenho um e v. não imagina o serviço que me presta! Seca o cabelo em alguns minutos apenas, com um jacto de ar quente ou frio. É portátil e como poupa tempo e gastos em cabeleireiros!



Falando de compras com Nancy Sasser. Revista Seleções, dez. 1957.

Fonte: BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN (2016, p. 159).

E as questões relacionadas ao texto são:

- a) Considerando a finalidade com a qual o texto foi escrito, que tipo de efeito ele provoca no leitor dos dias de hoje? b) Cite dois exemplos de variação histórica presentes no texto. c) É possível afirmar que a variação histórica presente na linguagem do texto também reflete um contexto social diferente dos dias de hoje? Explique. d) Reescreva o texto no caderno, supondo que ele se dirigisse a uma mulher contemporânea. Para isso, avalie qual é a linguagem mais adequada para a tarefa de convencer essa mulher a comprar o secador de cabelo (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 160).

Para o item **a**, o aluno deveria responder que causa estranhamento, uma vez que mostra o secador de cabelo como algo revolucionário. Na questão **b**, a abreviatura *v.* em lugar de *você*; *jacto* no lugar de *jato*, *mise-en-plis* a *babyliss*. Para a questão **c** espera-se uma resposta afirmativa, pois essa diferença pode ser percebida, na época da publicação, o anúncio provavelmente causou uma grande evolução nos rituais de beleza e hoje é um objeto comum. Na questão **d**, tem-se: “Praia, mar, piscina...Não dá para deixar de aproveitar o verão. Mas para garantir o capricho no *look*, na próxima viagem, não se esqueça de levar o seu secador Gilda.



Leve, prático e eficiente. Secador Gilda: cuidando de você!” (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 421). Ao refletirmos sobre essas questões elaboradas pelos autores e pensar na diversidade linguística e seu processo de transformação, não é fácil perceber através do exemplo que a língua reflete e ajuda a construir tais diversidades, percebemos somente, que as palavras do passado não são mais iguais a da atualidade, mas por qual motivo? Qual foi o processo que ocasionou tal transformação?

E, por fim, o livro *Veredas da palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) intitula o capítulo 15 “Variação linguística e preconceito linguístico”, o qual inicia com um mapa de Gregorio Duvivier (2015) intitulado “Percatempos: tudo que faço quando não sei o que fazer”.

**Figura 29** - Percatempos: tudo que faço quando não sei o que fazer



Fonte: HERNANDES; MARTINS (2016, p. 256).

Neste exemplo, apresenta-se um mapa com os diferentes termos usados para nomear um mesmo tipo de fruta em cada região, caracterizando aqui a variação regional. Então, é possível perceber que há nomeações diferentes para um mesmo objeto, neste caso, uma fruta, e isso poderia ser uma forma de explorar e estimular a reflexão sobre as variações em todos os níveis da língua, induzindo a análise e observação dos fatos linguísticos por parte do aluno nos aspectos da variação regional. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 07) “considera-se que a compreensão das significações dadas, em diferentes

esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, da a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas”.

Hernandes; Martins (2016) afirmam que as variedades linguísticas estão presentes em todos os níveis da língua, seja na Fonética/Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Semântica; Léxico; Estilística/Pragmática e apresentam exemplos de cada variação, no caso da variação fonético-fonológica tem-se:

A pronúncia das palavras pode variar em razão de diferentes fatores. Pense em quantas delas você conhece para a palavra “carta”. Em diferentes regiões do país, o /r/ é pronunciado de modos muitos distintos (Idem, Ibidem).

Para a variação morfológica, as autoras apresentam a seguinte definição:

Essa variação afeta as formas constituintes da palavra, como a que acontece entre as palavras “andar” e “anda” (com o apagamento do –r final dos verbos no infinitivo) ou ainda palavras com sufixos diferentes que expressam uma mesma ideia, por exemplo, “internetes” e “internauta” (HERNANDES; MARTIN, p. 259).

A variação sintática traz que,

A sintaxe é a parte da gramática que, de maneira geral, estuda a organização dos termos na oração. Observe estas construções: “Da minha infância, não lembro nada”, “Não lembro nada da minha infância.”. Nessas duas frases, o sentido geral é o mesmo, mas a forma como cada uma foi organizada é diferente. Trata-se, portanto, de um caso de variação sintática (Idem, Ibidem).

Para a variação semântica afirma-se que,

Na variação semântica, uma mesma palavra pode apresentar diferentes significados, a depender de fatores, como a região do falante ou sua idade. Para você, o que significa a palavra “miúdo”? Em algumas regiões do Brasil, “miúdo” é um adjetivo que significa ‘muito pequeno’, ‘diminuto’. Mas, em outras, esse termo é um substantivo que equivale a ‘menino’, ‘garoto’ (Idem, Ibidem).

No nível de variação lexical aponta-se,

Na variação lexical, duas ou mais palavras diferentes têm o mesmo significado. Por exemplo, “jerimum” e “abóbora” são palavras que se referem ao mesmo alimento, mas são mais ou menos empregadas a depender da região do falante (Idem, Ibidem).

E na variação estilístico-pragmática entende-se que,

A variação estilístico-pragmática refere-se aos diferentes tipos de interação social relacionados aos graus de formalidade de cada uma delas e ao nível de intimidade entre os interlocutores. O falante, considerando esses elementos, faz um uso linguístico mais ou menos monitorado. Vimos anteriormente que as construções “Os senhores queiram, por gentileza, entregar-me os documentos solicitados” e “Vamo me dado essa papelada, gente, por favor” podem ser equivalentes quanto ao conteúdo que informam, mas o fazem de modos diferentes, com um maior ou menor monitoramento (Idem, Ibidem).

Neste sentido, Hernandes e Martin (2016), apesar de explicar resumidamente cada variação, dão uma ideia mais completa sobre em que níveis da língua a variação linguística pode existir. E há possibilidades de perceber que a variação envolve os fatores linguísticos e extralinguísticos da língua, levando o aluno a compreensão e uso desses recursos linguísticos, o que não significa em nenhum momento abandonar o ensino da gramática tradicional e nem desconsiderar os falares dos alunos para explicar os fenômenos da variação linguística. É assumir uma relação e postura crítica entre ambos, ao contrário do que acreditam algumas pessoas (que não têm acesso ao conhecimento ou não o aceitam como válido) e tecem críticas aos estudos desses fenômenos em sala de aula, pois para os detratores dos pressupostos da sociolinguística “deve-se aceitar tudo” quando se trata da língua. Entretanto, esta é uma percepção equivocada, devemos agir com respeito e sensibilidade às diferentes variações existentes na nossa sociedade, evitando transformar a língua em outro instrumento de exclusão social, pelo contrário, explorando suas possibilidades de se tornar um meio de inclusão.

Além disso, as autoras relacionam as variedades linguísticas à competência comunicativa, mostrando que é preciso estar atento aos vários contextos de comunicação para, assim, selecionar a variedade e o registro linguístico mais adequado, “A competência comunicativa é, portanto, a capacidade de saber adequar o uso linguístico às necessidades impostas pela situação de comunicação” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 259). Para uma melhor compreensão tem-se o exemplo:

**Figura 30** - Competência comunicativa



KROLL, Roberto. Disponível em: <[www.robertokroll.com.br](http://www.robertokroll.com.br)>. Acesso em: 1º mar. 2016.

Fonte: HERNANDES; MARTIN (2016, p. 260).

Tendo em vista o exemplo, Hernandes e Martin (2016) afirmam que o conceito de competência comunicativa está relacionado ao conceito de monitoramento linguístico, ou seja, o falante deve fazer a sua própria monitoração quanto aos seus usos linguísticos, adaptando-os de acordo com a situação em que está inserido.

Segundo Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (2011) o conceito de competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes em seu seminal *Communicative Competence*, que considerou as regras de formação de sentenças, normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, ou seja, é o que permite o falante saber falar e como falar em diferentes circunstâncias e com determinados interlocutores. Bortoni-Ricardo (2004) cita como exemplo de competência comunicativa a conversa telefônica entre a gerente de um banco de investimentos e um cliente:

Gerente – Gerência do Banco XXX. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades. O senhor é nosso cliente? Com que eu estou falando, por favor?

Cliente – Eu sou o Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversá com calma. E vamu vê seu financiamento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73-74).

Neste exemplo, pode-se perceber que a gerente, no seu repertório linguístico, dispõe de recursos comunicativos para desempenhar diversos papéis sociais, sendo assim, conseguiu desenvolver sua competência e é capaz de adequar sua fala de acordo com a situação em que está inserida.

A partir disso, quando se volta para o contexto escolar, é necessário considerar que o aluno já é um usuário competente da língua, mas é papel da escola ampliar cada vez mais esses recursos comunicativos, para que eles saibam atender às convenções sociais e cada tipo de interação, pois os usos da língua são práticas sociais e muitas exigem vocabulário específico, mais especializado, que envolve os níveis da língua, como Hernandes; Martin (2016) mostraram no livro *Veredas da palavra*.

#### 4.3.4 Considerações sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional

No que se refere aos valores sociossimbólicos como a noção de “certo” e “errado”; norma-padrão, norma culta, preconceito linguístico, variação linguística e mudança linguística, aspectos esses que sofrem uma pressão ou tem entendimento de forma errônea pela sociedade,

torna-se um fator colaborativo para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois as três primeiras noções (“certo” e “errado”, norma-padrão e norma culta) são evidenciadas nos livros: *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016), *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016), *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 248), *Ser protagonista: Língua Portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) e *Veredas da palavra* (Hernandes; Martin, 2016).

Os autores nos levam a pensar e a considerar que nós já somos falantes competentes da nossa língua materna e que por isso não há erro, mas como já vimos anteriormente, há apenas o uso adequado ou não da língua, pois quando se trata de norma-padrão não há um falante, por mais escolarizado que seja, siga suas regras e a utilize veementemente.

Para o subtópico preconceito linguístico evidencia-se que quatro dos setes livros analisados não fazem menção ao assunto, a saber, os livros *Esferas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016); *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016); *Novas Palavras* (Amaral et al., 2016); *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016). Essa falta observada nos livros é preocupante, uma vez que por trás do preconceito linguístico está embutido também um preconceito social. Então, o questionamento que se faz é como os professores e alunos vão compreender e respeitar as variedades linguísticas faladas por indivíduos que não seguem as regras prescritas na gramática normativa? Não abranger tal assunto nos livros é contribuir cada vez mais para um processo de exclusão social.

E, quanto à variação linguística os autores dos livros, com exceção de um, demonstraram preocupação em tratar do assunto da variação linguística como verificado em: 1) *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso*, no capítulo 4 “Variedade linguística brasileira”, capítulo 6 “Variações linguísticas” e capítulo 12 “A língua portuguesa no mundo”; 2) *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* não apresentou nenhum capítulo e nem abordou o tema no decorrer da obra; 3) *Novas Palavras*, o capítulo 2 aborda as “noções de variações linguísticas”; 4) *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, no capítulo 2 “Língua e linguagem: variedades linguísticas”; 5) *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem*, no capítulo 17 “Linguagem e língua”; 6) *Ser Protagonista*, no capítulo 10 “Uma língua, muitas línguas”; 7) *Veredas da Palavra*, o capítulo 15 trata da “variação linguística e preconceito linguístico”. Por outro lado, a mudança linguística foi

evidenciada somente na obra *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso*.

Ter esses aspectos sociolinguísticos nos livros didáticos auxilia uma reflexão que envolve a escola, o professor, o aluno e a sociedade acerca da compreensão sobre nossas questões linguísticas. É o passo inicial para mostrar que a língua não equivale somente às normas da gramática ou ao contexto escolar, mas que se sustenta e sofre transformações na vida cotidiana, no meio social no qual estamos inseridos. Em contraponto, foi possível observar durante o processo de seleção dos livros para análise que somente os livros do 1º ano do Ensino Médio apresentaram de forma explícita o assunto sobre variação linguística. Levando isso em consideração, pode-se supor que avançamos muito pouco nesta questão, pois até o final do 3º ano e, posteriormente, a cobrança desse conhecimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sobrarão pouco ou quase nada de resquícios acerca do assunto e um tratamento objetivo, inconsistente quanto à reflexão sobre as variedades linguísticas.

Dessa forma, abordar a variação linguística nos livros didáticos ainda continua sendo um grande desafio, pois mesmo que os autores tenham uma postura sincera em tratar dessas questões e de valorizar a riqueza linguística existente no português brasileiro, acabam voltando-se somente para os aspectos de variedades regionais, rurais, urbanas ou de pessoas que não são escolarizadas.

#### 4.4 QUARTO PRINCÍPIO: OS LIVROS APRESENTAM ASPECTOS DA ORALIDADE E DA ESCRITA?

Os aspectos relevantes a serem abordados em sala de aula quando se trata do ensino de Língua Portuguesa é a diferença no “funcionamento” da língua quando se considera suas modalidades oral e escrita. Compreender a língua e ensiná-la passa pela percepção de que diferenças significativas no código linguístico se apresentam quando a comunicação se dá por escrito ou apenas oralmente.

As abrangências das mídias digitais, o desenvolvimento dos instrumentos e canais de comunicação, por vezes aproximam a comunicação oral da comunicação escrita e pode evidenciar ou camuflar as diferenças entre elas. A escola, a aula de Língua Portuguesa nesse contexto, deve explorar tais diferenças de maneira a tronar o falante/usuário da língua, consciente de seus recursos para que possa utilizá-los de maneira intencional e adequada. Ao analisar os livros em tela, percebem-se significativas diferenças nas abordagens desse princípio da sociolinguística.

