



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**Carlos Magno Costa e Silva**

**O TRATAMENTO DA NORMA EM LIVROS DIDÁTICOS DO  
ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**CARLOS MAGNO COSTA E SILVA**

## **O TRATAMENTO DA NORMA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao  
Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador (a): Prof(a) . Dr(a). Luciene Maria  
Patriota

**CAMPINA GRANDE - PB**  
**2015**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586t Silva, Carlos Magno Costa e.  
O tratamento da norma em livros didáticos do ensino médio / Carlos Magno Costa e Silva. – Campina Grande, 2015.  
61 f.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Maria Patriota".  
Referências.

1. Norma Linguística. 2. Livro Didático. 3. Ensino de Língua.  
I. Patriota, Luciene Maria. II. Título.

CDU 81'33(043)

**Carlos Magno Costa e Silva**

## **O TRATAMENTO DA NORMA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao  
Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 22 de dezembro de 2015

Banca Examinadora

Luciene Maria Patriota  
Prof(a). Orientador (a) Dr.<sup>a</sup> Luciene Maria Patriota-UAL/UFPG

Maria Auxiliadora Bezerra  
Prof (a). Examinador (a) Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Bezerra-UAL/UFPG

**CAMPINA GRANDE - PB  
2015**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter e estar sempre iluminado os meus caminhos durante toda a minha jornada.

Agradeço também a minha família, em especial, a minha mãe Benedita Magna, a meu pai Antônio Carlos e a minha irmã Vanessa Isabelly que me ajudaram a tornar o ser humano que sou hoje.

Aos amigos colegas de curso, em especial, Morgana, Thaíses, Keyte, Luziano, Anna Raíssa, Áurea, Elane, Fábria, Leandro, Ana Cristina dentre vários e inclusive, aqueles que não seguiram no curso Rafael, Alessandra, Monaliza, foram com vocês que dividimos os momentos de alegria, de diversão, de preocupações e também as dificuldades no decorrer do nosso percurso na UFCG.

Aos amigos de infância, Diego, Leonardo, Erica, Beatriz, Ricalinia, Viviane, com quem ao longo do nosso crescimento compartilhamos alegrias, histórias para contar e também os “dramas” da universidade.

A todos os professores que participaram da minha formação educacional, desde o Jardim até o Ensino Médio, sou muito grato a todos vocês.

Aos professores e funcionários do curso de Letras da UFCG, por terem contribuído na minha formação tanto como pessoa como também como profissional.

A minha orientadora Luciene Maria Patriota, exemplo de humildade, atenção, paciência e que foi um importante guia não só para esse trabalho, como também para a trajetória acadêmica como pessoa, como profissional e como pesquisador iniciante.

Um agradecimento especial às professoras Marli Hermenegilda, Maria Augusta e Maria Auxiliadora que me inspiraram a ver os caminhos da Sociolinguística.

Um agradecimento especial também para Egberto Guillermo que cedeu as coleções analisadas para o trabalho, parte fundamental do trabalho.

“a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos”, sendo “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana” (Louis Hjelmslev)

## RESUMO

**RESUMO:** Historicamente, sempre se buscou determinar uma representação e usos de língua que pudessem ser tomados como uma norma. Atualmente, a norma é conceituada sobre dois pontos de vista: a norma prescritiva e a norma de caráter normal, resultando nos adjetivos normal e normativo, em que a primeira é vista como um fator de coesão social e na última como forma de ter acesso à classe social de prestígio, correspondendo aos seus usos e aspirações. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar a forma como os livros didáticos do ensino médio entendem a concepção de norma linguística e especificamente verificar como a concepção de norma é apresentada nessas coleções, pelo viés das concepções de língua defendida pelos autores; observar como a concepção de norma é tratada nas questões propostas pelos autores ao longo das coleções; e verificar como a concepção apresentada nas questões propostas influencia no ensino de língua, especificamente sobre a questão da norma. Teoricamente, a pesquisa se fundamenta em Antunes (2002, 2007, 2014), Bagno (2001; 2003; 2004; 2012), Soares (2002), Travaglia (2004,2006), OCEM (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Mendonça (2006), Lucchesi (2002), Faraco (2008), Britto (2003), Rodrigues (2002) e Carneiro (2012). O trabalho é classificado metodologicamente como uma pesquisa descritiva, com coleta de dados documentais e de natureza qualitativa e partiu de duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio: Português: contexto, interlocução e sentido, de Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) e Novas palavras de Amaral et. al. (2013). A análise parte de três categorias: as concepções de língua/norma, o tratamento metodológico dado à questão da norma e a relação entre as concepções defendidas pelos autores para língua e norma e as atividades propostas para o trabalho da norma ao longo das coleções. A primeira categoria partiu do Manual do Professor, enquanto a segunda e a terceira partiram das atividades presentes nas unidades de cada volume. Os resultados mostraram que a Coleção 1 apresentou concepções imprecisas, porém com a mescla das concepções de língua e norma adotadas, enquanto que a Coleção 2, com concepções mais explícitas defende a concepção de língua como interação e de norma como normalidade. No que se referem às atividades, os resultados mostraram uma mescla entre as duas perspectivas, com atividades tanto de cunho reflexivo, como de prescrição. De modo geral, as coleções avançam, pelo menos nos capítulos específicos a temática da norma, ao prezar uma preocupação na diversidade dos usos em função das necessidades comunicativas em geral, no entanto, esse avanço se encontra pouco ou não presente em volumes com temas gramaticais mais específicos, o que revela um trabalho com a norma ainda em construção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Norma Linguística. Livro Didático. Ensino de Língua.

## ABSTRACT

**ABSTRACT:** Historically, always sought to determine a representation language and uses that could be taken as a standard. Currently, the standard is conceptualized on two points of view: the prescriptive norm and the norm normal character, result in normal and normative adjectives, where the first, it is seen as a social cohesion factor and the last as a way to have access to prestigious social class, corresponding to their habits and aspirations. Thus, the present study is meant to examine how the textbooks of high school understand the concept of linguistic norm and specifically how to verify the conception standard is present out in these collections, the bias of language concepts advocated by the authors; observe the concept standard is treated in the questions proposed by the authors over the collections; and see how the design presented in the proposals issues influence on language teaching, specifically on the issue of the standard. Theoretically, the research is based on Antunes (2002, 2007, 2014), Bagno (2001; 2003; 2004; 2012), Soares (2002), Travaglia (2004, 2006), OCEM (2006), Bezerra and Reinaldo (2013) , Mendonça (2006), Lucchesi (2002), Faraco (2008), Britto (2003), Rodrigues (2002) and Carneiro (2012). The text is classified methodologically as a descriptive research with collecting documentary evidence and qualitative and based two collections of textbooks of high school: Português: contexto, interlocução e sentido, of Abaurre, Abaurre and Pontara (2013) and Novas palavras, de Amaral et. al. (2013). The analysis came from three categories: language of the concepts / standards, the methodological treatment of the question of the standard and the relationship between the concepts defended by the authors to language and standard and the proposed activities for the work of the norm throughout the collections. The first category came from the Teacher's Guide, while the second and third left of these activities in the units of each volume. The results showed that the first collection presented inaccurate conceptions, but with the mix of language concepts and adopted standard, while the collection 2, more explicit conceptions defends the conception of language as interaction and standard as normal. As refer to the activities, the results showed a mixture between the two perspectives, with reflective character and prescription activities. Generally speaking, the collections advance, at least in the specific chapters the subject of the standard, to appreciate a concern in the diversity of uses depending on the communication needs in general, however, this advance is little or not present in volumes with grammatical topics more specific, revealing a job with the standard still under construction.

**KEYWORDS:** Standard Linguistics. Textbook. Language Teaching.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1. O CONCEITO DE NORMA LINGUÍSTICA: UMA DISCUSSÃO.....	11
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA NORMA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
1.2 A NORMA EM PONTOS DE VISTA.....	14
1.2.1 NORMA: NORMATIVIDADE.....	14
1.2.2 NORMA: NORMALIDADE.....	16
2. A ESCOLA E O ENSINO DA NORMA.....	21
2.1 A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	21
2.2 AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E O CONCEITO DE NORMA.....	26
2.3 O TRABALHO COM A NORMA PARA O ENSINO MÉDIO.....	28
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	33
2.1. TIPO DE PESQUISA.....	33
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	34
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	35
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	36
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	36
3.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/NORMA.....	36
3.1.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA.....	37
3.1.2 AS CONCEPÇÕES DE NORMA.....	41
3.2 O TRATAMENTO DA NORMA NAS QUESTÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59

## INTRODUÇÃO

A linguagem dá forma ao mundo e a vida sociocultural, de modo que reflita como e por que as pessoas de uma sociedade se relacionam e veem o mundo. Sendo assim, o uso de uma determinada língua constitui um ato humano, social, político, histórico, ideológico, com consequências e repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos e o sentido de tudo e por isso é muito complexa, pois mobiliza tipos bem diferentes de saberes e de competências.

Na concepção da Sociolinguística, a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução. É um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007). Nesse sentido, a Sociolinguística oferece subsídios para discutirmos a problemática da norma linguística e as suas atividades de codificação e prescrição. Ao observar as relações entre língua e sociedade é notável que as variedades de maior prestígio possuam uma avaliação positiva da sociedade e que, por isso, exigem um alto grau de letramento e monitoramento, adquiridos em grande parte por meio das práticas pedagógicas, pois é nelas, centrada na figura da escola instituição a serviço da sociedade, em que se adquire essa variedade tomada como padrão e que é oriunda das classes dominantes, sendo estabelecida como norma a ser seguida.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, língua oficial do Brasil, há um forte debate sobre a forma como ela é concebida, principalmente no âmbito do ensino que em sua essência é voltada para o dito padrão, associado à escrita dos segmentos sociais mais favorecidos. Isso implica, além do estabelecimento de uma modalidade linguística tomada como prestigiada, a sugestão de modelos comportamentais e de valores desenvolvidos no decorrer de um processo sócio-histórico de caráter institucional que resulta na reprodução de modelos na sociedade que são passíveis de julgamento conforme aproximação ou distanciamento desse modelo.

A língua materna, que é entendida como primeira língua, é adquirida no convívio com a sociedade sem ensino formal e nem com a presença da escola. Para Travaglia (2004), o ensino de língua materna se justifica pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua e a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação, de maneira que o usuário seja capaz de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Dessa forma, se ressalta a importância da educação linguística em proporcionar às pessoas viverem bem em sociedade e na cultura que é veiculada por uma língua, a qual é configurada por meio de um trabalho

sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos a serem utilizados, quanto às regularidades a serem usadas para comunicar, como também os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa.

A Língua Portuguesa, como todas as línguas, não pode ser analisada se pensando em algo homogêneo, igual para todos os falantes sem nenhuma influência externa, mas como um conjunto de variedades. Isto se percebe por meio da observação das características da sociedade brasileira, em especial dos traços linguísticos das variedades em suas interações faladas ou escritas menos monitoradas. Entretanto, sabe-se que há variedades linguísticas de maior prestígio que outras, as quais possuem avaliações positivas realizadas pela sociedade.

Diante disso, entendendo o livro didático, em especial o de Língua Portuguesa, como um facilitador das práticas pedagógicas escolares, o Ministério da Educação (MEC) por meio de regulamentações como a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), no decorrer dos últimos anos, vêm incluindo conceitos comuns da Sociolinguística, tais como os de norma e o de variação linguística, por exemplo, como aqueles que devem ancorar o ensino de língua numa perspectiva de interação, abordando os conhecimentos linguísticos nas coleções destinadas a esse nível de ensino. Pedindo, portanto, uma reflexão mais profunda e crítica desses conceitos no ambiente escolar.

Assim, a partir dessa discussão, levanta-se nessa pesquisa o seguinte questionamento: Como a concepção de norma é abordada em coleções de livros didáticos do ensino médio?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a forma como os livros didáticos do ensino médio entendem a concepção de norma linguística. Especificamente, pretendeu-se:

- a) Verificar como a concepção de norma é apresentada nessas coleções, pelo viés das concepções de língua defendida pelos autores;
- b) Observar como a concepção de norma é tratada nas questões propostas pelos autores ao longo das coleções;
- c) Verificar como a concepção apresentada nas questões propostas influencia no ensino de língua, especificamente sobre a questão da norma.

