



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

ISADORA ARAUJO MACHADO DOS SANTOS

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA *VERSUS* NORMATIVIDADE EM MÓDULO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE SISTEMA DE ENSINO

Santo Antônio de Jesus

2021

ISADORA ARAUJO MACHADO DOS SANTOS

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA *VERSUS* NORMATIVIDADE EM MÓDULO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE SISTEMA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como critério parcial para a obtenção da graduação no curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Gilce de Souza Almeida

Santo Antônio de Jesus

2021

ISADORA ARAUJO MACHADO DOS SANTOS

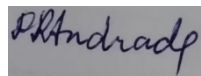
**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA *VERSUS* NORMATIVIDADE EM MÓDULO DE
LÍNGUA PORTUGUESA DE SISTEMA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como
critério parcial para a obtenção da graduação no curso
de Letras Língua Portuguesa e Literaturas.

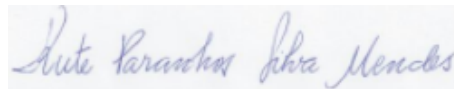
BANCA EXAMINADORA



Professora Doutora Gilce de Souza Almeida – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia



Professora Doutora Patrícia Ribeiro de Andrade
Universidade do Estado da Bahia



Professora Mestre Rute Paranhos Silva Mendes
Universidade Estadual de Feira de Santana

Aprovado em 09 de Julho de 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S237v

Santos, Isadora Araujo Machado dos

Varição linguística *versus* normatividade em módulo de língua portuguesa de sistema de ensino / Isadora Araujo Machado dos Santos . – Santo Antônio de Jesus, 2021.

72 fls.

Orientador(a): Prof. Dra. Gilce de Souza Almeida

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas, *Campus V*. Colegiado de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas. Santo Antônio de Jesus, 2021.

Inclui Referências.

1. Língua Portuguesa 2. Linguística - variação linguística. 3. Módulo - Sistema Ari de Sá. I. Almeida, Gilce de Souza. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 410

À Maria da Glória (in memoriam), minha amável e e(terna) avó, por ensinar que as palavras são caminhos e possibilidades para a Catarse da Vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, incansavelmente longânimo, paterno, benevolente, amoroso e que até aqui tem me ajudado. Suas mãos afagam minha alma, seu ser ensina-me a oferecer amor e perdão, incondicionalmente. Amado, Jesus, obrigada por me sustentar em seus braços, ainda que eu insista em cair. Obrigada por me permitir chegar até aqui.

Meus sinceros agradecimentos às pessoas que me inspiram a ser melhor e querer o melhor. Vocês não sabem das palavras afetuosas, dos cuidados discretos e do amparo insolúvel que, sensivelmente, dedicaram a mim, com zelo, amor e compreensão. Vocês são as pilstras do meu tempo.

À Andrea de Araujo, complacente em seu amor incondicional por mim, arguta em perscrutar as inquietações que me corroem no silêncio, acalentando-me em seu abraço-colo. Obrigada por cuidar de mim desde o ventre, mãe.

A Watson Santos, que é tão forte e intenso em amar quanto ondas gigantescas, e que me mantém, carinhosamente, sob os seus lindos olhos. Pai, eu concluí mais uma fase da vida, e não foi mais difícil porque, neste jogo, não há *game over*, como brincávamos há pouco tempo.

A Alexandre Araújo, que enxerga o lado bom da vida, mesmo com as suas vicissitudes, mostrando-me, com toda a ingenuidade, que as pessoas são boas e que o mundo é a parte salvífica do *Titanic*. A sua companhia sempre torna o meu caminho esperançoso, meu irmão.

À Thereza Rogéria, cujo coração não se mensura de tão bondoso que o é, e com quem aprendi a ser verdadeiramente entregue às minhas obrigações. Obrigada, minha tia, pelo apoio desmedido.

A Arthur e Josué, curiosos para descobrir o mundo colorido que os cerca, que sabem amar com o sorriso e abraçar calorosamente com seus braços curtos. Meus doces e pequenos meninos, que as diversões e a felicidade do mundo de vocês sejam reais quando aprenderem que a vida não é fantasia.

Aos demais familiares, Pedro, Ari, “Jovi”, que me demonstram amor e admiração, que abraçam a minha alma e me ensinam a importância da Coletividade. Vocês são parte da minha formação.

À Julia Menezes, que nunca deixou de estar presente na minha vida, principalmente nos momentos mais difíceis e que pareciam não passar. Sua luz, sua generosidade e seu amor me cercam todos os dias. Obrigada, minha afável e inseparável amiga.

A Matheus Ribeiro, tão imenso e amoroso em ser. Tão contrito e perfeccionista em fazer. Sua vida é inspiração. Obrigada por me motivar e por me ouvir todas as vezes em que até pelos poros eu falava. Você é grandioso, meu irmão.

A Fabrício Amorim, tão admirável e cordato, comprometido em reverter a veicidade da educação brasileira, foi quem despertou em a mim o fascínio pela Sociolinguística, e quem me auxiliou incontáveis vezes nas agruras e indecisões da minha vida acadêmica. Obrigada pelo amparo, querido amigo.

À Beatriz Neiva, à Gabriele Borges e à Isadora Silva, quem conheci no início deste sonho, quem sonhou comigo chegar até aqui, quem esteve ao meu lado nas lutas e labutas cotidianas, quem desfrutou intensamente todos os momentos que vivemos. Obrigada, minhas amigas, por me darem força e sorrisos incontáveis.

Ao corpo docente do colegiado de Letras Vernáculas da UNEB *campus V*, pela motivação e exemplo que a mim demonstraram, em especial a Eduardo Burgos (*in memoriam*) e Rosemere Ferreira, com quem construí laços profícuos e admiração mútua para toda a vida e com quem aprendi e aprendo, significativamente, a ser e como ser professora. Obrigada por acreditarem que eu sempre posso ir mais longe.

Por fim, e significativamente imprescindível, à Gilce Almeida, lindamente cuidadosa com as pessoas que a cercam, e pacientemente zelosa ao me instruir neste trabalho científico. Obrigada, minha querida orientadora, por me ensinar as diversas possibilidades de se exercer uma Educação Humana.

A todos vocês, não sei como retribuir toda força, todo apoio, toda compreensão, todo incentivo e todo amor que recebi, mas, ainda em tempo, deixo-os cientes de que este trabalho só foi possível ser concluído porque vocês estiveram presentes. Obrigada!

RESUMO

Muito se tem discutido a respeito do ensino da Língua Portuguesa e do tratamento dado à variação linguística frente à gramática normativa (GÖRSKI; COELHO, 2009; BAGNO, 2007). Nessa discussão, destacam-se os estudos que analisam a abordagem da variação em livros didáticos de Português. Sob essa perspectiva, este trabalho buscou verificar como os módulos de sistemas de ensino, adotados por escolas de rede privada, conceituam e apresentam a variação linguística do português, o que se justifica pela grande escassez – ou total ausência – de análises referentes a esse tipo de material didático. Em geral, os livros didáticos de Português abordam os fenômenos de variação de maneira insuficiente e estereotipada (DUARTE, 2015). Portanto, considerando o fato de os módulos representarem um material didático que se propõe a ser mais sucinto, pode-se supor que a abordagem que apresentam da variação é ainda mais deficiente. Para esta pesquisa, foi selecionado o módulo do Sistema Ari de Sá (SAS), destinado às séries do Ensino Médio. A avaliação do material seguiu alguns dos critérios definidos por Bagno (2007) e baseou-se na busca de: i) seção específica sobre variação; ii) abordagem da variação vinculada ao conteúdo de gramática; iii) quadros explicativos contendo “curiosidades” sobre fenômenos de variação; iv) tratamento limitado às variedades rurais e/ou regionais; v) apresentação de variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados); vi) tratamento limitado ao sotaque e ao léxico, ou também abordam-se fenômenos gramaticais; vii) apresentação da variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo é a norma padrão. Constatou-se que o módulo em questão aponta para uma visão reducionista da gramática, valorizando suas regras em detrimento a discussões, reflexões e diversas possibilidades de uso da língua. Portanto, chegou-se à conclusão de que os módulos apresentam a variação linguística de maneira insuficiente e estereotipada, não estabelecendo um ponto de intersecção entre a abordagem sociolinguística e os conteúdos gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Variação linguística. Sistema de Ensino. SAS.

ABSTRACT

Much has been discussed about the teaching of the Portuguese language and the treatment given to linguistic variation in relation to normative grammar (GÖRSKI; COELHO, 2009; BAGNO, 2007). In this discussion, studies that analyze the approach to variation in Portuguese textbooks stand out. In this perspective, this work sought to verify how the modules of the teaching systems, adopted by private schools, conceptualize and present the linguistic variation of Portuguese, which is justified by the great scarcity - or total absence - of analyzes referring to this type of teaching material. In general, Portuguese textbooks approach the phenomena of variation in an insufficient and stereotyped way (DUARTE, 20015). Therefore, considering that the modules represent teaching material that is intended to be more succinct, it can be assumed that their approach to variation is even more deficient. For this research, the Ari system of Sá (SAS) module was selected, intended for high school grades. The evaluation of the material followed some of the criteria defined by Bagno (2007) and was based on the search for: i) a specific section on variation; ii) approach to variation linked to grammatical content; iii) explanatory tables containing information on variation phenomena; iv) treatment limited to rural and/or regional varieties; v) presentation of characteristic variants of prestige varieties (urban, educated speakers); vi) treatment limited to the accent and the lexicon, that is, grammatical phenomena are also addressed; vii) presentation of linguistic variation just to say that what really counts is the standard norm. It was found that the module in question points to a reductionist view of grammar, valuing its rules to the detriment of discussions, reflections and various possibilities for using the language. Therefore, it was concluded that the modules present the linguistic variation in an insufficient and stereotyped way, not establishing an intersection point between the sociolinguistic approach and the grammatical contents.

KEYWORDS: Portuguese language. Linguistic variation. Education system. SAS.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	12
2.1	CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO.....	13
2.2	A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	17
2.3	ESTUDOS SOBRE A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO.....	19
2.4	OS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCN E BNCC.....	22
3	METODOLOGIA	30
3.1	AFINAL, O QUE SÃO OS MÓDULOS DE SISTEMA DE ENSINO?.....	30
3.1.1	O Módulo SAS.....	30
3.2	OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	31
3.3	SELEÇÃO DOS CAPÍTULOS E SÉRIES DO MÓDULO SAS.....	33
4	AS ANÁLISES	35
4.1	QUADRO DE RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	65
4.2	A (NÃO) VARIAÇÃO EM MÓDULOS DE SISTEMA DE ENSINO.....	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

Em *Variação Linguística Versus Normatividade em Módulos de Sistemas de Ensino* buscamos analisar a abordagem da variação linguística frente ao tratamento atribuído à normatividade, procurando identificar em que momento ou se há o momento em que essas duas abordagens se tornam interseccionais, assim como observar se a discussão sobre a variação linguística é superficial ou profunda no módulo SAS do Ensino Médio, material aqui tomado como *corpus* a ser investigado.

Em vista disso, o que deve ser entendido é que a língua do Brasil é também o vernáculo brasileiro e não somente a língua portuguesa padrão (PERINI, 2003). Contudo, por muito tempo, a escola prescreveu uma norma “inalterável” e “única”, excluindo, teoricamente, as demais variedades linguísticas existentes no país. Não obstante, o reconhecimento de outras variantes linguísticas ter sido discutido, defendido e propagado em documentos oficiais, o ensino da língua portuguesa parece permanecer resistente a outras gramáticas.

Vale ressaltar que são muitos os estudos comparativos que apresentam a diversidade linguística e o aspecto da normatividade no ensino de Língua Portuguesa e que sugerem propostas pedagógicas conciliadoras por meio das quais o professor pode trabalhar com a norma padrão sem desprezar a variação linguística. No entanto, esses estudos recaem sobre os livros didáticos, em sua grande maioria, negligenciando o fato de haver muitas escolas particulares que adotam os módulos.

Deste modo, percebemos uma necessidade especial de produzir uma pesquisa que preenchesse esta lacuna, pautando-nos no seguinte problema: como os módulos de sistemas de ensino conceituam e apresentam a variação linguística do português brasileiro? Mediante estudos prévios, tais como os de Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2006; 2018), Duarte (2013), dentre outros, que discutem a respeito do ensino da Língua Portuguesa e do tratamento dado à variação linguística frente à gramática normativa, pudemos inferir a hipótese de que, em geral, os livros didáticos de Português abordam os fenômenos de variação de maneira insuficiente e estereotipada. Logo, dado o caráter mais resumido dos módulos, esperamos encontrar, neste material, um resultado não tão diferente.

Definimos, como objetivo geral, analisar como os módulos de sistemas de ensino conceituam e apresentam a variação linguística do português. Para alcançá-lo, foi indispensável definir os seguintes objetivos específicos: a) discutir o tratamento da variação linguística *versus* a normatividade nos módulos sob investigação; b) analisar as seções que tratam diretamente da variação linguística, bem como aquelas destinadas ao conteúdo de pronomes pessoais e

concordância verbal, verificando se há alguma referência a fenômenos variáveis e c) apresentar uma descrição dessa abordagem: se suficiente, regular ou precária.

Metodologicamente, elegemos como *corpus* de análise os módulos dos sistemas SAS do ensino médio, analisando as seções que tratam diretamente da variação linguística, bem como as destinadas à abordagem do conteúdo de pronomes pessoais e concordância verbal. A escolha por esses fenômenos deveu-se ao fato de revelarem intensa variação no português brasileiro. Desta forma, foi possível observar se o módulo em questão apresentava a variação linguística ao tratar de aspectos normativos da língua.

Para a análise pretendida, pautamo-nos nas seguintes indagações: os módulos referidos apresentam seções referentes, especificamente, à variação linguística? Caso apresentem, de que forma esse conteúdo é discutido, em termos de possibilidades de variação linguística do português brasileiro? Nas seções destinadas ao conteúdo de pronomes pessoais são mencionadas as formas de variação linguísticas do português brasileiro? Para a discussão dos dados apresentados, contamos com a Sociolinguística Educacional como a categoria de pesquisa, uma vez que permite a análise do ensino de língua portuguesa pelo viés sociológico (SOARES, 2000), direcionada aos aspectos (extra)linguísticos que devem ser considerados nesse processo de ensino e de aprendizagem (BAGNO, 2007). Desse modo, é necessário que se reflita sobre a prescrição da gramática normativa, bem como a sua inflexibilidade sobre os possíveis e variados usos da língua (BORTONI-RICARDO, 2009).

A partir da divulgação dos resultados deste trabalho, espera-se que a escola, juntamente com o corpo docente de Língua Portuguesa busquem conhecimento sobre as novas concepções de língua e procurem analisar e selecionar criticamente os módulos com os quais irão trabalhar, da mesma maneira, espera-se que esses materiais didáticos possam refletir melhor a variabilidade da língua e, sobretudo, haja definição de critérios para avaliação desse material, assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é para os livros didáticos. Dessa maneira, almeja-se que a pesquisa contribua significativamente no âmbito da prática docente, a fim de que o professor atue no combate ao preconceito linguístico vivenciado por grande parte dos estudantes.

Quanto à estrutura, este estudo foi sistematizado em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a linha teórica que permitiu o aprofundamento das discussões sobre a referida pesquisa, com enfoque, sobretudo, na teoria da Sociolinguística Educacional. Assim, abordamos as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino de língua portuguesa, o tratamento da variação do livro didático e as abordagens dos documentos oficiais que regem o ensino desta língua. No segundo capítulo, traçamos a metodologia, descrevendo o *corpus* da

referida pesquisa e os critérios de análises que permitiram chegar ao resultado parcial. No terceiro capítulo, apresentamos um quadro de resultados baseado nos critérios de análise, discutimos os resultados desta análise e propomos uma reflexão sobre a necessidade de haver um regimento oficial destinado aos módulos de sistema de ensino. No quarto e último capítulo, apresentamos as considerações finais, sintetizando os principais achados deste estudo.

Ressaltamos que o estudo realizado se trata de uma pesquisa-piloto ao percebermos a escassez ou total ausência de análises sociolinguísticas destinadas aos módulos e, portanto, um campo fértil de investigação. Destacamos ainda que este estudo se limitou apenas à análise de um módulo por se tratar de um trabalho de conclusão de curso, monografia, podendo, posteriormente, ser ampliado e incluir outros módulos para a análise.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar do significativo progresso dos estudos linguísticos, o ensino de Língua Portuguesa apresenta-se ainda sob caráter bastante normativo, sendo esta muitas vezes uma disciplina preterida pelos alunos. Percebe-se, portanto, que se encontra, neste aspecto, uma notória contradição, visto que a mudança de postura em relação ao ensino da Língua Portuguesa não tem sido concomitante ao desenvolvimento da linguística.

É certo que a normatização da língua se apresenta como necessária em diversos contextos linguísticos, a exemplo de uma padronização de uma escrita a toda a extensão territorial brasileira. Dada à pressão normativa, coube à disciplina Língua Portuguesa o objetivo de ensinar ao sujeito, que tem como língua materna o português, escrever e falar bem¹, conseqüentemente, possuir o domínio das regras para esses usos.

No entanto, se, para escrever ou falar “bem”, precisa-se de um conhecimento sobre regras e usos gramaticais, significa, então, que não existe sujeito capaz de se expressar habilmente, porque ninguém é detentor da gramática normativa (PERINE, 2003). O que acontece é que essa falsa propaganda – dominar a gramática tradicional para falar e escrever “bem” – provoca no estudante uma repulsa à escrita e à língua, já que o domínio da norma-padrão é impossível na realidade brasileira, além de favorecer a disseminação de um preconceito linguístico no que diz respeito à fala, principalmente.

Diante dessa situação, é importante dizer que, pela sua característica heterogênea, viva e dinâmica, a língua não se limita à escrita, muito menos ao “falar bem”. Dessa forma, essa língua irá se adaptar às necessidades de fala de cada comunidade, assumindo variações como as regionais, as etárias, as de gênero, as sociais, entre outras, que estão, inevitavelmente, presentes na linguagem de cada indivíduo. Essa noção é confirmada por Soares (2009, p. 65) ao afirmar que “[...] não se pode considerar a língua fora do contexto social, na medida em que sua função seria não apenas transmitir informações, como também estabelecer e manter contatos sociais entre os falantes [...]”.

Para Bortoni-Ricardo (2006), o processo de socialização linguística de uma criança ocorre em pelo menos três ambientes distintos, ou domínios sociais, a saber: a família, os amigos e a escola. É nesses ambientes que o indivíduo adquire uma interação maior e mais contínua com a língua materna, desenvolvendo-a de acordo com o que ouve e com o que assimila.

¹ Aspecto discutido no livro *Sofrendo a Gramática* de Mário Alberto Perini (2003), capítulo 6.

Quando esse indivíduo cresce e aprende a fazer o uso consciente da língua, moldando-a de acordo com o contexto em que estiver inserido, algumas maneiras de se expressar ou de falar vão sendo apresentadas a eles como evitáveis e incorretas, desconsiderando-se o fato de haver determinadas variedades linguísticas, sobretudo, se a condição social desse indivíduo estiver na base da sociedade. Posturas como essas sustentam o preconceito linguístico, capaz de tornar um falante pleno da língua materna vítima da sua própria língua.