No livro *Esferas das linguagens*, capítulo 26 “Gêneros digitais: Facebook, Twitter e blog” apresentam as características da comunicação oral e escrita que estão presentes nas redes sociais que interconectam elementos da linguagem oral e escrita e, de certa forma, aproximam-se da interação face a face.

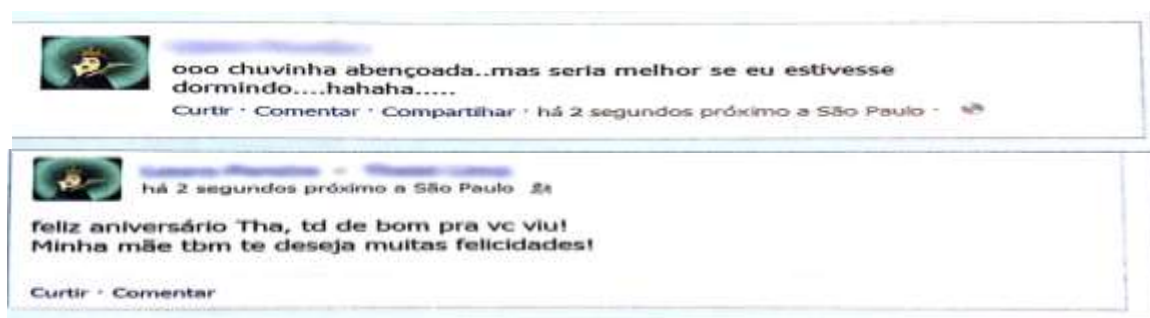
Há, por exemplo, prolongamento de vogal em “muuuuuuuito”, para dar ênfase a uma expressão; uso de “kkkkkkkkk”, que recupera graficamente um elemento típico da interação face a face (a risada); uso de reticências e vírgulas e a quase ausência de ponto final, como estratégia para manter o ritmo conversacional próximo do diálogo do cotidiano, entre outras características da linguagem oral (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 262).

A fim de abordar as questões entre a linguagem oral e escrita é necessário discutir o termo letramento. Soares (2010) apresenta uma visão recorrente de que

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”; letrado é aquele que vive em estado de letramento e; além de ler e escrever, é capaz de usar socialmente a leitura e a escrita, as pratica e responde adequadamente às demandas sociais” (SOARES, 2010, p. 39-40).

Segundo Kress (2003) o termo letramento precisa ser revisto, pois acredita que não se pode pensar em letramento de maneira isolada, ou seja, fora dos fatores sociais, tecnológicos e econômicos, já que implicam mudanças no processo de domínio da escrita e da oralidade, uma vez que a linguagem oral permanecerá como principal meio de comunicação e a linguagem escrita preferida pelas elites políticas e culturais. Sabe-se que com o avanço das novas tecnologias surgem também novas possibilidades e exigências de ler, escrever, ouvir e falar. Diante disso, o livro traz o tópico “Internetês e língua padrão”, apresentando a interconexão entre os elementos da oralidade e da escrita, com o auxílio de diversas habilidades como vídeos, ícones, imagens animadas e efeitos sonoros, por exemplo.

**Figura 31** - Comentário retirados de um perfil pessoal do Facebook



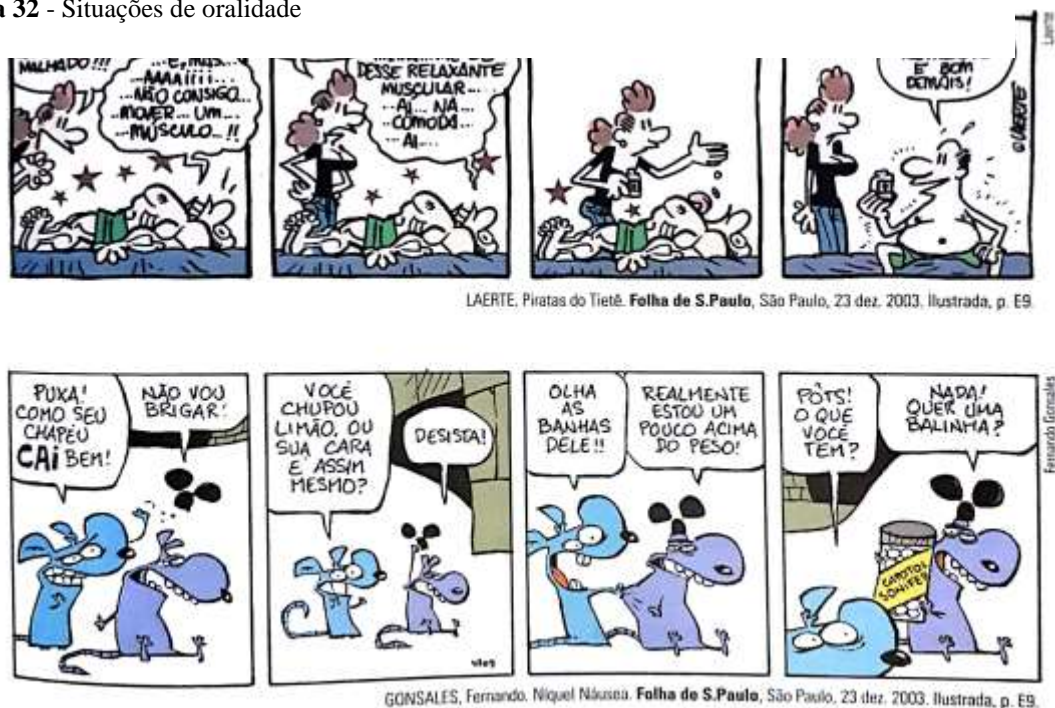
Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 265).

Neste exemplo, utilizou-se do “internetês” que “é reconhecido por registro escrito divergente do da norma culta. Essa seria uma razão pela qual os adeptos do internetês são criticados por quem é avesso a essa prática letrada” (KOMESU; TENANI, s.d., p. 15).

Defende-se, desta forma, que o “internetês” utiliza elementos que se aproximam da interação face a face, e como afirma Dias (2016) é buscar um letramento digital que se refere à capacidade do aluno de compreender e produzir textos orais e escritos no meio digital, com intuito de ampliar e aplicar o conhecimento construído em outros contextos, sendo possível destacar o papel do discente como autor da sua própria aprendizagem e o docente como um facilitador e/ou colaborador dessa aprendizagem.

O capítulo 27 – *Interação na fala* – apresenta o tópico “situações de oralidade” por meio de tirinhas que flagram conversas entre dois falantes, explorando o gestual das personagens para ampliar os elementos de compreensão dessas situações (na segunda tirinha), mas não somente isso; na primeira tirinha, o texto verbal também é modificado para expressar a palavra falada com suas nuances de entonação no alongamento das vogais ou na profusão de reticências. Dessa forma, o aluno pode constatar situações diferentes de interação social. Nesta exemplificação, a primeira conversa ocorre entre o marido e a mulher; a segunda entre dois amigos.

**Figura 32** - Situações de oralidade



Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 277).



Isso evidencia a dinâmica de interação face a face da interação conversacional, sendo um ato de linguagem que envolve um processo comunicativo. Em contraponto a esta percepção, as autoras evidenciam através da crônica de Luís Fernando Veríssimo as semelhanças e as diferenças entre língua falada e língua escrita.

As diferenças entre as modalidades de expressão da língua oral e escrita é chamada de variação diamésica, que se fundamenta no conceito de gêneros discursivos. Mas quando são relacionadas apresentam um *continuum* que abrange vários gêneros textuais, sendo que alguns se aproximam mais da fala e outros mais da escrita (COELHO, 2007). Conforme aponta Marcuschi (2001), não se deve opor a escrita e a oralidade como duas modalidades distintas, pois nas situações de comunicação e interação do cotidiano, elas se alternam. E quem determina esse *continuum* são os próprios falantes a partir do momento em que se preocupam fazer seleções lexicais, de grau de formalidade e de estilo, por exemplo.

Neste sentido, destaca-se do livro *Esferas das linguagens* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) um exemplo acerca das duas modalidades, oralidade e escrita.

**Figura 33** - Língua falada x língua escrita

### **Língua falada x língua escrita**

Note como uma conversa registrada em língua escrita é diferente da que segue as normas de transcrição da língua falada.

Compare a crônica de Luis Fernando Verissimo com o último segmento oral apresentado e explique as semelhanças e as diferenças entre eles.

Leia o que declara Ângela C. Souza Rodrigues sobre a transcrição do texto oral para o escrito.

A leitura do texto escrito faz emergir uma oralidade que não é aquela típica da língua falada, mas confeccionada a partir do escrito, caracterizada por um jogo entonacional e de pausas, de uma musicalidade toda própria, característicos da língua escrita. [...]

O fato de escritor e leitor não estabelecerem uma interação face a face leva o escritor a não se preocupar por prender a atenção do leitor no momento em que escreve: o escritor tem mais tempo para pensar sobre o que escreve e como escreve, do mesmo modo que o leitor vai dispor de mais tempo para entender o escrito. [...] Desse processo de elaboração resulta a língua com suas especificidades. [...]

O texto falado apresenta marcas linguísticas evidentes de seu planejamento passo a passo, enquanto texto construído pelos locutores envolvidos na conversação, de que resultam frases mais fragmentadas do ponto de vista sintático.

O texto escrito não deixa marcas do processo de planejamento: ele se apresenta como um todo coeso, acabado, com frases mais densas e sintaticamente mais complexas.

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO (2016, p. 280).

Neste exemplo, a fala e a escrita apresentam-se como formas de linguagem, modalidades distintas, ou seja, como opostas. Para Vygotsky (1934) na fala cotidiana, há a possibilidade de conhecer o interlocutor e compartilhar, no ato da fala, o contexto ou um conjunto de conhecimentos comuns, pode haver interrupções para esclarecimento de dúvidas, concordar ou não, mudar de assunto. Enquanto na escrita, tudo precisa ser explicitado.

Nessa diferença entre a língua falada e a língua escrita, Marcuschi (2008, p. 27-28) mostra algumas concepções que são apontadas nessa perspectiva.

**Quadro 8** - Diferenças entre fala e escrita

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente (de contexto)	Autônoma (em relação ao contexto)
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: MARCUSCHI (2008, p. 27-28).

Tendo em vista a discussão sobre a dicotomia sob a perspectiva de Vygotsky (1934) e Marcuschi (2008), verifica-se que fala e escrita ainda são vistas como distintas uma da outra, como observado no Livro Didático *Esferas das linguagens*. Isto pode gerar um problema, pois quando se generaliza a linguagem falada para as conversas cotidianas e a linguagem escrita para contextos mais formais, é que não retrata a verdadeira natureza de ambas, pois “a escrita não é a fala, mas ela também não é a escrita” (BARTHES, 1981, p. 12). Neste sentido, é preciso considerar que um bilhete pode ser tão informal quanto uma conversa face a face e que ambas as modalidades se entrelaçam e se inter-relacionam.

Não existe “o oral”, mas “os orais” sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana (SCHNEUWLY, 2004, p.135).

Assim, no livro *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), relacionam-se, através de textos e debates, as práticas de linguagem da produção oral (tradição oral) e da produção escrita em sala de aula. A ideia é explorar as histórias da tradição oral, solicitando dos alunos as lembranças de histórias ouvidas na infância, na qual o professor auxilia a discussão, com base no roteiro proposto pelos autores na obra, e permitindo que os estudantes recontem as histórias livremente e se aproximem cada vez mais da noção de tradição oral.

Os autores ressaltam que “a tradição oral é o conjunto de todo o patrimônio cultural que se transmite oralmente, e que envolve desde os gêneros mais elaborados, como as narrativas da tradição oral, até os mais curtos, [...] como as lendas” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 76). A tradição oral fundamenta a identidade cultural de um povo, no caso do Brasil, é constituída por elementos de origem portuguesa, africana e indígena, que encontra na literatura ocidental as novelas de cavalaria, sobre o rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda, a mitologia grega e mitologia romana, que vem ao longo do tempo sendo registradas por escrito e preservadas para as futuras gerações por meio de diferentes gêneros. (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016).

Após a explicação sobre a tradição oral tem-se uma atividade proposta que consiste na pesquisa e apresentação de certos gêneros da tradição oral brasileira, na qual se propõe ao aluno a pesquisa de gêneros orais tradicionais como lendas e mitos; máximas e provérbios; parlendas; romances e xácaras; anedotas; contos de fadas e contos maravilhosos e, posteriormente, a escrita de um texto coletivo das conclusões sobre a tradição oral no Brasil.

Através da produção de texto, considera-se um leitor suposto, ou seja, os autores almejam ajudar os alunos a formularem hipóteses sobre considerar quem é o leitor de seus textos e por isso definir o modo de como irão escrever e dizer algo. Por conseguinte, tem-se o texto “Luz de lanterna, sopro de vento”, de Marina Colasanti (1937), artista plástica e autora de muitas histórias em Língua Portuguesa, que nasceu na Eritreia, na África, ressaltando a sensibilidade da autora com temas relacionados ao amor e a condição das mulheres. Com a leitura do texto os autores indicam uma forma de escrever um conto, para leitores diferentes, orientando os alunos em seis grupos: o grupo 1 escreverá um conto para crianças de 8 a 10 anos; grupo 2 para leitores adolescentes românticas e sonhadoras; grupo 3 para meninos de 14 a 17 anos; grupo 4 para leitores da terceira idade; grupo 5 para professores e grupo 6 para os próprios pais.