Realizar análises acerca de temáticas tão contundentes no seio acadêmico, principalmente voltando-os para as questões do ensino, aqui especificamente, no âmbito dos LD, torna-se relevante, pois permite uma maior reflexão sobre essa questão, possibilitando, assim, uma prática mais consciente sobre tal questão em estudo.

Entende-se também que o conceito de norma merece ser mais bem compreendido e descrito, para poder assim estabelecer aquilo que deve ser ensinado na escola, evitando, com isso, o estabelecimento de um cenário conservador e elitista sobre as questões linguísticas, principalmente num país como Brasil que possui inúmeras variedades linguísticas, com suas funções específicas. Reconhecer a variedade que é tomada como padrão, permite assim uma reflexão sobre o ensino de língua materna em relação à norma, pois “a língua é uma realidade heterogênea e mutante” (FARACO, 2008, p.87), com diferenças e alternâncias de usos.

Esta monografia está organizada em uma introdução trazendo uma rápida contextualização e os elementos norteadores da pesquisa, como a pergunta, os objetivos geral e específicos e a justificativa para o trabalho, seguida de três capítulos. O capítulo 1 é dividido em duas partes: na primeira há uma discussão sobre o conceito de norma linguística pelas perspectivas da normatividade e da normalidade, precedidas por um percurso histórico sobre o assunto e na segunda a história e o ensino de norma no Brasil, as relações entre as concepções de língua e norma para o ensino e como elas são abordadas no Ensino Médio. No capítulo 2 são apresentados os métodos, as coleções e as categorias selecionadas para o desenvolvimento do tema e no capítulo 3, também dividido em duas partes, analisa-se as concepções de língua e norma identificadas dos Manuais do Professor na primeira parte e as atividades na segunda parte, observando os tipos de ensino de língua, as orientações metodológicas, as perspectivas de estudo da língua e os tipos de atividades, além de observar as concepções de norma linguística, objetivo geral da pesquisa. Em seguida, vêm as considerações finais e logo após as referências lidas.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1. O CONCEITO DE NORMA LINGUÍSTICA: UMA DISCUSSÃO

Aprender a língua é uma atividade natural, portanto, é uma competência humana adquirida espontaneamente. Considerando a atividade linguística como um comportamento social, podemos dizer que assim como toda e qualquer prática social, a língua está sujeita às mesmas dinâmicas que regulam ou não as demais práticas, não sendo diferente em relação à norma. Independente das pessoas a dominarem, seja de forma precária ou não, a norma está presente em todo grupo social, possuindo uma organização estrutural com lógica e regras próprias, cabendo ao falante se adequar às normas, conforme as comunidades de fala com que interage.

Nos estudos linguísticos, uma palavra que apresenta confusão e ambiguidades é “norma”. Cada teórico tem um conceito próprio para o tema, que, muitas vezes, não coincide com o de outros pesquisadores. Sempre se buscou determinar uma representação e usos de língua que podem ser tomados como uma norma. Entretanto, os conceitos e as terminologias acabam se confundindo “em função da orientação teórica e política de pesquisadores e agentes de formação social” (BRITTO, 2003, p. 26). Tal confusão em uniformizar o conceito de norma está presente até nos dicionários, conforme o verbete do dicionário *online* Caldas Aulete.

**(nor.ma)**: sf. **1.** Aquilo que está determinado como regra, regulamento, ou lei: *as normas da escola*; **2.** Forma normal ou usual de se fazer alguma coisa: *Minha família tem como norma jantar cedo.*; **3.** Ling. Conjunto de regras que determinam o uso de uma língua. [F.: Do lat. *norma, ae.*] (grifos do autor)

A própria entrada da palavra é conceituada como “regra”, “regulamento”, mas também como “forma normal ou usual” e quando aplicado à linguística é definida como “regras que determinam o uso”. Com isso, é possível perceber que a primeira definição relaciona norma ao seu caráter normativo, enquanto que a segunda refere-se à forma da normalidade e a terceira definição expressa de maneira exata a dificuldade em mostrar uma definição precisa para o termo dentro da área, pois está definido tanto como “conjunto de regras”, quanto “o

uso de uma língua”. Pensando especificamente no campo linguístico, historicamente esse conceito herdou tal confusão conceitual.

## **1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA NORMA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Durante mais de dois mil anos, os estudos dedicados à linguagem se concentraram exclusivamente na língua literária, em especial, nas opções de uso dos escritores consagrados do passado, também intitulados como clássicos. Isso começou por volta do século III A.C, quando a língua grega tinha se tornado o idioma internacional dentro do grande império alexandrino. Nesse período, os estudiosos estavam preocupados em mantê-la da forma mais pura possível para criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para ser um instrumento de unificação política e cultural. (BAGNO, 2004; 2007).

Esta ideia de purismo linguístico vem sendo buscada na língua portuguesa desde os tempos do Renascimento em que os gramáticos da época, principalmente no período das Grandes Navegações, visavam criar um modelo de língua que servisse como um dentre muitos instrumentos de dominação sobre as novas terras e populações conquistadas. Conforme Bagno (2004) foi neste período que surgiram as primeiras gramáticas portuguesas, escritas no século XVI: 1536: Gramática da linguagem portuguesa, de Fernão de Oliveira; 1540: Gramática da língua portuguesa, de João de Barros; 1574: Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa: de Pero de Magalhães de Gândavo e 1576: Ortografia e origem da língua portuguesa, de Duarte Nunes de Leão.

Inspiradas nos moldes do latim clássico, essas gramáticas utilizaram regras que aproximavam a língua portuguesa em construção com alguns princípios do latim clássico. Foi também nessa mesma fase, de acordo com Bagno (2001), que também surgiu uma norma-padrão para o português, na qual os atuais gramáticos normativistas buscam as justificativas para suas imposições. Esta seleção de regras gramaticais serviu, conforme Bagno (2004), para criar um modelo de língua representando assim uma interrupção artificial do fluxo natural da língua, e, ao mesmo tempo, uma imobilização de sua dinâmica, significando assim a imposição de uma norma clássica que tenta não permitir o abrigo de novas regras à gramática contemporânea da língua.

Já no Brasil, de meados do século XVI até o início do século XIX por meio de processos tais como crescimento demográfico, urbanização e ocupação do interior<sup>1</sup>, o país com cidades e vilas costeiras de pequena densidade demográfica e desprovidas de centros culturais foi se tornando uma importante colônia em que nos pequenos centros se situavam os órgãos da administração colonial, sob a forte influência cultural e linguística da metrópole, sempre buscando preservar e assimilar os modelos de cultura e língua vindos d'além mar. No interior do Brasil, a língua portuguesa que era adquirida por indígenas e escravos pela fala rude e plebeia dos colonos pobres e assim, dos princípios da colonização até 1808, se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia, em que as escolas, os livros e os letrados eram poucos. (LUCCHESI, 2002; ILARI e BASSO, 2007).

Ainda segundo os autores, essa dicotomia entre a fala das elites cultas orientada para o padrão europeu e a fala da grande maioria da população brasileira, é marcada pelo amplo processo de variação produzido pelo contato massivo do português com as línguas africanas e indígenas, no decorrer de processos como a expansão urbana e a escravidão de negros e indígenas, dando assim o tom do cenário linguístico brasileiro ao longo do século XIX. Nesse período será estabelecido, principalmente devido a vinda da Corte Portuguesa ao Brasil, um padrão linguístico normativo decalcado no padrão do português europeu moderno, de tal forma a fornecer as bases do padrão normativo pedagógico, acabando por se descolar das tendências em curso das normas objetivas brasileiras, tanto na forma culta quanto na popular.

Nas primeiras décadas do século XX, por inúmeras questões consolida-se uma tendência de variação na norma culta, que tende a se afastar cada vez mais do padrão normativo, o qual em conformidade com o projeto político de exclusão social das elites brasileiras continua a reproduzir os modelos europeus, alterando apenas a sua fundamentação retórica. Utilizada inicialmente como um instrumento de dominação, essa norma-padrão passou a ser identificada como a língua portuguesa, quando, de fato, é só uma parte pequena dela, uma das inúmeras combinações de regras permitidas pelo sistema da língua (BAGNO, 2004).

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre a expansão do português no Brasil cf. Ilari e Basso (2007).

## 1.2 A NORMA EM PONTOS DE VISTA

Atualmente, a norma é conceituada de duas formas opostas polarizadas: uma de forma ampla e outra de forma restrita através de duas derivações. Na primeira, ela é vista como um fator de coesão social e na última como forma de ter acesso a classe social de prestígio, correspondendo aos seus usos e aspirações. Deste modo, o termo norma é um conceito bastante contundente no meio acadêmico, portanto, ele pode ser compreendido sobre dois pontos de vista: a norma prescritiva e a norma de caráter normal, resultando nos adjetivos normal e normativo.<sup>2</sup>

### 1.2.1 NORMA: NORMATIVIDADE

A norma prescritiva é relacionada com o caráter normativo, como um modelo a ser seguido e implica “a vigência de determinados códigos de comportamento, entendidos como conjuntos de regras imperativas, instruções e recomendações contidas num corpo metalinguístico” (MONTEAGUDO, 2011, p. 41). É um conceito com ampla circulação social e se encontra ligado à tradição e ao senso comum de que há uma maneira correta de utilizar a língua, com regras e preceitos regidos por obras denominadas de gramática que se baseiam em uma forma de língua escrita, principalmente a literária de autores do passado, além da língua dos cidadãos das elites sociais, sendo assim um caso de padrão ideal. Bagno (2007) aponta que esse conceito é muito forte principalmente em sociedades com uma longa tradição escrita, com uma história literária de muitos séculos e um sistema educacional organizado.

Para os tradicionalistas, esse tipo de norma denominado de “norma culta” ou simplesmente “a norma”, consiste num conjunto de regras impostas pela gramática tradicional, apesar de muitas delas já não satisfazerem às necessidades de expressão de muitos falantes. O que os gramáticos tradicionalistas chamam de “norma culta” é o uso escrito, formal, literário da língua. Uma das delimitações desse conceito é a aplicação desse único

---

<sup>2</sup> Existem acerca da norma outras visões acerca do assunto. Mattos e Silva (2002), por exemplo, adota uma visão tripartida da realidade linguística: norma-padrão, norma(s) culta(s), norma(s) vernácula(s). Já Lucchesi (2002) propõe para o assunto os termos norma-padrão, norma culta e norma popular. Bagno(2003) propõe a substituição de norma culta por variedades prestigiadas e norma popular ou vernácula de variedades estigmatizadas. Ainda para Bagno (2007) também existe uma norma culta informal, empregada tanto na fala quanto na escrita de determinadas camadas da sociedade em determinadas situações de interação menos monitorada, comprovando assim as ambiguidades e confusões que o assunto apresenta.



tipo, que é adequado para umas poucas finalidades bem determinadas e não a toda e qualquer manifestação linguística (BAGNO, 2004).

Para não estabelecer mais confusões sobre o conceito de norma, Bagno (2001; 2004; 2007) a definiu como norma-padrão, considerando-a como um modelo, um ideal, um conjunto de formas particulares, um padrão de comportamento linguístico, que, supostamente, deveria ser seguido por todos os falantes, seja na fala, seja na escrita, caracterizada por representar uma seleção arbitrária de regras. É feita num determinado lugar, numa determinada época, para uso de um grupo restrito de falantes/escreventes, e não representa de modo nenhum, a língua realmente empregada por todos os falantes, em todos os lugares, em todas as épocas da história, sendo, portanto, um fenômeno exclusivamente linguístico marcado historicamente por uma ideologia excludente e repressora.<sup>3</sup>

Este tipo de norma é tomado como definidor de uma variedade padrão e se utiliza de dispositivos ideológico e institucional para impor o que é correto, de forma extremamente hegemônica. De acordo com Bagno (2003; 2007), esse tipo de língua na verdade é um produto social, artificial que apresenta as seguintes características: a de representar língua ideal e a de ser um modelo abstrato e baseado no uso dos grandes escritores.