Sobre a relação língua-desigualdade-preconceito, Bagno (2004) aponta que:

[...] a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera diferenças regionais bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com pior distribuição de renda em todo mundo (BAGNO, 2004, p.16).

Dessa forma, a pouco efetiva, ou ausente, abordagem da variação linguística pela escola contribui para a disseminação do preconceito linguístico, este sustentado também pela grave discriminação social do país. Mediante este fato, os estudos sociolinguísticos voltados para o ensino – sociolinguística aplicada – vêm contribuindo para a promoção de um ensino da língua pautado em seus aspectos sociais principalmente. No entanto, até que se chegasse a essa abordagem sociolinguística, tal qual se estabelece hoje, houve um longo percurso, como veremos a seguir

2.1 CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO

Para entender o estabelecimento dos fundamentos sociolinguísticos, é imprescindível que se saiba quais foram algumas das principais correntes que os antecederam, com destaque para as teorias estruturalista, preconizada por Ferdinand Saussure, a gerativista, pensada por Noam Chomsky, e a funcionalista, por Nikolaj Trubetzkoy e Roman Jakobson.

Torna-se interessante refletir brevemente sobre tais propostas teóricas, visto que os modelos dominantes do ensino de língua portuguesa, sobretudo da gramática, surgem com base nesses estudos.

O marco inicial do Estruturalismo é a publicação do *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), obra que traz discussões de Saussure a partir de anotações dos seus alunos. No *Curso*, Saussure (2006) argumenta que a língua – “langue” – constitui um sistema rígido, caracterizado

por um conjunto de regras internas que se configuram a partir determinada orientação de funcionamento, excluindo, portanto, fatores extralinguísticos, já que, segundo a sua concepção, a língua deve ser analisada como um sistema autônomo. Essa concepção aponta para a dicotomia entre língua e fala – “parole” –, em que a primeira representa a sistematicidade regular, comum, a todos os falantes, que nada mais são do que as regras da língua, considerada, portanto, como invariável. Segundo Costa (2009), as regras que fundamentam esse sistema são adquiridas no meio social, dentro da comunidade linguística de que o falante faz parte, ou seja, internalizar esse sistema na fase de aquisição da linguagem é o que permite a comunicação entre os falantes de determinado grupo. A fala, por sua vez, não é um objeto de análise dos estruturalistas, já que se trata de uma realização individual, podendo ser alterada ou sofrer variações.

Mas, já que existe um viés social próprio à língua, por que, então, a linha de pensamento estruturalista considera-a invariável? Martelotta (2009) explica que as regras, que permitem construções aceitáveis e possíveis, são adquiridas na comunidade linguística do falante, daí seu caráter social, permitindo uma compreensão mútua, porém, o uso individual não permite a alternância ou modificação desse sistema rígido e inalterável. Ideia essa ratificada por Sarmiento, quando diz que:

A língua é um instrumento de comunicação, ou seja, é um sistema de sinais vocais e, muitas vezes, gráficos, pertencentes a uma comunidade ou a um grupo social. A língua, portanto, pode sofrer modificações apenas pela ação da comunidade e não de um único indivíduo. (SARMENTO, 2005, p. 12)

A autora ainda afirma que a variedade linguística de maior prestígio social é a norma culta ou a norma-padrão² e que essa variante é a mais ensinada nas escolas, atribuindo a isso o aspecto estrutural e normativo da gramática (SARMENTO, 2005).

Por sua vez, o foco da corrente gerativista baseia-se no aspecto cognitivo. O que demarca o início dos estudos gerativistas é a publicação do livro *Estruturas Sintáticas* (1957), escrito pelo americano Noam Chomsky. Aqui, a preocupação não mais gira em torno da descrição do sistema em si, nem da aquisição da linguagem a partir do contato com a comunidade linguística, mas, sim, a linguagem como sendo inata ao ser humano: “[...] as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e

² Destaca-se que a autora considera a norma culta e a norma-padrão como sinônimos. No entanto, os estudos sociolinguísticos como o de Bagno (2007) apontam para a diferença existente entre essas duas normas discutidas nos capítulos seguintes.

passam a ser analisadas como uma faculdade mental inata. A morada da linguagem passa a ser a mente humana” (KENEDY, 2009, p.129).

Assim como no Estruturalismo, a teoria gerativista, segundo Perini (1976), também apresenta uma dicotomia conceitual, que se estabelece entre a competência e o desempenho. A primeira refere-se à capacidade linguística inata ao ser humano, um aspecto biológico, e a última ao uso dessa linguagem.

Identificar a linguagem como uma capacidade inata a todo e qualquer ser humano implica dizer, segundo Santos (2002), que o indivíduo já nasce com um dispositivo capaz de assegurar a aquisição das regras de qualquer língua. Essa capacidade é desenvolvida na medida em que exista contato e exposição com o ambiente externo, permitindo à criança selecionar as regras específicas para um idioma específico, por exemplo. Esse conhecimento é também chamado de Gramática Universal.

O que torna o Estruturalismo e o Gerativismo confluentes é a linha de pensamento formalista, o que significa interpretar a língua como um sistema e uma estrutura organizada, contrapondo-se ao Funcionalismo, cujo foco da análise centra-se na língua como um objeto social. Esse último ponto é fundamental para compreender melhor a importância dos estudos funcionalistas para a Sociolinguística.

O Funcionalismo representa uma ruptura aos postulados do Estruturalismo e do Gerativismo, uma vez que sustenta uma concepção de língua diferente das abordadas anteriormente. Para o Funcionalismo, a língua não é um sistema autônomo, nem um dispositivo inato ao ser humano, mas a necessidade de usá-la desenvolve sua aprendizagem. Esta corrente considera os mecanismos externos e internos à língua. Em função disso, Cunha diz que “[...] a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas.” (CUNHA, 2011, p.158).

É possível inferir desse fato que o Funcionalismo sugere um estudo que não esteja restrito à descrição da gramática normativa, mas que possam ser considerados o indivíduo, a sociedade, as circunstâncias e as suas interferências (internas e externas) no uso da fala. Essa conceituação desenvolvida a partir da Gramática Funcional é fruto da Escola Linguística de Praga, idealizada pelo linguista Vilém Mathesius em 1926 e que teve como principais representantes os linguistas russos Nikolaj Trubetzkoy e Roman Jakobson. De acordo com Neves (1997), a abordagem elucidada pela Escola Linguística de Praga levou em conta a questão da comunicação.

A gramática funcional pode ser, de acordo com Moura Neves (1997), explicada através de diferentes modelos e existe uma similaridade que os une, considerando a visão funcionalista da linguagem o denominador comum entre eles. O que interessou a esse tópico foi, necessariamente, entender que, em linhas gerais, a língua não deve ser descrita como um sistema autônomo; pelo contrário, reflete uma adaptação às diferentes situações comunicativas, o que pressupõe a ideia de universalidade e variedade.

Partindo para uma análise crítica e atual do ensino de Língua Portuguesa, depreende-se que as correntes protagonizadas por Ferdinand Saussure e Noam Chomsky, estruturalista e gerativista, respectivamente, têm forte influência no modelo das gramáticas tradicionais e normativas, as quais estimam a norma culta e a norma-padrão, desconsiderando a mutabilidade, vivacidade e variabilidade da língua.

Graças a William Labov, a partir da década de 1960, há uma mudança radical no que concerne a essa sistematicidade quase inalterável da língua. É a partir do estudo sociolinguístico variacionista, influenciado pela corrente funcionalista, que um contraponto surge: levam-se em consideração as diferenças entre os falantes de uma língua, tal como cultura, classe, faixa etária, nível de escolaridade, profissão, gênero, lugar, entre outros.

Como base nesses postulados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontam para a necessidade de a escola reconhecer e valorizar as diferentes variedades do português brasileiro, a fim de combater o preconceito linguístico, entendendo que os alunos carregam marcas expressivas de diversidade linguística em seu meio social. Portanto, as pesquisas sociolinguísticas podem direcionar para uma reflexão sobre a língua e seus usos, acabando com o estigma de soberania atribuído à gramática normativa desde a antiguidade.

Não obstante, é notória a prescrição gramatical para o “bom uso” da língua, que, por muito tempo, dominou as aulas de língua portuguesa e ainda hoje domina. Isto posto, de acordo com Suassuna (2006, p. 227) “ensinar” Português tornou-se o mesmo que aplicar regras gramaticais a fim de uma normatização linguística. Além disso, é possível observar como essa gramática está presente no âmbito literário também, caracterizando a “boa” escrita e a valorização de uma norma-padrão utópica.

O que se pretende com os estudos sociolinguísticos, como afirma Bagno (2007, p.82, 84), é propor um espaço e tempo para formar indivíduos conscientes da complexidade da dinâmica social, das circunstâncias das nossas relações cotidianas por meio da linguagem, fazendo com que o aluno se perceba como um bom e fluente falante da sua língua. Além disso,

levá-lo ao conhecimento pleno de que a língua é heterogênea, viva, mutável, dinâmica, variável e que por isso se apresenta de diferentes formas a depender do contexto em que for usada.

Algumas dessas variedades são mais ou menos prestigiadas que outras, o que depende das avaliações (juízos e valores) sociais lançadas sobre os falantes:

A sociolinguística nos ensina que onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação (social). Nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, em consequência disso, todos os valores culturais e bens simbólicos que nela circulam também estão dispostos em escalas hierárquicas que vão do “bom” ao “ruim”, do “certo” ao “errado”, do “feio” ao “bonito” etc. E entre esses valores culturais e bens simbólicos está a língua, certamente o mais importante deles (BAGNO, 2007, p. 79).

A gramática normativa é a principal responsável por construir esse juízo de valor sobre o “certo” e o “errado” na medida em que prescreve como falar e escrever bem. Dessa forma, instigar o aluno a ter consciência disso é também um mecanismo de se combater o preconceito linguístico. Ainda segundo Bagno (2007, p. 64), a gramática tradicional deve ser estudada como um patrimônio cultural e ocidental e não como única teoria linguística válida, nem como um instrumento adequado para o ensino; dessa maneira, é fundamental que se perceba a importância da sociolinguística aplicada ao ensino de Língua.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

No que tange à sociolinguística no campo educacional, é pertinente que se entenda a necessidade de uma educação linguisticamente emancipadora, o que quer dizer a necessidade de refletir sobre as práticas tradicionais subsidiadas pelas gramáticas normativas. Entende-se, assim, que o ensino de língua não deve ser baseado em prescrição de regras, que grande parte dos alunos não consegue perceber efetivamente em seus espaços comunicativos, como defende Mollica (2003): “nem sempre variedades de prestígio, com alta cotação de mercado, são necessariamente assimiladas pelos falantes” (MOLLICA, 2003, p. 30). Isso acontece devido ao fato de que, desde o momento em que a gramática da língua passa a ser estudada, ainda na Antiguidade, há uma exaltação e valorização do que se entende hoje como a norma padrão. Para esta norma existe um monitoramento da fala ou da escrita. Essa análise permitiu, como discutido anteriormente, que teóricos defendessem a homogeneidade da língua, sendo esta desassociada dos aspectos sociais, históricos e contextos comunicativos do falante.

Considerar essa análise consiste em perpetuar o preconceito linguístico e, sobretudo, o estigma social que recai sobre indivíduos com baixa escolaridade, por exemplo. Mas, por que, então, se tem considerado este enfoque normativo e, conseqüentemente, excludente no ensino de Língua Portuguesa? Segundo Bagno (2007), “a avaliação é essencialmente social, isto é, não é propriamente a língua que está sendo avaliada, mas, sim, a pessoa que está usando a língua daquele modo” (BAGNO, 2007, p. 77).

Isso significa que quanto mais os professores impõem regras normativas para que os alunos aprendam, mais ocorre fortalecimento e manutenção de um sistema que, estrutura e linguisticamente, seleciona as pessoas “cultas” para serem socialmente bem aceitas e contratadas. Diante deste fato, Bourdieu e Passeron (1975) *apud* Bortoni-Ricardo (2009) afirmam:

A teoria da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1975) postula que a escola reproduz as relações do sistema capitalista, enfatizando a relação existente entre ela e a organização do trabalho e afirmando que essa instituição estaria reproduzindo em seu contexto as desigualdades estabelecidas pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 4).

Dessa maneira, os indivíduos, por motivos historicamente marcados, são duramente excluídos e violentados por esse sistema. É necessário ratificar que esses motivos são fundamentalmente analisados nos estudos sociolinguísticos, a saber: classe, gênero, etnia, idade, nível de escolaridade, profissão, entre outros. Logo, o trabalho analítico da Sociolinguística na sala de aula pode e deve desconstruir e deslegitimar a manutenção das práticas tradicionais que apelam para o preconceito linguístico e, sobretudo social, que violentam cotidianamente os falantes da língua portuguesa. Dessa forma, de acordo com Magda Soares (2000):

Graças, pois, à evidência antropológica e sociolinguística, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas diferentes umas das outras e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável. (SOARES, 2000, p.40)

Diante disso, professores(as) devem atentar-se para o combate efetivo do preconceito linguístico, apresentando ao seu(sua) aluno(a) as variedades linguísticas existentes no território brasileiro, bem como levá-lo(la) a entender que existem contextos variáveis no ato de se comunicar. Para isso, é necessário que a aprendizagem de língua portuguesa seja efetiva no que se refere a esta abordagem; em outros termos, é imprescindível que o(a) aluno(a) tenha

repertório e conhecimento de como se portar linguisticamente diante de contextos mais ou menos formais e saber distingui-los, como pontua Bortoni-Ricardo (2009):

Da mesma maneira, em uma situação formal, se um interlocutor escolher usos lingüísticos informais, sua fala resultará inadequada para a situação. Mas veja bem: às vezes uma pessoa reconhece que a situação é formal, dispõe-se a monitorar-se, mas lhe faltam recursos comunicativos próprios da fala monitorada. É por isso que a escola precisa empenhar-se na ampliação dos recursos comunicativos dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 6).

Ainda que breve, essa abordagem sobre a Sociolinguística Educacional muito pensada por teóricos(as) a exemplo de Bortoni-Ricardo (2009), permitiu entender a importância de direcionar as práticas docentes, assim como suas reflexões para uma (re)educação sociolinguística contundente e efetiva, capaz de atribuir notoriedade às variedades linguísticas, cooperando para a autoestima do falante. Nesse sentido, considera-se importante averiguar o que dizem os estudos sobre a abordagem da variação linguística nos livros didáticos.

2.3 ESTUDOS SOBRE A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO

São muitos os estudos que analisam a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, somando críticas pertinentes sobre a superficialidade e estereotipagem ao tratar desse tema, visto que esse tratamento se restringe, na maioria dos casos, à variação regional ou diatópica nos níveis lexical ou fonético-fonológico (DUARTE, 2013; PEREIRA, 2017).

A quase ausência de profundidade na abordagem linguística nos livros didáticos advém, dentre outros aspectos, da sobreposição do português europeu, construída desde a colonização³, sobre as demais línguas e dialetos brasileiros. Esse modelo eurocêntrico por muito tempo predominou e ainda predomina no ensino de língua portuguesa, o que contribui para a estereotipagem das variedades linguísticas que se distanciam da norma padrão ou da norma culta, além de ter deixado aos brasileiros “um legado ideológico materializado, entre outros aspectos, no discurso de que não sabem falar a própria língua” (AMORIM, 2014, p.135).

É a partir do século XX, no entanto, que acontece uma reforma no sistema educacional brasileiro, sendo aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em

³Em *Ensino do Português Brasileiro: por uma pedagogia descolonial* Amorim (2014) discute sobre o processo da colonialidade e as questões de natureza linguística e a reverberação desse fenômeno na formação do Português Brasileiro, ressaltando que é possível garantir, por meio de um ensino pluralista e democrático, a legitimação da língua materna e nacional do Brasil.

1996, que ratifica a característica social, heterogênea, dinâmica e variável da língua. Concomitantemente, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientavam/orientam as práticas pedagógicas escolares admitem a necessidade do trabalho com o ensino da variação linguística em sala de aula, possibilitando aos alunos o conhecimento das diferentes variedades no uso da língua.

Outrossim, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela compra, distribuição e inclusive pela avaliação dos livros didáticos da educação básica, a partir de 2004 inclui a abordagem da variação linguística nos livros de Língua Portuguesa como fator classificatório. Todavia, sabe-se que a implementação dessas diretrizes não foi adequadamente incorporada ao ensino de Língua Portuguesa, já que os livros didáticos ainda carecem de uma abordagem sociolinguística profícua. O que acontece é que

Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclórico, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros deixam de fora a variação social, que é de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica (FARACO, 2015, p. 20).

Isto posto, torna-se imprescindível o olhar para os fatores sociais que interferem no uso linguístico e como esses fatores também determinam a posição social em que esse indivíduo se encontra, ou seja, quanto mais distante da norma culta, mais vulnerável à discriminação linguística e, principalmente, social ele está. Se os livros didáticos de Língua Portuguesa tivessem uma ótica holística voltada para este aspecto, dentre outros, o impacto do preconceito linguístico vivenciado, em sua grande maioria, pelos(as) estudantes das instituições públicas do país seria amortecido e, assim, se evitaria, por exemplo, o desfecho triste da história da personagem principal de Fidêncio Bogo, no conto “Nós Mudemo”⁴.

Por conta disso, não é interessante para o(a) professor(a), nem para o(a) aluno(a) o pouco caso com o combate ao preconceito linguístico, uma vez que esse tipo de discriminação gera

⁴ A história do conto gira em torno da personagem Nós Mudemo que, ao entrar na escola, se depara com uma enxurrada de chacotas e zoações por utilizar uma variedade linguística diferente da dos demais colegas e, assim, recebe esse apelido. A professora se omite em defendê-lo ou em intervir na situação acarretando uma profunda tristeza e desânimo na vítima, que o leva à desistência dos estudos. Nós Mudemo abandona a escola e anos depois encontra a professora, que, ao ver a situação de vulnerabilidade do seu ex-aluno, se culpa cruelmente. A partir desse encontro, volta-se à gramática com repugnância e raiva: “Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. [...]” (BOGO, 2011).

consequências sociais danosas. No entanto, é perceptível a restrição do livro didático ao tratar, geralmente, apenas das variedades regionais e de pessoas não escolarizadas. Esse enfoque pode resultar numa discriminação ainda maior para os falantes que utilizam essas variedades, especificamente, devido ao fato de que são consideradas como “erradas”, engraçadas e alvo de correção para a norma padrão.

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007, p. 120)

Infelizmente, a partir dessas análises, percebe-se que os livros didáticos, em sua maioria, embora tragam conteúdos referentes à variação linguística, reforçam ainda mais a noção de que as variedades que se afastam da norma-padrão são erradas ou devem ser evitadas e corrigidas. Alguns poucos livros, por sua vez, trabalham com a variação de maneira mais coerente:

[...] os livros mais adotados são os que mais trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso sobre o certo e o errado em língua. Os livros menos adotados, por sua vez, são os que trabalham com a variação linguística de modo mais amplo e qualificado, não perdendo oportunidade de trabalhar a variação. (GONZÁLEZ, 2015, p. 226)

Verifica-se que, mesmo com os avanços dos estudos sociolinguísticos, a abordagem variacionista em sala de aula ainda é precária devido à quase ineficiência dos livros didáticos para essa discussão. Dessa forma os(as) professores(as) não podem e não devem se limitar ao livro como único e exclusivo suporte didático, apoiando-se nele para o “sucesso” de suas aulas. Além disso, espera-se que haja uma fiscalização ainda mais crítica do PNLD sobre o tratamento dado à variação linguística, não bastando apenas reconhecer a sua importância no ensino de Língua Portuguesa, mas que a abordagem possa ser profícua, ampla e qualificada.