Há também a produção oral, considerando “ler para alguém: leitura em voz alta (I)”; “ler para alguém: leitura em voz alta (II)”; “exposição oral (I)”; “exposição oral (II)”; “debate regrado (I)”; “debate regrado (II)” e para a produção escrita “reinventando canções: a letra da música”; “um texto icônico-verbal: a capa do álbum musical”; “relato de viagem”; “escrita de uma notícia”; “estrutura do artigo de opinião”; “editorial”.

Essa concepção de trabalhar através da leitura de texto e produção textual como prática social significativa e integrada parte das ideias de João Wanderlei Geraldi (1984), no livro *O texto na sala de aula*. Assim a tentativa de aliar uma nova perspectiva ou uma nova proposta

teórico-metodológica, como observado em Faraco; Moura; Maruxo Jr., (2016), explica-se a partir da própria identidade dos profissionais, o que seria enganar a si mesmo. Neste sentido, convivem “velhas” e “novas” práticas de ensino (MENDONÇA, 2006).

De acordo com o exposto, percebe-se que a prática da oralidade e da escrita é realizada através de um trabalho diferente em frente aos demais livros analisados, uma vez que evidencia as modalidades da língua e a relação com os gêneros orais mais frequentes, ressaltando a gravação, diálogos, entrevistas e entonações, enquanto o processo de escrita na produção de textos evidencia um planejamento de acordo com o contexto de produção e do suposto leitor.

Mas há uma lacuna existente nesta ideia inovadora, pois as relações entre a oralidade e a escrita são trabalhadas de formas separadas, precisando do auxílio do professor para mostrar aos alunos as diferenças entre as estruturas linguísticas utilizadas no texto oral e no texto escrito. Ressalta-se que cabe ao professor conhecer as variantes com que lida diariamente em sala de aula, avaliando os fenômenos para que, posteriormente, consiga orientar os estudantes na busca de adequação dos textos que irão produzir de acordo com o gênero e a situação interacional, ou seja, é preciso que ele domine um contínuo de normas que vai do mais monitorado/formal ao menos monitorado/informal (contínuo de monitoração estilística); do mais rural ao mais urbano; do mais oral ao mais escrito (contínuo de oralidade-letramento) (BORTONI-RICARDO, 2004).

O Livro Didático *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016), não aborda em seções ou subtópicos específicos as práticas de oralidade e escrita, o que acaba não contribuindo para o entendimento de ambas e sua importância no processo comunicativo por parte do aluno. Compreende-se que tanto a língua oral quanto a língua escrita fazem parte do nosso dia a dia e por tal razão a:

Apropriação dessas duas modalidades é de extrema importância para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PCNs, 1998, p. 15).

Neste sentido, ressalta-se que o aluno tendo acesso a esse conhecimento poderá estabelecer relações mais eficientes no processo comunicativo, seja escrevendo ou falando, pois a falta de um repertório linguístico pode influenciar no momento da escrita, implicando principalmente nas inadequações relacionadas às regras gramaticais. Com isso as marcas de oralidade tornam-se presentes na produção textual, ficando refém de algumas palavras porque associa a pronúncia à escrita (SANTOS; PEREIRA, 2017).

Em *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016) as relações entre os aspectos da oralidade e da escrita não são abordadas de formas explícitas e aparece em menor proporção na seção de elaboração de projetos, que enfatiza a interação com o auxílio do professor em relação aos debates, apresentação de sarau literário, produção de textos e apresentação deles oralmente em uma feira cultural, por exemplo.

**Figura 34** - Organizando, preparando e divulgando a feira

**1. Organizando, preparando e divulgando a feira**

- Escolham uma data e um horário, de preferência ao longo de um dia ou de mais de um dia, para a realização da feira.
- Deem um título convidativo ao evento.
- Pensem no público que querem atingir e como farão para convidá-lo: por meio de cartazes, jornal da escola, avisos nas salas, redes sociais.
- Definam e preparem os espaços onde ficarão os murais com os resumos e com as cartas, onde os visitantes se divertirão com os jogos de palavras e onde ocorrerão outras atividades que vocês queiram realizar.
- Verifiquem se, nos resumos e nas cartas, o tamanho das letras é adequado para a exposição em murais, lembrando que os visitantes irão fazer a leitura de pé e a certa distância.
- Façam uma simulação com os jogos de palavras, a fim de verificar se o espaço destinado a eles é adequado.

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 170).

Evidencia-se que os autores apesar de terem uma boa proposta metodológica no desenvolvimento dos projetos, deixam a desejar no suporte para o professor, pois mesmo que os professores consigam desenvolver e ensinar seus alunos as relações entre a linguagem oral e a escrita, é sempre bom contar com um auxílio conceitual sobre o assunto no Livro Didático.

No livro *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016) destacam no eixo de produção de texto os subtópicos “A oralidade em um gênero formal e público” e “Marcas próprias da oralidade”, no que se refere ao primeiro apresenta-se a diferença entre uma entrevista e um diálogo comum, a primeira deve considerar um planejamento cuidadoso da fala, mesmo quando a entrevista está muito próxima da espontaneidade. Neste sentido,

O oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. Ou então atividades de linguagem que combinam o oral e o escrito. De fato, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana; entre a tomada de turno num debate formal e numa discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação dada numa situação de interação imediata; entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz diferentemente; e também a relação com a escrita é específica em cada caso (SCHNEUWLY, 1997).

Para exemplificar, Ormundo e Siniscalchi (2016) apresentam dois trechos de entrevistas:

Figura 36 - Exemplo 1 das marcas próprias da oralidade

“**Bruna Vieira:** Não, na verdade o *blog* nasceu... é uma história até um pouco engraçada. É que, *assim*, na época eu tinha 14 anos. *Aí* eu levei um fora de um menino que eu gostava. *Aí* eu fiquei muito triste e eu, como era bastante tímida na época, eu queria desabafar. *Aí* qual a melhor maneira de desabafar? É a internet. Porque, *assim*, *aí* eu comecei a escrever textos de amor, sentimentos mesmo, comportamento. *Aí* as meninas foram começando a se identificar, se identificar. [...]”

Figura 35 - Exemplo 2 das marcas próprias da oralidade

“**TV Mais Alagoas:** Você já tinha vindo aqui em Maceió? O que que tu tá achando também aqui da repercussão das pessoas na rua? Elas tão te abordando muito? Como é que tá isso?”

“**Nacional Jovem:** [...] João Alexandre, qual a análise que você faz da atual juventude brasileira? Eles estão desmotivados?”

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2016, p. 166).

A oralidade também apresenta diferentes graus de formalidade que dependem do assunto, do perfil do entrevistado e/ou veículo de divulgação. Neste caso, a entrevista, por ser um gênero público, sempre envolverá um planejamento do discurso e um controle por parte do entrevistador a fim de garantir a adequação e a clareza acerca do tema tratado. Quando se faz uso das transcrições de entrevistas, tenta-se registrar com os recursos da escrita o texto falado, assim são mantidas interrupções, repetições, pausas, marcadores conversacionais (né, tá?) etc., numa tentativa de retratar com fidelidade os aspectos da fala na escrita (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

O livro também destaca outras marcas de oralidade no tópic *Marcas próprias da oralidade*, que envolvem a linguagem do corpo (gesto, olhar, tom de voz), os recursos linguísticos de coesão e coerência e as interrupções sintáticas, através do gênero relato.

**Figura 37** - Exemplo 3 das marcas de oralidade

Em um texto oral, a verbalização das ideias ocorre praticamente ao mesmo tempo que elas são construídas em nossa mente. Por isso, é comum que um enunciado contenha marcas de hesitação, pausas, reformulações, etc., já que o falante precisa criar soluções para um texto que está em processo de construção.

Um fenômeno extremamente comum é a interrupção da construção de uma frase porque o falante optou por transmitir a ideia de outro modo. Observe este trecho do primeiro relato: “[...] o diretor do filme, ele tava... é... ia pegar uma ponte aqui pra São Paulo”. A construção original — “ele tava” (*ele estava*) — foi abandonada e, em seu lugar, foi proposta uma nova formulação, que o falante considerou mais adequada à informação que precisava transmitir.

Esse tipo de construção também pode ser visto nos textos da modalidade escrita, mas ali tem uma função estilística: criar a impressão de espontaneidade ou enfatizar uma ideia. Trata-se de uma figura de linguagem chamada de **anacoluto**. Veja um exemplo, retirado do autor português José Régio, citado por Celso Cunha e Lindley Cintra (*Nova Gramática do Português Contemporâneo*).

“Bom! bom! eu parece-me que ainda não ofendi ninguém.”

O pronome *eu*, introduzido como sujeito, é desconsiderado na continuidade da frase e fica sem função.

A aplicação do termo *anacoluto* para descrever as interrupções sintáticas na língua oral ainda divide os estudiosos, uma vez que os usos têm motivos muito distintos.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2016, p. 200).

É possível perceber através deste exemplo que mesmo em situações mais formais os falantes recorrem a construções menos rigorosas e a termos menos formais como “e aí”, “né?” quando são mais adequadas para expressar suas ideias, ou seja, em uma palestra o enunciatador pode fazer uso de gírias para chamar a atenção da plateia e aumentar o envolvimento dos ouvintes. Ressaltam-se também as interrupções sintáticas, nas quais em um texto oral, a verbalização das ideias ocorre ao mesmo tempo em que são construídas em nossa mente, sendo perceptíveis as hesitações, pausas, reformulações etc, já que o texto está sendo construído.

Esse fenômeno também ocorre na escrita e chama-se anacoluto, objetivando uma função estilística de criar a impressão de espontaneidade ou enfatizar uma ideia, por exemplo, “Bom! bom! eu parece-me que ainda não ofendi ninguém.” O pronome eu, na situação de sujeito, fica sem função na tentativa de descrever uma interrupção sintática, sendo o anacoluto

uma divergência entre os estudiosos, uma vez que tem motivos distintos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Apesar de poucas atividades dedicadas oralidade e a escrita, os autores conseguiram trabalhar correlacionando as duas, o que poderá ser positivo no entendimento do aluno quanto ao uso dessas modalidades, explorando os gêneros e adequando-as de acordo com os níveis mais formais ou mais informais da língua.

Já no livro *Ser Protagonista* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) no eixo produção de texto, subtópicos “Relato de experiência vivida”, “Comunicação oral” e “Mesa redonda” destacam-se as relações entre a oralidade e a escrita. No primeiro, os autores têm como intuito mostrar aos alunos como planejar e realizar um relato de experiência a partir de experiências reais de vida de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, de forma a reconstruir memórias. Assim,

Quando o relato é produzido oralmente, o orador pode apoiar-se em uma sequência de fatos preestabelecida – um tema que sirva de fio condutor entre diversos acontecimentos – ou focalizar um acontecimento central. A preparação (com a elaboração de um esquema de apoio, por exemplo) ajuda o orador a não se perder ou se desviar de seu foco (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 295).

O relato de experiência vivida, por exemplo, pode apresentar marcas características da oralidade que são perfeitamente adequadas para este contexto como, as hesitações, repetições, reformulações etc., tal como abordado no livro *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. Ademais na “Comunicação oral” aborda-se a importância de planejar e realizar uma boa comunicação oral, as qualidades do orador e a construção de sentidos no texto oral planejado. Neste sentido, entende-se a comunicação oral como uma fala preparada para a exposição de determinados conteúdos a outras pessoas, de acordo com os contextos e as situações que exigem um maior ou menor grau de formalidade, sempre considerando o tempo para organizar bem a fala.

Isso inclui a escolha dos pronomes pessoais ou de tratamento que determina o grau de proximidade entre o orador e seus ouvintes e o de formalidade ou não do texto. Se a situação exigir um alto grau de formalidade o orador deve dirigir-se ao público usando a expressão “as senhoras e o senhores”, já na informalidade pode ser “a gente, nós ou vocês”, porém enfatiza-se que na comunicação oral há certo distanciamento entre o público e o orador, por isso o assunto deve ser tratado com objetividade e clareza (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016).



E, por fim, a “Mesa-redonda”, que é comum nos programas de TV, nas universidades e na internet, na qual pode-se debater temas variados. Este subtópico visa identificar e como produzir uma mesa-redonda, o papel dos participantes, alternância de turnos e o valor argumentativo da repetição. Nesse contexto, a mesa-redonda conta com um mediador, que pode ler um texto em voz alta ou falar um esquema escrito; um tema e convidados, que produzem seus textos no momento em que estão falando, por isso apresentam-se traços da oralidade (Idem, *Ibidem*).

Uma das características do gênero são as trocas de turno no discurso oral, ou seja, os participantes negociam as trocas de turno. Para tomar ou ceder a vez de falar tem-se: a passagem de turno, ocorre quando alguém está falando e aos poucos diminui o tom de voz ou encerra sua fala; assalto ao turno, quando há interrupção na fala de interlocutor por outro; sustentação, quando o falante lança mão de recursos para sustentar seu turno: eleva o volume de voz e repete algumas palavras; e negociação, quando o falante ainda não encerrou sua fala e o interlocutor já quer iniciar a dele, existindo um acordo sobre quem deve continuar falando (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016).