A norma de caráter normativo remonta há quase dois mil e quinhentos anos, quando os filósofos gregos associavam a língua culta com a escrita literária, de tal maneira que se implantou a noção de erro dentro da língua, principalmente na modalidade falada, tachando toda e qualquer fuga a esse ideal de língua como caótica, ruína e/ou decadência da língua. Durante esse tempo, o principal uso da Gramática Tradicional era como modelo para servir de régua e/ou regra para a língua escrita de forma a medir e, ao mesmo tempo, regular todo e qualquer uso linguístico. Diferente do modelo grego, os atuais modelos de língua culta que a sociedade busca se encontram no rádio, e principalmente, na televisão, sendo menor a influência da escrita literária, apesar do esforço dos escritores contemporâneos em incorporarem as características da linguagem cotidiana (BAGNO, 2004).

Deve-se acrescentar que a norma prescritiva possui “um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas

---

<sup>3</sup> Possenti apud Brito (2003) aponta três diferentes interpretações para o padrão. Na primeira, ela é tomada como aquela que é utilizada pela classe de prestígio cultural, correspondendo à chamada norma culta urbana. Já a segunda corresponderia ao padrão de escrita dos jornais ou textos de cunho científico e a última equivale à tradição gramatical. Mesmo assim, independente da forma, o padrão da língua funciona como parâmetro de avaliação e correção de usos, tanto falados como escritos, para o português brasileiro e por isso, possui o mito de ser a língua correta e única de nosso país (cf. BRITTO, 2003).

situações” (FARACO, 2008, p. 74), visando assim a uma unidade nacional expressa por meio da língua. Esta forma de norma está presente nas práticas sociais e pedagógicas, consistindo num modelo linguístico, hipoteticamente geral e correto, transmitido pela escola e descrito nos dicionários e nas gramáticas. Este conceito, conforme Britto (2003) vem sempre acompanhado de adjetivos como língua pátria, língua oficial, língua formal, padrão, língua padrão, norma, norma culta, norma gramatical, dialeto culto, dialeto padrão.

Vale ressaltar, em relação à afirmação de Faraco (2008), que a norma não é algo totalmente conhecido por seus falantes e que no caso do nosso padrão, possui como base os usos dos escritores românticos portugueses do século XIX, o que o torna inacessível para a intuição linguística do falante nativo já que esse tipo de norma diverge dos conhecimentos que o falante possui da gramática de sua língua.

A escola tem tomado como padrão para o ensino de português a gramática normativa, que no século passado se deslusitanizou, mas que está longe de refletir o padrão nacional falado, e mantém divergências em relação ao uso brasileiro escrito/falado. Ela, em muitos casos, só dispõe dessa gramática para guiá-la no ensino dos usos recomendáveis não havendo outro manual atualizado que reflita as avaliações linguísticas da sociedade onde vivem seus alunos. É na gramática que está repousada a concepção de norma (SILVA, 2002).

Sobre os aspectos prescritivos e normativos da norma, define-se que este tipo de norma carrega mais preconceito do que um conceito propriamente dito, devido à ideia que traz da existência de uma única maneira certa de falar a língua, refletido por meio das noções de certo e errado, ações autoritárias e intolerantes com os usuários da língua. Por ser mais requisitada na comunicação escrita do que em situações formais de oralidade, a normatividade da língua cria modelos dicotômicos para classificar variantes linguísticas como certo *vs.* errado, bonito *vs.* feio, elegante *vs.* grosseiro, civilizado *vs.* selvagem e, é claro, culto *vs.* ignorante, dentre outras. Apesar disso, a norma no sentido normativo é considerada como padrão, um ideal a ser alcançado; uma construção sociocultural que não corresponde, preferencialmente, a nenhuma dentre as muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro (BAGNO, 2003; ANTUNES, 2007).

### **1.2.2 NORMA: NORMALIDADE**

Além do aspecto normativo, a norma também pode ser compreendida como “o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas

de certa comunidade, incluindo (...) os fenômenos da variação” (FARACO, 2008, p. 40). Este tipo de norma é compreendido como um uso normal, corrente, rotineiro e que é empregado efetivamente pelo cidadão usuário da língua, sendo o seu prestígio decorrente da importância da sua classe social<sup>4</sup>. Com isso, admite-se que por mais que se tente uniformizá-la, a norma possui variação na forma como é tratada e observada no decorrer das situações comunicativas, em que “quanto mais o texto se produzir em situações de cotidiano ou de senso comum ou visar público mais amplo, menor será a pressão normativa” (BRITTO, 2003, p.30).

Vale ressaltar ainda que independente da forma que é utilizada pelo falante, o uso de determinada norma acaba sendo um fator de identificação com o grupo social a que pertence, sendo estas formas de falar a caracterização das práticas e das expectativas linguísticas do grupo, possuindo assim essas formas uma forte correlação com os traços socioculturais (FARACO, 2008). Ao reconhecer norma com o sentido de normalidade se entende como aquilo que é correspondente ao que é mais frequentemente usado, de acordo com a preferência do público.

Nesse sentido, se entende a norma não de forma única, ideal, mas de forma plural, já que “cada grupo ou cada região têm sua norma, seus usos preferenciais e são por eles identificados.” (ANTUNES, 2007, p. 86). Esta noção de norma é um termo de uso entre os linguistas e também serve de base no uso de procedimentos científicos de pesquisa, sendo frequentemente relacionada com a expressão norma culta.

Portanto, para os linguistas, norma culta compreende um conjunto de usos linguísticos dos falantes cultos de um país, uma região ou de uma cidade. Para estabelecer esse conceito, mais científico, de norma culta entende-se por falante culto, o indivíduo com grau de escolaridade superior completa, nascido e criado em zona urbana, ou seja, falantes que percorram ou percorreram, o trajeto da educação formal do ensino institucionalizado, em que a norma-padrão exerce um forte poder simbólico.

Assim, a norma abriga um conjunto de variedades sociolinguísticas empiricamente coletáveis, sendo a expressão da atividade linguística de todos os cidadãos de vivência urbana. Os linguistas a conceituam como a expressão da língua em sociedade, identificando-a como norma culta, e, de acordo com o projeto NURC (Norma Urbana Culta), através de sete

---

<sup>4</sup> Este tipo de norma é definido por Monteagudo (2011, p. 41) como norma objetiva, definindo-a como todo (sub) sistema linguístico que se define pela presença, frequência e pautas de distribuição, segundo certos parâmetros, de determinado conjunto de traços que tem caráter implícito e que se manifesta no uso (ver LAGARES e BAGNO, 2011 e CASTILHO, 2002).

características: urbanidade, centralidade, escolaridade longa, história de letramento familiar, consumo de cultura e lazer, acesso aos benefícios de serviços urbanos e de bens de consumo.

Esse projeto vem documentando e analisando desde o início dos anos 1970, a linguagem efetivamente usada pelos falantes classificados como cultos, constituindo-se assim como um termo técnico instituído com objetivos mais criteriosos e de base empírica. A documentação passou pelas cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre que foram escolhidas por terem na época dois critérios: mais de 100 anos de fundação e uma população de mais de um milhão de habitantes (BAGNO, 2004). Os objetivos do projeto NURC eram/ são os seguintes:

- Dispor de material sistematicamente levantado que possibilite o estudo da modalidade oral culta da língua portuguesa em seus aspectos fonético, fonológico, morfossintático, sintático, lexical e estilístico;
- Ajustar o ensino de língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais de um país;
- Superar o empirismo na aprendizagem e ensino da língua padrão pelo estabelecimento de uma norma culta real;
- Basear o ensino em princípios metodológicos apoiados em dados linguísticos cientificamente estabelecidos;
- Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas, a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos linguísticos inoperantes;
- Corrigir distorções do esquema tradicional da educação, entravado por uma orientação acadêmica e beletrista (BAGNO, 2004, p.53).

A primeira etapa do projeto foi a coleta de dados realizada por meio de gravação de entrevistas elaboradas, denominada de inquéritos. Após de gravadas, passou-se para a etapa de transcrição das entrevistas, as quais inspiraram diversos trabalhos científicos para a área da Linguística e Educação<sup>5</sup>. O acervo desenvolvido constituiu no Projeto Gramática do Português Falado, coordenado por Ataliba de Castilho inspirou projetos em diversas regiões

---

<sup>5</sup> Castilho (2014) aponta que o projeto NURC apresentou, em 1981, problemas de análises gramaticais devido à falta de um modelo teórico e de uma discussão específica voltada para oralidade, o que fez gerar seis anos depois o Projeto de Gramática do Português Falado que decidiu selecionar mais de uma articulação teórica e analisar a língua falada em cinco níveis: Fonética e Fonologia, Morfologia Derivacional e Flexional, Sintaxe das Classes de Palavras, Sintaxe das Relações Gramaticais e Organização Textual-Interativa. Apesar disso, o NURC foi importante na organização e coleta de dados da língua falada para análise para desenvolver os vários projetos de investigação linguística desenvolvidos no Brasil. Com isso, se percebe não só a ampliação dos critérios iniciais apontados pelo NURC, como também a ampliação da perspectiva da norma linguística brasileira (cf. CASTILHO, 2014).

do país como o VARLINE (Variação linguística no Nordeste), o VARSUL (variação linguística na região sul) e o projeto CENSO, que investiga a língua falada pelas pessoas com escolaridade fundamental e média na região metropolitana do Rio de Janeiro. (BAGNO, 2004). Mattos e Silva (2004) ressalta que a exploração desse projeto pode fornecer uma significação para conhecimento das variantes letradas brasileiras, além de servir como embasamento do ensino gramatical na escola brasileira.

A língua falada por essas pessoas é que constitui, para os estudiosos brasileiros da língua, o que se pode chamar de norma culta, um tipo existente que pode ser coletado, analisado, estudado e descrito, sem necessariamente coincidir com a língua dos textos literários (BAGNO, 2004). Para a língua empregada pelos falantes cultos, Bagno (2001) prefere a expressão variedades cultas por acreditar, dentro do princípio sociolinguístico que as línguas variam, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo e que toda língua “é um complexo de variedades e um conglomerado de variantes” (RODRIGUES, 2002, p. 11). Dessa forma, o autor considera que por mais uniforme que o conceito de norma possa aparecer, ele também varia.

Além desses projetos, vale ressaltar também o Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB) que foi criado em 1993 e se propõe a pesquisar a realidade linguística da comunidade de João Pessoa. De acordo com a proposta do projeto, os estudos são inspirados pela proposta desenvolvida por Labov e tem três grandes objetivos: traçar o perfil linguístico, fonético-fonológico e gramatical dos falantes da comunidade pesquisada; desenvolver estudos que subsidiem o ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis, além de estabelecer comparações, a nível regional e nacional, enfatizando as divergências e semelhanças dialetais em comparação a outras regiões.

Nesta norma, primeiro se deve investigar a atividade linguística dos falantes nas interações sociais, para em seguida, dizer o que é essa atividade, através de um instrumental teórico consistente. Britto (2003) aponta que esta noção busca somente a distinção de formal e informal. É mais estabelecida, mas que mesmo assim, ainda pode ser confundido com as normas culta e canônica, devido a atribuições dadas ao falante culto de variar seus registros de fala conforme as situações.

Apesar de entendida como forma única, a norma sempre está em contato com outras, de modo que sejam vistas sempre em relações de sobreposições, desdobramentos, entrecruzamentos, dentre outras relações que permitem poder incorporar características umas das outras, de maneira que possam desencadear as mudanças linguísticas em diferentes

direções. Portanto, mesmo possuindo o nome no singular, o termo expressa uma realidade plural, em que a norma é tratada como “um conjunto de variedades reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes” (FARACO, 2008, p. 32).

Mesmo podendo ser compreendida de formas diferenciadas, há entre a norma-padrão e a norma culta uma tensão, principalmente entre os considerados urbanos letrados, resultando na criação do que Bagno (2012) denomina de norma híbrida, uma representação da norma “em que o normal e o normativo se interpenetram e se mesclam” (p.26), transformando o falante num desconhecido do aparato normativo, mas ao mesmo tempo, sujeitos à sua intuição linguística, já que consiste numa atitude que o falante assume perante a norma efetivamente praticada<sup>6</sup>.