Assim, o bom livro didático deve considerar as diferentes situações comunicativas em que o falante se encontra, atentando-se para as demarcações sociais que compõem cada sujeito, ampliando o repertório linguístico do(a) aluno(a) para que este(a) saiba desenvolver as competências e habilidades necessárias nas diversas situações de uso da língua. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

são importes auxiliares na elaboração e efetivação dessas competências e habilidades no processo de ensino e de aprendizagem.

2.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS: PCN E BNCC

Os PCN, lançados em 1998 pelo governo federal, foram elaborados por educadores e linguistas influenciados pelos estudos sobre ensino e aprendizagem que estavam em evidência na época, contribuindo, dessa forma, para o aprimoramento dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. São orientações pedagógicas que servem para nortear o trabalho docente e sua finalidade está na elaboração de currículos que visem a um ensino inovador, distante da prática de conteúdos com fim em si mesmos e que, portanto, promovam a reflexão crítica de elementos que fazem parte do cotidiano do estudante.

Como o cerne deste trabalho consiste na análise linguística de conteúdos gramaticais das séries do Ensino Médio, entende-se a importância de verificar o que os PCN+ Ensino Médio têm a dizer sobre o ensino de Língua Portuguesa nessas etapas.

O referido documento elabora uma introdução, no capítulo que se refere à Língua Portuguesa, enfatizando a criticidade em relação à memorização mecânica de regras gramaticais, devendo o ensino se atentar para “a percepção das múltiplas possibilidades de expressões linguísticas” (PCN+ ENSINO MÉDIO, s.d, p. 55) e complementa ainda que os(as) alunos(as) devem adquirir as competências necessárias para as inúmeras situações de uso da língua com as quais se depara.

Outrossim, o documento enfatiza que a aquisição de competências para aprimoramento linguístico do(a) aluno(a) não consiste na tarefa de memorização de regras gramaticais, mas “devem-se considerar as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas” (PCN+ENSINO MÉDIO, s.d, p. 58). Esse fato implica no desenvolvimento de habilidades pontuais, a partir dos níveis lexical, sintático e morfológico, que, progressivamente, garante uma competência gramatical mais abrangente.

Adiante, os PCN+ Ensino Médio (s.d) afirmam que o desenvolvimento dessas competências não ocorre de maneira isolada, mas presume um processo de prática constante, por exemplo:

- a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe;
- a produção de textos orais e escritos no interior de um projeto de trabalho requer também o exercício da competência interativa, uma vez estabelecidos

grupos de trabalho que devem apresentar produtos finais de seu processo de aprendizagem (PCN+ ENSINO MÉDIO, s.d, p.59).

Portanto, os conteúdos a serem abordados preocupam-se com a relação existente entre os conhecimentos adquiridos e as habilidades e competências envolvidas nesse processo, não perdendo de vista que os textos estão cheios de visões de mundo que fazem parte de determinada(s) cultura(s), o que implica nas “escolhas e combinações feitas no complexo universo que é a língua.” (PCN+ ENSINO MÉDIO, s.d, p. 58).

No tópico sobre *Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidas*, página 59, é necessário destacar o conceito 4, referente à Gramática, a qual, segundo o documento, é um conjunto de regras que fundamentam o sistema de qualquer língua. O próprio documento enfatiza o conhecimento linguístico internalizado, independente de aprendizagem escolar. Além disso, são citados alguns exemplos de situações que devem conduzir o trabalho com a língua, a saber:

- Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
- Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
- Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
- Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua. (PCN+ ENSINO MÉDIO, s.d, p. 60)

Além das orientações acima, os PCN+Ensino Médio (s.d) apresentam alguns temas estruturadores que configuram uma possibilidade de aprender Língua Portuguesa, dentre os quais se destacam o que melhor compreendem esta pesquisa: “usos da língua” e “ensino de gramática: algumas reflexões”. Seguem abaixo as duas figuras que ilustram esses temas:

Figura 1: Usos da Língua

Usos da língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares (PCN+ ENSINO MÉDIO, s.d, p. 72).

Figura 2: Ensino de gramática: algumas reflexões

Ensino de gramática: algumas reflexões	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares (PCN+ ENSINO MÉDIO, s.d, p. 73)

Verifica-se que ambos os quadros apontam para um trabalho voltado à reflexão não apenas da língua, mas da gramática normativa e descritiva, entendendo as diferentes situações de uso do falante e as condições extralinguísticas. Dessa forma, cabe ao(à) professor(a), juntamente com a Escola pensar em um currículo que tenha como finalidade aprimorar os usos linguísticos dos alunos diante das diversas situações que surgem em seus cotidianos e considerar todas as variedades linguísticas que fazem parte do português brasileiro.

A fim de complementar os estudos sobre os documentos oficiais, é imprescindível destacar também as orientações elaboradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Língua Portuguesa. Aprovada em 2017/2018, a BNCC foi implementada, gradativamente, nas escolas e institutos federais para garantir um ensino uniformizado e uma aprendizagem democrática, considerando as diferentes regiões que compõem o Estado e as suas peculiaridades. Nesse sentido, o direcionamento da BNCC para a elaboração do currículo e para as propostas pedagógicas para os ensinos infantil, fundamental e médio é de suma importância, pois além de haver um viés humanístico voltado para o alunado do século XXI, há a tentativa de garantir o trabalho com temas contemporâneos, transversais e integradores, preparando o sujeito de maneira crítica e reflexiva para o mundo e para o futuro. Portanto, é imprescindível que se discuta sobre a contribuição da BNCC no ensino básico, como afirmam Gerhardt e Amorim (2019, p. 19):

Há urgência em abrir espaços de diálogos sobre a BNCC e o que ela representa dentro do grande projeto de um Brasil ajustado à geopolítica mundial contemporânea, o qual inclui de imediato estabelecer objetivos para a formação educacional dos brasileiros. Tais projetos não são novos, mas nos tempos atuais assumem facetas e imagens específicas do tempo em que vivemos, facetas essas constituindo capilaridades que precisam ser postas no centro da discussão (AMORIM, 2019, p.19).

À luz dessa perspectiva, a BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio estuda sobre as “linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos [...]” (BRASIL, 2017, p. 490).

A partir desse fato, nota-se a importância de se trabalhar com a linguagem em suas variadas possibilidades de execução, atrelado ao fator social dessa aprendizagem. Nessa prática, vislumbra-se, portanto, um quadro especial para trabalhar variações que engendram a

linguagem. Fator este já abordado pelos PCNs quando afirmam que a linguagem é “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20).

Dessa forma, é factível a necessidade de um ensino e aprendizagem que valorizem os diferentes tipos de linguagem, e, sobretudo, a maneira como os fatores sociais, o ambiente, o interlocutor, o tópico da conversa interferem na transmissão e na assimilação desses signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, entre outros. Esse estudo permite, inclusive, atentar-se para as realidades linguísticas no Brasil e incluí-las no projeto político pedagógico para que assim, conforme Faraco (2015, p.26) se possa “avançar na construção de uma pedagogia que seja capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares”. É nessa tentativa que a BNCC em Língua Portuguesa acerta em

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017/2018, p. 494).

Mediante este ponto, na área de Linguagens e suas Tecnologias, onde está inserido o componente de Língua Portuguesa para o ensino médio⁵, a citação acima refere-se à competência 4, especificamente voltada para o tratamento da variação linguística. Segundo o documento, o objetivo dessa competência consiste em compreender o dinamismo, a heterogeneidade e mutabilidade da língua, bem como os registros dialetais, estilizações e usos, respeitando a variação linguística sem qualquer tipo de preconceitos e, especialmente, o trabalho com a adequação linguística à situação de produção de discurso, “considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos (...)” (BRASIL, 2017/2018, p. 494). Para tanto, a BNCC dispõe de três habilidades que dizem respeito a competência 4, as quais o(a) professor(a) precisa desenvolvê-las em sala de aula:

⁵ Vale destacar que esta etapa não está dividida em séries como no Ensino Fundamental, devido ao fato de serem abarcadas as três séries do Ensino Médio de forma contínua.

Figura 3- Habilidades para Língua Portuguesa propostas na BNCC

HABILIDADES
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017/2018, p. 494).

Tanto a habilidade EM13LGG401, quanto a EM13LGG402 tem sido já bastante discutida ao longo desse texto, pois confere ao(à) estudante a análise crítica e profunda sobre os fenômenos que envolvem a variação linguística, promovendo a capacidade de refletir como as variedades linguísticas se relacionam com contextos sociais, históricos, culturais, entre outros e que impacto isso causa na sociedade. Além disso, estimula a ampliação do repertório linguístico do falante ao se deparar com as diferentes situações de interação e comunicação e, sobretudo, o incentivo ao combate de qualquer tipo de preconceito nesse sentido, “tendo diante de si o amplo quadro das relações sociedade e língua ser capaz de compreender que o modo como cada pessoa fala espelha sua história socioeconômica e sociocultural e a da sua classe social” (FARACO, 2020, n. p.).

Adiante, são listados, no documento, os campos de atuação social, destacando o *das práticas de estudo e pesquisa*, pois é nesse campo que mais uma vez a variação linguística é ratificada:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (BRASIL, 2017/2018, p. 504).

Percebe-se, portanto, e mais uma vez, a necessidade de ter um ensino de língua portuguesa voltado para a reflexão crítica sobre a prescrição da gramática em contraponto com

a abordagem sociolinguística. Outrossim, nas páginas seguintes destacam-se como os campos de atuação social devem ser efetuados nas aulas, orientando sobre quais práticas o(a) professor(a) pode trabalhar. Dentre as práticas estão o uso da leitura, da escuta, da produção de textos (multissemióticos, escritos, orais) e da análise linguística/semiótica. Entre as habilidades listadas nos campos de atuação social, há duas que interessam mais este trabalho:

Figura 4: Habilidades para Língua Portuguesa da BNCC

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017/2018, p. 507-508).

Nota-se, a partir deste quadro, que as habilidades correspondentes à competência 4 são direcionadas para todas as práticas de linguagem, como a leitura, a produção de textos, a escuta, a análise linguística/semiótica e em todos os campos de atuação social, dentre os quais estão o campo da vida pessoal, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública.

Diante do quadro 4, evidenciam-se duas habilidades relevantes ao ensino de língua, que correspondem, primeiramente, à comparação entre as gramáticas tradicionais e as contemporâneas, que apesar destas não terem sido especificadas, subentende-se que podem ser as gramáticas descritiva do português brasileiro. A finalidade dessa comparação é fazer com que o(a) estudante perceba que a língua é caracterizada pela sua heterogeneidade, seu dinamismo e sua mutabilidade e não um conjunto de regras engessadas e imutáveis, permitindo,

de acordo com Cyranka (2016) que este(a) aluno(a) desenvolva um olhar crítico para gramática normativa.

Em segundo lugar, a habilidade EM13LP10 propõe uma análise sobre o fenômeno da variação linguística bastante pertinente para o ensino de língua portuguesa, que consiste em verificar esse fenômeno nos níveis fonético-fonológico, lexical, sintático, semântico e estilístico-pragmático, e em suas diferentes dimensões: regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária, etc. Essa visão holística sobre a variação linguística é relevante para a formação do alunado enquanto falantes do português brasileiro, uma vez que se distancia das marcas de estereotipagem sobre essa língua, que é quando o ensino se volta somente para os aspectos lexical, fonético e fonológico e regional.

Dessa forma, se o(a) docente estabelecer o ensino de língua portuguesa e a abordagem da variação linguística como uma relação intrínseca e inerente, como propõe a BNCC, a chance de seus(as) alunos(as) desenvolverem as habilidades e competências efetivas para a resolução de diferentes situações comunicativas é muito grande, além de fortalecer o combate ao preconceito linguístico e formar sujeitos críticos frente à gramática normativa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Consideramos a importância de estabelecer e esquematizar os percursos metodológicos a fim de colher os resultados necessários. Constituem o *corpus* os módulos 1, 3; 1; 3 e 1; 3 da primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio, respectivamente, do sistema SAS.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio da qual se pretende analisar e compreender os fenômenos traçados nos objetivos específicos, baseada na análise descritiva dos dados, uma vez que, ao estudar o material proposto, serão feitas observações e discussões sobre este *corpus*.

3.1 AFINAL, O QUE SÃO OS MÓDULOS DE SISTEMA DE ENSINO?

Muito requerido e adotado pelas instituições privadas do país, os módulos de sistema de ensino são materiais didáticos que reúnem uma determinada quantidade de volumes por série. Nestes, cada unidade apresenta os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Redação, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Matemática, Inglês e Espanhol) com conteúdos/capítulos específicos em cada volume. Os temas são divididos em partes, definidas como uma etapa do estudo. Dessa forma, os módulos diferem dos livros didáticos porque aqueles propõem uma junção de disciplinas em um mesmo material, e estes, por suas vezes, propõem um material específico para cada disciplina.

Outro aspecto importante a ser considerado é a ausência de um Órgão específico para seleção e avaliação destes módulos, já que os livros didáticos são regidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – criado pelo MEC –, que é responsável por avaliar e selecionar de maneira regular, sistemática e gratuita, as obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa.

3.1.1 O módulo SAS

No Brasil, existem vários sistemas de ensino que produzem materiais para fins educativos, como FTD, SAE DIGITAL, COC, PITÁGORAS, MODERNA, POSITIVO, PH, ÉTICO, SAS, entre outros, que apresentam também uma plataforma digital com acesso individual para os estudantes, diretores e coordenadores pedagógicos. Dentre esses materiais,

optamos por analisar o Sistema SAS, por ser bastante adotado em algumas das escolas particulares da cidade em que reside a pesquisadora, Cruz das Almas – BA.

O SAS oferece uma proposta voltada para o Enem e o mundo vestibular, assim como descreve competências e habilidades necessárias à aprendizagem dos conteúdos. Sendo assim, o SAS trabalha também com conteúdos de aspectos socioemocionais por meio dos quais traz a possibilidade de tecer críticas, comentários e análises sobre a sociedade em que vivemos.

Pensando desta forma, decidimos analisar, portanto, como este material didático trabalha com a variação linguística, já que se trata de um tema irrefutavelmente social que perpassa as linhas do tempo, sendo sempre uma temática atual e necessária a ser discutida e debatida para que se evite o preconceito linguístico, a discriminação sociocultural e possibilite que se enxerguem os corpos que são afetados pelas marcas linguísticas discriminadas pela norma.

3.2 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Nesta seção, buscamos apresentar como foram feitos os roteiros de análises nos livros didáticos e para isto, contamos com as sugestões de Bagno (2007), no livro *Nada na Língua é por Acaso* (2007). No capítulo 6 do livro, encontra-se um tópico destinado a este roteiro, intitulado “Um roteiro para analisar os livros didáticos”. Bagno (2007, p.125-140) descreve para leitor-professor dez sugestões de como observar o tratamento dado à variação linguística nesses materiais. No entanto, selecionamos seis dessas sugestões, a saber: as sugestões 3, 4, 5, 6, 8 e 10 indicadas no Quadro 1.

Quadro 1: Critérios estabelecidos por Bagno (2007) para análise da variação linguística em livros didáticos

	Critérios
	1. O livro didático trata da variação linguística?
	2. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
	3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
	4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?

5. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. O livro didático mostra entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Fonte: Bagno (2007).

A justificativa para essas opções baseia-se no fato de preferirmos delimitar a análise da variação linguística observando os aspectos que, normalmente, são comuns aos materiais didáticos de maneira geral, a exemplo da abordagem quase exclusiva das variações regionais, eleitas como as “únicas” e mais “recorrentes” variedades possíveis, das variações estigmatizadas socialmente e da descrição do que é “escrever e falar bem”. Logo, como descrito anteriormente, já que o SAS apresenta uma proposta social e possivelmente engajada, é importante perceber de que forma, então, essa abordagem é construída: se conduz para uma visão reducionista da gramática ou se contém uma abordagem mais profunda e reflexiva, centrada na variação linguística e nos usos sociais da língua.

No quadro que se segue, constam outros critérios autorais que julgamos necessários à análise:

Quadro 2: Critérios Autorais

Critérios	
i.	Seção específica sobre variação
ii.	Abordagem da variação vinculada ao conteúdo de gramática
iii.	Quadros explicativos contendo informações sobre fenômenos de variação

Fonte: Autoral

3.3 SELEÇÃO DOS CAPÍTULOS E SÉRIES DO MÓDULO SAS

Optamos por analisar os diferentes volumes e capítulos do módulo SAS das três séries do ensino médio do ano de 2021, que podem ser vistos em destaque no Quadro 3 a seguir. São eles: primeira série, os módulos 1: “O que é gramática”; “Norma culta e Norma-padrão”; “Escrita e Oralidade” e 3: “Os Pronomes no texto”. Segunda série, os módulos 1: “Escrita e Oralidade”; “Variação Linguística” e 3: “Concordância Verbal”. Terceira série, os módulos 1: “Língua, linguagem e variedades linguísticas” e 3: “Classificação dos pronomes I: pessoais, possessivos e demonstrativos”:

Quadro 3: Seleção dos módulos e capítulos (1ª a 3ª série do E.M)

Série(s)	Módulos (Língua Portuguesa – Gramática)	Conteúdos (capítulos)
1 Série do Ensino Médio	Módulo 1	O que é Gramática (capítulo 1)
		Norma culta e Norma-padrão (capítulo 2)
		Escrita e Oralidade (capítulo 4)
	Módulo 3	Os pronomes no texto (capítulo 11)
2 Série do Ensino Médio	Módulo 1	Variação Linguística (capítulo 2)
	Módulo 3	Concordância verbal (capítulo 8)
3 Série do Ensino Médio	Módulo 1	Língua, linguagem e variedades linguísticas (aula 1)

Fonte: Autoral

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a opção pela análise dos capítulos destinados aos pronomes pessoais e à concordância verbal deve-se ao fato de que são fenômenos que expressam uma variação significativa no português brasileiro, sendo

amplamente atestados sob à luz da sociolinguística variacionista. No caso da concordância entre verbo e sujeito, é este um dos fenômenos em que mais se evidencia o preconceito linguístico.

Julgamos necessário incluir à análise os capítulos específicos da variação linguística, quando existentes, observando se estas abordagens se apresentam de maneira suficiente, regular ou precária. Outrossim, decidimos analisar os conceitos e discussões apresentados nos capítulos sobre gramática, língua, linguagem e variação linguística, visto que são fundamentos essenciais para que o aluno compreenda o conceito desses tópicos e possa se perceber como falante do português brasileiro.