Em virtude dos exemplos mencionados, Barreto, Bárbara e Bergamin (2016) apostaram na demonstração dos aspectos da oralidade e da escrita relacionando-os a partir dos gêneros textuais que os alunos podem encontrar no decorrer do ensino escolar e no meio social, contribuindo para a ampliação e um tratamento mais aprofundando das duas modalidades, de tal forma que o estudante consiga produzir textos na modalidade oral e escrita e da escrita para a fala.

A fala e escrita ocorrem num contínuo. Dessa forma, as novas perspectivas de texto, gênero, discurso, suas condições de produção e realização. Há uma revisão da forma de conceber a fala, pois a fala, tida antes como lugar da desorganização, espontaneidade, passa agora a ser vista como planejada e organizada segundo critérios que favorecem a interação e compreensão do que é dito (BATISTA-SANTOS, 2014, p. 50).

E, no livro *Veredas da palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016), aborda-se no subtópico “Modalidades oral e escrita da língua” a ideia de que os falantes da língua aprendem o seu funcionamento desde bem pequenos, por meio do processo de aquisição da linguagem verbal e que a escola destinou espaço para o ensino da escrita e da norma-padrão, mas que é pouco usada até mesmo pelos falantes com alto grau de letramento. A partir disso, é papel da escola discutir as questões da língua nas modalidades orais e escritas, levando os alunos a apropriar-se da norma culta, a mais valorizada socialmente.

Tendo em vista esses aspectos, compreende-se que as autoras, na tentativa de contribuir para o conhecimento e entendimento sobre as modalidades oral e escrita da língua, acabaram tomando o caminho inverso, pois retomam a ideia de que a norma culta por ser mais valorizada socialmente deve ser ensinada no contexto escolar e nestas modalidades.

A norma culta deve ser ensinada na escola, mas considerar que a oralidade e a escrita sejam vista somente sob esse aspecto não colabora para a compreensão de que o importante é saber fazer uso dessas modalidades de acordo com o contexto, gênero e grau de formalidade a qual o aluno estiver inserido. Talvez a intenção seja propor a ele a oportunidade de refletir sobre ambas e descobrir os elementos que envolvem essas duas modalidades, a fim de contribuir para o seu processo de interação e comunicação no meio social.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), apesar de se apresentarem separadamente, é necessário que se compreenda que a oralidade e a escrita são práticas complementares, que se relacionam e que se modificam no processo de letramento, no qual a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita. São práticas de linguagem que colaboram para a construção do conhecimento do aluno sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para criá-los, lê-los e escrevê-los.

Assim como Marcos Bagno (1999) discute os mitos que envolvem a língua, Rojo (2006) discute os mitos assumidos entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Sendo eles:

**Quadro 9** - Mitos assumidos na perspectiva da dicotomia

<b>Mitos ligados às características das modalidades de linguagem</b>	<b>Mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem</b>
A fala é desorganizada, variável, heterógena e escrita é lógica, racional estável, homogênea;	A escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo;
A fala é não planejada; a escrita é planejada e permanente;	A escrita dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social.
A fala é o espaço do erro e a escrita o da regra e da norma;	
A fala se dá face a face; a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço;	
A escrita se inscreve; a fala é fugaz;	
A fala é expressão unicamente sonora; a escrita, gráfica.	

Fonte: ROJO (2006, p. 33)

Neste sentido, é preciso repensar o estudo da linguagem oral e linguagem escrita como algo de natureza distinta, pois em se tratando deste conhecimento visto sob esta concepção

dualista no contexto escolar pode sustentar e direcionar o aluno a compreender que a fala, mesmo numa conversa cotidiana, é desorganizada, não planejada, espaço do “erro”, fugaz e unicamente sonora e de que a escrita dá acesso por si mesmo ao poder e mobilidade social.

Entretanto, é preciso perceber que a fala e a escrita têm tipos de organização diversa entre si e que ambas devem se adequar de acordo com o contexto ou o gênero textual a ser utilizado, e isso também vale para a escrita. As habilidades linguísticas de falar, ler, ouvir e escrever são necessárias para o nosso processo de interação e comunicação, além disso, é uma forma de agirmos socialmente através da linguagem.

As primeiras habilidades que desenvolvemos desde o nascimento são falar e ouvir, por isso precisamos aprimorá-las ao longo do tempo, de tal modo que possamos “escutar com compreensão diferentes gêneros orais, em sala de aula e fora dela [...], reconhecer adequadamente recursos expressivos não linguísticos, de acordo com a situação comunicativa” (BICALHO, 2018, p.01).

Já a leitura e a escrita devem ser aprofundadas no contexto escolar para que o aluno as desenvolva, tanto no cotidiano quanto em situações mais formais e de maior monitoramento. Ambos são instrumentos que auxiliam na estrutura e organização do pensamento, permitindo a compreensão de fatos, ideias e conceitos que precisam ser apropriadas pelos alunos, pois contribuirão para o processo de interpretação não só textual, mas também da realidade a qual estão inseridos.

Logo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) propõem que o aluno construa sua habilidade e conhecimento com intuito de refletir sobre a língua e linguagem e seu uso no meio social, sendo capaz de desenvolver tanto a escrita e a oralidade a partir dos recursos linguísticos que já possui, levando-o a construção de seus próprios saberes acerca das diversas situações de produção que irão exigir conhecimentos distintos dos que já detém.

#### 4.4.1 Considerações sob a perspectiva do Sociolinguística Educacional

No que se refere aos aspectos da oralidade e da escrita, os Livros Didáticos com exceção de *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016), apresentaram uma visão dicotômica entre a oralidade e a escrita (*Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS, ASSUMPCÃO, 2016) e uma relação de integração entre oralidade e escrita. Neste sentido, as reflexões feitas ao longo do tópico podem contribuir para a compreensão de que a escrita é tão heterogênea quanto a fala e que envolve também os conceitos de letramento

e estilos mais monitorados. É buscar compreender que a oralidade também pode ser tão formal quanto a escrita e vice-versa e que esse entendimento pode ser trabalhado no contínuo com os gêneros textuais.

#### 4.5 SEXTO PRINCÍPIO: OS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS APRESENTADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS CONDUZEM A UMA REFLEXÃO SOBRE LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA?

##### 4.5.1 Língua e linguagem

Abordar os conceitos de língua, linguagem é mergulhar em diferentes abordagens teóricas que nem sempre são consensuais, contudo dão novas percepções de como utilizá-las para nos comunicar, interagir e estar no mundo. Neste sentido, à primeira vista, as definições que foram encontradas nos livros analisados podem contribuir para uma reflexão e contribuição sobre ambas no ensino de Língua Portuguesa.

Com a finalidade de compreender essas relações, destaca-se, antes de uma análise mais aprofundada, o poema “Aula de português”, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) que apresenta uma dicotomia entre a língua utilizada no nosso cotidiano e a língua aprendida na escola.

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.  
linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai dismantando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramáticas, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.  
Já não sei a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que lavava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.  
O português são dois; o outro, mistério.

A questão principal questionada neste poema é a reação negativa a várias propostas e métodos de ensino de língua, sendo possível observar isso quando Drummond faz referência ao filólogo Carlos Góis (1881-1934), autor de obras gramaticais empregadas nas escolas no início

do século XX, uma forma desinteressante, entediante e autoritária que dominaram muito tempo a escola e até hoje há quem defenda tais métodos (BAGNO, 2007).

Como foi possível observar nos tópicos anteriores, os livros foram frutos de concepções teórico-metodológicas divergentes e convergentes que contribuem para um avanço ou um melhor entendimento dos professores e alunos sobre quais caminhos seguir para um ensino de Língua Portuguesa que considere as relações entre língua, linguagem e gramática como elementos fundamentais para a constituição de uma identidade individual e social.

Tendo em vista que o principal objetivo, conforme os PCNEM (BRASIL, 2000) e a BNCC, é de que o aluno ao término do Ensino Médio consiga desenvolver as competências e habilidades quanto ao uso da língua e linguagem, os autores dos livros didáticos contribuíram para a compreensão de que a perspectiva adota na constituição de cada obra poderá influenciar a forma de ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Neste sentido, apresenta-se um quadro-resumo sobre as concepções de língua adotadas pelos autores na constituição das obras, com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que proporcionou uma forma de olhar os dados de forma mais pontual.

Quadro 10 – **Conceitos de língua**

<b>Língua como prática social</b>	<b>Língua como código de comunicação</b>
Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso	Novas palavras
Língua Portuguesa: Linguagem e interação	Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso
Se liga na língua: Literatura, Produção de texto	
Ser Protagonista	
Veredas da Palavra	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018).

A partir disso, pode-se observar, conforme o quadro 10, que foram encontrados dois conceitos de língua; um como prática social e outro como código (comunicação). Neste sentido, tentar-se-á responder a questão “O que é língua?” Tal questionamento é complexo, pois segundo Ferdinand de Saussure (2006) é o ponto de vista que cria o objeto e no campo da linguística usa-se a língua como recurso para investigar e refletir sobre a própria língua, seu objeto, contudo, a língua não é um objeto concreto que possa ser tocado, é um objeto escondido. Marcos Bagno (2014) elucida que nós só temos acesso a ela devido um processamento cerebral

complexo que faz as pessoas desencadearem alguns sons, ruídos, gestos que fazem sentido para o outro num processo de compreensão ou percepção do mundo.

“Na linguística, o real é sempre individual e sempre em situação, determinado por coordenadas temporais, espaciais e sociais. Dentro deste espírito poderia se dizer que a língua não existe, mas que só existem indivíduos que falam!” (CORBEIL, 2001, p. 177). Neste caso a língua, conforme os autores Campos, Assumpção; Faraco, Moura, Maruxo Jr; Ormundo, Siniscalchi; Barreto, Bárbara, Bergamin; Hernandez, Martin (2016) é considerada um fenômeno de prática social que será marcada por uma perspectiva sociointeracionista. Enquanto Amaral et al.; Cereja, Dias Vianna, Damien (2016) acreditam que a língua é uma ferramenta de comunicação, com base nas ideias de Jakobson (1960).

A perspectiva sociointeracionista, baseado nos pressupostos de Vygotsky, teve início em meados dos anos 80 e não se vê a língua como um mero instrumento de comunicação, pois se acredita que ela é efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito faz uso dela em práticas contextualizadas, tendo em vista uma finalidade, num respectivo processo dialógico da linguagem que necessita do outro para ter significado. Enquanto a língua como um instrumento, gera uma grande discussão, pois nesta concepção tem a ideia de que a língua é apenas um instrumento pelo qual nos comunicamos, excluindo os aspectos sociais (MARCUSCHI, 2008).

Diante disso, será exposto um exemplo dos livros que adotam a perspectiva sociointeracionista e a perspectiva da língua como um código de comunicação para compreendermos melhor que essas diferenças de ponto de vista colaboram para o desenvolvimento da nossa capacidade de teorização, adquirindo uma postura crítica e refletindo que a definição de língua pode mudar radicalmente de uma para a outra, dependendo das teorias adotadas e que, posteriormente, influenciará o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O livro *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) tem como objetivo fazer com que os alunos saibam produzir e analisar textos das diferentes esferas de circulação, conhecer o mundo das palavras para compreender a sociedade e participar dela como cidadão através do entendimento das relações e interações sociais, o contexto e as diversas situações cotidianas, para isso apresenta-se a seguinte explicação:

A língua, enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias ideológicas e sociais, fechadas (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, p. 44).

Neste sentido, a língua é um fato social e histórico porque agrupa infinitas práticas de diferentes grupos sociais, sendo possível verificar as mudanças ocorridas ao longo do tempo na sociedade, considerando suas variedades linguísticas, mais precisamente, entende-se que a língua é heterogênea e que “a língua não é, ela sempre está, está sempre em formação, em decomposição e recomposição” (BAGNO, 2014, p. 23).

No Livro Didático *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016), que visa levar os alunos a refletirem sobre suas práticas de linguagem, nas diferentes esferas da comunicação, das mais cotidianas as mais elaboradas apresenta-se a seguinte percepção:

Quando nos comunicamos em nossa língua, conseguimos entender o que nos dizem e conseguimos nos fazer entender porque cada palavra que empregamos faz parte de um conjunto comum, partilhado por todos os falantes de português (FARACO, MOURA, MARUXO Jr., 2016, p. 236).

Nota-se que o entendimento da língua se faz a partir da interação com o outro, que está condicionada a experiências e trocas entre os falantes, o que pressupõe que a língua é formada por um conjunto de falantes que compartilham a mesma estrutura linguística, mas que também assume diversas formas a partir das necessidades da sociedade.

Já o livro *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016) – que tem como meta conhecer os níveis de descrição linguística e sua articulação para o estudo da língua, compreender o fenômeno da variação linguística e refletir sobre as noções de “erro linguístico”, “adequação linguística”, “preconceito linguístico” e “competência linguística” – parte do pressuposto de que a língua “É o principal mecanismo de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua, sendo relevante não apenas nas relações diárias, mas igualmente nas atividades intelectuais, culturais e científicas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 241).

Evidencia-se que não basta conhecer as relações que a língua tem com o meio social, mas também que é preciso colocar em prática o uso da língua no cotidiano, nas diversas atividades existentes na sociedade. A língua é viva e tem sua função a partir do momento em que há interação entre os indivíduos, num mundo de visões que se mantêm ou se modificam por causa dos falantes.