Ainda em relação à norma híbrida, o autor também afirma que sua presença ocorre principalmente nas práticas de escrita, em especial as mais monitoradas, pois, para o falante, “a escrita é um bloco homogêneo e toda produção escrita tem de ser formal, rebuscada, caprichada etc.” (BAGNO 2012, p. 27). Além da hibridez da norma, vale ressaltar, ainda conforme Bagno (2012), a existência do mesmo fenômeno na fala e/ou escrita na atualidade, devido à disposição das tecnologias de comunicação e de informação presentes no cotidiano dos falantes, fazendo com que a escrita por meio de recursos multimidiáticos se aproxime cada vez mais da fala. Com isso, todo texto, seja falado ou escrito, se utiliza, atualmente, de recursos ainda mais amplos e variados que se encontram disponíveis na língua.

Porém, ao longo do tempo, as práticas sociais de um grupo restrito podem ganhar uma ampla aceitação nas esferas sociais, como Estado, legislação, sistemas escolares, dentre outras, até se tornarem regras sociais. Esse percurso consiste na transformação do normal em normativo, em que para isso é necessária a aceitação desse normal no interior dessas camadas sociais privilegiadas.

Considerando que a norma-padrão historicamente não conseguiu estabelecer um modo de fala e de escrita no Brasil, Faraco (2008) aponta que mesmo com isso se instaurou no

---

<sup>6</sup> Esse tipo de norma é denominado por Castilho (2002) de norma subjetiva que é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva, em razão do nível social dos indivíduos que compõem a comunidade por meio de fatos que podem avaliados. Junto a este tipo de norma, o autor distingue a norma objetiva e a norma prescritiva, sendo a primeira a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, a chamada classe culta escolarizada e a segunda como combinação das outras normas subjetivas e que nelas, devem ser ensinadas os usos linguísticos de uma classe considerados mais adequados, conforme a situação e melhor identificação com o ideal de perfeição linguística. (ver CASTILHO,2002).

imaginário e nos discursos sobre a língua dos falantes brasileiros várias crenças sobre a língua, tais como: que os brasileiros não cuidam da língua, falam mal o português, não sabem o português, dentre outros mitos que fazem com que inúmeros males sejam gerados como dificuldades de ensino da língua portuguesa, além de um grande preconceito e exclusão sociocultural. É essa distância entre as normas que fez nascer na sociedade brasileira, uma série de mitos que prejudicam o ensino de língua portuguesa, de tal maneira que muitos brasileiros têm vergonha ou medo de falar e de escrever em situações um pouco mais formais, discussão do nosso próximo item teórico.

## **2. A ESCOLA E O ENSINO DA NORMA**

### **2.1 A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

O ensino de língua para falantes nativos tem como fim principal e fundamental o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante, fazendo-o reconhecer que é possuidor de plenas capacidades de expressão, de comunicação de uma língua que é um recurso eficaz de interação social e de autoconhecimento, entendendo-se este desenvolvimento como a possibilidade de o falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua, adequando-a a cada situação de interação comunicativa. Entretanto, nem sempre a língua portuguesa foi reconhecida como objeto de ensino, assim como nem sempre foi concebida como interação.

O surgimento da instituição escola está indissociavelmente ligado à instituição de saberes escolares, que se corporificam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção que ela mesma criou, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem e extrair de uma área de conhecimento uma disciplina é instituir certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, para educar e formar através do processo de escolarização (SOARES, 2002).

No início da nossa história, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, do próprio intercuro social. Para Soares (2002), o Brasil colonial convivia com três línguas: o português, com predomínio somente nos centros urbanos; uma

língua geral<sup>7</sup> que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, em especial as de tronco tupi e o latim que fundamentava o ensino secundário e superior dos jesuítas. Devido às relações sociais na época da colonização brasileira, houve o predomínio do uso da língua geral nesta época.

Até meados do século XVIII, o que iam os meninos aprenderem na escola era ler e escrever em português e mesmo assim para fins de alfabetização. Da alfabetização, passava-se diretamente ao latim no ensino secundário; e, no ensino superior, estudava-se a gramática da língua latina e a retórica estudada em autores latinos. Ainda segundo Soares (2002), além de não ter sido língua dominante neste período, o português ainda não se constituía em área de conhecimento e nem havia condições internas a ponto de gerar uma disciplina curricular, fazendo com que ainda não se configurasse como área de conhecimento, devido ao seu pouco valor cultural.

Com as reformas no ensino de Portugal e suas colônias, realizadas pelo Marquês de Pombal, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso das demais línguas, contribuindo assim significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola. Essas reformas introduziram o estudo da gramática portuguesa como um componente curricular ao lado da gramática latina, servindo a primeira como instrumento de aprendizagem da segunda e da retórica.

Desde a reforma até o século XIX, a gramática e a retórica prevaleceram nos estudos da língua. Além dessas, a disciplina de poética fazia parte do ensino nesta época, sendo que após o fim do Império fundiu-se com a gramática e a retórica, constituindo a disciplina de língua portuguesa. (Soares, 2002). À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia, contribuindo para o surgimento de numerosos materiais nacionais voltados para o ensino que surgem a partir do século XIX. O português, nessa época, foi se consolidando como objeto de estudo e o ensino de gramática da língua portuguesa foi de uma única modalidade de língua.

---

<sup>7</sup> Entende-se língua geral como uma única língua ou uma mistura de várias línguas em que as populações dominadas pelos colonizadores eram submetidas a adotarem no período colonial brasileiro a partir do século XVI. Apesar da grande variedade dessas línguas, Ilari e Basso (2007) aponta que grande parte dessas línguas gerais se referiam as línguas nativas da costa brasileira, grande parte delas do tronco tupi. No entanto, Mattos e Silva (2004) aponta outras de origem de outros troncos linguísticos como a língua geral cariri, no Nordeste e uma língua geral de base tupinambá de grande difusão na região Norte e que ainda existe em algumas regiões próximas ao Rio Negro como o Nheengatu.



Marcuschi (2012) aponta outro elemento importante para a constituição da disciplina nos anos de 1920: a instituição do ensino em séries que permitiu que as disciplinas fossem cada vez mais delimitadas dentro de espaços próprios em um contexto de progressão escolar. Dessa forma, foram impostas mudanças de expectativas dos conteúdos a serem contemplados nas disciplinas como também a necessidade de serem elaboradas obras didáticas de acordo com cada série.

Nos anos de 1930, Marcuschi (2012) também indica que vem desta época a preocupação do Estado na elaboração de materiais didáticos com a terminologia de “livros didáticos” mencionada em um Decreto-lei de 1938. O termo correspondia a dois tipos de obras escolares: um que decorreu no formato de livro didático consagrado posteriormente nos anos sessenta e a materiais complementares, equivalente aos atuais livros paradidáticos.

Já nos anos de 1940, a disciplina de português manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética, engessada pela leitura dos clássicos e defendida em nome de uma vernaculidade brasi-lusa, devido a sua relação com os grupos social e economicamente privilegiados, a quem continuava a ser útil e necessária para realizar as mesmas aprendizagens, continuando assim a estudar gramática da língua e a analisar textos de autores consagrados, persistindo na aprendizagem do sistema da língua, tendo como material didático o uso de uma antologia e de uma (ou várias) gramática(s) (SOARES 2002; RAZZINI, 2002). Os livros didáticos até essa época eram constituídos, na sua maioria, por uma antologia de textos, sem exercícios, com função de complementar o trabalho com a gramática (PATRIOTA, 2011).

A partir dos anos 1950, começa a se consolidar uma modificação da disciplina Português com a relação entre gramática e texto, além do estudo sobre e da língua começa-se a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado. Nesta década, gramática e textos passam a constituir um só livro, apesar de serem separados graficamente (SOARES 2002), entretanto o livro didático, para suprir o despreparo dos professores, foi colocado como um material “que ‘sozinho ensinava tudo’ o que era preciso para os alunos” (ARAÚJO, SILVA e COSTA *et al.*, 2011, p. 179). Foi nessa época que os livros passaram a incluir mais atividades, para auxiliar alunos e professores no desenvolvimento dos estudos (MARCUSCHI, 2012).

Já nos anos 1960, período em que houve a democratização da escola e o recrutamento amplo de professores para atender novas necessidades e exigências culturais, os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de textos para interpretação e de tópico

gramatical, organizadas por temas, lições, partes, capítulos e/ou unidades, em que há, geralmente, texto(s) com questões relacionadas à estrutura e a interpretação do texto, um glossário, além de conceitos e exercícios gramaticais, formato esse ainda presente nas obras didáticas da atualidade. Foi nessa mesma época que ocorreu um aumento quantitativo do número de escolas que resultou num aumento da população escolar de alunos e ao mesmo tempo, da deterioração das escolas, das condições de trabalho, com classes superlotadas, além do desprestígio da profissão docente (SOARES, 2002; BAGNO, 2007 e MARCUSCHI, 2012).

Nos anos 1970, a disciplina português passou por uma profunda reformulação devido ao regime militar, sendo denominada Comunicação e Expressão na primeira parte do 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa na segunda parte desta etapa de ensino e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau, para que se alinhasse com a Teoria da Comunicação que se encontrava em maior evidência (SOARES, 2002; RAZZINI, 2002). Nessa época, a língua concebida como sistema, presente na gramática, e como expressão estética, presente na retórica e na poética, ensinadas desde o século XVIII até os anos de 1960, passa para a ser concebida como concepção de língua instrumento de comunicação, com objetivos utilitários e pragmáticos. Foi nessa mesma época em que a gramática foi minimizada, pelo menos teoricamente, e o conceito de leitura ampliado, não só em relação à recepção e interpretação do texto com inclusão de textos de outras disciplinas, seja textos verbais e não-verbais, como também da linguagem oral (SOARES, 2002; RAZZINI, 2002).

É nesta década, conforme Razzini (2002), que são desenvolvidas técnicas e instrumentos como o estudo dirigido, a instrução programada, o exemplar do professor com exercícios resolvidos e respostas impressas em caracteres coloridos e fichas de leitura, com função de facilitar a aprendizagem autônoma do aluno como também auxiliar os professores que devido à rápida democratização do ensino possuíam uma formação defasada. Nessa época também surgem os manuais do professor, reproduzindo o livro do aluno com o acréscimo de respostas dos exercícios além de trazer orientações adicionais para o professor, muitas vezes com uma organização pronta das aulas (SOARES, 2002).

Nos anos 1980, foi recuperada a denominação Português para a disciplina devido às críticas na sua organização e a concepção de língua considerada, além de uma fuga a tradição do ensino da língua portuguesa no Brasil que ocorreu na década passada. Foi nessa época que as ciências linguísticas chegam às escolas aplicadas ao ensino da língua materna, trazendo contribuições para o ensino das variedades linguísticas, definindo assim novos conteúdos e

novas metodologias, e ao mesmo tempo trazendo novas concepções da gramática do português para ampliar sua função para fins didáticos. Graças a teorias como a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso, se pode conceber a língua como enunciação, incluindo assim as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 2002).

É também dessa década que surge um movimento de revisão crítica para o ensino de gramática, em que, por meio do questionamento e de pesquisas sobre esse modo de ensino, fez surgir a proposta prática de análise linguística responsável por sugerir um novo paradigma reflexivo baseado na “extinção dos mitos de univocidade e da indeterminação absoluta da linguagem, e pela defesa de que entre esses dois extremos se encontra o trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem como atividade constitutiva” (FRANCHI *apud* BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 35).

Nos anos de 1990, no livro didático observam-se duas tendências: uma de abandono, devido às concepções baseadas na construção de conhecimentos por alunos e professores e a segunda, de controle e avaliação dos vários níveis de ensino pelos órgãos oficiais, especialmente a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em que o MEC assume uma postura mais ativa nos livros escolares. É também a partir dessa época que se estabelece que os livros didáticos de língua portuguesa devem contemplar os eixos de leitura, escrita e análise linguística e que o Manual do Professor deve auxiliar não só para uma correta utilização do aluno, como também propiciar uma formação e atualização para o docente (RAZZINI, 2002; MARCUSCHI, 2012). Dois anos depois é regulamentado as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação que resultariam nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no ano 2000 propondo como objetivo o desenvolvimento das capacidades de: buscar informações, analisá-las, pesquisar e selecioná-las, para aprender, criar e de formular os conhecimentos, começando assim a traçar objetivos mais específicos para o Ensino Médio.