Vale ressaltar ainda que a nossa análise sobre o material proposto não tenciona atribuir parâmetros qualitativos em termos de qualificar o material como bom ou ruim, ou se deve ou não ser/continuar sendo adotado pelas instituições. Detemo-nos a analisar qualitativamente apenas o aspecto sociolinguístico apresentado pelo módulo, sem qualquer menção crítica que possa vir a prejudicar o Sistema em foco.

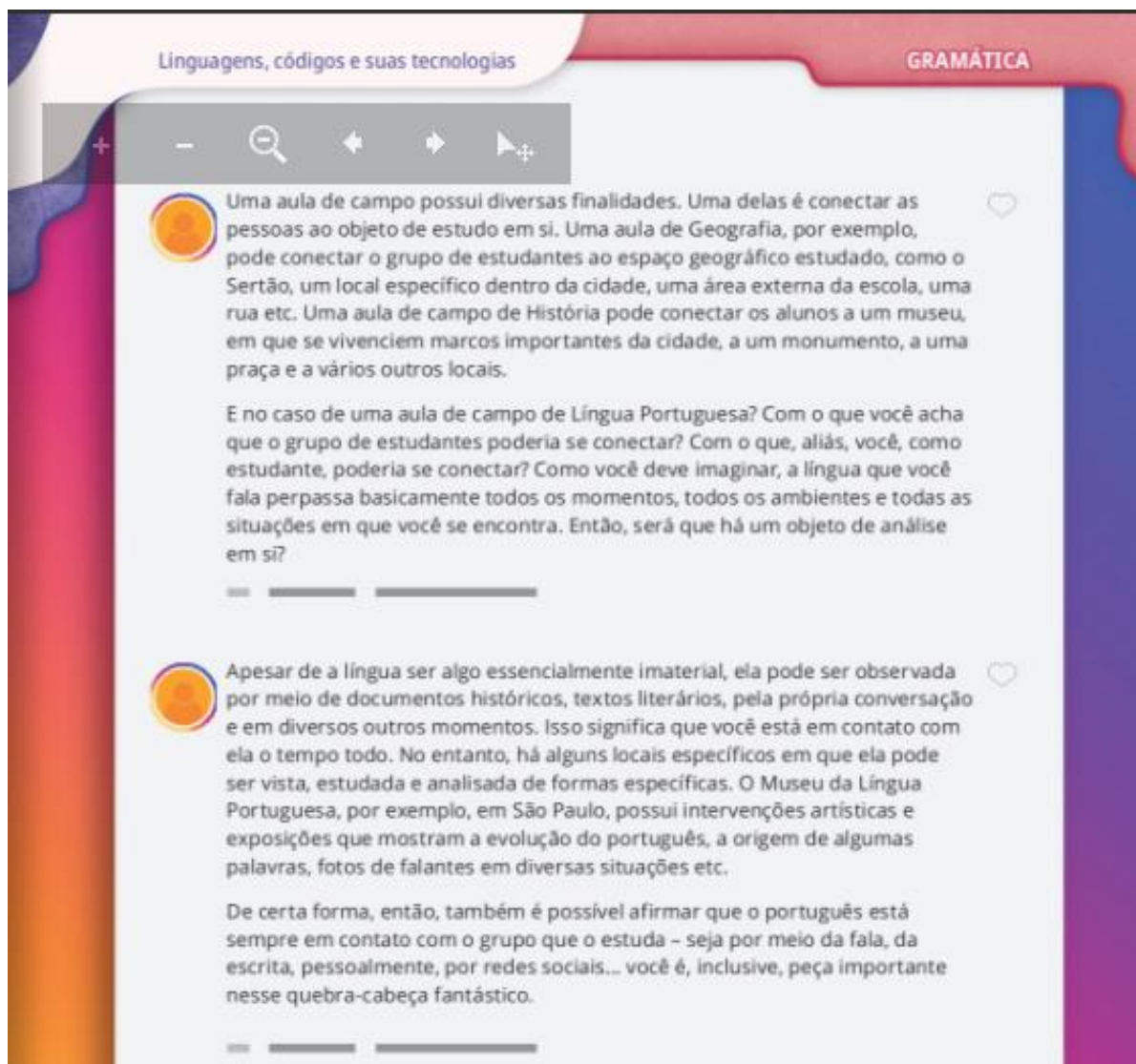
4 AS ANÁLISES

a) 1ª Série do Ensino Médio: Módulo 1, capítulo 1 – *O que é gramática*

Como já descrito, analisamos os capítulos 1, 2 e 4 do módulo 1 e o capítulo 11 do módulo 3. O capítulo 1 do primeiro módulo intitula-se “O que é Gramática?”, despertando uma curiosidade instigante para saber qual abordagem e a perspectiva do módulo para este tópico bastante emblemático.

São destinadas oito páginas ao assunto, nas quais, inicialmente, se percebe uma abordagem sobre a língua por meio de uma imagem de um grupo de estudantes em aula de campo na disciplina de Geografia. A comparação objetivou destacar que apesar da língua ser essencialmente imaterial, ela está presente em todos os ambientes e situações que as pessoas se encontram, assim como é possível visitar lugares históricos-geográficos para saber mais sobre eles, além de poder ser estudada a partir de documentos históricos, textos literários, conversação, dentre outros (Figura 5).

Figura 5: Estudo da Língua



Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.3)

Na primeira página do capítulo é possível identificar os objetivos pretendidos, que são: refletir sobre o conceito de gramática; entender a diferença entre gramática natural e gramática normativa e entender os conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade. Verificou-se que esses objetivos foram atendidos, já que o livro apresenta ao aluno o conceito de gramática segundo o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (figura 6), que identifica a língua como um sistema, o estudo de elementos desse sistema e as regras desse sistema.

Neste mesmo tópico, o livro acrescenta ainda a noção da gramática natural, que todo falante de uma língua tem internalizada e usa para se expressar (Figura 9). Neste ponto, percebe-se a inferência à teoria gerativista, que considera a capacidade linguística inata ao ser humano, o que significa, segundo Santos (2002), que todo falante possui as regras de sua língua internalizadas, prontas para serem desenvolvidas a partir do contato externo.

Figura 6 – Conceito de Gramática

Para começar, é possível encontrar as seguintes acepções para a palavra **gramática** no *Dicionário escolar da língua portuguesa*, da Academia Brasileira de Letras:



gramática
(gra.má.ti.ca) s.f.

1. Sistema de relações próprio de uma língua.
2. Estudo dos elementos e dos processos de formação e de expressão que caracterizam esse sistema.
3. Livro em que se expõe sistematicamente as regras que presidem o uso normativo culto da língua: *Consulte uma gramática sempre que tiver dúvida sobre algum fato da língua.*

A primeira acepção se refere a um sistema; a segunda, ao estudo de elementos desse sistema; e a terceira, ao objeto livro que expõe as regras desse sistema. Como se pode perceber, o conceito fundamental é que a gramática é um sistema de relações, sem o qual não existe língua. Isso leva a concluir que a língua e o seu sistema de relações surgiram ao mesmo tempo; em outras palavras, seria a **gramática natural** de uma língua. Todo falante nativo de uma língua traz essa gramática internalizada e a usa para se expressar.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.4)

Em seguida, é trazido o exemplo da frase: “O que a relação afetiva com lugares pode ensinar sobre Geografia” para explicar como esse sistema funciona, e identificam-se os elementos presentes na frase e como eles se combinam. O objetivo desse exemplo demonstrou, segundo o capítulo, que as relações morfológica, sintática e semântica começam a existir na medida em que a língua se estrutura e, então, a partir de fatores políticos e sociais, por exemplo, surge a sistematização de regras relacionadas ao conceito de adequado e inadequado, do bem falar e do mal falar, surgindo, dessa forma, as gramáticas normativas (Figura 7).

Figura 7 – Conceito de Sistema

Retomando a manchete que você leu e as questões que você respondeu, é possível entender melhor o conceito de sistema:

O que a relação afetiva com lugares pode ensinar sobre Geografia

1. Há um segmento (relação afetiva) que se refere ao tema tratado na manchete;
2. Há segmentos – centrados em verbos – apresentando informações sobre esse tema;
3. Há relação de concordância entre esses segmentos;
4. Há funções diferentes para cada segmento, como “pode ensinar” expressar a ação realizada por “relação afetiva” e “sobre Geografia” completar o sentido da locução “pode ensinar”;
5. Há um enunciado composto por palavras que se relacionam e possuem diferentes funções.

Essa listagem poderia prosseguir. No entanto, para a análise de agora, interessa entender que todas essas relações existem desde que a língua se estruturou, independentemente de como elas foram chamadas. Com base nessa gramática natural, em algum momento da história das nações e em função de determinadas situações políticas e sociais, foi estabelecida a sistematização de regras associadas a conceitos de adequado e inadequado, do bem falar e do mal falar, e surgiram as **gramáticas normativas**.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.5)

Na página sete, o livro apresenta um tópico que, aparentemente, é condizente com uma abordagem científica da língua, intitulado “sabemos, e muito bem, a nossa língua”, em que se discorre sobre a funcionalidade e o dinamismo da língua, assegurados no fato de que todo falante faz o seu uso de maneira intuitiva e compreensível, mesmo quando não domina as chamadas regras gramaticais da norma culta. Neste ponto, conforme o módulo, “a língua é um bem coletivo, pertence a toda uma comunidade de falantes; esse grupo de pessoas, coletivamente, age sobre a língua, transformando-a, criando novas palavras e novas formas de combiná-las” (SAS, 2021, p.7).

Dando continuidade à abordagem, o capítulo apresenta, por fim, o conceito de gramaticalidade e agramaticalidade, esclarecendo que a primeira corresponde às regras básicas internalizadas por todos os falantes, ou seja, a comunicação se dá de maneira compreensível, mesmo que haja inadequações gramaticais relativas à variedade culta. Já o segundo conceito representa uma contrariedade às regras da gramática natural, tornando a comunicação incompreensível ou causando um estranhamento, como é ilustrado na Figura 7 abaixo:

Figura 7 – Gramaticalidade e Agramaticalidade

Gramatical e agramatical



Todo falante nativo domina as regras da gramática natural da sua língua. Por exemplo, um falante nativo de português coloca o artigo antes do substantivo e põe um pronome do caso reto anteposto a um verbo na oração principal. Essas regras são básicas e estão devidamente interiorizadas por todos os falantes nativos de português.

Pode-se ouvir "as mesa" ou "nós vai", sendo que, no primeiro caso, o artigo indica o número plural, e o substantivo indica o ser; no segundo caso, o pronome indica as pessoas, e o verbo indica a ação. Embora o falante utilize concordâncias imprecisas, a posição dos termos está correta, de acordo com as gramáticas natural e normativa. É possível, também, entender o que o falante diz, apesar das inadequações.

Dessa forma, construções como as seguintes são consideradas **gramaticais**, embora estejam em desacordo com regras gramaticais:

- As mesa é amarela.
- Tu vai ao jogo amanhã?
- Entrei e sai do metrô pelo lado errado.
- Fazem três meses que ela partiu.
- Considera-se as diferentes fases dos exames.

Por outro lado, podem-se considerar **agramaticais** as seguintes construções:

- Amarelas as são mesas.
- As diferentes exames fases consideram-se dos.
- Partiu que ela meses três faz.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.7)

Sobre estes conceitos⁶, o livro ainda faz um *link* com outras culturas linguísticas diferentes do português brasileiro e que, portanto, apresentam uma estrutura diferente da que conhecemos. Assim, o que talvez seria agramatical para nossa cultura, para outra, não necessariamente. É o caso de Libras, por exemplo, para a qual a conjugação dos verbos que fazemos no português é um fator agramatical. Outro exemplo citado é o do filme *Star Wars*, no qual a personagem Yoda é conhecida por falar de maneira diferente, seguindo a ordem objeto-sujeito-verbo⁷: “verdadeiramente maravilhosa a mente de uma criança é”. O que também

⁶ Para o linguista Noam Chomsky, a gramática gerativa ou gramática universal é uma estrutura inata ao ser humano, uma matriz biológica que compõe em si o desenvolvimento da linguagem, e que é comum a todas as línguas, apesar das variações que existem entre essas línguas. A dicotomia frase bem-formada e mal-formada não se detém à frase correta e incorreta da gramática tradicional, visto que uma frase mal-formada pode ser uma frase correta. Aqui, o gerativista se propõe a investigar o limite entre a frase bem-formada e mal-formada. “É, neste limite, para usar uma metáfora, entre o mundo da gramaticalidade e o mundo da agramaticalidade, que se podem identificar os princípios da Gramática Universal.” (VITRAL, L; 1992).

⁷ Geralmente, na estrutura padrão do português, utiliza-se a ordem direta na construção de períodos, representada pelo sujeito-verbo-objeto: “a mente de uma criança é verdadeiramente maravilhosa”.

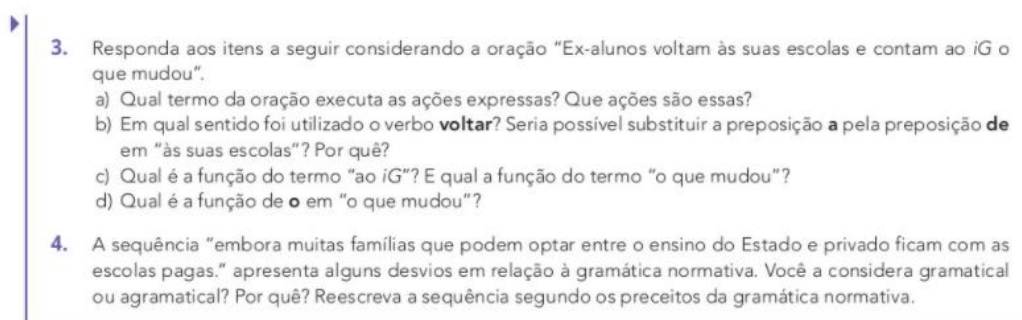
poderia ser exemplificado neste tópico é que, na própria língua portuguesa, percebe-se, em alguns casos, a noção de gramaticalidade para determinados falantes e agramaticalidade para outros, como ocorre no uso da mesóclise, exemplificada pela frase bíblica: “batei, e abrir-se-vos-á”. Para algumas pessoas esse curto período pode causar estranhamento e dificuldade de compreensão, pois a mesóclise não faz parte da gramática natural do brasileiro assim. Para outras, essa frase é somente a forma mesoclítica de dizer “bata, e será aberto para você”.

No que concerne à noção de gramática apresentada pelo módulo, percebemos uma abordagem satisfatória, com referência a gramáticas não normativas, e à abordagem de que todo falante faz o bom uso da sua língua, independente das regras gramaticais e, também, a reflexão sobre a sistematização da língua. Tais abordagens são importantes para o(a) aluno(a), que, geralmente, alega não saber falar português, ou que supervaloriza a gramática normativa, entendendo o ensino de língua portuguesa como sinônimo de prescrição de regras gramaticais.

Entretanto, apesar de satisfatória, consideramos uma abordagem sucinta, uma vez que poderiam ter sido exploradas outras perspectivas, como as gramáticas descritivas e exemplos de variações linguísticas, mesmo não sendo esse o tópico para isso.

O material trouxe questões estritamente gramaticais para que o(a) estudante resolva (Figura 8), o que fortalece a prioridade do ensino da gramática e evidencia incoerência na abordagem, já que o capítulo elaborou uma reflexão pertinente sobre o conceito de língua, mas, por outro lado, não houve uma problematização, mesmo porque os materiais didáticos de língua portuguesa possuem uma tendência à valorização da gramática normativa.

Figura 8 – Resolução de questões

- 
3. Responda aos itens a seguir considerando a oração “Ex-alunos voltam às suas escolas e contam ao iG o que mudou”.
- Qual termo da oração executa as ações expressas? Que ações são essas?
 - Em qual sentido foi utilizado o verbo **voltar**? Seria possível substituir a preposição **a** pela preposição **de** em “às suas escolas”? Por quê?
 - Qual é a função do termo “ao iG”? E qual a função do termo “o que mudou”?
 - Qual é a função de **o** em “o que mudou”?
4. A sequência “embora muitas famílias que podem optar entre o ensino do Estado e privado ficam com as escolas pagas.” apresenta alguns desvios em relação à gramática normativa. Você a considera gramatical ou agramatical? Por quê? Reescreva a sequência segundo os preceitos da gramática normativa.

Fonte: Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.5)

Por se tratar de um capítulo cuja abordagem é sobre gramática, há a necessidade de apresentar questões estritamente metalinguísticas? Ainda que a abordagem seja enfática no conteúdo gramatical, há questões satisfatórias referentes à análise textual (figura 9):

Figura 9: Resolução de Questões

1. Os textos que você leu trazem o sentimento de pertencimento a algum lugar. O primeiro apresenta a importância do conhecimento da região no processo de aprendizagem, o segundo apresenta o sentimento de nostalgia de ex-alunos de dois colégios. Com base nessas leituras, por que esses sentimentos e sensações são tão imbricados nas memórias escolares?
2. O texto fala em “memória afetiva”. Qual é o sentido dessa expressão?

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.8)

Por fim, um outro aspecto interessante neste capítulo são os quadros ilustrativos e de curiosidades, a charge, o hipertexto, as referências e informações complementares, que promovem uma interação mais dinâmica e criativa entre o texto (conteúdo) e o(a) leitor(a).

b) 1 Série do Ensino Médio: Módulo 1, capítulo 2 – *Norma culta e norma-padrão*

O próximo capítulo a ser analisado é o capítulo 2 do módulo 1, cujo título é “norma culta e norma-padrão”. As páginas iniciais, assim como todo o capítulo fazem referência ao serviço de curadoria, bem como o seu conceito, apresentando, a partir de textos, o que é curadoria, como funciona, quem pode ser o curador, em que meio a curadoria está presente etc. Este contexto objetiva mostrar ao(a) leitor(a) que, assim como existem a curadoria artística e literária, por exemplo, existe a curadoria gramatical, que o falante, em situação de comunicação oral ou escrita, utiliza critérios para se adequar linguisticamente nessas situações, como pode ser observado no excerto retirado da página 16 (Figura 10):

Figura 10 – Curadoria gramatical

Afinal, qual a relação dessas variações na gramática com a profissão de curador? Este é o profissional responsável, entre muitas atribuições, por selecionar determinadas obras considerando um propósito. Ou seja, um curador de obras de arte seleciona, por exemplo, as telas de autorretrato do van Gogh que ele quer expor, considerando critérios como cores, épocas em que foram feitas etc. Na comunicação, você também considera a situação comunicativa para conversar, não é? Você, provavelmente, fala com seus pais de um jeito; com seus amigos, de outro; com desconhecidos em uma loja, de outro etc. De certa forma, você pratica uma “curadoria gramatical”.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.16)

Adiante, na página 18, o material apresenta um tópico chamado “saber uma língua é saber sua gramática” (figura 11) que confere certo nível de ambiguidade ao revisitar o capítulo anterior sobre a gramática natural e, em seguida, ao mencionar que a gramática a ser estudada no livro será a gramática da língua portuguesa com foco na chamada norma-padrão. Logo, cria-se um questionamento, talvez intencional, sobre o referido título: saber uma língua é saber qual

gramática, afinal? A descritiva? A normativa? As duas? Segundo os pressupostos teóricos de Noam Chomsky, já discutidos anteriormente, dominar uma língua, pressupõe ter desenvolvido a gramática internalizada, ou seja, aquela que não necessariamente corresponde às prescrições e regras da gramática normativa. No mesmo parágrafo, o texto considera norma-padrão sinônimo de norma culta, o que, geralmente, desencadeia uma discussão problemática, tendo em vista que linguistas brasileiros têm alertado para a necessidade de distinguir esses dois termos.