Ademais, o livro *Ser Protagonista* (BARRETO; BÁRBARA, BERGAMIN, 2016) busca compreender o ser humano como sujeito social, cuja relação com o mundo é mediada por

linguagens; entende que a língua é um elemento-chave da construção do entendimento sobre a realidade e reconhece a influência mútua entre língua e cultura, por isso afirma:

A língua é um bem público. Ela está viva, e os seus usuários a transformam ao longo do tempo. Desse ponto de vista, não existe certo ou errado, mas situações de interação, que exigem o uso da língua em suas diversas formas – por isso, é essencial conhecê-las, apropriar-se delas (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p.145).

Diante disso, a língua faz parte da construção do nosso entendimento como ser humano e sobre o mundo, e pode assumir facetas diferentes, por isso é preciso conhecê-la e apropriar-se dela. Compreendendo que ela varia, de acordo com os diversos fatores contextuais e de grupos sociais.

Por fim, o Livro Didático *Veredas da palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) objetiva mostrar a língua numa perspectiva social, coletiva, pessoal e o dinamismo que ocupa sobre a influência da internet, numa proposta reflexiva e crítica sobre os costumes contemporâneos. Assim, compreende que a língua é uma:

Forma de interação entre indivíduos – a língua é vista como forma e lugar de interação social, dependente de contextos de uso. Sendo assim, passa-se a compreender que a língua é empregada no dia a dia de várias formas, e não de maneira rígida. Entende-se, então, que os indivíduos, quando usam a língua, realizam ações, agem uns sobre os outros (e com os outros) – realizam (inter)ações sociais pro meio de (inter)ações linguísticas. [...] A língua não é vista como algo único, imutável, pronto, acabado. Ela é vista como em constante processo de formação e transformação, considerada um fenômeno social dinâmico, a serviço dos falantes (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 37).

Neste sentido, não se pode considerar o estudo da língua, se não levar em conta o contexto de interação social, a sua mutabilidade diante os contextos mais formais e informais, as transformações ocorridas ao longo do tempo e a criação ou construções de novas formas de uso da língua de acordo com os falantes. E de acordo com o PCNs (BRASIL, 1997), o domínio da língua tem estreita relação com a participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, partilha e constrói visões de mundo e produz conhecimento, por isso levar em conta a perspectiva sociointeracionista é uma forma de chegar aos objetivos propostos pelo documento e de considerar o conhecimento e acesso aos saberes linguísticos do aluno para que consiga estar no mundo e exercer seus direitos e deveres de cidadão.

Por outro lado, há os livros *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016); e *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS-VIANNA; DAMIEN, 2016) que consideram a língua como um código de comunicação.



Amaral et al. (2016) visam conceituar as funções da linguagem, apresentando suas principais características e seus predomínios nas diferentes situações de comunicação. Esses autores partem da seguinte definição de língua “forma particular de linguagem utilizada por uma determinada comunidade (um povo) para se comunicar por meio de palavras faladas ou escritas (ex.: língua portuguesa, língua espanhola etc.).” (p. 133).

Enquanto *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS-VIANNA; DAMIEN, 2016) visa mostrar as concepções de língua, compreender o processo de variação linguística e mostrar que além da língua há outras questões envolvidas na comunicação como as relações sociais. Assim, “a língua é considerada um código utilizado pelos sujeitos a fim de se comunicarem por meio de textos. São códigos, os sinais de trânsito, as imagens e ícones que reconhecemos em placas diversas e a própria língua” (p. 25).

Percebe-se que a linguagem é tida como um instrumento de comunicação, na qual a língua é vista como um código que estabelece comunicação entre um emissor e um receptor. Segundo Koch (2005) essa percepção considera apenas a transmissão de informações, ou seja, o código, existindo assim uma limitação ao estudo do funcionamento interno da língua e desconsiderando o uso externo (contexto social).

Esse conceito de língua como instrumento de comunicação vem desde a década de 1970, que se liga a teoria da comunicação de Jakobson, na qual o ensino de língua estava voltado ao sistema alfabético e a gramática, para que assim o indivíduo pudesse utilizá-la. Neste mesmo período, iniciou-se o debate de integrar as práticas de ensino e aprendizagem novos conteúdos além dos tradicionais, que era considerar os fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero e grau de formalidade da língua (OCEM, BRASIL, 2006).

Diante disso, foi possível perceber que ainda há um encontro entre o antigo e o novo quanto ao conceito de língua como prática social x código de comunicação, um ensino da língua sociointeracionista x descritivo, mas que através deles é possível verificar que houve transformações consideráveis quanto ao rumo de uma nova concepção de língua, tendo em vista, que cinco livros buscaram agregar a língua no seu contexto social, tal como foi previsto desde 1970.

Assim, também não como é possível desconsiderar as relações entre língua e linguagem, pois conforme Lyons (2009) não há como usar a linguagem sem possuir a língua, sendo uma das grandes dificuldades essa compreensão para quem inicia nos estudos da linguagem. O ser humano é ser na linguagem e vai muito além desta relação simplista, pois estamos mergulhados tanto quanto os peixes estão mergulhados na água ou até mesmo mais

que isso, porque a água existe fora do peixe, enquanto nós só existimos a partir dela. A linguagem faz parte de nós, no nosso meio social, no nosso cérebro, é o ambiente em que vivemos ou, além disso, somos seres sociais, políticos e só existimos no coletivo e assim ela é o nexos mais poderoso que mantém uma comunidade humana interligada, integrada e coesa. (BAGNO, 2014). Neste contexto tem-se:

**Quadro 11** - Livros e conceitos de linguagem

<b>Linguagem dialógica</b>	<b>Linguagem como transmissão de informação</b>
Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso	Novas palavras
Língua Portuguesa: Linguagem e interação	Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso
Se liga na língua: Literatura, Produção de texto	
Ser Protagonista	
Veredas da Palavra	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018).

Diante disso, observou-se que dentre as várias definições do que seria linguagem, os livros apresentaram o conceito de natureza dialógica, convergindo com o conceito de língua como prática social, e enunciativa, relacionado ao conceito de língua como código de comunicação. “Se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis, tentar separá-las é como tentar negar a existência de um dos lados de uma folha de papel[...]” (BAGNO, 2014, p. 11). Mediante a esta afirmação e considerando o primeiro conceito, tem-se então que a linguagem passa a ser vista como um lugar de interação e comunicação, considerando o contexto de produção, numa perspectiva dialógica (na medida em que considera a interação, a relevância do outro, do ouvinte/leitor), desenvolvendo assim a competência de produzir e interpretar textos (BAKHTIN, 2006).

Isso é perceptível no livro *Esferas da linguagem* (CAMPOS; ASSUMPCÃO, 2016) quando as autoras consideram que cada enunciado envolve um interlocutor e uma situação social, no qual “pelos práticas sociais, nós construímos várias relações com o mundo por meio da linguagem, de modo a estabelecer vínculos, modificá-los e mantê-los” (Idem, 2016, p. 17). E de acordo com os PCNEM (2000) a linguagem é considerada como uma capacidade humana de articular os significados coletivos, que são compartilhados e variam de acordo com as

necessidades e experiências da vida em sociedade, na qual cada ato de linguagem equivale a uma produção de sentido distinta.

A relação existente entre dois textos é um modo de entender a linguagem em seu caráter social e dialógico, o que significa compreender o diálogo não só no sentido restrito de conversa entre interlocutores, mas no sentido amplo em que um texto recupera outro (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 23).

As relações se fazem a partir dos textos, o que significa que cada texto produzido envolve crenças, valores culturais e sociais que abrangem os interlocutores de uma situação discursiva, o discurso, o contexto e as esferas de acordo com o campo de atividade humana.

No Livro Didático *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016) também toma como base o texto, pois

Ao se utilizarem palavras e expressões com sentido figurado ou ao se elaborarem construções sintáticas pouco usuais, com finalidade expressiva, produzem-se figuras de linguagem. Trata-se de procedimentos de linguagem adotados com bastante frequência em textos literários (embora não sejam exclusivo deles) (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 57)

Assim, associa-se o estudo das linguagens ao da literatura, o que permite desenvolver o senso de apreciação estética que está intimamente ligado a muitas das atividades do fazer humano, em especial às artes visuais e às das palavras. A partir disso, o aluno se desenvolverá como leitor e produtor de texto.

Em *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem* Ormundo e Siniscalchi (2016) compreendem a linguagem como atividade de interação, conforme elucidam:

A linguagem é uma atividade humana caracterizada pelo emprego de elementos que representam ideias, informações ou realidades. Tais elementos são usados em situações de interação social, em que a comunicação entre os interlocutores prevê trocas e influências recíprocas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 240).

A linguagem, portanto, estabelece uma relação entre os interlocutores, construindo o sentido do texto de forma coletiva, na qual refletem nossos valores, indo além de transmitir ou exteriorizar um pensamento.

No Livro Didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016), os autores expõem o ser humano como sujeito social, cuja relação com o mundo é mediada por linguagens. Por isso, afirmam que

A linguagem é uma prática social humana de interação entre sujeitos. Por meio dela, os interlocutores expressam e constituem sua identidade, em situações de uso ocorridas em contextos sócio-históricos determinados (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 177).

A linguagem equivale, então, às formas de interação humana, utiliza sistemas, possui regras que permitem comunicar algo ou alguém, o que contribui para a realização de comunicação nos diferentes contextos sociais e históricos.

E, o livro *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) que entende a linguagem como um sistema coletivo/social e pessoal/psicológico que está em constante transformação.

Nas situações de interação social fazemos uso de várias linguagens. Assim, é possível definir a linguagem como interação entre seres humanos por meio de sistemas de representação, que constituem tanto os textos verbais (orais ou escritos), quanto os textos não verbais (como placas de trânsito) (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 177)

Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa deve explorar todas as possibilidades de construção da linguagem para a construção de sentido de textos variados. Neste conceito de linguagem dialógica, “os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Já a linguagem como enunciação considera o discurso um ato individual de apropriação da língua por um locutor, o que não pressupõe o produto resultante desse ato, enquanto conteúdo, ou seja, relaciona-se com o fato de o locutor mobilizar a língua de determinada maneira e constituir os caracteres linguísticos que marcam a relação do locutor com a enunciação (BENVENISTE, 2006).

O livro *Novas palavras* (AMARAL et al., 2016) apresenta as funções da linguagem, apresentando suas principais características e seus predomínios nas diferentes situações de comunicação, mostra que a linguagem é “qualquer sistema de sinais convencionais (código) por meio do qual os seres humanos podem realizar atos de comunicação” (AMARAL et al., 2016, p. 133). Enquanto em *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS-VIANNA; DAMIEN, 2016) trata-se da teoria da comunicação e as funções da linguagem para o processo comunicativo, os autores abordam que

Na teoria da comunicação cada elemento determina uma diferente função da linguagem, dependendo das características predominantes em cada texto e da sua finalidade principal: função emotiva, função referencial, função conativa, função poética, função fática, função metalinguística (CEREJA; DIAS-VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 72).

A teoria da comunicação de Roman Jakobson e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa iniciou-se a partir de 1960, começando a circular nas esferas acadêmicas, documentos legais e materiais didáticos. Jakobson buscou compreender a finalidade entre a função estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador), considerando as funções da linguagem. Assim, considerou o: 1) remetente (codificador); 2) mensagem; 3) destinatário (decodificador); 4) contexto (ao qual se faz referência durante a comunicação); 5) código (parcial ou comum ao remetente e ao destinatário), sendo que cada um desses fatores corresponde a uma função distinta da linguagem (WINCH; NASCIMENTO, 2012).

Para Winch e Nascimento (2012) há muitas marcas da Teoria de Jakobson em materiais didáticos, mesmo que alguns apresentem de modo implícito e sem a utilização da denominação apresentada em sua teoria. Isso ocorre devido a maioria das atividades que estão relacionadas com a oralidade se desenvolva a partir do fato constitutivo do ato de comunicação verbal, ou seja, o contato. Assim, é considerada no ensino de Língua Portuguesa como uma forma de aprimorar os elementos desta teoria, cujo foco, encontra-se na expressão da oralidade.

E para que esta comunicação se torne efetiva, os falantes devem dominar um código comum, uma língua, que envolve pelo menos duas pessoas. (SILVA et al., 2010). Contudo, pode-se perceber através do exemplo abaixo uma relação que considera os elementos constitutivos da teoria e a enunciação.

**Figura 38** - Elementos constitutivos da teoria e a enunciação



Fonte: CEREJA; DIAS-VIANNA; DAMIEN (2016, p. 71).

Na tira, pode-se observar que os interlocutores nem sempre estão dispostos a assumir uma atitude colaborativa, que envolve não só a comunicação verbal, mas também as intenções, as situações e suas características. O texto relaciona a linguagem à fala e às situações em que ela ocorre, seguindo os elementos que compõe a teoria da comunicação e fatores de relações sociais. No exemplo, é visível que o homem trata a mulher de forma grosseira, e ela busca responder à altura, não atendendo ao pedido. Estes conceitos sobre a linguagem são reflexões que podem possibilitar ao aluno a compreensão do funcionamento do processo comunicativo e do valor simbólico da linguagem para a produção de sentidos, com base em concepções teóricas que visam ampliar tais conhecimentos num processo constante de invenção, de trocas de experiências e formas únicas de significação, pois “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1976, p. 20).

Neste sentido, a melhor forma de representar de forma metafórica a língua e linguagem exposta nos livros seria a fita de Moebius<sup>15</sup>, um objeto que possui só um lado, uma borda, uma fronteira e não é orientável. (BAGNO, 2014).