Outro fato importante para o ensino na atualidade, visando a contribuir para o diálogo entre o professor e a prática docente, numa perspectiva teórica voltada para a língua como interação, foi a divulgação pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), junto com os sistemas estaduais de educação, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) no ano de 2006, documento que compreende esta fase do ensino como importante para o desenvolvimento da cidadania. Considerado como etapa final da educação básica, o Ensino Médio se conduz, em sua formulação e em seu funcionamento,

em torno de noções como educação e ensino, educação básica e Ensino Fundamental, sistema educacional e sistema de ensino, prova e avaliação e como preparatório da etapa final da educação básica. Esta etapa é apontada pela OCEM com quatro finalidades para o ensino médio:

“o aprimoramento do educando como ser humana, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (OCEM, 2006 p. 7).

Apesar de ter sido instituído há mais de 30 anos, quando o livro didático começou a se assumir como o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, para alguns alunos o único instrumento, inclusive, é somente em 2003 que se desenvolve a distribuição de livros didáticos para a fase do ensino médio. O livro didático, normalmente, se divide em unidades e/ou capítulos, que se propõem desenvolver algum tópico dentro de uma área de especialidade de dada disciplina. Esses capítulos, normalmente, alternam textos (literários, informativos) que são didatizados e propostas de atividades, além de instruções, indicações de materiais para pesquisa, textos complementares dos mais variados tipos articulados com as imagens das mais variadas, deixando transparecer o processo de aprendizagem que querem assumir, as temáticas que acham mais pertinentes, as abordagens que seguem dentre outros elementos. Atualmente, o livro didático representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. (JURADO e ROJO, 2006; OCEM, 2006).

Ainda sobre os Manuais do Professor, Dionísio (2002) afirma que atualmente eles têm o objetivo de ser um instrumento que permita um melhor desempenho do professor no processo de ensino-aprendizagem. Neles, os autores dos livros didáticos por meio de recursos como referências bibliográficas comentadas, listagem de *sites*, indicação de revistas, livros, vídeos e músicas para alunos e professores esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras.

No decorrer de todo esse percurso histórico é possível perceber que todas as ações desenvolvidas tanto para o desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa, como nos materiais didáticos relacionados, se fundamentam numa concepção de língua, presente desde o século XIX até mais da metade do século XX, que era língua como expressão do pensamento. Já na década 1970, a língua era vista como instrumento de comunicação e nos

anos de 1980 até os dias atuais, defende-se a concepção de língua como interação. Tais concepções serão detalhadas no tópico a seguir.

## **2.2 AS RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E O CONCEITO DE NORMA.**

De acordo com Travaglia (2004), o homem se comunica por meio de textos e esse fenômeno produz um efeito de sentido entre os seus produtores e que depende de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua que eles estão, de alguma forma, inscritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática.

Para Antunes (2002; 2007), toda língua tem uma gramática reguladora dos modos de realização da língua a que pertence, em que toda atividade verbal se realiza a partir dos padrões estabelecidos por ela, mesmo que os usuários da língua não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam. A gramática, como disciplina, é uma área de grandes conflitos, sejam internos, da própria natureza dos fatos linguísticos, sejam externos, oriundos de fatores históricos que concorrem para a constituição dos fatos sociais.

Conforme Travaglia (2004), quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua estão sendo estudados os recursos que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeito(s) de sentido que pretende serem percebidos pelo ouvinte/leitor e que afeta esta percepção, ou seja, estuda-se sua(s) norma(s).

A gramática de uma língua, e por consequência o conceito de norma, é descrita por diferentes correntes e teorias linguísticas, fazendo com que se entenda a gramática como um fenômeno diverso. Assim, conforme o modo como se concebe a natureza da língua, é alterada a forma como se estrutura o trabalho com a língua, com a gramática e suas normas em termos de ensino. De maneira geral, são três possibilidades distintas de conceber a língua, conforme Travaglia (2006).

A primeira concepção é a de língua como uma **expressão do pensamento** que se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Nela, a criação linguística consiste na capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento exteriorizando por meio de uma linguagem articulada e organizada, havendo regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem. São elas, de acordo com o autor, que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem que, em geral, aparecem consubstanciadas nas gramáticas normativas e descritivas.

Já a segunda concepção é a língua como **instrumento e meio objetivo de comunicação**, sendo vista como um conjunto de signos dominado pelos falantes que se combinam segundo regras, transmitindo uma mensagem e informações de emissores e de receptores. Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que exigem a recepção do outro.

Na terceira concepção, a língua é como **forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz é realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor. Ela é entendida como um lugar de interação humana e comunicativa, com a produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Nesta proposta entende-se que a língua é uma atividade de ativação e expressão do sentido no modelo atual de realidade vigente numa sociedade e consiste numa atividade interacional, que mobiliza dois ou mais sujeitos, em torno de um mesmo objetivo de atitude de mútua colaboração. Além disso, é uma atividade textual-discursiva, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos. É uma atividade de intervenção, pela qual alguma coisa é feita, é praticada, é levada a efeito, constituindo, uma forma de atuação e de poder (ANTUNES, 2002).

Com esse entendimento de língua, as regras da gramática para a boa formação de frases se somam outras normas, que provêm das convenções sociais dos tipos de interação e que determinam igualmente a adequação e a relevância da atividade verbal, em que falar ou escrever é ativar sentidos e representações, de externar e praticar ações de intervenção social, sedimentados num modelo de realidade com uma finalidade específica para agir e atuar socialmente nas mais diferentes oportunidades, conforme as tipificações dos grupos sociais e dos atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida (ANTUNES, 2002).

Desta forma, o estudo da língua pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas se comportam, quando desejam se comunicar de forma mais eficaz, visando obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. A língua materna de uma comunidade é o seu maior legado, independentemente do prestígio, ela tem de ser respeitada, porque, além de complexa e perfeita do ponto de vista linguístico, ela faz parte da identidade de seus falantes. (ANTUNES, 2002; SCHERRE, 2002).

O respeito pela língua materna de um povo não tem a ver com o fato de se ensinar ou não se ensinar gramática normativa. Ensinar gramática normativa não é ensinar a falar, não é ensinar a ler, nem é ensinar a escrever. O ensino de gramática deve consistir em se ensinar conhecimento linguístico consciente de língua(s) materna(s) e de aspectos de uma ou mais línguas e não, se ensinar gramática normativa na suposição de se estar ensinando língua materna (ANTUNES, 2002; SCHERRE, 2002).

### 2.3 O TRABALHO COM A NORMA PARA O ENSINO MÉDIO

Pensando as questões discutidas no item anterior no seio da escola e, especificamente, no que se refere ao ensino da norma no ensino médio, pode-se dizer que a língua materna é adquirida no convívio com a sociedade, sem ensino formal e sem a presença da escola, neste sentido, portanto, não existe ensino de língua materna. Em matéria de gramática, o que se ensina normalmente na escola é a gramática normativa da língua de uma comunidade e não a língua desta comunidade. A escola brasileira é múltipla como o português brasileiro. Não se podem pensar os problemas linguísticos da escola sem se ter em mente essa diversidade (SCHERRE, 2002; SILVA, 2002).

De acordo com Travaglia (2006), há três tipos de ensino para uma língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. No **ensino prescritivo**, o objetivo é “levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (p. 38). Esse tipo de ensino está ligado à concepção de língua como expressão do pensamento e à gramática normativa.

No **ensino descritivo**, o objetivo é “mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (p.39). Para o autor, ela pode ser encontrada nas gramáticas descritivas e normativas, nas primeiras são trabalhadas as variedades da língua e nas segundas apenas com a variedade considerada padrão e o seu ensino é justificado para que o falante saiba algo da instituição linguística de que se utiliza, bem como as outras instituições sociais, para melhor atuar socialmente. Nesse tipo, a língua é um instrumento e meio objetivo de comunicação e de acordo com a gramática observada pode assumir norma como normatividade ou como normalidade.

Já o **ensino produtivo** pretende explorar novas habilidades linguísticas para que o aluno possa ampliar o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, de maneira a ampliar os recursos que possui das potencialidades de sua língua, em todas as diversas

situações em que tem necessidade delas. Neste tipo, a concepção de língua é voltada para forma ou processo de interação, a gramática como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade e a norma no sentido amplo de normalidade.

Em relação ao ensino da norma, Lucchesi (2002) questiona o ensino desse padrão por meio da seguinte questão: “Por que falantes que foram expostos por mais de quinze anos a um determinado padrão normativo não refletem esse padrão no seu comportamento linguístico usual?” (p. 65). Logo em seguida, o autor afirma que isso ocorre causado pela complexa relação entre atitude normativa e comportamento normal, ou seja, entre o sistema ou os sistemas de valores que presidem os julgamentos dos atos linguísticos dentro de uma comunidade de fala, e os padrões de comportamento linguístico, observáveis dentro dessa mesma comunidade, devido a uma complexa interação do sistema de valores adotados por um grupo e os padrões linguísticos observados no seu comportamento, havendo assim uma inter-relação entre o que é habitual e o que é imposto de forma clara ou subliminar.

Para Bagno (2003), a norma é facilmente associada ao ensino formal, exatamente por influência do percurso histórico visto anteriormente, que relaciona o ensino da norma ao que é prescrito pela gramática tradicional e que devido à desigualdade social, esta norma, considerada padrão além de idealizada, possui uma influência praticamente nula sobre os falantes de variedades mais estigmatizadas. Mesmo assim, Antunes (2007) ressalta que os alunos possuem o direito de terem acesso a ela para que ocorra a convivência madura e plenamente cidadã na sociedade. Se insistirmos no ritmo atual e tentarmos impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o complexo de incompetência linguística, como afirma Castilho (2002).

Em relação ao tratamento da norma no ensino médio, as OCEM determinam que “o trabalho com a língua (gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas– sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade.” (OCEM, 2006, p. 30). Dessa forma, as orientações entendem norma como algo plural, abrangendo não só norma no sentido de funcionamento geral da linguagem, como também os processos de compreensão e produção textual dentro e fora da escola e com isso visam que o aluno seja competente, ou seja, que domine “o maior número possível desses falares, inclusivamente, aquele falar apropriado às situações mais ligadas à fala e à escrita formais” (ANTUNES, 2007, p. 100).

Com isso, entende-se que o objetivo proposto pela OCEM é de que o aluno desenvolva suas competências linguísticas para que se torne um ouvinte eficiente, abrangendo tanto



situações formais como informais; um leitor eficiente, de textos familiares até os literários; um falante eficiente, para que adeque sua fala conforme as situações; e um produtor eficiente de textos que seja capaz de expressar seu pensamento, levando em conta, contexto e forma de comunicação. Estas capacidades devem ser alcançadas na fase do ensino médio e “a norma é apenas uma parte desse processo maior e não pode ser (...) confundida com o todo” (FARACO, 2008, p. 180), ou seja, não é estimular o aluno a adquirir uma norma, mas várias normas para seu uso e torná-lo multidialetal, um usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme as suas tendências e necessidades, priorizando assim a aquisição de novas estruturas morfossintáticas, da ampliação do vocabulário, do estímulo à percepção e à produção de estilos, que facilitem a comunicação progressiva do indivíduo com outros grupos sociolinguísticos através da oralidade e da escrita (SILVA, 2002).

Dentro desse trabalho de educação linguística, é importante destacar que além da leitura e da escrita, a **análise linguística**<sup>8</sup> é um dos quatro eixos norteadores para o ensino de língua materna no Ensino Médio, o qual ao ser assumido implicará na seleção e o emprego de elementos e estratégias em consonância com as condições de produção dos textos, constituindo assim numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem pelos aspectos sistêmicos, discursivos, textuais e normativos, em que a reflexão substitui a classificação e a identificação (MENDONÇA, 2006).