Figura 11 – Saber uma língua é saber sua gramática?

Saber uma língua é saber sua gramática

Você já viu que todo falante de uma língua domina a gramática natural dessa língua. Então, que gramática será abordada neste livro?

Você vai estudar a gramática da língua portuguesa, mas não para decorar e sim para refletir sobre os mais variados recursos que a língua oferece, com foco na chamada **norma-padrão**, também considerada **norma culta**.

Norma-padrão pode ser definida como o conjunto de regras praticado, na fala ou na escrita, por pessoas de certo grau de escolaridade em situações sociais mais formais, como em textos divulgados pela imprensa e algumas entrevistas, em artigos científicos, em carta de solicitação de emprego, em provas de redação de concursos etc.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.18)

Estudos de Matos e Silva (2004), Dante Lucchesi (2002) e Bagno (2007)⁸, por exemplo, apontam para a importância de diferenciar a norma-padrão da norma culta⁹, embora vestibulares da Unesp, do Ita¹⁰ e o ENEM ainda não considerem essa diferença.

A norma-padrão não corresponde ao uso real da língua, mas representa um poder simbólico (BAGNO, 2007), um padrão utópico, idealizado, enquanto a norma culta é

⁸ No livro Nada na Língua é por Acaso (2007), de Marcos Bagno, o autor sugere, na página 105, a substituição do termo norma culta por “variedades prestigiadas”.

⁹ A expressão norma culta traz um teor problemático, já que segundo Faraco (2002), “o qualitativo ‘culto’, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que essa norma se opõe a normas ‘incultas’, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes ‘não sabem falar’, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes, etc.’”

¹⁰ No tópico “norma-padrão, norma culta, modalidade formal” da página 18 deste capítulo 2, o módulo faz referências ao uso desses termos utilizados nos vestibulares do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), nos quais as questões de produção textual solicitam ao vestibulando para que redija o texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal ou na norma-padrão, assim como norma culta.

representada pelos falantes privilegiados da sociedade, que é a minoria da população brasileira. A partir dessa análise, portanto, o que o livro considera norma-padrão (destacado no quadro rosa), seria a norma culta.

No tópico seguinte, o capítulo explica “Por que norma-padrão ou culta?”, alegando que “um dos deveres da escola é preparar seus alunos para se comunicar em diversas situações, principalmente, nas situações formais de uso da língua” (SAS, 2021, p.18) e, para que esse domínio aconteça, se faz necessário conhecer os recursos gramaticais, o que facilitará na progressão de um texto mais organizado e estruturado, por exemplo. A parte teórica do capítulo é finalizada com mais um texto sobre curadoria e questões de análise textual referentes a este texto.

Vale ressaltar que os objetivos pretendidos para esse capítulo foram: refletir sobre o conceito e emprego da norma-padrão; relacionar o emprego da norma padrão a situações comunicativas e a gêneros textuais e compreender a relevância da escola no ensino da norma-padrão. Considerando a abordagem do material sobre o tema especificado foi possível entender mais sobre curadoria do que sobre o próprio assunto definido nos objetivos, mesmo que o tema curadoria estabeleça uma relação com o tema proposto.

c) 1 Série do Ensino Médio: Módulo 1, capítulo 4 – *Escrita e oralidade*

O capítulo seguinte a ser analisado é o 4, “Escrita e Oralidade”, que propõe os seguintes objetivos: refletir sobre o conceito de texto escrito e texto oral; entender a diferença entre escrita e fala e entender e conhecer marcas da escrita e da oralidade. Neste segmento, o material constrói a abordagem baseada em receitas culinárias para a discussão das duas modalidades.

Contextualizar a aprendizagem com temas do cotidiano é de extrema relevância para a fixação do conteúdo. Dessa forma, o material apresenta, inicialmente, alguns canais do *Youtube* com breves resumos sobre cada um deles, objetivando a observação, por parte do(a) leitor(a), das marcas de oralidade presentes nos textos (Figura 12).

É possível verificar, por exemplo, a relevância dessa abordagem inicial a partir das questões propostas logo em seguida, como: “(...) você acha que a linguagem da matéria está adequada ao meio de circulação do texto e ao tema abordado?”; “Em alguns trechos, há marcas típicas de oralidade. Quais são elas?” (Figura 17).

A reflexão é pertinente, uma vez que aguça a capacidade do(a) aluno(a) para perceber as diferenças marcantes entre a comunicação oral e a comunicação escrita, sendo a primeira menos monitorada no contexto que o módulo apresenta. No entanto, a ênfase à norma-padrão

não deixa de estar presente em situações que poderiam promover mais a reflexão das marcas de oralidade, neste contexto, do que necessariamente a preocupação com a norma-padrão, quando, por exemplo, a questão diz “No trecho sobre o canal Presunto Vegetariano, há um desvio em relação à norma-padrão. Que desvio é esse?” (Figura 13). Questionamentos como esse vão de encontro ao fato de que o uso da língua varia a depender do contexto em que o falante se encontra, não sendo necessário, portanto, adequação à norma-padrão.

Figura 12 – Sinopse de canais de culinária no Youtube



Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.37)

Figura 13 – Resolução de Questão

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

COMEÇO DE CONVERSA

1. O texto que você leu foi publicado originalmente no site Guia da Semana, que apresenta informações sobre diversos eventos: de *lives* no YouTube a resumos de novelas. Com base nessas características, você acha que a linguagem da matéria está adequada ao meio de circulação do texto e ao tema abordado?
2. Em alguns trechos, há marcas típicas de oralidade. Quais são elas?
3. No trecho sobre o canal Presunto Vegetariano, há um desvio em relação à norma-padrão. Que desvio é esse?
4. Você considera adequadas as fotos que ilustram os textos? Por quê?

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.38)

Adiante, na página 39, o módulo salienta que “a mesma língua e o mesmo sistema gramatical se manifestam na modalidade escrita e na modalidade oral. Quando há rupturas gramaticais em qualquer uma dessas modalidades, o texto se torna agramatical [...]”. Entretanto, não é especificado o que ou quais seriam essas rupturas e não há exemplificações para ilustrar este ponto. Logo em seguida, são apresentadas características das modalidades escrita e oral, como demonstram as Figuras 14 e 15 a seguir:

Figura 14 – Modalidade escrita

Características da modalidade escrita

O texto escrito possui maior autonomia em relação ao texto falado. Isso significa que o texto escrito não precisa de interação presencial, por exemplo. Por isso, ele também é menos dependente do contexto e da situação em que se dá a interlocução entre produtor-texto-leitor. Comumente, essa modalidade é fruto de um planejamento mais cuidadoso, com frases mais complexas, uso constante de subordinação entre as orações e ausência de expressões típicas que garantem a atenção do outro. Em resumo, a modalidade escrita possui:

- menor dependência do contexto situacional;
- planejamento verbal mais cuidadoso com um fluxo de produção menos fragmentado;
- maior sujeição a convenções prescritivas;
- estruturação mais complexa e linear das frases;
- menor necessidade de contato pessoal durante a interação do leitor com o texto;
- pouco uso de expressões típicas que procuram manter a comunicação aberta e garantir a atenção do outro.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.39)

Figura 15 – Modalidade falada

Características da modalidade falada

A fala se realiza em um momento único. Essa modalidade é muito dependente do contexto em que ocorre e possui interação bem mais efetiva que a modalidade escrita. Outros elementos também estão presentes na fala, como os olhares, as pausas, os gestos, as entonações etc.

Como você já deve ter percebido, a fala ocorre de maneira espontânea, ou seja, ela é planejada enquanto se realiza a ação de falar. Por isso, algumas pessoas afirmam que a linguagem oral, comumente, possui pouco planejamento. Essa característica é reforçada pela presença de elementos metalinguísticos de reformulação (“quer dizer [...]”, “isto é [...]”) e de elementos que procuram garantir a audiência do interlocutor, ou apenas se certificar dela (“né?”, “concorda?”, “entende?” etc.).

Em resumo, a fala possui:

- maior dependência do contexto situacional;
- pouco planejamento na maioria das vezes;
- menor sujeição às convenções prescritivas;
- realização em um momento único.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.39)

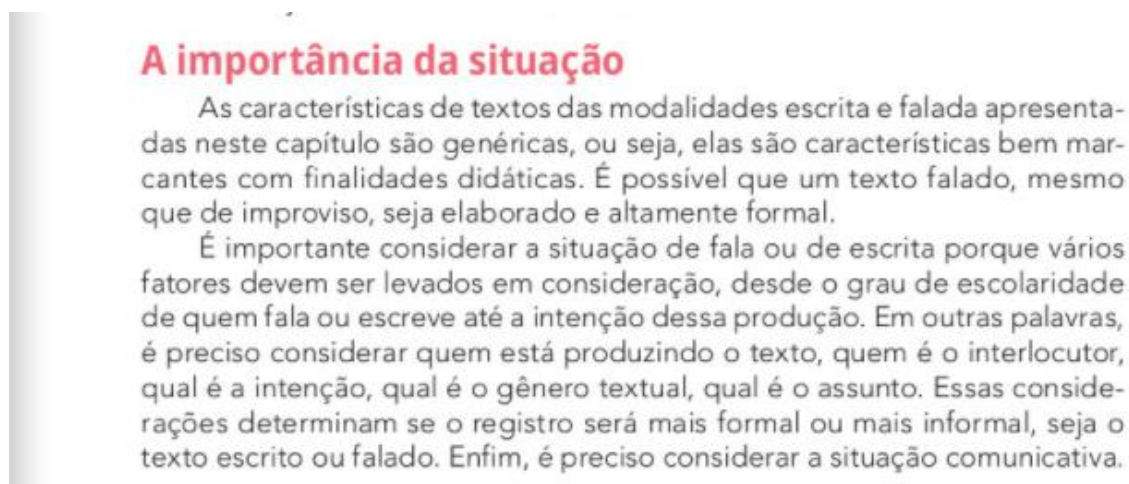
É fato que existem diferenças entre a escrita e a oralidade, mas na abordagem acima há o equívoco comum de atribuir à primeira o caráter mais formal e planejado, enquanto a segunda é tratada como menos monitorada e menos planejada.

Essa ideia é fruto da nossa cultura que estabeleceu uma divisão dicotômica das modalidades da língua, na qual a supervalorização da escrita provocou a noção de que é preciso evitar as “marcas de oralidade” nos textos escritos (BAGNO, 2007, p.180), quando o que importa, definitivamente, é o gênero textual. Essa separação, segundo Bagno:

Fez nascer a ideia de que a escrita tem que ser sempre mais “rebuscada”, mais “elaborada” do que a fala. Daí decorrem sérios problemas na produção textual de muitas pessoas, que tentam “escrever difícil”, recorrendo a “muletas” textuais que só servem para tornar o texto pesado e deselegante. (BAGNO, 2007, p.181)

Apesar do material apresentar as características da escrita e da oralidade segundo essa visão dicotômica, o capítulo também traz uma referência pertinente, em parte, sobre considerar o contexto situacional em que o texto, seja oral ou escrito, está sendo produzido (Figura 16):

Figura 16 – Contexto situacional



A importância da situação

As características de textos das modalidades escrita e falada apresentadas neste capítulo são genéricas, ou seja, elas são características bem marcantes com finalidades didáticas. É possível que um texto falado, mesmo que de improviso, seja elaborado e altamente formal.

É importante considerar a situação de fala ou de escrita porque vários fatores devem ser levados em consideração, desde o grau de escolaridade de quem fala ou escreve até a intenção dessa produção. Em outras palavras, é preciso considerar quem está produzindo o texto, quem é o interlocutor, qual é a intenção, qual é o gênero textual, qual é o assunto. Essas considerações determinam se o registro será mais formal ou mais informal, seja o texto escrito ou falado. Enfim, é preciso considerar a situação comunicativa.

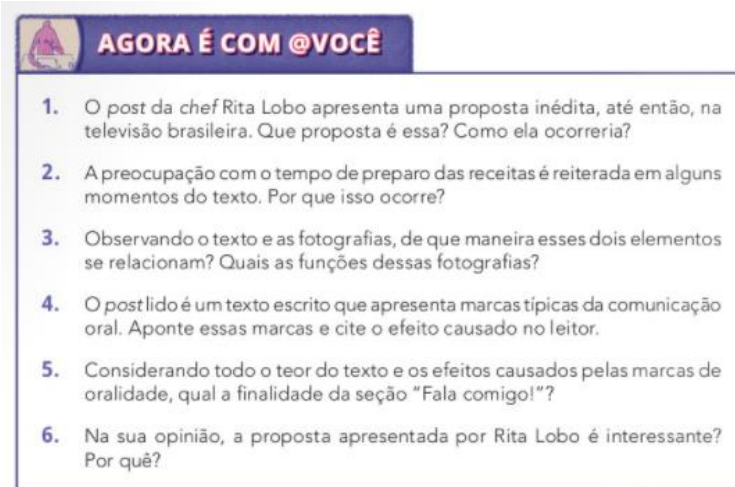
Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.39)

Nesta análise, o segundo parágrafo do texto chama atenção para quem está produzindo o texto, qual a intenção, qual o gênero textual, quem está lendo ou ouvindo. Estes fatores devem ser efetivamente considerados no momento da comunicação, seja para corresponder a um determinado gênero textual, ou para atingir um certo grau de monitoramento mais ou menos elevado. Necessariamente, alguns contextos sociais e até mesmo gêneros textuais priorizam um

nível de formalidade maior, o que não deve acontecer é apresentar uma forma como sendo a mais correta e mais bonita do que a outra (BAGNO, 2007, p.185).

Em seguida, o capítulo apresenta um texto escrito pela cozinheira Rita Lobo, retirado do seu *blog*, falando sobre uma novidade que ocorrerá em seu programa de televisão. O texto contém vários registros de oralidade. A partir disso, o módulo elabora algumas questões (Figura 17) sobre esse texto, sem, necessariamente, mencionar a norma-padrão de modo que o aluno transponha frases ou palavras para esta norma.

Figura 17 – Resolução de questões



AGORA É COM @VOCE

1. O post da *chef* Rita Lobo apresenta uma proposta inédita, até então, na televisão brasileira. Que proposta é essa? Como ela ocorreria?
2. A preocupação com o tempo de preparo das receitas é reiterada em alguns momentos do texto. Por que isso ocorre?
3. Observando o texto e as fotografias, de que maneira esses dois elementos se relacionam? Quais as funções dessas fotografias?
4. O post lido é um texto escrito que apresenta marcas típicas da comunicação oral. Aponte essas marcas e cite o efeito causado no leitor.
5. Considerando todo o teor do texto e os efeitos causados pelas marcas de oralidade, qual a finalidade da seção "Fala comigo!"?
6. Na sua opinião, a proposta apresentada por Rita Lobo é interessante? Por quê?

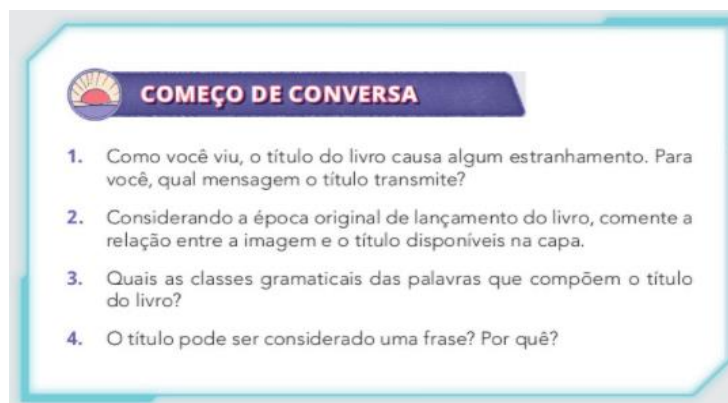
Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.42)

Por fim, o módulo conclui com uma abordagem sobre a escrita e a oralidade no dia a dia, apresentando exemplos de situações em que é possível perceber fortemente esses dois registros, como por exemplo textos e livros que se leem na escola, registros escritos de determinada compra que deu erro e os *shows* de *stand up* e *realities shows*.

d) 1 Série do Ensino Médio: Módulo 3 – *Os pronomes no texto*

A fim de contextualizar a próxima temática a ser abordada, os pronomes, o módulo inicia o capítulo com um texto que fala sobre o livro *Eu, robô*, de Isaac Asimov, lançando quatro questionamento sobre a leitura para o "Começo de Conversa" (Figura 18):

Figura 18 – Começo de conversa



Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.39)

Verifica-se nessa seção o interesse do material em diagnosticar se o(a) aluno(a) tem o conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser abordado. A partir disso, na página 40, é apresentado outro texto sobre o mesmo tema do primeiro, mas, neste, há o enfoque para a classe do pronome, como se pode perceber na Figura 19:

Figura 19 – Referência aos pronomes

Essa observação sobre a primeira lei é interessante porque, na percepção de VIKI, ela não faz nada mais do que cumprir o dever de proteger a humanidade. VIKI diz que “enquanto eu evolui, meu entendimento sobre as três leis também evoluiu”. VIKI, um programa de computador de inteligência artificial, utiliza os pronomes **eu** e **meu** para falar de si. Nessa cena, aliás, ela dialoga de igual para igual com outras duas pessoas. Sendo assim, qual a diferença entre a mente artificial e as mentes naturais?

A resposta à pergunta anterior poderia ser que as mentes naturais assumem a posição de sujeito da enunciação, tomando a palavra para si, para o “eu” que fala. No entanto, nessa conversação, os três agentes conseguem utilizar o “eu”, bem como estabelecem os diferentes papéis da enunciação: **eu**, a primeira pessoa, aquele que fala; **tu**, a segunda pessoa, aquele que, em um momento, ouve; **ele**, a terceira pessoa, sobre quem se fala.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.40)

Até o momento, o material faz uma reflexão pertinente sobre os pronomes, contextualizando o conteúdo para que, dessa forma, o(a) leitor(a) estabeleça sentido ao processo de aprendizagem. Logo, a partir do excerto da figura acima, já se tem a compreensão sobre os papéis que os pronomes podem exercer na enunciação: quem fala, quem escuta, e sobre quem se fala. Adiante, na página 43, o módulo volta-se, especificamente, para o tópico “pronomes” explicando o conceito dessa classe (Figura 20):

Figura 20 – Conceito de Pronome


Com base no conceito de pronome, é correto afirmar que essa classe gramatical só adquire significado quando relacionada a algum referente dentro do contexto de uso, indicando também a pessoa do discurso (primeira, segunda ou terceira). Quando substitui um substantivo, como em “continuou ela [Susan Calvin]”, o pronome exerce funções substantivas; já em “Robbie é meu robô”, o pronome **meu** acompanha um substantivo, então exerce função adjetiva. Quanto à sequência discursiva, os pronomes podem retomar ou antecipar substantivos, sintagmas, frases, argumentos etc. Como você pode ver, o uso dos pronomes na língua portuguesa é extenso e variado. Observe exemplos na tira a seguir.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.43)

Com base nesse trecho, é possível entender quando o pronome pode ser substantivo, ou adjetivos, por exemplo, e reconhecer quais as possibilidades de uso. Mas será que essas possibilidades são exemplificadas pelo módulo? Decidimos nos deter apenas à análise dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, a fim de averiguar como o módulo apresenta essa abordagem também emblemática no uso do português brasileiro.