**Figura 39** - Fita de Moebius



Fonte: BAGNO, 2014, p. 12.

Se uma formiga pudesse caminhar ao longo da fita, ela retornaria ao ponto de partida. Isso é o que ocorre ao utilizarmos a língua e a linguagem: “nos movemos do individual para o social o tempo, sem jamais sair de um para entrar no outro nem vice-versa” (BAGNO, 2014, p. 12).

---

<sup>15</sup> Deve-se ao nome do matemático Alemão August Ferdinand Möbius (1790-1868).

#### 4.5.2 Gramática

Conceitos de gramática implicam relações tão complexas quanto às de língua e linguagem. Estas relações acompanham o professor de Língua Portuguesa no momento em que este se torna docente, que passa a ter uma maior preocupação em relação a estes conceitos e quais seguir no processo de ensino-aprendizagem de português, pois, em geral supõe-se que sempre foi instruído pela gramática tradicional. No processo de formação no ensino superior o futuro docente tem acesso a outras formas metodológicas distintas de aprender e ensinar a gramática internalizada e a gramática contextualizada. Todavia, essas novas percepções nem sempre são suficientes para superar a forma tradicional, que passa a ser reproduzida em sala de aula.

Os estudos linguísticos podem transformar essas concepções mais conservadoras a respeito do ensino da gramática em sala de aula, uma vez que seu fracasso ou êxito “passa, em princípio, pela busca de uma concepção de linguagem diferente da tradicional.” (FERNANDES, 1995, s/p.). Neste sentido, apresenta-se o quadro intitulado “Conceitos de gramática e contexto” para verificar quais foram adotadas pelos autores na constituição dos livros didáticos.

**Quadro 12** - Conceitos de gramática e contexto

<b>Livro Didático</b>	<b>Conceito de gramática</b>	<b>Contexto</b>
1. . Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso	Normativa/ Integrada ao texto	Pertinente
2. Língua Portuguesa: Linguagem e interação	Normativa/ Integrada ao texto	Pertinente
3. Novas Palavras	Normativa	Pertinente
4. Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso	Normativa/Integrada ao texto	Pertinente
5. Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem	Descritivo Internalizada	Pertinente
6. Ser Protagonista	Descritivo Internalizada	Pertinente
7. Veredas da Palavra	Normativa Internalizada	Pertinente

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018).

Como é possível perceber os livros didáticos adotam os conceitos de gramática: normativa; prescritivo, descritivo e produtivo; contextualizada e internalizada. Como afirma Mendonça (2006, p. 200) “as práticas de ensino de língua [...] do ensino médio, revelam [...] que o jeito “tradicional<sup>16</sup>” de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas”.

Mas o que vem ser a gramática normativa? Primeiramente, quando se refere ao termo gramática, atribui-se a ela um conjunto de normas que regem o sistema linguístico, na qual uma boa gramática vai além da visão de reduzir a língua em um amontoado de regras, mas deve descrever, preservar e ter utilidade para os falantes, pois a gramática apresenta as regras, mas quem a movimenta e a faz somos nós através de um sistema vivo e mutável que envolve a língua (MARTELOTTA, 2013).

Assim “a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 2009, p. 37). Acerca disso, o livro *Esferas das linguagens: Literatura, Produção de textos, Gramática em uso* (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016) apresenta o conceito de gramática normativa integrada ao texto, ou seja, a gramática do texto/discurso que leva em consideração os processos de construção textual, como a coesão e a coerência textual e a gramática normativa, não como aquela que dita as regras e as prescreve como a única forma correta, mas no sentido de aprimorar o conhecimento gramatical do aluno de acordo com a situação em que ela é exigida.

De acordo com essas concepções, as autoras assumem que a língua não é homogênea e por isso a linguagem torna-se um fenômeno que contribui para o desenvolvimento do processo de comunicação entre os falantes. E, por assim dizer, tenta-se adquirir uma nova postura diante da nomenclatura gramatical que, neste caso, não se volta somente para a classificação e estrutura de palavras ou frases, mas de desenvolver meios que contribuam para um domínio efetivo da língua, pois “saber português não é aprender regras que só existem numa língua artificial usada pela escola” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 57). Por isso Campos e Assumpção (2016) exemplificam através da tirinha de Calvin a relação dos aspectos gramaticais e a produção de sentido no ato comunicativo.

---

<sup>16</sup> O termo “tradicional” aponta para um conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma “tradição”, não desprezando o trabalho feito por ela em determinados momentos da nossa educação. Por exemplo, na escola tradicional, também há práticas de letramento significativas, algumas das quais deveriam ser resgatadas, mesmo com outra roupagem. (MENDONÇA, 2006).



Figura 40 - Regra gramatical e língua



Fonte: CAMPOS; ASSUMPTÃO (2016, p. 200).

No exemplo da tira, vê-se a sequência de um diálogo que usa da estratégia típica da psicologia infantil para obter o que deseja. É considerado o recurso gramatical das desinências verbais, ou seja, Calvin falou como se fosse outra pessoa, utilizando a terceira pessoa no lugar da primeira, fazendo uso das desinências número-pessoais, pois marcam ao mesmo tempo as pessoas e o número. Assim, utilizam-se regras da gramática normativa para criar um sentido dentro do texto e possibilidades de entendimento e compreensão mais concretos de sua importância na interpretação por parte do aluno.

No livro *Língua Portuguesa: Linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016) também apresenta o mesmo caminho que o anterior, a gramática normativa não é considerada de forma única, pelo contrário, também se insere dentro do texto, à medida que é necessário para a construção e sentido do texto, através dos elementos de coesão e coerência textuais.

Figura 41 - Regra gramatical e língua



Fonte: FARACO; MOURA; MARUXO Jr. (2016, p. 40).

Aqui se faz uso dos pronomes “isso” e “aquilo” para se referir as ideias já expressas no texto que ajudam a estabelecer relações entre as partes do texto e, posteriormente, um sentido. Percebe-se assim que o ensino da gramática passa também pela reflexão de sua

importância no ensino de Língua Portuguesa, que vai muito além de decorar regras, mas criar condições de uso efetivo da língua (POSSENTI, 1996).

Em *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016), há o conceito de gramática normativa, contudo, voltado para um ensino prescritivo que objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística, considerados errados/inaceitáveis, por outros considerados corretos/aceitáveis. Atrai-se diretamente ao uso da gramática normativa e só privilegia o trabalho com a variedade escrita da língua. O ensino descritivo envolve as habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, mas mostrando como podem ser utilizadas, pois o objetivo deste modo de ensino é levar ao aluno o conhecimento da instituição social que a língua representa, a pensar, a desenvolver o raciocínio científico e a capacidade de análise dos fatos e fenômenos da natureza e sociedade. E, por fim, o ensino produtivo, envolve o desenvolvimento da competência comunicativa que implica na aquisição de novas habilidades de uso da língua, incluindo também o domínio da norma culta (TRAVAGLIA, 2009).

A partir desses pressupostos Amaral et al. (2016) adotam no decorrer da obra as três propostas de ensino, ora optando por uma, ora por outra, considerando as especificidades de cada conteúdo. Mas os autores destacam que a gramática normativa “por sua significativa representatividade em processos de seleção aos cursos superiores [...] não pode deixar de ser contemplada em uma obra didática que tenha, entre seus objetivos, contribuir para a continuidade da vida escolar do estudante” (AMARAL et al., 2016, p. 362). Por isso na seção de atividades os exercícios são propostos a partir da fixação dos assuntos e conceitos apresentados na exposição teórica, por exemplo:

**Figura 42** - Ensino descritivo

5. Considere as palavras a seguir, já adequadas quanto à acentuação gráfica:

1. **xamata** [tipo de manto de seda]
2. **lucanari** [nome de um peixe da região amazônica]
3. **dossel** [armação de tecido sobre troncos, camas etc.]

Elas são, pela ordem:

- a) proparoxitona — paroxitona — oxitona
- b) paroxitona — paroxitona — oxitona
- c) oxitona — oxitona — paroxitona
- d) paroxitona — oxitona — oxitona**
- e) paroxitona — proparoxitona — paroxitona

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 229).

A Figura 42 está relacionada a um ensino descritivo que mostra como a linguagem funciona, enquanto a Figura 43 apresenta atividades voltadas para um ensino prescritivo, que visa o trabalho com a variedade culta da escrita como, no exemplo abaixo:

**Figura 43** - Ensino prescritivo

4. O trecho a seguir reproduz a fala de um operário. Leia-o e responda aos itens de **a** a **c**.

Os nossos salário, cum relação ao que nós fazemo e o lucro que os outros tem, é insignificante. Por que acontece isso? Eu tenho que trabaiá trezentos e sessenta e cinco dia por ano. O outro não trabaia nem... nem cem dia, ganha muito mais. Porque eu só a máquina que dô descanso pra ele.

RAINHO, Luís Fernando. *Os peões do Grande ABC*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 199.

a) Identifique no texto as duas diferenças mais evidentes em relação ao padrão formal da língua portuguesa.

b) Suponha que alguém, depois de ler esse texto, dissesse o seguinte: "Essa pessoa não sabe falar; não sabe gramática, por isso comete muitos erros.". Você concordaria com essa opinião? Justifique.

c) O fato de o falante do texto não se expressar de acordo com as regras da gramática normativa não o impede de ter senso crítico em relação ao problema que ele analisa. Qual é esse problema e que opinião ele tem a respeito?

Fonte: AMARAL et al. (2016, p. 229).

Percebe-se que os itens **a**, **b** e **c** propõe a observação do modo de falar comparando-o a norma-padrão da Língua Portuguesa, levando o aluno a refletir sobre os mecanismos da língua e, mais que isso, adequar seus próprios padrões linguísticos a modalidade mais formal, desenvolvendo uma atitude crítica em relação aos usos sociais da língua.

Outro exemplo que os autores abordam é a importância ou não de se estudar e ensinar a gramática. A introdução do capítulo 1 *Gramática...Gramáticas...* é feita a partir da análise de um "pequeno texto humorístico":

**Figura 44** - A importância do ensino da gramática na escola

• **Di novo!**

Ao terminar uma das primeiras aulas do ano para uma agitada turminha do Ensino Fundamental, o professor avisa aos alunos:

— Na próxima aula, vamos estudar um pouco de gramática da língua portuguesa...

Antes mesmo que ele acabasse de falar, um aluno "reclama":

— Ah... professor... Di novo! Purtugueis nós já sabe...

Fonte: AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO (2016, p.131).

O professor assume um papel de mediador de conhecimento entre o que está no livro e a realidade a qual está inserido. O que se percebe no texto acima é que os alunos não acham importante estudar “um pouco de gramática”, pois eles próprios afirmam que já sabem falar Português. Então, como motivar o aluno a aprofundar o seu conhecimento acerca da língua? Um caminho possível seria relacionar os saberes gramaticais e os saberes linguísticos que os alunos já possuem. Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), abordam a necessidade de respeitar as diferentes variedades linguísticas brasileiras e utilizar a língua adequando-a as circunstâncias de comunicação a que participam.

Mas quando se trata da realidade numa sala de aula, não há padrões ou modelos fixos, recorre-se, literalmente, a diversos caminhos teórico-metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As práticas de ensino de língua materna no Ensino Médio revelam uma mescla de perspectivas, sendo o jeito “tradicional” e as novas práticas de ensinar a língua (MENDONÇA, 2006).

Esses novos caminhos encontram uma grande barreira quando comparada a realidade do ensino de Português no contexto escolar, uma vez que a concepção de língua está voltada para estudos gramaticais e tudo o que não estiver dentro desse sistema é considerado errado. O papel da escola é ensinar o português denominado padrão, mas, além disso, é criar condições para que ele seja realmente apreendido, pois no dia em que as escolas se derem conta de que estão ensinando o que os alunos já sabem, sobrarão tempo para ensinar o que eles ainda não sabem (POSSENTI, 1996).

Nesse viés, Amaral et al. (2016) consideram novas formas de ensino de Língua Portuguesa que visa desenvolver as competências e habilidades dos alunos, oferecendo oportunidades de comentarem, justificarem, levantarem hipóteses sobre um determinado conteúdo, contudo também consideram um caminho mais objetivo, que seria a estrutura dos vestibulares e Enem. Muitos caminhos a serem trilhados, neste caso, propostas de ensino diferentes, mas, querendo ou não acabam chegando à gramática normativa e a uma sistematização da língua neste livro.

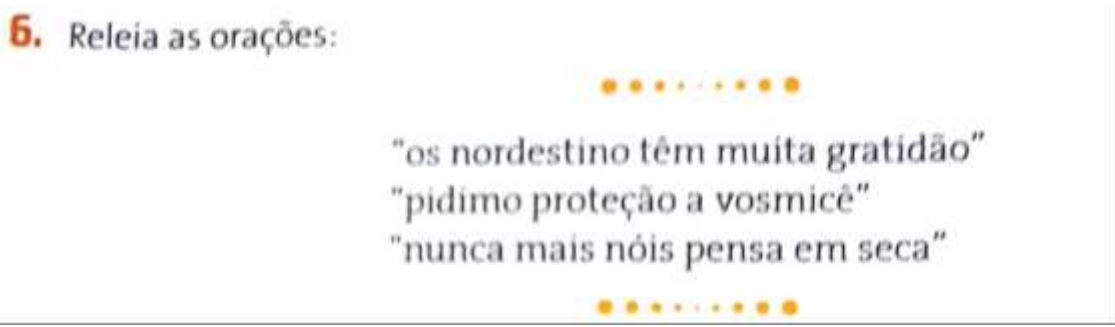
No Livro Didático *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; DIAS VIANA; DAMIEN, 2016), os autores apresentam um estudo de Língua Portuguesa que priorize e desenvolva as habilidades dos estudantes para que eles sejam capazes de desenvolver as práticas de leitura e escrita nas diversas situações sociais. Neste sentido, adotam um ensino de gramática que explora os textos em uma perspectiva enunciativa (no sentido bakhtiniano).