Em análise linguística (AL), Bezerra e Reinaldo (2013) apontam três tipos de atividades que são desenvolvidas no ensino de língua materna: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas<sup>9</sup>. As **atividades linguísticas** são ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta e são voltadas para a leitura/escuta e produção oral e escrita. As **epilinguísticas** resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando por meio de comparações, transformações, reinvenções, utilizando construções e estratégias linguísticas e discursivas, para familiarizar o aluno com os fatos da língua.

---

<sup>8</sup> Bezerra e Reinaldo (2013) mostram que a expressão análise linguística após a década de 1980 passa a ser encontrada com mais frequência em produções acadêmicas dirigidas na formação e no próprio discurso do professor, remetendo a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, às vezes, como sinônimo de “conhecimentos linguísticos” e, às vezes, de “normas”, mostrando assim que não é só a língua e a norma que apresentam confusões conceituais.

<sup>9</sup> As autoras se basearam nas nomenclaturas estabelecidas por Franchi (2006), obra a qual se encontra nas referências.

Já as **atividades metalinguísticas**, que para serem desenvolvidas muitas vezes partem das atividades epilinguísticas, são voltadas para a construção de uma metalinguagem sistemática voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos por meio de conceitos, classificações, nomenclaturas, dentre outros (BEZERRA E REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006). Deste modo, se o professor não ensina a gramática básica, ou o vernáculo ao aluno, seu trabalho deve ter como objetivo criar situações linguísticas diferenciadas e continuadas para que ele estenda o conhecimento da sua língua já adquirida: da sua variedade vernacular para outras variedades, da variedade de sua classe social para a de outras variedades, da de sua classe social para a de outras, de um único estilo para vários (SILVA, 2002).

Uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para tomar consciência da escala de valores que existe na sociedade com relação aos usos da língua, para as pessoas viverem bem em uma sociedade, na cultura que se veicula e se configura nessa língua, por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar, quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2004; BAGNO, 2007).

Tudo isso, porque o Ensino Médio tem, entre as suas finalidades, a consolidação e o aprofundamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental, com isso se conclui que é fundamental o estímulo ao protagonismo do aluno, de tal sorte que ele vá ganhando autonomia intelectual, capacidade crítica e competência laborativa e colaborativa. De acordo com Carneiro (2012), o ensino médio passa por alguns desafios, dando o autor destaque a três deles: o primeiro é o de ser enxergado apenas como um erro nível de ensino e, não como etapa final da educação básica. O segundo é o de atribuir às suas desconformidades, centralmente a má formação dos professores e o terceiro é o de montar instrumentos sofisticados de avaliação sem a participação dos professores e, tanto pior, sem fazer uso dos resultados obtidos e acumulados.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

#### 2.1. TIPO DE PESQUISA

A presente investigação trabalhou com conceitos da Sociolinguística aplicados à Linguística Aplicada. Dessa forma, o trabalho é classificado metodologicamente como uma pesquisa descritiva, com coleta de dados documentais e de natureza qualitativa.

De acordo com Oliveira (2010), a pesquisa descritiva se interessa em descobrir e observar fatos e fenômenos, procurando a descrição, a classificação e a interpretação detalhada de como tais feitos e fenômenos se apresentam. É uma análise em profundidade da realidade pesquisada que permite identificar fenômenos e explicar suas relações de causa e efeito, além de ser um importante quesito para uma característica da análise qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa é descritiva, pois busca aprofundar o conhecimento da abordagem do tema da língua/norma nos livros didáticos do ensino médio e qual tratamento metodológico é apresentado nas coleções escolhidas.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa se classifica como documental, pois ela se utiliza dos documentos oficiais e dos livros didáticos para ser realizada. Também denominada de pesquisa de fontes primárias, este tipo de pesquisa se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, que incluem não somente os oficiais, mas também àqueles que correspondem a uma informação organizada de maneira sistemática, porém comunicada de diferentes maneiras (GONSALVES, 2001; OLIVEIRA, 2010).

Em relação à natureza dos dados, entende-se que, pelo fato de se observar concepções e tratamentos metodológicos em livros didáticos, esta pesquisa terá natureza qualitativa, já que ela preocupa-se com a interpretação do fenômeno. Levando em conta o significado que os outros dão às suas práticas, a pesquisa qualitativa se caracteriza como sendo uma forma profunda de tratar o fenômeno estudado, o significado e as características do resultado das informações obtidas (GONSALVES, 2001; OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010) ainda acrescenta que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação de variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecendo contribuições para

processo de mudanças, além da criação, formação e interpretação das particularidades comportamentais e/ou de atitudes. Dessa maneira, o caráter qualitativo da pesquisa é observado na relação entre as concepções e as atividades acerca da norma nas coleções selecionadas do Ensino Médio.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Buscando notar a relação entre o conceito de norma dos livros didáticos e o tratamento metodológico nas coleções de livros didáticos do ensino médio, serão tomadas as seguintes coleções para compor o *corpus* da pesquisa (ver quadro 1). As coleções foram escolhidas por dois critérios: o de terem sido aprovadas pelo PNLD e o de estarem presentes nas escolas públicas do Ensino Médio, especificamente na cidade de Esperança.

**Quadro 1: Relação das obras analisadas**

Título da obra	Autores	Editora	Ano	Volume(s)
Novas palavras (Coleção 1)	Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa.	FTD	2013	1,2 e 3
Português: contexto, interlocução e sentido. (Coleção 2)	Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara	Moderna	2013	1,2 e 3

Fonte: Elaboração própria (2015).

Para facilitar a análise, as coleções foram denominadas de Coleção 1 e Coleção 2. A primeira divide os seus conteúdos em três eixos: Literatura, Gramática e Redação e Leitura. na qual o objeto de análise encontra-se presente na unidade de gramática que possui oito capítulos em cada volume. Os capítulos apresentam uma seção denominada “Introdução”, com partes específicas contendo conteúdos temáticos do capítulo, com quadros conceituais explicativos denominados de “Fique atento!” e “O que dizem os linguistas”, além de seções denominadas de “Resumindo o que você estudou”, “Atividades”, “Da teoria à prática”, “Agora é sua vez” e “E mais...”.

Já a segunda coleção apresenta também seus conteúdos divididos em três eixos: Literatura, Gramática e Produção de texto, sendo cada eixo subdividido em unidades. Assim como na primeira coleção, a análise deteve-se ao segundo eixo, o qual em cada volume apresentou diferentes subdivisões: o primeiro volume contém três unidades, com dez capítulos, sendo duas unidades com três capítulos e uma com quatro; o segundo com doze capítulos distribuídos em duas unidades, a primeira com dez e a outra com dois capítulos e o terceiro volume com três unidades, sendo quatro capítulos para uma unidade e dois capítulos em cada uma das unidades restantes, totalizando no último volume oito capítulos no volume três da coleção 2. Todos os seus capítulos apresentam as seguintes seções: “Objetivos”, “Tome nota”, “Atividades” e “Lembre-se” e alguns deles outras seções como “Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares” e “Seção especial”.

Após a seleção das coleções, ocorreu a coleta de dados conforme os seguintes procedimentos: (1) todos os três volumes das coleções escolhidas foram lidos, buscando-se identificar como a norma é tratada nas coleções, tanto em relação ao conceito quanto nas atividades. (2) Em seguida, foram identificadas, nos Manuais dos Professores, as concepções de norma e língua adotadas pelos livros didáticos, as propostas de estudo apresentadas, quais volumes que abordam e as unidades em que foram trabalhadas.

### **2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Após a realização do levantamento, os dados passaram por uma análise de caráter descritivo-analítica, a partir das teorias lidas, definindo assim as seguintes categorias:

- a) As concepções de língua/norma;
- b) A abordagem metodológica dada pelas coleções à questão da norma;
- c) A relação entre as concepções defendidas pelos autores para língua e norma e as atividades propostas para o trabalho da norma ao longo das coleções.

Os resultados encontrados são alvo do nosso próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS

#### 3- ANÁLISE DOS DADOS

Considerando os principais desafios vividos nessa etapa de ensino, bem como o livro didático como o principal instrumento de trabalho na sala de aula, serão observados no próximo tópico como duas coleções de livros didáticos trabalham a norma, bem como o conceito de língua e como são trabalhados no decorrer das unidades e das atividades.

Conforme a descrição das coleções selecionadas na metodologia, a divisão do conteúdo de língua portuguesa se apresenta em gramática, redação e literatura, o que mostra de forma preliminar o entendimento de gramática como disciplina de estudo escolar, com separação do conteúdo nos materiais didáticos, principalmente os livros e quase sempre, das aulas.

Para analisar as concepções de língua e norma, foram consultados os Manuais do Professor, denominados pelos autores da Coleção 1 de “Conversa com o professor” e pelos da Coleção 2 de “Guia de recursos”. Esses manuais são trazidos ao final de cada volume das coleções escolhidas e funcionam como um conjunto com instruções, orientações e observações teóricas que, segundo os autores, norteiam a forma como foram elaboradas, bem como as abordagens utilizadas para a exposição dos conteúdos.

Já para observar a abordagem metodológica e a relação entres as concepções e as atividades foram observados os capítulos específicos com a temática da norma, assim como os demais capítulos dos outros volumes das coleções escolhidas, observando a concepção de norma presente em tais questões, todas elas concentradas na disciplina de gramática. Também foram levadas em conta para a análise das questões, as respostas sugeridas pelos autores, as quais na Coleção 1 estão presentes nas próprias atividades e na Coleção 2 estão presentes numa subseção do Guia de recursos com o nome de “Respostas das Atividades e referências”.

### 3.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/NORMA

#### 3.1.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Antes da observação das concepções de língua e de norma, é importante frisar que a escolha de uma ou mais concepção (ões) é de extrema importância para nortear o ensino, pois essa escolha é “o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras” (ANTUNES, 2014, p.15) que regem o trabalho na sala de aula, já que para entender os fatos da língua é preciso de teoria.

Como já apresentado no segundo item do primeiro capítulo, são três as concepções de língua: língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e língua como interação. Na primeira concepção, a língua é vista como uma organização lógica do pensamento, com um sistema homogêneo e fechado, organizado em estruturas gramaticais iguais para todos os falantes. Já a língua como instrumento de comunicação é entendida como um código, um conjunto de signos que dentro de regras se combinam para transmitir uma mensagem e/ou informações para seus receptores. Na concepção da interação, a língua funciona como um processo, uma construção dialógica entre os sujeitos dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

A partir dessas concepções, serão mostradas neste primeiro item de análise as formas como a língua é concebida nas coleções. Como já se frisou antes, partimos dos Manuais do Professor das coleções para se chegar a tais coleções. Dessa forma, parte-se para a observação das concepções de língua que são apresentadas nos Manuais de cada coleção.

Na Coleção 1 não foi constatado a presença de uma concepção de forma explícita, entretanto fizemos algumas inferências em relação ao conceito de língua apresentado, conforme o primeiro exemplo retirado da proposta defendida para a coleção.

Exemplo 1:

A proposta do livro é desenvolver um curso que, conciliando as diferentes abordagens de ensino de Língua Portuguesa e considerando as diferentes formações acadêmicas dos professores contribua efetivamente para a **ampliação da competência linguística** do aluno e, simultaneamente, ofereça-lhe condições de sistematizar e consolidar **a base teórica dos conhecimentos linguísticos** necessários à continuidade de sua vida escolar. (COLEÇÃO 1, Manual do professor, p.16, grifos dos autores)

Com base em observações nos elementos destacados pelos autores da coleção 1 é possível inferir uma defesa da concepção de língua como expressão do pensamento que

ênfatiza a exteriorização das ideias por meio da linguagem. Os verbos *sistematizar* e *consolidar* remetendo ao sintagma *a base teórica dos conhecimentos linguísticos* nos fazem compreender que os autores defendem como proposta a organização lógica do pensamento e da linguagem de maneira articulada e organizada para *à continuidade de sua vida escolar*, expondo assim uma forma de ensino do português por meio da apresentação e do fazer aprender a gramática da língua (SOARES, 1998). No entanto, o termo *ampliação da competência linguística* também nos remete para uma defesa de uma concepção, mesmo que de forma vaga, de língua como interação, visando desenvolver no aluno o uso amplo da língua conforme as situações de comunicação. Dessa forma, a Coleção 1 apresenta uma mescla em relação às concepções de língua apresentadas, defendendo tal posicionamento com base das diversas abordagens e formações utilizadas pelo professor.