Na página 44, o capítulo apresenta a “morfofossintaxe do pronome pessoal”, afirmando que este pronome “desempenha as funções substantivas de sujeito ou de complemento verbal, o que determina a forma que assume: na função de sujeito, o pronome pessoal do caso reto, e, na função de complemento verbal, a forma do caso oblíquo” (SAS, 2021, p.44) e, em seguida, apresenta um quadro contendo esses pronomes (Figura 21):

Figura 21 – Pronomes pessoais e retos

	
Pronomes pessoais do caso reto: <ul style="list-style-type: none"> ■ Eu ■ Tu ■ Ele ■ Nós ■ Vós ■ Eles 	Pronomes pessoais do caso oblíquo: <ul style="list-style-type: none"> ■ Me/mim ■ Te/ti ■ Lhe, o, a, se/ele, ela, si ■ Nos/nós ■ Vos/vós ■ Lhes, os, as, se/eles, ela si

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.44)

O conceito morfofossintático atribuído ao pronome, no excerto acima, é questionável do ponto de vista sociolinguístico, uma vez que nos usos do português brasileiro parte desse conceito não é aplicado. É fato que, ao trazer essa abordagem, o módulo se propõe a uma discussão estritamente normativa, desconsiderando, portanto, o uso do pronome em seu

contexto real. Isto significa dizer que a gramática normativa não considera o fato de que os falantes do português brasileiro utilizam frequentemente o pronome do caso reto como objeto, por exemplo. Geralmente, os falantes optam pela frase “ganhei um caderno, mas perdi ele” em detrimento da frase “ganhei o caderno, mas o perdi”, como prescreve a gramática tradicional. Dessa forma, a segunda opção passa a ser utilizada apenas em contextos formais e específicos. E há ainda a variante do pronome nulo, na qual se dispensa a referência do pronome como complemento verbal, que fica da seguinte forma, a partir do mesmo exemplo: “ganhei o caderno, mas perdi.”. Nenhuma dessas variantes é apresentada pelo capítulo.

No parágrafo seguinte, não é apresentado nenhum exemplo sobre a função sintática do pronome pessoal do caso reto, o que pode gerar dúvidas no(a) leitor(a) já que o tópico se propõe a falar sobre a função morfossintática desses pronomes. O que pode ser observado é apenas uma demonstração em caso de o pronome oblíquo funcionar como sujeito, como no exemplo citado: “mandaram-na entrar” (Figura 22):

Figura 22 – Demonstração

Quando o pronome pessoal do caso reto funciona como sujeito, ele não é regido por preposição. Em construções como “mandaram-na entrar”, ou seja, em construções com duas formas verbais, há o único caso em que um pronome oblíquo desempenha função de sujeito. Isso ocorre porque **mandaram** (oração principal) precisa do complemento **-na entrar** (oração secundária), que funciona como objeto direto equivalente a “que ela entrasse”. Nesse caso, o pronome **a** de **-na** funciona como sujeito do verbo **entrar**.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.44)

Ainda referente a este tópico, o módulo não faz menção ao pronome “você”, mesmo que identificado como um pronome de tratamento, seu uso passou a ser configurado como pronome pessoal também, causando uma reorganização no sistema linguístico. Quando assume a segunda pessoa, por exemplo, a conjugação verbal deixa de ter a forma com *s* – amas, vendes, etc. (COUTO, 1994, p.39).

O próximo tópico a ser mencionado é sobre a colocação dos pronomes oblíquos átonos, que ganha uma abordagem bastante sucinta, como é possível perceber na figura abaixo:

Figura 23 – Pronomes oblíquos átonos

Colocação dos pronomes pessoais oblíquos átonos

Os pronomes pessoais oblíquos átonos se apoiam na tonicidade da palavra próxima. É o caso dos pronomes **me, te, se, o, os, a, as, lhe, lhes, nos, vos**, que podem ser colocados antes do verbo (próclise), depois do verbo (ênclise) ou intercalado entre o radical e a desinência de certas formas verbais (mesóclise). A colocação desses pronomes obedece mais a critérios fonéticos do que sintáticos ou morfológicos, o que equivale dizer também que, por razões expressivas de ritmo da frase, o falante faz opção por uma possibilidade ou outra.

É essa natureza fonética da língua que deve ser considerada quando se estuda a colocação dos pronomes átonos. Há, assim, dois aspectos principais que se devem observar:

- a entonação das frases da língua obedece, muitas vezes, a necessidades expressivas, contrariando regras e preceitos lógicos e normativos;
- a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal é justamente mais acentuada no aspecto fonético, fato que produz inquestionável diferença na colocação pronominal dos dois modos de falar. O português europeu é mais enclítico, enquanto o português brasileiro é mais proclítico.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 1ª Série (TUBERTINI; MARINHO, 2021, p.44)

Novamente, não há nenhum exemplo sobre alguns dos possíveis usos desses pronomes, apesar do destaque para os aspectos fonológico, sintático e morfológico. Poderia, portanto, exemplificar situações em que esse uso contraria regras e preceitos lógicos e normativos, e comparações do português do Brasil e de Portugal, como observado no terceiro e no quarto parágrafos. Como seria, por exemplo, o uso enclítico de Portugal e o uso proclítico do Brasil? Por que existe essa diferença e por que é importante destacá-la? Notemos que nenhum comentário foi feito acerca da (quase) inexistente mesóclise no português brasileiro.

Os sistemas pronominais do português brasileiro e do português de Portugal são diferentes, principalmente na fala. Isso faz com que brasileiros optem por utilizar a frase “me dê um copo de água” (uso enclítico) em detrimento a “dê-me um copo de água” (uso proclítico), sendo a segunda opção considerada como a única correta pela gramática normativa, mesmo que a grande parcela da sociedade brasileira utilize a primeira forma. Esta valorização do português de Portugal reflete-se no ensino do português brasileiro, tendo em vista que, como afirma Bagno, no seu livro *Preconceito Linguístico* (2005):

[...] até hoje, mais de cento e setenta anos de independência política, [o ensino do português no Brasil] continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. As regras gramaticais consideradas “certas” são aquelas usadas por lá, que servem para língua falada lá, que retratam bem o funcionamento da língua que os *portugueses* falam (BAGNO, 2005, p.26-27).

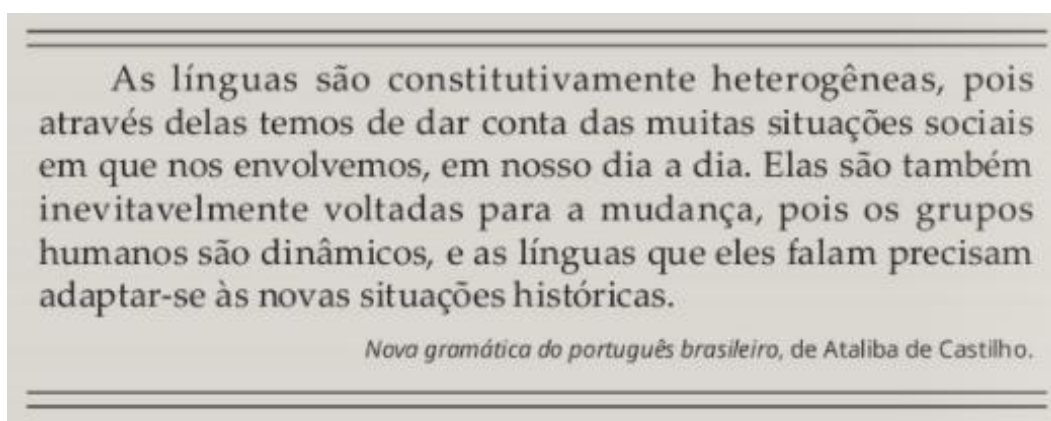
Apesar de não julgar o uso enclítico do português brasileiro como inadequado ou evitável, o material poderia se aprofundar nesse assunto, uma vez que este uso é inerente e comum a qualquer falante.

As seções seguintes do capítulo se propõem a falar sobre as funções morfossintáticas dos demais tipos de pronomes, como os possessivos, demonstrativos, interrogativos e relativos, no entanto, como já mencionado, nossa análise restringiu-se aos pronomes pessoais. No que tange a este direcionamento, percebemos, mais uma vez, uma abordagem sucinta do conteúdo, sem nenhum exemplo das variações não-padrão de usos desses pronomes no português brasileiro. Embora a abordagem tenha sido contextualizada com diferentes textos, a aplicação do conteúdo focou estritamente no uso formal e normativo da língua.

e) 2 Série do Ensino Médio: Módulo 1, capítulo 2 – *Variação Linguística*

Ao introduzir o capítulo 2, *Variação Linguística*, o módulo apresenta uma citação do linguista Ataliba Castilho, que faz referência à heterogeneidade da língua, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 24: Citação



Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.16)

O capítulo estabelece três objetivos específicos para o conteúdo proposto, são eles: “compreender a língua na sua heterogeneidade”; “compreender o uso da língua considerando a diversidade de situações e necessidades de comunicação, entre outros fatores” e “reconhecer as variações linguísticas (individual, diacrônica, sincrônica, geográfica, profissional, sociocultural)”. Dessa forma, espera-se compreender os diferentes usos do português brasileiro

em diversas circunstâncias, sejam elas sociais, históricas, profissionais, individuais, geográficas, etc., concomitante a uma discussão contundente sobre tais aspectos.

Adiante, o capítulo apresenta a crônica de Carlos Drummond de Andrade, intitulada “As palavras que ninguém diz”, a fim de contextualizar a abordagem que será feita ao longo do capítulo. Sobre a crônica, o módulo apresenta 7 questões, dentre as quais chamamos a atenção para duas delas:

Figura 25: Questões reflexivas

6. Levando em conta os seus conhecimentos prévios e a sua vivência da língua portuguesa, aponte prováveis fatores que podem fazer com que algumas palavras não sejam usadas ou caiam em desuso.
7. Na linguagem cotidiana, pode haver alguma palavra ou expressão usada por você, por seus familiares ou por amigos que se destaca. Se houver, aponte-a. O que ela significa?

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.18)

O referido texto de Drummond é preenchido por palavras que, como intitula o autor, “ninguém diz”, podendo este fato gerar alguma incompreensão textual para o(a) leitor(a); assim, ao refletir sobre a questão 6, é possível perceber que certas expressões ou palavras caíram em desuso por motivos naturais de uma língua, como a passagem de uma geração para outra. Isso significa que o jovem de hoje pode não entender muitos termos que eram comuns há poucos séculos atrás e que isso é um processo comum e inerente à linguagem. A questão 7, por sua vez, também faz uma indagação interessante do ponto de vista linguístico, quando se atenta para o uso cotidiano da língua na convivência com grupos sociais nos quais os indivíduos fazem parte.

Ao dar continuidade à abordagem variacionista, o módulo apresenta, na página 19, as variações diafásica, diacrônica e sincrônica, explicando cada uma delas, com especial atenção à variação diafásica, ao demonstrar um exemplo situacional em que ela pode ocorrer. Já na abordagem diacrônica e sincrônica a página não apresenta exemplos práticos desses tipos de variações:

Figura 26: Variações

O modo como um aluno fala com seu professor durante a aula é diferente do modo como esse mesmo aluno fala com seus familiares em sua casa, ou com seus colegas de sala durante o intervalo das aulas. Da mesma forma, o professor emprega uma variedade linguística durante a aula, distinta da variedade que emprega ao conversar com seus colegas na sala dos professores ou com seus familiares. São casos de **variação individual**, em função da situação social em que se dá a comunicação. São elementos determinantes: quem é o interlocutor, qual é o assunto, qual é o contexto, qual é o gênero textual, qual é a intenção do falante. Esse tipo de variação, que se distribui conforme um estilo de expressão ou uma situação comunicativa, é chamado também de **diafásica** (do grego *diá*, “através de”, e *fásis*, “expressão”).

As línguas também são dinâmicas, o que significa que se alteram ao longo do tempo. Por isso, é preciso analisar as variações linguísticas tanto no decorrer do tempo – **variação diacrônica** (do grego *diá*, “através de; ao longo de”, e *khronos*, “tempo”) –, como na sua heterogeneidade que ocorre simultaneamente, em um dado período de tempo – **variação sincrônica** (do grego *syn*, “juntamente; ao mesmo tempo”).

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.19)

Percebe-se, portanto, a ausência de uma discussão profícua em relação à variação diacrônica, esse fato baseia-se na ausência de referências claras nos PCN, no PNLN e também na BNCC (AMORIM, 2018, p.52). Dessa maneira “nota-se que a variação diacrônica, imprescindível à compreensão de fenômenos que atestam a heterogeneidade linguística, tem presença restrita ou totalmente nula nas aulas de Português”. No entanto, é necessário considerar a abordagem da variação diacrônica como um eixo imprescindível para a compreensão da história da língua, bem como para o entendimento dos fenômenos sincrônicos pertencentes a essa língua.

Adiante, o módulo elabora um tópico específico para tratar da variação geográfica ou diatópica, conceituando como variações diferentes e característica de cada região, a partir de suas históricas e influências. Ressalta também a variação comum à zona urbana e comum à zona rural dentro de uma mesma região:

Figura 27: Variação Geográfica

Variação geográfica

Primeiramente, é preciso considerar que cada região tem uma história, desenvolveu-se de uma determinada maneira, com a presença ou não de grupos de imigrantes. Isso resulta em características na pronúncia de vogais e consoantes, no emprego de determinados termos e, ainda, em distintos significados para uma mesma palavra ou expressão (os chamados **regionalismos**), na construção sintática.

Dentro de uma mesma região, há variação entre o emprego que os falantes da zona rural fazem e o uso dos falantes da zona urbana. O poema de Patativa do Assaré, no capítulo anterior, é exemplo de uma variedade linguística da zona rural do Nordeste brasileiro. A esse tipo de variação linguística, dá-se o nome de **geográfica** ou **diatópica** (do grego *diá*, “através de”, e *tópos*, “lugar”).

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.20)

É interessante pensar sobre a variação urbana e variação rural como variação social também, sendo aquela considerada como uma variedade de prestígio, o que acarreta sérios preconceitos voltados para falantes da zona rural. Com a chegada da tecnologia e da globalização, com o acesso à televisão e à internet, tais falantes puderam ter acesso a outras variedades linguísticas que proporcionaram uma maior e melhor inserção dessas pessoas nos ambientes urbanos. Dessa maneira, o capítulo apresenta um quadro ratificando a importância de não julgar diferentes variedades da considerada norma-padrão como erro ou como passível de ser evitada:

Figura 28: Observação

TOME NOTA

É comum ouvir discussões sobre “quem fala melhor o português”, ou “qual é o sotaque correto”, ou mesmo quem “fala certo” e “quem fala errado”. Desde que a fala, ou o texto, não seja **agramatical**, a questão não deve ser colocada exatamente entre o certo ou o errado; deve-se, na verdade, falar em **adequação**.

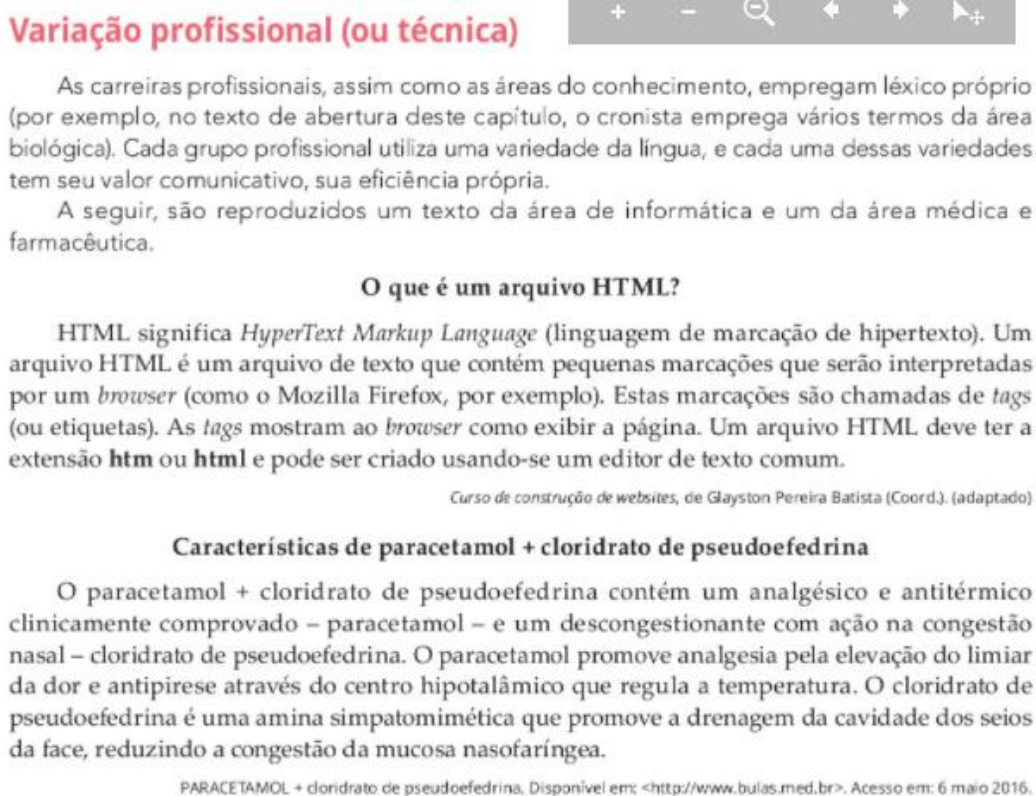
A questão da pronúncia está relacionada à história de cada localidade. O paulistano com seu sotaque italianizado; o manezinho da ilha catarinense com seu sotaque açoriano, o gaúcho dos pampas, o baiano, o cearense, uma pessoa do pantanal mato-grossense etc., todos falam de acordo com suas histórias, suas vivências, suas culturas.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.21)

De fato, é comum a discussão sobre o “falar/escrever bem” vs. “falar/escrever mal”, mas o que deve ser apreendido é que todas as formas e variedades são corretas na perspectiva sociolinguística e carregam consigo suas histórias. Entretanto, essa discussão deve ser abarcada de maneira mais aprofundada, não apenas como “nota”. Obviamente o(a) professor(a) pode e deve abrangê-la, mas se torna interessante e eficaz quando o material didático também a discute de maneira relevante e extensiva.

No tópico seguinte, o módulo apresenta a variação técnica, que corresponde à variação de grupos profissionais caracterizados pelos famosos “jargões”. Para tanto, citam-se dois exemplos, conforme mostra a figura:

Figura 29: Variação profissional



Variação profissional (ou técnica)

As carreiras profissionais, assim como as áreas do conhecimento, empregam léxico próprio (por exemplo, no texto de abertura deste capítulo, o cronista emprega vários termos da área biológica). Cada grupo profissional utiliza uma variedade da língua, e cada uma dessas variedades tem seu valor comunicativo, sua eficiência própria.