Esse ponto de vista, associado ao trabalho com a gramática na escola, implica estudar os textos de forma não desvinculada de suas situações de origem, mas, ao contrário, examinando os sentidos da língua que só podem ser construídos nesses contextos de produção e de circulação, ao se levar em conta quem produz, para que, com quais finalidades e por meio de quais estratégias (CEREJA; DIAS VIANA; DAMIEN, 2016, p. 352-353).

Isso significa que o trabalho com a gramática implica o texto e as situações de origem, examinando a língua através do contexto de produção e de circulação desses textos, ou seja, não é trabalhar somente os conceitos gramaticais, mas analisar os fatos linguísticos que levem o aluno a refletir sobre até que ponto as regras gramaticais podem ser úteis ou não diante de diferentes contextos de interação e comunicação. Contudo, o que se viu durante a obra foi uma contradição perante essa concepção, observe-se o exemplo a seguir:

**Figura 45** - Gramática no livro Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

**6.** Releia as orações:



"os nordestino têm muita gratidão"  
 "pidimo proteção a vosmicê"  
 "nunca mais nós pensa em seca"

Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p.50).

O trecho foi retirado dos versos de uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas *Vozes da seca*, que em sua proposta de atividade pede aos alunos a reescrita das orações segundo as regras da norma-padrão escrita; discussão com o professor sobre quais são as diferenças entre a forma original e a forma das orações conforme a norma-padrão e observar a concordância entre o sujeito e o verbo em cada oração. As respostas seriam no caso da reescrita: 1) os nordestinos têm muita gratidão; 2) pedimos proteção a vossa mercê e 3) nunca mais nós pensamos em seca. Enquanto a respeito das diferenças entre a forma original e a forma das orações conforme a norma-padrão poderia ser dito que na 1ª, do plural em nordestinos; na 2ª a ortografia e o acréscimo do s em *pidimo* e a ortografia em *vosmicê*; na 3ª, a ortografia em *nós* e a concordância verbal em *pensamos*. E, por fim, nas relações de concordância tem-se que, na primeira, o verbo está no plural e concorda com o sujeito; na segunda, o verbo concorda com o sujeito, mas tem uma grafia influenciada pela fala e na terceira, o verbo está no singular e o sujeito no plural (CEREJA, DIAS VIANNA, DAMIEN, 2016).

Neste sentido, há um direcionamento para análise das regras gramaticais e a relação que parte do conhecimento prévio do aluno e as demais formas que podem ser encontradas na sociedade ainda não conseguem ser suprido. A partir dessas considerações, percebe-se que há duas possibilidades de ensinar a língua materna, partir do conhecimento linguístico do aluno ou continuar no ensino tradicional das regras gramaticais. Quando se opta pela primeira ideia é possível que o aluno consiga compreender e usar de forma consciente a língua, não por mero acaso, mas por refletir sobre o conhecimento adquirido sobre ela. O ponto que deve se tornar claro é que o ensino de Português não deve ser visto como uma transmissão de conteúdo, mas que passe a ser uma forma de construção de conhecimento por parte dos agentes envolvidos neste processo (escola, professor e aluno).

Em *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016) apresenta-se a concepção de uma gramática descritiva e internalizada; a descritiva descreve ou explica a língua empregada pelo falante e a internalizada é aquela que o falante já tem detém e viabiliza na interação. (POSSENTI, 1996). Neste sentido, os autores dizem que a sistematização dos conceitos relativos à gramática não deve estar voltada somente para a exposição de regras, mas para a descrição e a discussão dos fenômenos linguísticos a fim de mostrar ao aluno a flexibilidade da língua diante das variadas instâncias da interação (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Na seção *Refletindo sobre a língua*, os autores trazem o trecho de um livro de História dedicado ao estudo da vida de trabalhadores rurais, levando em conta que o aluno poderá perceber os modos distintos da língua e que também compreendam que não são incoerentes esses usos da língua.

**Figura 46** - Tempos diversos, vidas entrelaçadas; trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo-oeste do Paraná

Aos 19 anos, dona Matilde casou-se com José Bruno Schaefer, hoje já morto. Juntos migraram primeiramente para o município de Alecrim, no interior do estado do Rio Grande do Sul [...]:

*Lá onde eu disse, dei minha vaca e 14 porco e mais uns troco de dinheiro para nós poder comprar a primeira terrinha. Compremo. E depois dali, nos voltemo. Daí vendemo, porque todo mundo falava que as criança tava muito doente, que falaram que era por causa da água que não tava boa. Daí vendemos lá, viemos pro Paraná.*

Ao tecer suas memórias, ganha relevo o significado da terra, que à época, como se pôde observar, ainda não alçava os valores especulativos capitalistas que atualmente conhecemos. [...]

LAVERDI, Robson. *Tempos diversos, vidas entrelaçadas; trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo-oeste do Paraná*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005. p. 125. (Fragmento).

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI (2016, p. 250).

A partir desse exemplo, podem-se envolver outros aspectos já discutidos anteriormente como, a escrita formal, variedades linguísticas e a questão gramatical. Ormundo e Siniscalchi (2016) levam o aluno a pensar sobre as variedades urbanas de prestígio utilizadas no primeiro e no terceiro parágrafos do texto, por que o autor utilizou essa variação? A resposta seria que o texto por se tratar de resultados de pesquisa acadêmica, deve ser escrito de acordo com a variedade linguística aceita nas situações de escrita formal.

O autor do texto inclui o depoimento de uma camponesa, sobre o que ela fala? Como solução temos que ela apresenta os motivos para o seu processo de migração. No depoimento da trabalhadora, percebem-se algumas características das variedades linguísticas, sendo a ideia de plural que ocorre em “uns troco de dinheiro”, transcreva outra expressão que aparece no texto. Tem-se “14 porco”, “as criança”. O que pode justificar essa regra de uso do plural? Pode ser justificada pelo fato de que a ideia de quantidade já fica clara para o interlocutor, não sendo necessário repeti-la nas demais palavras.

Essa regra de plural é entendida como *marcas redundantes de plural*, pois na norma-padrão para indicarmos que estamos falando mais de uma coisa, acrescentamos as marcas de pluralização, por exemplo, “Quero te dar as lindas flores amarelas que brotaram no meu jardim”, neste caso, há cinco marcas de plural para informar que se trata de mais de uma flor, uma redundância. Já no português apresentando no depoimento da camponesa, ele é mais econômico e modesto. A regra que se tem é marcar uma só palavra para indicar um número de coisas maiores que um. Essa marca de plural pode ser usada no artigo definido, substantivo ou um adjetivo, funcionando dessa forma como um aviso que os demais grupos de palavras estão no plural (BAGNO, 2006).

Assim, Ormundo; Siniscalchi (2016) auxiliam os alunos na percepção de que a língua é dinâmica, flexível e que tem sua própria lógica, por outro lado também mostram que o conhecimento das regras utilizadas tanto por aqueles das variedades urbanas de prestígio quanto por aqueles que não pertencem a ela oferecem a compreensão de que devem ser respeitadas e utilizadas de acordo com o contexto de produção e socialização, indo além da gramática normativa.

O Livro Didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016) também apresenta o conceito de gramática descritiva e internalizada, tal como apresentando na obra *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016). Barreto; Bárbara e Bergamin (2016) acreditam que a gramática normativa é válida como uma modalidade “adquirida”, que vem agregar algum conhecimentos

a mais para os alunos e não para contrapor-se a outra, que é “transmitida”, a modalidade coloquial ou familiar.

Toma-se também como base a concepção de gramática entendida por Possenti (1996), que se desdobra no conjunto de regras que devem ser seguidas; no conjunto de regras que são seguidas e o conjunto de regras que o falante da língua domina, equivalendo-se a gramática normativa; a gramática descritiva e a gramática internalizada.

Confrontar a descrição das regras de funcionamento das variedades de maior prestígio às regras das variedades nativas dos alunos é, além de um modo de evidenciar diferenças e facilitar a apropriação das primeiras, caminho para mostrar que elas participam de um conjunto de diversas variedades, igualmente válidas e eficazes para a interação entre usuários da língua (BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p. 364).

O intuito seria então mostrar os conjuntos de variedades da língua que estão na sociedade e que são exigidas, mas também promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, conforme os PCNEM (2006), para que possam transitar por diferentes variedades da língua, diferentes gramáticas e que saibam utilizá-las de acordo com suas necessidades. Para exemplificar apresenta-se uma crônica publicitária publicada em um livro infantil que retrata a conversa entre uma mãe e uma filha sobre casamento.

**Figura 47** - Conversa entre uma mãe e uma filha sobre casamento

<p>— Manhê, eu vou me casar.</p> <p>— Ah... Que foi? Agora não, Lívia... Não tá vendo que eu tô no telefone?</p> <p>— Por favor, por favoooooor, me faz um lindo vestido de noiva, urgente?!</p> <p>— Pois é, Carol. A Tati disse que comprava e no final mudou de ideia. Foi tudo culpa da...</p> <p>— Mãe presta atenção! O noivo já foi escolhido e a mãe dele já tá fazendo a roupa. Com gravata e tudo!</p> <p>— Só um minuto, Carol. Vestido de... Casar?! Que é isso, menina, você só tem dez anos! Alô, Carol?</p> <p>— Me ouve, mãe! Os meus amigos também já foram convidados! E todos já confirmaram a presença.</p>	<p>— Carol, tenho que desligar. Você está louca, Lívia? Vou já telefonar para o teu pai.</p> <p>— Boa! Diz pra ele que depois vai ter a maior festança. [...] E diz para ele não esquecer: quero fogueira e muito rojão para soltar na hora do “sim, eu aceito”. Mãe? Mãe... Manhêêê!!! Caiu pra trás... Mãaaaaãe?!</p> <p>Vinte minutos depois.</p> <p>— Acorda, mãe... Desculpa, eu me enganei, a escola vai providenciar os comes e bebes. O papai não vai ter que pagar nada, mãe, acoooooorda. Ô vidal Que noiva sofre eu já sabia. Mas até noiva de quadrilha?!</p>
---	---

Fonte: BARRETO; BÁRBARA; BERGAMIN (2016, p. 190)

Percebe-se que Barreto; Bárbara e Bergamin (2016) trouxeram um gênero textual que abrange uma grande variedade de formas e temas, neste exemplo, partem de uma situação cotidiana para revelar um aspecto social ou conduzir a uma reflexão sobre a condição humana. Há também certo humor na crônica e isso é produzido através da construção das personagens,



na qual a mãe está mais interessada na conversa ao telefone e a filha toda empolgada, omitindo-se também que se tratava de um casamento de festa junina. Percebem-se, por exemplo, muitas repetições de uma letra para indicar um alongamento de vogal quando é pronunciada “favoooooooo”; “manhêêê”; “mããããããe”, supressão de sílabas e fonemas, “tá”; “tô”; “pra”. Neste sentido o aluno poderia verificar que isso é um aspecto da fala, mas que essas ocorrências são marcas de informalidade. Há também os registros informais como o emprego de “ter” no lugar de “haver” ou “existir”, “vai ter a maior festança”. E início de oração com pronome oblíquo átono, “me ouve, mãe!”. Dessa forma, não houve uma restrição ao ensino puramente da gramática tradicional, mas recorreu à situação do cotidiano para explicar o funcionamento da língua e a relação com a gramática normativa.

E, por fim, o Livro Didático *Veredas da Palavra* (HERNANDES; MARTIN, 2016) que traz o conceito de gramática normativa e internalizada. A gramática internalizada é considerada um conjunto de regras e variedades que o usuário adquire no meio em que está inserido e “não há erro linguístico nessa concepção de gramática, mas sim o uso inapropriado de interação de situações comunicativas por não atender as normas sociais de uso da língua” (TRAVAGLIA, 1996).

Os falantes nativos de uma língua aprendem o seu funcionamento desde bem pequenos, por meio do processo de aquisição da linguagem verbal. Sendo assim, todos os que falam o português conhecem empiricamente, isto é, baseados na própria experiência, a gramática do português (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 37).

Neste sentido, os autores consideram uma relação entre os estudos da gramática normativa e os conhecimentos internalizados que os alunos já adquiriram no seu meio social, tomando como base o texto para a exploração do funcionamento da língua. Para exemplificação, utilizam uma proposta de atividade que parte do texto de Monteiro Lobato, *Prefácios e entrevistas*, na qual os alunos irão refletir sobre o uso das regras gramaticais.

A correção da língua é um artificialismo, continuei, episcopalmente. O natural é a incorreção. Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos. Quando falamos, afasta-se para longe, de orelhas murchas (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 44).