Além desse exemplo, é possível observar a mesma mescla de concepções nos exemplos a seguir.

#### Exemplo 2:

Conscientizar o estudante da importância de desenvolver certa competência de análise gramatical, não como um fim em si, mas como uma metalinguagem, inquestionavelmente útil para uma reflexão a respeito da norma-padrão e para o emprego eficiente dela em situações diversificadas de comunicação. (COLEÇÃO 1, Manual do professor, p.16)

No segundo exemplo, está presente o entendimento de língua como instrumento de comunicação por meio da expressão *em situações diversificadas de comunicação*, mostrando assim, a importância da língua como instrumento de comunicação. No entanto, os autores, ao atribuírem para o termo *análise* o sentido de examinar defendem que é importante desenvolver *certa competência de análise gramatical*, tanto para fins metalinguísticos como *para o emprego eficiente dela*, referindo-se à *norma-padrão*, sendo essa última finalidade compreendida como a utilização de uma mesma variedade para situações diversificadas e com isso, se compreende que o ensino de português proposto na Coleção 1 é o de apresentar ou fazer aprender a gramática da língua (SOARES, 1998), mas também de que o aluno saiba refletir sobre as formas que utiliza para poder assim uma comunicação eficiente e eficaz.



## Exemplo 3:

Possibilitar que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da variedade padrão, modalidade linguística indispensável para sua participação na vida social letrada e para sua futura vida profissional (COLEÇÃO 1, Manual do professor, p.16)

Neste exemplo, pode-se entender que os autores defendem a utilização de uma *variedade padrão* como *modalidade linguística* para a *vida social letrada e para sua futura vida profissional*. Tal ideia é compreendida dessa forma devido à relação que assume o verbo *amplie* e o advérbio *gradativamente* em relação com os termos citados, de modo a entender a utilização de uma forma de língua de maneira ampla, defendendo dessa forma o padrão valorizado pela escola. Deste modo, no exemplo apresentado é possível sugerir uma concepção de língua como estrutura, como sistema mais explícita, porém sem deixar de considerar as outras concepções apresentadas como pode ser vistos nos dois primeiros exemplos.

Ao contrário dos exemplos aqui apresentados na primeira coleção, a Coleção 2 apresenta de maneira mais explícita a concepção de língua que adota como se pode observar a partir do exemplo 4.

## Exemplo 4:

Reconhecer a linguagem como uma **atividade** humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo. Dentre todas as linguagens, é a língua natural- aquela que falamos- que nos dá identidade, permite a nomeação do mundo à nossa volta, participa da criação de categorias mentais a partir das quais nos relacionamos com a realidade em que estamos inseridos. A língua está na base de nossos questionamentos e indagações sobre o modo como o mundo se organiza e sobre como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos. (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.16, grifos das autoras)

Neste exemplo, nota-se por meio de termos como *na nossa relação com o mundo, a nomeação do mundo à nossa volta, a realidade em que estamos inseridos e o modo como o mundo se organiza*, que as autoras consideram importante o uso da língua para atividade humana, não somente para nomeação como para nos dar identidade, sendo entendida dessa

forma como um lugar de interação humana e comunicativa que resulta num texto coletivo que passa por ajustes em cada momento por força do contexto (ANTUNES, 2014), característica da língua como interação. Em outro trecho se reforça a importância da interação nessa coleção:

#### Exemplo 5:

Porque nos confere identidade, o modo como utilizamos a nossa língua é sempre objeto de análise e avaliação. Como falantes, participamos de um diálogo permanente no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da *performance* dos nossos interlocutores. Julgamos e somos julgados a partir do uso que fazemos da língua portuguesa. (COLEÇÃO 2, Manual do professor p.16, grifos das autoras)

A língua além de nos conferir identidade, elementos linguísticos do trecho como *diálogos permanentes, atores e espectadores da performance dos nossos interlocutores* e *Julgamos e somos julgados* apontam para a língua como interação por nos permitir a realização de ações sobre o interlocutor e vice-versa, além de entender como o lugar da interação comunicativa produz efeito de sentido entre os interlocutores, provocando aquilo que Antunes (2014) denomina de ação conjunta que é o “resultado de uma troca de saberes, de informações, de propósitos e de mútuas influências” (p. 19). Tais elementos da língua como interação são também vistos neste outro exemplo.

#### Exemplo 6:

Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores.  
(...) a linguagem começa a ser caracterizada como uma atividade que modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada. (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.16)

A visão de língua como interação é ressaltada no trecho ao entender o resgate do caráter discursivo da linguagem pela *interação entre interlocutores diferentes*. Além disso, a própria linguagem é caracterizada como *uma atividade que modifica e constitui os interlocutores e que é por eles constantemente modificada e manipulada*, o que mais uma vez comprova a importância dos processos sociais de uso da língua, conforme as recomendações das OCEM. Tal documento considera que:

(...) a variação e a mudança linguísticas como fatos intrínsecos **aos processos sociais de uso da língua** deveria contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos e pudesse atuar mais pontualmente para que eles viessem a compreender **quando e onde determinados usos têm ou não legitimidade** e pudessem, tendo alcançado essa consciência social e linguística, **atuar** de forma também **mais consciente nas interações** de que participassem, fossem elas vinculadas às práticas orais ou às práticas escritas de interação. (OCEM, 2006, p.20, grifo nosso)

Portanto, observa-se que dentre as três concepções de língua destacadas no segundo capítulo, as OCEM adotam a concepção de língua como interação para que ajude o aluno a alcançar um desempenho *mais consciente das interações*, já que os processos de variação e mudança estão presentes nos usos sociais da língua, ideia que é reforçada pela utilização do termo “uso” duas vezes, ligados ao aspecto prático e social da língua. O que nos leva a concluir que ao se analisar as concepções, a segunda coleção encontra-se mais alinhada, de forma explícita, com as propostas do principal documento que parametriza o Ensino Médio, mas ressaltando que a primeira coleção também defende a língua como interação, junto com as outras competências a fim de atender as diversas situações comunicativas sociais dos alunos.

Entendendo que aliado a um conceito de língua há um conceito de norma, o próximo item vai observar como a norma é conceituada pelas coleções.

### 3.1.2 AS CONCEPÇÕES DE NORMA

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio orientam acerca do tratamento da temática da norma apresenta recomendações no referido documento. E como a norma se encontra diretamente ligada ao conceito de língua, as OCEM consideram que:

(...) assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-construem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. (OCEM, 2006, p.30)

Com base no trecho, é importante observar o reforço da aprendizagem não de um único modo de uso da língua, mas como “modos de usos da língua” em que se admite, conforme a interação, o uso de vários conjuntos de normas e também o uso da língua ligado às práticas sociais. Nesse sentido, a concepção de norma adotada pelas orientações é de norma como normalidade, em que tal conceito admite não um modo de língua, no singular, mas de vários modos de língua.

No que se refere às coleções analisadas, assim como nas concepções de língua, a primeira coleção não mostra de forma explícita a concepção que assume em relação à norma. Nos exemplos 2 e 3, além de se observar as concepções de língua, é possível também ver as mesclas das concepções de norma como normatividade e como normalidade defendidas pelos autores a partir de seus objetivos.

No segundo exemplo, o objetivo de desenvolver a *norma-padrão* com o sentido de *emprego eficiente dela em situações diversificadas de comunicação*, pode ser entendido tanto como um modelo a ser seguido, o qual possui grande prestígio social, de modo que prescreva uma forma de língua como válida em qualquer contexto, como também adaptar o uso da língua, de acordo com a situação de comunicação. O terceiro exemplo, assim como o segundo, permite inferir essa ideia ao propor a ampliação gradativa da *variedade padrão* nas situações de usos social e profissional, caracterizando-a como “hipótese de uso aceitável, segundo o que a sociedade reconhece como ‘exemplar’”, característica da norma-padrão (ANTUNES, 2014, p. 68). Nestes mesmos exemplos, a normalidade também é vista pelo fato de considerarem as situações diversas de comunicação, sejam os usos sociais, sejam os usos profissionais.

O exemplo 7 a seguir foi retirado da Coleção 2. Além da língua como interação, as autoras acrescentam outro conceito estruturador para a coleção:

Exemplo 7:

Outro conceito estruturador da visão de língua portuguesa que embasa esta obra é o de **variação linguística** (...). Julgamos indispensável que o aluno compreenda que não existe uma só variedade de português e que a variedade de prestígio (ou variedade padrão) é apenas um dos diferentes sistemas em que a língua se organiza.

Esperamos que tal conceito nos ajude a desfazer desde o início do estudo das estruturas do português, a ideia preconceituosa de que há formas melhores ou piores. Para que o aluno possa de fato entender as consequências do reconhecimento da existência de diferentes variedades do português, as discussões e análises propostas nesta obra baseiam-se no princípio da adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada. É a

identificação desse contexto que permite considerar adequada ou não uma construção linguística específica. (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.16, grifos da autora)

Fundamentada na concepção da variedade linguística, as autoras reconhecem que as línguas variam dentro dos princípios da Sociolinguística e que há uma variedade de prestígio denominada por elas de variedade padrão. Tal conceito, nas palavras delas, é trazido com o objetivo de acabar com a ideia de que *há formas melhores ou piores* e assim introduzir o princípio de adequação. Tudo isso nos leva a concluir que a concepção de norma defendida é a de norma como normalidade. Dessa forma, é possível notar que a Coleção 2 respalda sua visão de norma numa visão flexível e aberta à aceitação das variações, das mudanças e dos fatos linguísticos, sem seguir a rigidez de um padrão de língua (ANTUNES, 2014).

A defesa de tal concepção de norma é vista em outros exemplos no Manual do Professor como, por exemplo, na perspectiva da aprendizagem da gramática normativa proposta pelas autoras.

#### Exemplo 8:

A aprendizagem da gramática normativa deverá ser feita, portanto, dentro da perspectiva maior que define o desejo de conhecer as diversas possibilidades de organização da língua e os contextos em que tais possibilidades são ou não aceitáveis. (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.16)

É possível notar a concepção defendida ao apontar como perspectiva a de *conhecer as diversas possibilidades de organização da língua e os contextos em que tais possibilidades são ou não aceitáveis*, compreendendo assim a norma como “o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de certa comunidade, incluindo (...) os fenômenos da variação” (FARACO, 2008, p. 40), dentro, portanto, da concepção de norma como normalidade. As autoras ainda justificam a utilização dessa concepção da seguinte forma:

#### Exemplo 9:

Acreditamos que essa perspectiva metodológica traga para o Ensino Médio, o verdadeiro significado de uma reflexão sobre as formas gramaticais que parte de sua função nos textos. O texto não é, assim, utilizado como um mero pretexto para ilustrar “casos” gramaticais: é considerado o princípio e o fim do estudo realizado. (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.17)

Com essa concepção de norma, elas buscam que os professores possam desenvolver uma reflexão sobre a gramática tomando como ponto de partida o texto, verificando sempre as funções e as intenções que as formas gramaticais apresentam no texto. Neste trecho, compreende-se que as autoras buscam desenvolver um domínio de língua fundamentado na reflexão do uso em função dos textos para que o aluno possa ser capaz de refletir sobre a capacidade linguística que possuem, de forma a “fazê-lo produzir textos os mais variados, levando-o sempre a compreensão do sentido global do texto e dos mecanismos produtores desse sentido” (CALLOU, 2007, p. 28).

No exemplo 10, as autoras sintetizam a proposta para a disciplina de gramática para a Coleção 2.