A seguir, são reproduzidos um texto da área de informática e um da área médica e farmacêutica.

O que é um arquivo HTML?

HTML significa *HyperText Markup Language* (linguagem de marcação de hipertexto). Um arquivo HTML é um arquivo de texto que contém pequenas marcações que serão interpretadas por um *browser* (como o Mozilla Firefox, por exemplo). Estas marcações são chamadas de *tags* (ou etiquetas). As *tags* mostram ao *browser* como exibir a página. Um arquivo HTML deve ter a extensão **htm** ou **html** e pode ser criado usando-se um editor de texto comum.

Curso de construção de websites, de Glayston Pereira Batista (Coord.). (adaptado)

Características de paracetamol + cloridrato de pseudoefedrina

O paracetamol + cloridrato de pseudoefedrina contém um analgésico e antitérmico clinicamente comprovado – paracetamol – e um descongestionante com ação na congestão nasal – cloridrato de pseudoefedrina. O paracetamol promove analgesia pela elevação do limiar da dor e antipirese através do centro hipotalâmico que regula a temperatura. O cloridrato de pseudoefedrina é uma amina simpatomimética que promove a drenagem da cavidade dos seios da face, reduzindo a congestão da mucosa nasofaríngea.

PARACETAMOL + cloridrato de pseudoefedrina. Disponível em: <<http://www.bulas.med.br>>. Acesso em: 6 maio 2016.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.21)

Por fim, o capítulo aborda a variação sociocultural ou variação diastrática, afirmando que corresponde, por exemplo, a pessoas com níveis de escolaridades diferentes, logo, falantes que tiveram acesso à escolarização possui maior domínio sobre a norma culta, e falantes que tiveram pouco ou nenhum acesso à escolarização se limitam à norma popular. Novamente, o módulo chama atenção para a importância de “ressaltar que o modo como cada um se expressa é consequência de vários fatores, notadamente da sua história de vida.” (SAS, 2021, p.22)

Figura 30: Variação sociocultural

Variação sociocultural

Como já foi dito, em uma mesma região, ou até em um mesmo bairro de uma cidade, podem ser percebidas variedades distintas. Influem diretamente sobre o modo de falar a situação social e o grau de escolaridade dos falantes. Evidentemente, pessoas que tiveram acesso a vários anos de escolaridade formal tendem a fazer uso da norma culta; pessoas que tiveram pouco ou nenhum acesso à escolaridade formal tendem a fazer uso da chamada "fala popular", de pouco prestígio nas relações sociais e motivadora de preconceitos e discriminações. Essa variação linguística no âmbito sociocultural é também designada **diastrática** (do grego *diá*, "através de", e do latim *stratum*, "camada").

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.22)

Dentro deste aspecto, é necessário um olhar atento para a dicotomia norma culta *vs.* norma popular, pois existem implicações sociais que envolvem as duas entidades supracitadas. Sabe-se que a norma culta é dominada pelos falantes que possuem maior acesso à formação acadêmica ou intelectual e que fazem o uso consciente da língua, principalmente em situações de maior monitoramento. Já a norma popular é entendida como o oposto, trata-se de uma variação dominada por pessoas não escolarizadas, desprovidas de conhecimento científico e que se limitam ao não monitoramento da fala. No entanto, essa situação abarca um grave problema político-social mediante à desigualdade que existe no Brasil, sendo esta desigualdade, conforme Paim:

Fruto da falta de compromisso político com a falta de distribuição de renda, que é resultado da industrialização, do aumento da população não contemplada pelo capital, do descaso histórico com o ensino, dentre outros fatores. Nesse sentido o culto e o popular retratam uma referência clara ao problema de classes sociais: o rico e o pobre, ou seja, as classes A e B, de um lado, C e D, de outro. (PAIM, 2019, p.33)

Logo, entende-se que os falantes da norma culta são as pessoas mais privilegiadas do ponto de vista não só linguístico, mas social, econômico e político. É imprescindível, portanto, que para além de saber o que é a variação diastrática, o(a) estudante entenda como essa variação, assim como as outras estão intrinsecamente presentes nas diversas instâncias da sociedade.

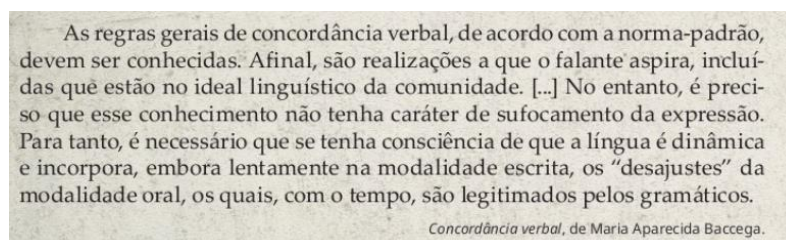
Pode-se dizer que a partir dessa análise, o módulo cumpriu os objetivos propostos por ele mesmo, uma vez que mesmo de maneira sucinta, o(a) estudante poderá compreender que a língua é heterogênea e molda-se de acordo com as circunstâncias de uso e do falante, bem como do lugar em que este se insere. No entanto, o tratamento dado a variação linguística continua sendo breve e objetivo, isso significa que somente conhecer as variações em determinados níveis da língua como nomes a serem decorados (diatópica, diastrática, diacrônica, etc.) não é o suficiente para que o alunado perceba as implicações de todas essas variações no uso

cotidiano, na história, na cultura, na sociedade, na política, na educação, em todas as instâncias. Da mesma forma que não é o suficiente para o combate ao preconceito linguístico, pois para que se chegue a este objetivo é necessário a imersão nas camadas extra e intralinguísticas com a finalidade de compreender os mecanismos sócio-históricos que implicam neste preconceito.

f) 2 Série do Ensino Médio: Módulo 3, capítulo 8 – *Concordância verbal*

O capítulo é iniciado com uma frase de Maria Aparecida Baccega em que é mencionada a necessidade do conhecimento gramatical para o uso da concordância verbal, embora existam variações que vão de encontro a tais normas prescritivas, devido ao fato de a língua ser dinâmica:

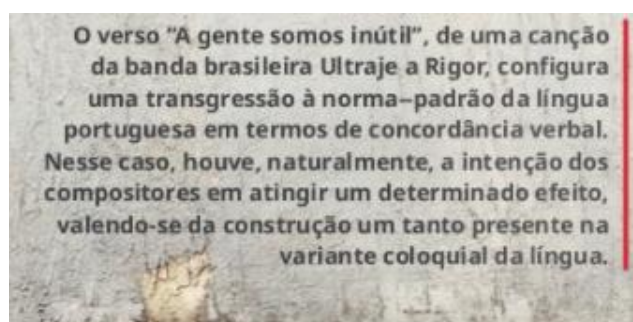
Figura 31: Citação



Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.02)

Adiante, o material faz uma referência ao verso “a gente somos inútil” da música de Ultraje a Rigor, com uma nota explicativa:

Figura 32: A gente somos inútil



Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.02)

Tanto a referência à citação de Maria Aparecida Baccega, quanto à canção de Ultraje a Rigor representam os únicos momentos em que o capítulo se propõe a mencionar o uso coloquial da língua em relação à concordância verbal. Nas páginas seguintes o módulo constrói uma discussão fundamentada na norma-padrão, apresentando diversas possibilidades do uso da

concordância verbal, seja com o sujeito simples, seja com o sujeito composto, com caráter estritamente normativo. Dessa forma, apresentaremos somente o conceito da regra geral conceituada pelo material a respeito da concordância verbal, que como toda e qualquer gramática normativa admite:

Figura 33: Regra geral da concordância verbal

A concordância verbal

A **regra geral** da concordância verbal estabelece que, entre o núcleo do sujeito e o verbo a ele relacionado, haverá concordância de número (singular, plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª). Para tanto, é fundamental reconhecer o núcleo ou os núcleos do sujeito:

- no caso de um só núcleo (sujeito simples), a concordância é direta;
- no caso de mais de um núcleo (sujeito composto), quando o sujeito está anteposto, o verbo vai para o plural; já quando o sujeito está posposto, o verbo pode ir para o plural ou concordar com o núcleo mais próximo.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: 2ª Série (SILVEIRA; MARINHO, 2021, p.05)

O tema concordância verbal vem sendo pauta de muitos estudos sociolinguísticos, que questionam a definição atribuída pela gramática normativa a este assunto, assim como analisam o comportamento linguístico dos falantes brasileiros ao elaborarem as concordâncias verbais em seu cotidiano. Essas pesquisas, portanto, comprovam que a grande parcela da população brasileira tende a fazer o uso não-padrão da concordância verbal (NARO e SCHERRE, 1999; MOURA, 2007; BAGNO, 2007 e outros). O fato é que existem inúmeras regras e exceções à regra sobre essa temática, que acabam gerando uma série de confusões na mente do falante sobre qual forma usar ou qual forma é a “correta” do ponto de vista gramatical, em contexto de maior monitoramento.

Como regra geral, a gramática da língua afirma que o sintagma nominal sujeito deve concordar em número e pessoa com o sintagma verbal, conforme demonstram dois dos exemplos retirados do módulo, na página 5:

- “Os **espelhos são** reveladores”
- “**Nós** nos **vemos** no espelho”

Esses dois exemplos refletem a norma culta da língua, os quais são evidenciados em contextos de maior monitoramento. No entanto, para o português brasileiro, as frases acima apresentam uma série de variações, podendo ser caracterizadas pelo apagamento da marca de plural, seja no sujeito, no verbo, ou, neste caso, no predicativo do sujeito, ficando dessa forma:

- *Os espelho são reveladores*
- *Os espelhos é revelador*

- *Os espelho é revelador*

Nestes casos, o que determina a pluralização¹¹ das orações é o determinante “os”, para qualquer falante e ouvinte dessa língua o sentido da frase é perfeitamente efetivo. O que deve ser considerado, neste aspecto, para além dos fatores linguísticos, são os fatores extralinguísticos, como classe e escolarização, por exemplo. Dessa forma, à medida em que o falante tem acesso a determinado nível de escolaridade, maior a possibilidade de usos cultos (Costa, 1994; Santos, 2010). Por sua vez, o segundo exemplo volta-se para a concordância da 1ª pessoa do plural, cuja variação pode se apresentar nos sintagmas ou na troca pronominal (“nós” pelo “a gente”):

- *Nós nos vê no espelho*
- *Nós se vê no espelho*
- *A gente se vê no espelho*
- *A gente nos vemos no espelho*

Todas essas possibilidades são manifestadas no uso coloquial do português brasileiro e revelam a repleta confusão que as normas gramaticais de concordância verbal somam no entendimento dos(as) alunos(as). Há, nestes exemplos, 4 situações relevantes segundo o aspecto variacionista da língua, a saber: a ausência de redundância entre os pronomes “nós” e “nos” e o sufixo que marca a pessoa do sujeito “mos”¹² (1ª frase), o uso equivocado do pronome oblíquo “se” (2ª frase), a alternância do “nós” pelo “a gente”¹³ (3ª frase) e a ideia de grupo que o pronome “a gente” estabelece, fazendo com o que falante possa optar pelo pronome oblíquo “nos” (4ª frase). Do ponto de vista gramatical, essas frases devem ser evitadas, pois são consideradas como desvio ou erro, não considerando, portanto, os fatores sociais que motivam a sua prevalência no uso do português brasileiro.

Ainda segundo às possíveis variações de concordância verbal aquém da norma-padrão, os estudos sociolinguísticos concluem que quando o sujeito se encontra posposto ao verbo, estando próximo ou mais distante, desfavorece a presença de marcas da concordância, seja no uso no popular ou culto, dessa forma, “quando o sujeito aparece depois do verbo, a

¹¹ Segundo o sociolinguista Marcos Bagno (2007, p.221) o princípio básico das variedades mais estigmatizadas é o da eliminação das marcas redundantes de concordância, sendo assim, a indicação da pluralidade em uma única marca morfológica é o suficiente.

¹² De acordo com Bagno (2007, p.222) “uma vez que a pessoa do verbo já vem explicitada pelo nome ou pelo pronome pessoal, não há necessidade dela ser indicada, de modo redundante, pela terminação do verbo. Assim, em muitas variedades estigmatizadas do português brasileiro, surgiu um paradigma binário de conjugação verbal: uma forma para o ‘eu’ e uma forma para tudo o que é ‘não-eu’” Ex: Eu canto / (tu, você, ela/ele, nós, a gente, vocês, eles/elas) canta.

¹³ Neste capítulo, o módulo não faz nenhuma referência ao pronome “a gente”.

probabilidade do falante usar a variante não-padrão em vez da padrão é bem maior” (SANTOS, 2010, p.107 *apud* SANTOS 2011, p.105). Naro e Scherre (2007 *apud* SANTOS 2011) acrescentam que no português europeu essa variável também se faz presente:

nove dos 12 autores pesquisados apresentam exemplos de ausência de concordância de plural ou variante zero de plural com sujeito à direita do verbo no português europeu não padrão: quatro se referem explicitamente ao contexto de variação: ‘... punhom-se pela cabeça, condo morria pessoas de uma família chigada...’ (p. 95).

De acordo com Bagno (2007, p.223) essa variável é bastante comum na norma culta brasileira, presente, inclusive, na escrita monitorada de falantes altamente escolarizados. No entanto, ainda segundo o autor (Idem) “a regra da concordância verbal das variedades estigmatizadas sofre reação negativa da parte dos falantes mais escolarizados, urbanos, porque ela é muito evidente, muito clara, e se choca com o que é aprendido na escola”.

A abordagem do capítulo em foco se detém aos usos rigorosamente normativos da concordância verbal, tanto nos casos especiais do sujeito simples¹⁴, quanto nos casos especiais do sujeito composto¹⁵ e outros casos de concordância¹⁶, não fazendo nenhuma inferência variacionista desses empregos. Ao elaborar o material sob a ótica desses apontamentos, o módulo apresenta uma discussão insatisfatória do ponto de vista sociolinguístico,

¹⁴ Os casos especiais do sujeito simples apresentados pelo módulo são:

O sujeito é a expressão partitiva
O sujeito expressa quantidade aproximada
O sujeito é nome próprio no plural
O sujeito é o pronome relativo “que”
O sujeito é a expressão “um dos...que”
O sujeito é o pronome relativo “quem”
O sujeito é uma expressão do tipo “quais de nós”
O sujeito é uma expressão percentual
O sujeito é um número fracionário
O sujeito é formado por “cada um de” + nome no plural
Concordância com “dar”, “soar” e “bater” indicando horas
Concordância com o verbo ser

¹⁵ Os casos especiais do sujeito composto apresentados pelo módulo são:

Concordância com o núcleo mais próximo
O sujeito é formado por diferentes pronomes pessoais
Núcleos resumidos por pronome indefinido
Núcleos ligados por “não só...mas também” ou “tanto...quanto”
Sujeitos ligados por “com”, “ou” ou “nem...nem”
Sujeitos ligados por “assim como”, “bem como” etc.

¹⁶ Os outros casos de concordância apresentados pelo módulo são:

Concordância com verbos impessoais
Concordância com verbos acompanhados da partícula “se”
Concordância em “haja vista”
Concordância em locução verbal

desconsiderando, portanto, a dinâmica e variações da língua presentes efusivamente em toda extensão do território brasileiro e reforçando a soberania da gramática normativa ao tratar de um conjunto imenso de regras – que reduzem uma realidade complexa – (Bagno, 2007) prontas para serem decoradas.


g) 3 Série do Ensino Médio: Módulo 1, aula 1 – *Língua, Linguagem e Variedades Linguísticas*

Neste capítulo, o material aborda, inicialmente, o conceito de língua e linguagem, definindo a primeira como “um sistema de signos linguísticos convencionados ou arbitrários pertencente a um grupo de indivíduos;”, acrescenta ainda que determinado sistema permite a “compreensão do mundo que cerca esses indivíduos e com o qual interagem”, sendo a língua “versátil, pois acompanha a evolução e a dinâmica do grupo social que a criou e que a utiliza para se expressar.” A linguagem, por sua vez, é apresentada pelo material segundo o conceito de Câmara Junior:

Figura 34: Linguagem

Por meio da linguagem, o ser humano constrói e articula conhecimentos e experiências. Segundo o linguista Câmara Júnior, a linguagem é, pois, a “faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado língua, que os organiza em uma representação compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo interior subjetivo. Pela atividade da linguagem ou da fala:

- faz-se a comunicação entre os seres:
 - para a transmissão de conhecimentos (função de informação);
 - em uma atuação de influenciamento psíquico de uns sobre os outros (função de apelo).
- dá-se a exteriorização das paixões sem intento direto de comunicação (função de exteriorização ou manifestação psíquica)”.

Ainda de acordo com o linguista, “a linguagem se realiza, em princípio, numa espécie de drama entre o **falante** (a pessoa que a transmite) e o **ouvinte** (a pessoa a quem ela se dirige) na base de um **assunto** (a parcela de representação mental que nela se consubstancia)”. 

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: Pré-Universitário: 3ª Série (PINHATA; MARINHO, 2021, n.p)

Fica claro, portanto, que a língua/linguagem são fundamentais para a comunicação humana, sejam elas expressas por meio de textos verbais ou não-verbais, o que se ressalta é a sua operacionalidade no sistema linguístico de qualquer falante. Dessa forma, admite-se a língua não como um sistema rígido, normativo e inflexível, mas variável, heterogêneo e mutante.

No próximo e último tópico, o módulo fala brevemente sobre normas e variedades linguísticas, ratificando as variações da língua em decorrência de circunstâncias linguísticas e

extralinguísticas, cujas variedades sujeitam-se à norma da gramática normativa. No entanto, é imperativo atentar-se para o fato de que as variedades linguísticas, por serem inevitavelmente dinâmicas, não conseguem e não devem ser subjugadas por normas prescritivas da gramática da língua. O que ocorre é que a depender do contexto comunicativo, uma norma se sobrepõe a outra, naturalmente.

Figura 35: Normas e variedades linguísticas

Normas e variedades linguísticas

Como instrumento de comunicação, a língua sofre variações decorrentes de fatores regionais, culturais e socioeconômicos, além de ajustar-se a múltiplas circunstâncias de interação social, com maior ou menor grau de formalidade. Essas alterações dão origem a diferentes modalidades da linguagem: regionais (com falares e dialetos), sociais (relativas a grupos sociais, faixas etárias, graus de escolaridade etc.), populares, circunstanciais (com variações da língua falada e da escrita, do estilo), históricas (com arcaísmos e neologismos), profissionais (com jargões e línguas técnicas), entre outras. Assim, a cada possibilidade de sistema diversificado de emprego da língua, quanto ao léxico, à fonética, à morfologia e à sintaxe, dá-se o nome de **variante linguística**. Essas variedades, porém, sujeitam-se ao uso coletivo dos signos, o que determina um modelo ou padrão de uso ideal, isto é, uma **norma** estabelecida coletivamente; é a Gramática Normativa ou Prescritiva que institui as normas de emprego da língua consideradas como exemplares ou modelares. A **norma culta** é, pois, o emprego considerado pela Gramática como norma linguística privilegiada em situações comunicativas formais. Há também a **norma-padrão**, variante que indica os usos da língua recomendados pela Gramática Normativa.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: Pré-Universitário: 3ª Série (PINHATA; MARINHO, 2021, n.p)

Neste capítulo percebe-se a diferenciação entre a norma culta e a norma-padrão, que, segundo os estudos científicos da língua, possuem atributos diferentes, como apresentados pelo material, ainda que de maneira sucinta.