É possível perceber que Monteiro Lobato faz uma crítica afirmando que, se a linguagem coloquial é desprovida de regras e a linguagem escrita é subordinada as regras da gramática normativa, então a correção da língua seria um artificialismo (Idem, Ibidem). Como foi destacado em reflexões anteriores deste trabalho, não há como dizer que a linguagem

coloquial não possui regras, ela segue sim as regras lógicas que são aceitas pelos falantes dentro do seu contexto. Então, quando se volta para o contexto escolar, o que se espera é que esse uso da língua seja levado em consideração e a gramática normativa também seja ensinada, mas de forma a ampliar tais conhecimentos.

Assim, através dessas reflexões acerca do conceito de gramática nos livros didáticos é possível perceber que os autores buscam um novo olhar sobre os estudos da gramática normativa e as demais gramáticas, mas ainda há uma “confusão”, conforme Possenti (1996), entre ensinar a língua ou ensinar gramática. E como o livro é uma ferramenta muito utilizada pelo professor em sala de aula, esses elementos devem estar claros na proposta teórico-metodológica da obra, pois o docente como mediador do conhecimento deve compreender que o ensino de Língua Portuguesa relaciona-se com os estudos gramaticais e as variedades linguísticas, permitindo que o aluno utilize a língua em diferentes modalidades e se adeque a cada uma delas, porém,

1) Como articular a diversidade linguística com o ensino de português? Ou, ainda, qual (ou quais) norma (s) ensinar? [...] 4) Qual o tratamento dispensado à variação linguística no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)? E 5) Qual o papel da escola na construção de crenças e atitudes positivas dos alunos em relação aos usos que eles costumam fazer do português brasileiro? (MARTINS, 2014, p.8).

Dessa forma, a verdadeira mudança no ensino de Língua Portuguesa talvez não esteja envolvida somente com os melhores métodos, mas a partir da reflexão do por que e como ensinar o Português. A língua só existe porque há falantes que a usam e de nada adiantará memorizá-la, pois irá torná-la algo sem sentido e desgastante, por isso é importante partir da realidade do falante para o ensino mais científico (regras gramaticais, textos, escrita etc.) da Língua Portuguesa.

#### 4.5.3 Considerações sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional

Para o sexto princípio da Sociolinguística Educacional verifica-se que os livros colaboram para uma reflexão sobre língua, linguagem e gramática. No que se refere aos conceitos de língua e linguagem, quanto mais aprofundarmos e realizamos pesquisas sobre eles nos Livros Didáticos, um instrumento muito importante para o ensino de Língua Portuguesa, mais será perceptível que certas abordagens já não conseguem explicar e compreender a língua. Isso não significa que não foram importantes ou que não contribuíram em nada para o progresso do ensino de Língua Portuguesa, porque foi a partir das concepções antigas e de seus insucessos

que houve a busca por novas concepções de ensino, que não se limitam apenas a uma área específica como, por exemplo, no caso da Linguística, pois não há como explicar a língua se não considerarmos outras áreas de conhecimento e criar novas subáreas de estudos. O que se quer dizer é que não há mais como estudar, ensinar e aprender a língua e linguagem se não houver inter-relações entre conhecimentos, entre disciplinas, entre eixos (Literatura, Produção de Texto, Língua, Oralidade e Gêneros textuais) e o contexto social.

Enquanto para a gramática, apesar dos Livros Didáticos ainda apresentarem e seguirem o ensino tradicional, tal como apresentando de forma explícita no livro *Novas Palavras* (AMARAL et al., 2016), enfatiza-se que a proposta de uma nova abordagem não se propõe a eliminar o português que está atrelado à gramática normativa e passar a ensinar o português que não segue tais regras, mas objetiva mostrar que se deve estar atento às diferenças que existem entre as variedades linguísticas da língua. Essas diferenças, muitas vezes, são consideradas “erros” por aqueles que não conseguem compreender a lógica que existe nelas.

Diante disso, o aporte da Sociolinguística Educacional pode auxiliar em uma reflexão sobre as relações entre língua, linguagem e gramática e propor reflexões nas diversas construções de sentidos que essa tríade pode adquirir quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, sendo possível, então, perceber que novos caminhos são construídos e de que o Livro Didático pode ajudar nesse percurso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os pressupostos da Sociolinguística Educacional e a análise dos Livros Didáticos foi possível perceber que esta teoria pode implicar melhorias no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa através das reflexões sobre as relações entre língua, linguagem e gramática e os padrões de participação social, de interação e comunicação tanto do professor quanto do aluno.

Assim as questões norteadoras de análise contribuíram para uma reflexão acerca dos princípios da Sociolinguística Educacional, proporcionando uma base para o professor no que se refere à escolha dos estilos mais monitorados ou mais coloquiais, a adequação linguística, as noções de “certo” e “errado”, norma-padrão, norma culta, preconceito linguístico, variação e mudança linguística, aspectos da escrita e da oralidade, e as concepções de língua, linguagem e gramática. Um início para discussões mais aprofundadas não somente no contexto do Ensino Médio, mas também para os cursos de formação inicial ou continuada de professores de Língua Portuguesa, pois infere-se que ainda há professores que não saem preparados para lidar com o contexto de diversidade linguística que seus alunos apresentam em sala de aula.

E apesar dos Livros Didáticos não adotarem a teoria da Sociolinguística Educacional de forma explícita, carregam os seus pressupostos implicitamente, uma vez que adotam as concepções de um ensino de Língua Portuguesa que leva em conta o conhecimento linguístico que o aluno detém e o seu contexto social e cultural. Além disso, também considera o professor como o mediador de conhecimento, aquele que reflete sobre a língua, linguagem e gramática e leva os alunos a um conhecimento e/ou ampliação do seu repertório linguístico que os permita transitar entre os vários estilos e diversas situações comunicativas encontradas na sociedade, contribuindo, assim, para a “pedagogia culturalmente sensível” de Bortoni-Ricardo (2005).

Contudo, a busca por esta “pedagogia culturalmente sensível” enfrenta grandes desafios, pois mesmo que os Livros Didáticos discutam novas propostas teórico-metodológicas e diferentes organizações físico-estruturais pouco adiantará se o professor de LP não tiver conhecimentos sobre os aspectos sociolinguísticos, de modo a permitir-lhe transitar entre a teoria e dela possa extrair formas que o auxiliem nas adequações metodológicas em sala de aula.

Isso equivale a retomada da questão problematizadora deste trabalho: A escola deve mecanizar o conhecimento ou fazer com que o aluno use o seu conhecimento linguístico, adequando-os de acordo com as diferentes esferas sociais e contextos? De acordo com os pressupostos da Sociolinguística Educacional e a relação feita com as concepções de língua

linguagem e gramática expressas nos Livros Didáticos, nos PCNs, PCNEM, OCEM e a atual BNCC foi possível perceber que deve ser considerado uma relação entre as regras prescritas na gramática e as novas concepções de ensino de LP, pois o que se espera é que os professores e alunos consigam compreender seu próprio repertório linguístico e aqueles que a sociedade exige, nas mais diversas situações de interação e comunicação social.

Neste sentido, os alunos poderão ampliar a sua competência linguística, uma vez que estarão cientes dos diversos níveis da língua e, posteriormente, conseguirão inserir-se socialmente, construindo sua própria autonomia e tornando-se bons usuários da língua. Mas como afirma Faraco (2015) a pretensão não é mostrar que isso tudo seja fácil, contudo é estar ciente de que, nas questões que envolvem a língua há uma relação de trama de imagens e significações que a envolve, que perpassa a vida acadêmica e toda a argumentação empírica que se possa desenvolver.

Por isso, chega-se à conclusão de que através dos pressupostos da Sociolinguística Educacional é possível ampliar a competência linguística dos alunos e ao professor saber reconhecer as diversidades linguísticas, sem negá-las, o que contribuiria para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, espera-se que cada vez mais sejam desenvolvidas pesquisas neste sentido, com o intuito de mostrar que quanto mais os autores chegarem a uma concepção de língua, linguagem e gramática que envolva a realidade linguística do aluno, que considere o papel do professor e suas possibilidades de auxiliar efetivamente os discentes através do Livro Didático, melhor será a compreensão do entendimento sobre a relação que a língua tem com o contexto social, a realidade linguística e o contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Por uma vida melhor:** intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro. s/d. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/2718/DossiA\\_-\\_Por\\_uma\\_vida\\_melhor.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/2718/DossiA_-_Por_uma_vida_melhor.pdf). Acesso em: 20 de setembro de 2018.
- AMARAL, Emília [et al]. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANDRADE, Oswald de. “Erro de Português”. In: FARACO; Carlos Emílio; MOURA; Francisco Marto; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 1995.
- BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLES; Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A norma oculta:** língua & poder na sociedade. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHES, Roland. Da palavra à escrita. In: \_\_\_\_\_. **O Grão da Voz**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves; BÁRBARA, Marianka Gonçalves; BERGAMIN, Cecília. **Ser Protagonista:** língua portuguesa. São Paulo: Edições SM, 2016.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Um modelo didático do gênero cordel:** uma contribuição para o ensino e aprendizagem de gênero. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC; 2014.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 08 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 de junho de 2018.
- Brasília, Conselho Nacional de Educação – Câmara Básica, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCEM)**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC. **Orientações complementares aos PCNEM (PCN +)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol.1, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2015**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Secretária de Educação Básica (SEB) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Secretária de Educação Básica (SEB) – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes. DESSONS, Gérard. 2006.

BICALHO, Delaine Cafiero. Habilidades linguísticas. In: CEALE/UFMG. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione. 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMOLESI, Fernanda Aparecida Rodrigues; SANTOS, Natália dos. **A formação do metaleitor**: uma avaliação sobre as práticas que visam à Metaleitura. Bebedouro: Fafibe, 2009.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPTÃO, Nívia. **Esferas das linguagens**. São Paulo: FTD, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretti; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “Capital Humano”. **Revista e Currículo**. São Paulo, v.15, n. 2. abr./jun. 2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Materiais didáticos e ensino na escola básica: impactos no currículo e na produção editorial brasileira. **Revista Remate de Males**. São Paulo: Campinas. jul/dez. 2014.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no Livro Didático de Português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CORBEIL, Jean-Claude. Elementos de uma teoria da regulação linguística. In: BAGNO, Marcos (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CYRANKA, Lucia F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta: a Sociolinguística na escola**. Curitiba: Appris, 2011.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. Tese de doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DIAS, Reinildes. **WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Disponível Sheilla Andrade Souza; Maria da Glória Magalhães dos Reis Horizontes de Linguística Aplicada, ano 15, n. 2, 2016 37 em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Veredas – Ver. Est. Ling., Juíz de Fora, v. 7, n.1 e n.2, 2003. P. 95-111.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transdisciplinar/>. Acesso em 10 de março de 2019.

FANTINATO, Marcelo. **Métodos de pesquisa**. PPgSI-EACH – USP, 2015. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/sarajane/wp-content/uploads/2015/09/M%C3%A9todos-de-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2016.

FARACO, Carlos Aberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2015. p.19-30.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Online InterEstudos**. Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n1/inter\\_estudos/concepcoes.html](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html). Acesso em: 11 de outubro de 2018.

FRANÇA, Aniela Improta; FERRARI, Liliane; MAIA, Marcus. **A linguística no século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.9, n. 17. jul/dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOULEMOT, Jean N. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Iniciativa de Lain Paire. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da Palavra**. São Paulo: Ática, 2016.



KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, dez.2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**: São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOMESU, Fabina; TENANI, Luciane. **O internetês na escola**. Editora Cortez. s/d. Disponível em: [http://www.cortezeditora.com/news/Lancamento/Educacao/Internetes\\_na\\_escola/Internetes\\_na\\_escola.pdf](http://www.cortezeditora.com/news/Lancamento/Educacao/Internetes_na_escola/Internetes_na_escola.pdf). Acesso em: 15 de setembro de 2018.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London, New York: Routledge, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Tradução Marilda Winkler Averborg. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCHESE, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de Gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (ORG). **Manual de Linguística**. 2º ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela B. [et al.]. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.

PEREIRA, Danglei de Castro. **Tensões culturais na formação da identidade brasileira: confluências**. Revista de Humanidades, Fortaleza, v.31. n.1, p. 86-100. Jan/jun. 2016.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2000.

PERRONE – MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

NETO, Pasquali Cipro. Por uma vida melhor: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

RAGEL, Aline; VIEIRA, Vitor. **O idioma prático e inconfundível das gírias**. 2011. Disponível em: [http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/ecletica33\\_idioma\\_gurias.pdf](http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/ecletica33_idioma_gurias.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2018.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROSA; Adriana Letícia Torres da; BARROS; José Batista de; DINIZ, Madson Góis. Abordagem intercultural no livro didático: variação linguística na língua portuguesa. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.2, n.1, p. 183-196, 2016.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 11 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, Andreza Marcião dos. **O Português Não Padrão (PNP) sob a ótica dos professores de Língua Portuguesa da cidade de Humaitá**. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Letras). Humaitá/AM, Universidade Federal do Amazonas. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SILVA, Eli Pereira; SILVA, Geraldo Gomes; ANDRADE, Karylleila dos Santos; VICENTE, Kyldes Batista; AIRES, Maria Lourdes F. G. **Linguagem e sistema EAD-UNITINS: Concepções e aproximações**. In: Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte. v.4, n.3, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARALLO; Fernando; DUARTE, Maria Eduarda. Processos de mudança linguística em processo: a saliência vs. Não saliência de variantes. **Ilhas do Desterro**. vol.20. 1988. P. 44-58.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

WINCH, Paula Gaiada; NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Estudos da Língua(gem)**, v. 10, n.2, 2012.