Por fim, o material apresenta uma tirinha de Chico Bento para falar sobre a variedade regional e popular, que se diferencia da norma culta e da norma-padrão, atribuindo a estas duas o caráter de prestígio, dominante em uma comunidade linguística. No entanto, não é em toda comunidade linguística que as normas culta e padrão são dominantes, o que existe, de fato, como reflete o módulo, é uma “expectativa do uso ideal” dessas variedades. Essa expectativa pode gerar o aparecimento do preconceito linguístico em caso de variedades diferentes da idealizada. Outrossim, o capítulo conclui de maneira relevante, segundo a sociolinguística, ratificando que todas as variedades linguísticas são adequadas no contexto comunicativo e que “estabelecer a prevalência da variante culta sobre as outras seria impor um julgamento discriminatório. Cabe, portanto, ao usuário da língua avaliar a circunstância de comunicação e selecionar os recursos linguísticos mais adequados a ela.”:

Figura 36: Tirinha



Na tirinha de Maurício de Sousa, Chico Bento e a professora comunicam-se em língua portuguesa, mas com modalidades linguísticas distintas. Enquanto Chico emprega uma variedade regional e popular, muito próxima da oralidade e caracterizada por alguns desvios das normas gramaticais, a professora utiliza a norma-padrão da língua.

Cumprir observar que a norma culta e a norma-padrão tendem a ser privilegiadas e impostas pelo grupo sociocultural mais prestigiado e dominante dentro de uma comunidade linguística, o que pode gerar uma expectativa de uso ideal e determinar o aparecimento do **preconceito linguístico** diante de expressões que estejam em desacordo com as normas gramaticais. Entretanto, quaisquer variantes linguísticas apresentam-se adequadas aos propósitos comunicativos dos grupos sociais que as empregam. Estabelecer a prevalência da variante culta sobre as outras seria impor um julgamento discriminatório. Cabe, portanto, ao usuário da língua avaliar a circunstância de comunicação e selecionar os recursos linguísticos mais adequados a ela.

Fonte: SAS - Plataforma de Educação. Livro Integrado: Pré-Universitário: 3ª Série (PINHATA; MARINHO, 2021, n.p)

Marcos Bagno, em seu livro *Nada na Língua é por Acaso* (2007), faz uma reflexão sobre os usos das tirinhas de Chico Bento para fins didáticos, o que implica, geralmente, em exemplos inadequados já que são utilizadas para se referirem às variedades regionais com caráter de erro, inadequação ou distorção da gramática tradicional. Conforme o autor:

O problema, vale a pena repetir, não está nas opções feitas por Maurício de Souza e sua equipe no momento de representar a fala dos simpáticos personagens do meio rural paulista. O problema é querer transformar essas revistinhas em material pedagógico para a abordagem da variação linguística [...] (BAGNO, 2007, p.122).

Portanto, a ideia, intencional ou não, que se tem ao representar determinadas tirinhas para fins pedagógicos de análise sobre a variação linguística é a de que essa variedade é considerada um erro, ou inadequada e a que se deve evitar, tornando-se, inclusive, vítima do preconceito linguístico.

Neste capítulo foi possível perceber a brevidade do assunto abordado, sendo destinadas apenas duas páginas para falar sobre Língua, Linguagem e Variação Linguística. Por se tratar de um módulo destinado à 3ª série do E.M, a hipótese para essa ocorrência se dá pelo fato de que, geralmente, esta última etapa do ensino básico (pré-universitário) abordam assuntos de maneira mais objetiva e resumida, já que se pressupõe que determinados assuntos foram abordados ao longo das séries iniciais do Ensino Médio. No entanto, esta hipótese não justifica a quase ausência de uma abordagem profícua e contundente sobre um assunto relevante à formação de sujeitos críticos e combativos do preconceito linguístico.

4.1 QUADRO DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como mencionado no capítulo metodológico deste trabalho, selecionamos alguns critérios autorais e também sugeridos pelo linguista Marcos Bagno (2007) para a análise dos capítulos discutidos na seção anterior. Dessa forma, estabelecemos um quadro para visualização dos critérios e, em seguida, realizamos as considerações pertinentes a respeito do que foi visualizado nos módulos. São três os critérios autorais, a saber: Seção específica sobre variação; Abordagem da variação vinculada ao conteúdo de gramática e Quadros explicativos contendo “curiosidades” sobre fenômenos de variação. Por sua vez, são seis os critérios sugeridos por Bagno (2007): O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?; O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?; O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?; O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?; O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro? e O Livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?, que podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 4: Critérios avaliativos

Séries (E.M)	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Seção específica sobre variação	Não	Sim	Sim
Abordagem da variação vinculada ao conteúdo de gramática	Não	Não	Não
Quadros explicativos contendo informações sobre fenômenos de variação	Não	Não	Não
O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?	-----	Não	Sim
O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?	-----	Não	Não
O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou	Sim	-----	Sim

continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?			
O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?	-----	Sim	Sim
O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?	Sim	-----	-----
O Livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?	-----	Às vezes	Às vezes

Fonte: Autoral

Nos módulos da primeira série do ensino médio não encontramos seções específicas sobre variação linguística; a discussão que chegou mais próxima dessa temática foram os capítulos 1, do módulo 1 que discutiu sobre gramática e o capítulo 2, do módulo 1, sobre a norma culta e a norma-padrão. Já a segunda e a terceira séries apresentaram a variação linguística no capítulo 2 do módulo 1 e no capítulo 1 do módulo 1, respectivamente.

Conforme a análise dos materiais, identificamos que os conteúdos gramaticais são estritamente normativos, mesmo nos conteúdos sobre pronome e concordância verbal, nos quais é possível identificar uma gama de variedades do português brasileiro, entretanto, o material não considerou nenhum exemplo ou nota sobre estes aspectos. Essa perspectiva fortalece a impressão que os alunos têm de que “não sabem falar português” ou de que “português é difícil”, porque aprendem sobre a língua da gramática de maneira descontextualizada, logo, conforme Bagno (1994, p.36), essa ideia se fixa na mente do(a) estudante porque “o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”.

Nos capítulos analisados, não encontramos quadro de curiosidades sobre fenômenos da variação linguística. No entanto, todos os capítulos apresentam notas ou informações complementares sobre o assunto abordado ou sobre curtas biografias de autores, cujos textos são utilizados, bem como indicação de vídeos e outros textos ou sites, em alguns dos capítulos.

No que se refere ao tratamento da variedade rural/regional, o capítulo 1 do módulo 1 da terceira série do ensino médio, ao mencionar o tema “variedades linguísticas”, com exceção da norma culta e da norma-padrão, cita somente a variedade rural, a partir do exemplo da charge

de Maurício de Sousa, representada pelo personagem Chico Bento. Por sua vez, o capítulo 2 do módulo 1 da segunda série constrói uma discussão mais ampla sobre as variedades linguísticas, mencionando outros tipos de variedades, no entanto, percebe-se que a abordagem se concentra nas variedades regionais e rural, que se apresentam no lugar-comum.

Da mesma forma que as variedades rurais são entendidas pelo falante como uma variedade passível de ser corrigida ou evitada, devido à prescrição da gramática e à falta de um posicionamento contundente para legitimá-la, as variedades urbanas são vistas como as que mais se aproximam da gramática normativa, ou as que são consideradas como norma-culta, “por causa do prestígio socialmente conferido à fala dos cidadãos urbanos mais letrados” (Bago 2007, p.129). Daí, então, a ausência de referências e exemplos dessas variedades nos materiais didáticos de ensino, fator este que reitera a exaltação da norma-culta e exclui as demais variedades, sobretudo, a rural.

No tocante à norma culta e à norma-padrão, o material apresenta dois posicionamentos diferentes analisados no capítulo 2 do módulo 1 da primeira série do ensino médio e no capítulo 1 do módulo 1 da terceira série do mesmo segmento, em que o primeiro consiste na apresentação das normas supracitadas como sinônimas ou equivalentes, e o segundo na diferenciação dessas duas normas. Mediante aos estudos sociolinguísticos, existe, sim, uma diferença entre a norma culta e a norma-padrão, como discutido no capítulo 4 deste trabalho em que se destaca essa abordagem.

Considerando as variações possíveis de serem analisadas dentro do sistema linguístico, como a variação morfológica, sintática, semântica, estilístico-pragmática, as que mais se destacaram na abordagem da variação linguística, no material analisado, foram as variações fonética e lexical, o que não se trata de uma novidade, tendo em vista que grande parcela dos materiais didáticos de Língua Portuguesa se limita a determinadas variações. De acordo com Bago (2007, p.132), “existe um nível mais profundo da variação linguística que em geral é pouco abordado: a variação morfossintática, ou seja, os usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua”. Ainda conforme o autor (idem), essa é a variação que deveria ser o foco principal da educação em língua materna, pois o entendimento desses fenômenos dependerá do trabalho de letramento desenvolvido pela escola para com seus alunos.

Relativamente às modalidades escrita e oral apresentadas pelos módulos, sobretudo no capítulo 4 do módulo 1 da primeira série do ensino médio, o material apresenta as características que existem entre as duas entidades, mas não identifica uma como a mais correta em detrimento da outra, nem a modalidade oral como lugar de erro, apesar de existir um conceito idealizado sobre a modalidade escrita, como sendo a mais formal.

Por fim, não necessariamente o módulo apresenta a variação linguística para concluir que o correto ou o que vale é a norma-padrão. Entretanto, o fato da abordagem variacionista, no material, ter sido sintética e pouco satisfatória, e também por não contextualizar a variação linguística com o ensino da língua materna, ou da própria gramática normativa, caracterizando uma discussão precária, nos leva a considerar que o mais importante na abordagem do material é de fato o ensino normativo da gramática. Obviamente, o(a) professor(a) pode e deve intermediar a aprendizagem sociolinguística entre ele(a), o(a) aluno(a) e o módulo, evidenciando aspectos e usos reais da língua, nos diferentes níveis das variações linguísticas e gramaticais, mas, neste contexto, o módulo poderia ser mais enfático, e também direcionar o(a) docente nesse sentido.

4.2 A (NÃO) VARIAÇÃO EM MÓDULOS DE SISTEMA DE ENSINO

Diante das contribuições da sociolinguística educacional para o ensino de Língua Portuguesa, bem como as orientações e diretrizes dos documentos oficiais que subsidiam a prática docente, é necessário que as instituições de ensino, juntamente com o corpo docente se empenhem, cada vez mais, para a autonomia científica de seus(as) alunos(as). Isso significa, no campo da língua portuguesa, promover uma aprendizagem significativa quanto à reflexão da gramática da língua e as variedades linguísticas, de modo geral e abrangente.

No entanto, essa prática se torna um árduo desafio quando os materiais didáticos de apoio não corroboram significativamente para este feito, devido à priorização da norma padrão da língua portuguesa, em detrimento ao português brasileiro. Dessa forma, vimos, ao longo das análises dos capítulos, que existe ainda, mesmo com os avanços dos estudos sociolinguísticos variacionistas, uma pretensa escolha por ditar ao alunado regras e mais regras para a compreensão de uma língua “distante” da qual ele domina, a gramática normativa.

Não consideramos, portanto, que este ensino deva ser desprezado frente à abordagem da variação linguística, o que pretendemos é o diálogo e a interface entre a língua portuguesa e o português brasileiro, de modo que o(a) estudante venha compreender os processos linguísticos, normativos (e por que não históricos) que compõem a língua que ele(a) fala/escreve. Diante disto, os agentes responsáveis para aquisição dessa aprendizagem e para a promoção da reflexão linguística – escola, professor(a) e material didático – devem tornar o(a)

discente capaz de “transitar pelos contínuos¹⁷ com liberdade e autonomia, procurando adequar sua linguagem às circunstâncias de enunciação” (BARROSO; CYRANKA, 2018, p.37).

Não obstante, é premente o fato de recursos didáticos, como os módulos de sistema de ensino, ainda não serem satisfatórios do ponto de vista sociolinguístico, o que nos leva a acreditar que como são adotados por instituições privadas do país, cujo público estudantil se restringe à família da classe média tradicional, há o interesse maior em perpetuar e ratificar o uso padrão ou o uso culto da língua, desprezando e destrutando, dessa forma, as variedades desprestigiadas do português brasileiro. Outrossim, a ausência de uma instância oficial que fiscalize a produção conteudista desses materiais, é um fato significativo para a não abordagem correta da variação linguística. Assim, refletimos sobre a importância de haver um “PNLD” para módulos de sistema de ensino, haja vista que os livros didáticos, quanto ao tratamento sociolinguístico, se encontram na frente desses módulos.

¹⁷ As autoras, Lúcia Cyranka e Terezinha Barroso, fazem referência à proposição da sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, na sua obra intitulada *Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*, ao tratar sobre três contínuos para a compreensão da variação do português brasileiro: contínuo de urbanização; contínuo de monitoração estilística e contínuo de oralidade e letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu uma análise sobre a abordagem da variação linguística, bem como sobre o tratamento atribuído à normatividade nos conteúdos e seções descritas – sobretudo no capítulo metodológico –, nos módulos. Percebe-se que, atualmente, é indispensável trazer essa discussão para dentro da sala de aula, a fim de promover uma consciência linguística a respeito da língua, que desde os primeiros anos de idade aprendemos de forma natural e em contato com as nossas redes sociais.

São várias as pesquisas que buscam analisar a variação linguística em livros didáticos, e que concluem sobre a quase ausência de uma análise linguística pautada nos fenômenos variáveis da língua, tornando o ensino mais cartesiano e menos contextualizado com o cotidiano dos falantes brasileiros. No entanto, essas pesquisas não se estendem aos módulos de sistema de ensino, o que cria a necessidade de estudos que se dediquem a analisar também esses materiais, visto que são responsáveis pela formação linguística, social e crítica de uma parcela de alunos(as) das instituições privadas espalhadas pelo Brasil.

Não obstante, ainda que esta pesquisa apresente limitações quanto à quantidade de material e capítulos analisados, por exemplo, foi possível identificar uma abordagem precária quanto ao tratamento dado à variação linguística frente à gramática normativa. Este fato aponta para a urgência de tornar as aulas de Língua Portuguesa, em especial, as aulas de gramática semelhantes às orientadas pelos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, em que se visualiza um ensino dialógico dessas duas entidades: variação linguística e gramática normativa. Outrossim, a ausência de uma instância oficial para que avalie a adequação do conteúdo desses materiais, como o PNLD, é um fato significativo para a não abordagem eficaz da variação linguística.

Para que este trabalho fosse realizado com êxito, partimos de um objetivo geral, que consistiu em analisar como os módulos conceituam e apresentam a variação linguística. É possível concluir, portanto, que a abordagem do tema ocorre de maneira sucinta e insatisfatória, desconectada das seções de conteúdos gramaticais elencados neste trabalho: pronomes pessoais e concordância verbal. Ainda neste aspecto, foi possível atender aos objetivos específicos ao discutirmos o tratamento da variação linguística *versus* a normatividade nos módulos tratados, analisarmos as seções destinadas a conteúdo da variação linguística, bem como os conteúdos gramaticais supracitados, e, por fim, constatando que nas abordagens sobre pronomes pessoais e concordância verbal não há referências sobre fenômenos variáveis, apresentando, portanto, uma descrição precária dos conteúdos elencados.

Dessa forma, foi possível confirmar a hipótese de que os módulos apresentam a variação linguística de maneira insuficiente e estereotipada, não estabelecendo um ponto de intersecção entre a abordagem sociolinguística e os conteúdos gramaticais, bem como não desenvolvem uma reflexão mais abrangente acerca dos usos da língua materna.

Ratificamos ainda que este trabalho não objetivou recomendar ou prejudicar o material analisado, mas averiguar como e se a abordagem da variação linguística está presente nas discussões referentes à língua e à gramática da língua. Além disso, consideramos fundamental a elaboração de pesquisas sobre esta abordagem nos módulos de sistema de ensino, já que não foi possível verificar antecedentes de pesquisas a respeito e tendo em vista que este material é utilizado nas instituições particulares do país, onde, também, se formam estudantes que precisam estar aptos a combater e exterminar o preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Fabrício Araújo. **Ensino Do Português Brasileiro: Por Uma Pedagogia Descolonial***. Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 14, p.135, nov. 2014.

_____. **Varição Diacrônica e Ensino**. Revista Tabuleiro de Letras (PPGEL, Salvador, online), n. 03, dezembro de 2018.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 2005, ed.38, p. 24-26.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

BARROSO, Terezinha; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **A pedagogia da variação linguística**. Londrina: Eduel, 2018, p.37. *E-book*.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretária da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 fev. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares**. Brasília: MEC/SEF, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 14 março 2021.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p.113-126.

COUTO, Hildo H. do. **O que é o português brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1994, ed.8, p.38-39.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.157-176.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.

DUARTE, M. E. L. **Sobre o ensino de gramática nos níveis fundamental e médio: por que como e quando?** Rio de Janeiro: Matagra, v. 19, p. 41-60, 2013.

FARACO, Carlos Alberto **Bases para uma Pedagogia da variação linguística**. Abralin ao vivo apresentado por Raquel Freitag. [S. I.: n.], 2020. 1 vídeo (1h 09min 15seg). Publicado

pelo canal Abralín ao vivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.

GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. de (Org.). Olhares indisciplinados sobre a BNCC. In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 17-22.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o ensino médio. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225- 245.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p.127-140.

LUCCHESI, Dante. Norma Linguística e Realidade Social. In: BAGNO, Marcos, (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de Gramática. In: _____. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p.43-70.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não linguísticas. In: _____. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 27-32.

MOURA, D. (2007). O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula. In: Denilda Moura (org). **Leitura e escrita: a competência comunicativa**. Maceió: EDUFAL. p. 11-26.

NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. P. (1999). Sobre o princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: Denilda Moura (org). **Os Múltiplos Usos da Língua**. Maceió: EDUFAL. p. 26-37.

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a Gramática**. ed. 3. São Paulo: Ática, 2003.

PINHATA, João Eduardo Watanabe; LAVOR, Carlos Eduardo Gois Ribeiro de; MARINHO, Georgia Fabiana Mendes (org.). **Livro Integrado: Pré-Universitário: 3ª Série**. ed. 12, v.3. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2021.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. (Org.). **Introdução à linguística**. V. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p.211-226.

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. ed. 2. São Paulo: Moderna, 2005.

SAUSSUNA L. **O português brasileiro**. São Paulo: Método, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. ed. 26. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O Português são Dois: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola, 2004.

SILVEIRA, Marcelo Diniz; MARINHO, Georgia Fabiana Mendes (org.). **Livro Integrado: 2ª Série.** ed. 10. v.3. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** ed. 17. São Paulo: Ática, 2000.

TUBERTINI, Laís; MARINHO, Georgia Fabiana Mendes (org.). **Livro Integrado: 1ª Série.** ed. 11. v.3. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2021.