Exemplo 10:

Em termos pedagógicos, o que se propõe, em suma, é que a gramática seja ensinada de tal forma que os alunos possam perceber que a linguagem é parte integrante de suas vidas, dentro e, sobretudo, fora da escola; que ela é instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber como para a participação dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Os estudos gramaticais devem ser vistos, nesse contexto, como instrumento que facilita a obtenção de um conhecimento sobre a linguagem e seus usos em situações reais, e não como objetivo final das aulas, que não deverão se transformar na apresentação interminável e maçante de definições, termos “estranhos” e listas a serem memorizadas. (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.17)

Dessa forma, a proposta desejada para a disciplina de gramática que é a de ajudar o aluno a perceber que a linguagem faz parte da vida do aluno, independente da situação ou do contexto em que se encontra sempre visando o conhecimento do uso em situações reais. Nesse sentido, as autoras consideram de forma clara a gramática como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, dentro da concepção de língua como interação e de norma como normalidade.

Já a primeira coleção não apresenta concepções explícitas de norma, apesar de se inferir a concepção de gramática como um manual de regras, mas ao mesmo tempo, com um conjunto de variedades. Dessa forma, cada uma das concepções de língua vigentes dita não só os aspectos estruturais dos livros, como também influenciam nos objetivos do ensino de língua e assim, conseqüentemente, nos conteúdos presentes ou não nos livros didáticos.

Com base nas concepções analisadas, infere-se que a Coleção 1 desenvolva, em grande parte da obra, atividades de conteúdos gramaticais relacionados à questão da norma

com abordagem sequencial e/ou isolada; com ausência de relação com as especificidades dos gêneros textuais; utilização de unidades como a palavra, a frase e o período; com preferência por exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades e correção. Já para a Coleção 2 há a expectativa de desenvolver o ensino por meio da leitura, escrita e análise linguística; tendo o texto como unidade de ensino integrado às escolhas linguísticas; com preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, norma, portanto, numa perspectiva de uso efetivo.

Sendo assim, partindo da análise das concepções vistas neste item, seguimos com a análise, agora observando as atividades das coleções voltadas para o trabalho com a norma, com o intuito de vermos se houve ou não coerência entre o que as coleções propõem para a questão da norma e as concepções defendidas pelos (as) autores (as).

### 3.2 O TRATAMENTO DA NORMA NAS QUESTÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Antes de se observar as questões apresentadas nas coleções é necessário frisar que as questões a seguir foram analisadas sob os dois pontos de vista considerados no primeiro item do primeiro capítulo: a de norma como normatividade e a norma como normalidade. Dessa forma, partimos para a análise das atividades selecionadas para o trabalho com a norma em todos os volumes das coleções selecionadas. Verificando a quantidade de atividades, a tabela a seguir mostra como se encontram distribuídas as questões pelas coleções, bem como a perspectiva de norma adotada pelas duas coleções.

**Tabela 1: Levantamento quantitativo das questões com norma linguística**

Concepções de norma	Coleção 1				Coleção 2			
	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Total	Vol. 1	Vol.2	Vol.3	Total
Normatividade	1	8	26	35	1	2	9	12
Normalidade	17	3	4	24	10	0	7	17
Total por Volume	18	11	30	59	11	2	16	29

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Na tabela 1, é possível notar que nas coleções selecionadas, de maneira geral, tiveram um equilíbrio entre as concepções de norma. A primeira coleção apresentou 59 questões, em que 35 são pela perspectiva da normatividade, enquanto que 24 são pela perspectiva da normalidade, o que mostra um equilíbrio que é condizente com as concepções apresentadas no manual em que havia a mescla das duas perspectivas. Já coleção 2 apresentou 17 dentre as 29 questões levantadas pela perspectiva da normalidade, exibindo assim um equilíbrio nas atividades com o trabalho com a norma, o que destoa com a concepção de norma apresentada, já que ela gerou uma expectativa por ter apresentado explicitamente uma concepção voltada para a normalidade.

O que esses números revelam é que, apesar de muitas vezes as concepções defendidas pelos autores nos levarem a inferir a oferta de determinadas reflexões sobre a língua, seja no limite da normalidade, seja pela normatividade, o que se percebe é que nas propostas de atividades das coleções o que houve foi, na verdade, uma mescla dessas duas perspectivas, em ambas as coleções. Além disso, é possível perceber que o trabalho com perspectiva da normalidade está centrado ao primeiro volume que corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio e que isso vai diminuindo nos outros volumes.

Ao contrário da norma pela normalidade, a perspectiva da normatividade que cresce no decorrer das coleções estando fortemente presentes no volume referente ao terceiro ano, podendo assim inferir um desenvolvimento mais forte da perspectiva normativa já que é no último ano do Ensino Médio que ocorre as provas de seleção para ingresso às universidades, como os vestibulares e o ENEM, nas quais a normatividade da língua é uma das competências exigidas para a prova de língua portuguesa e/ou de linguagens.

É o que vamos mostrar na sequência com a análise de algumas atividades selecionadas das duas coleções que comprovam essa constatação. Diante da tabela aqui apresentada destacamos para análise algumas dessas questões encontradas nas coleções, iniciando pela Coleção 1.



## - COLEÇÃO 1

Exemplo 11:

2. O trecho a seguir reproduz a fala de um operário. Leia-o e responda aos itens de a a c.

Os nossos salário, cum relação ao que nós fazemo e o lucro que os outros tem, é insignificante. Por que acontece isso? Eu tenho que trabaia trezentos e sessenta e cinco dia por ano. O outro não trabaia nem... nem cem dia, ganha muito mais. Porque eu sô a máquina que dô descanso pra ele.

RAINHO, Luís Fernando. *Os peões do Grande ABC*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 199.

a) Identifique no texto as duas diferenças mais evidentes em relação ao padrão formal da língua portuguesa.

1. Ausência de plural nos nomes/substantivos: nossos salário, cem dia. 2. Diferença na pronúncia de algumas palavras: cum — com; nós — nô; trabaia — trabalhar; trabaia — trabalha; sô/dô — sou/dou.

b) Suponha que alguém, depois de ler esse texto, dissesse o seguinte: "Essa pessoa não sabe falar; não sabe gramática, por isso comete muitos erros." Você concordaria com essa opinião? Justifique.

Espera-se que os alunos não concordem com essa análise. O falante sabe "falar" e, embora não domine a variedade padrão, domina perfeitamente a gramática internalizada (estrutura de funcionamento) da língua, o que lhe permite comunicar-se com clareza, expressividade e senso crítico.

c) O fato de o falante do texto não se expressar de acordo com as regras da gramática normativa não o impede de ter senso crítico em relação ao problema que ele analisa. Qual é esse problema e que opinião ele tem a respeito?

Ele analisa a exploração a que é submetido em seu trabalho: trabalha muito e ganha muito menos do que quem não trabalha tanto quanto ele (a última frase sugere que o falante esteja se referindo ao patrão). Seu posicionamento evidencia sua indignação/revolta, ele não aceita passivamente a situação.

166

(AMARAL *et. al.*, 2013, Vol.1, p.166)

Neste exemplo da seção *Atividades*, a questão "a" exige do aluno conhecimentos sobre as diferenças do "padrão formal" das variedades por meio da identificação de elementos linguísticos como ausência das marcas de plural; na segunda questão, se nota que os autores esperam por meio do enunciado proposto que aluno responda que esse falante *domina perfeitamente a gramática internalizada (estrutura do funcionamento da língua)*, o que lhe permite comunicar-se com clareza, expressividade e senso crítico.

Nesta questão é possível notar que os autores desenvolvem o trabalho com a norma como normalidade numa proposta de bidialetalismo funcional em que se espera do aluno o aprendizado das formas linguísticas aceitas como padrão, adequando conforme as situações sócio-comunicativas, o que faz com que se veja uma diferenciação das concepções de língua e norma defendidas pelos autores e as atividades propostas.

Ainda sobre o exemplo, cada questão desenvolve um tipo de atividade. A alternativa *a* é uma atividade epilinguística, pois os recursos expressivos são os objetos de estudo, como se vê no comando para identificar as diferenças de formas do padrão formal. Já alternativa *b* é classificada como metalinguística já que se volta para os recursos dentro de uma perspectiva ampla de língua, sem que nenhuma variedade seja vista como mais prestigiada que outra. Já a alternativa *c* é classificada como atividade linguística por um enfoque bem voltado para a reflexão sobre os fatos linguísticos, o que se enquadra bem na perspectiva da normalidade.

Já o exemplo 12, também presente no primeiro volume só que na seção *Agora é sua vez*, traz ao final do primeiro capítulo uma atividade em que se trabalham a mescla da norma como normatividade e de norma como normalidade.

Exemplo 12:

Agora  
*é sua vez*

RESPONDA  
no caderno

1. (Fuvest-SP) Leia este texto:

A correção da língua é um artificialismo, continuei episcopalmente. O natural é a incorreção. Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos. Quando falamos, afasta-se para longe, de orelhas murchas.

Monteiro Lobato, Prefácios e entrevistas.

a) Tendo em vista a opinião do autor do texto, pode-se concluir corretamente que a língua falada é desprovida de regras? Explique sucintamente. Não. A língua falada, em muitos aspectos, tem características diferentes da língua escrita, mas tem sua "gramática", ou seja, suas regras próprias, estabelecidas pelo sistema de funcionamento do idioma. A "gramática" referida por Lobato no texto é a gramática normativa.

b) Entre a palavra "episcopalmente" e as expressões "meter o bico" e "de orelhas murchas", dá-se um contraste de variedades linguísticas. Substitua as expressões coloquiais, que aí aparecem, por outras equivalentes, que pertençam à variedade padrão.

2. Leia este texto. "Meter o bico" – dar opinião, intrometer-se, tentar influenciar, interferir; "de orelhas murchas" – frustrada, desmoralizada, humilhada. (Obs.: "episcopalmente" – "com a autoridade/poder de decisão de um bispo").

(AMARAL, *et. al.*, 2013, Vol.1, p.180)

O exemplo 12, assim como o exemplo anterior, traz um texto que serve como base para responder as perguntas propostas. Na primeira questão, os autores esperam que os alunos vejam a diferenciação entre a língua falada e a gramática propondo assim que a língua falada possui regras assim como a gramática normativa, o que reflete a conscientização de "desenvolver certa competência de análise gramatical, não como um fim em si, mas como uma metalinguagem" conforme os autores propuseram e que foi exemplificado no exemplo 2. No entanto, a proposta para responder a letra *b* contradiz o que é proposto pela alternativa anterior ao propor uma substituição de expressões variáveis para formas de acordo com a variedade padrão, propondo assim uma atividade de prescrição de norma como normatividade, visando adaptar o trecho de um autor reconhecido na literatura para uma variedade de prestígio.

Conforme pode ser visto na tabela 1, o trabalho com a norma linguística perpassa em outros volumes aplicados a temas gramaticais mais delimitados. Ainda na Coleção 1,

destacamos outros exemplos aplicados ao ensino dos pronomes e concordância como se pode ver nos exemplos 13 e 14:

Exemplo 13:

4. Empregando pronomes relativos e fazendo as mínimas alterações necessárias, reúna as frases de cada par em um só período. Observe a necessidade de introduzir, ou não, uma preposição antes do relativo, adequando o enunciado à norma-padrão do idioma.
- a) A loja contratou dois novos funcionários. Os dois novos funcionários trabalharão na seção de móveis.  
A loja contratou dois novos funcionários, **que/os quais** trabalharão na seção de móveis.
- b) Não tomei conhecimento das irregularidades. Você estava falando das irregularidades.  
Não tomei conhecimento das irregularidades **de que/das quais** você estava falando.
- c) Sou amigo do professor. As críticas desse professor irritaram a direção da escola.  
Sou amigo do professor **cujas** críticas irritaram a direção da escola.
- d) Os fiscais do Ibama ainda não encontraram na lagoa o jacaré. Um menino foi mordido pelo jacaré.  
Os fiscais do Ibama ainda não encontraram na lagoa o jacaré **pele qual** um menino foi mordido.
5. As três frases a seguir apresentam estruturas gramaticais em que ocorrem pronomes empregados conforme a variedade popular da língua. Reescreva-as de acordo com a variedade padrão.
- a) Muitas vezes ocorrem acidentes fatais de trânsito, **onde** a péssima manutenção das vias públicas tem papel determinante.  
... acidentes fatais de trânsito, **em que/nos quais** a péssima manutenção das vias...
- b) Existem muitos problemas urbanos **que** a população não tem condições de lutar sem a ajuda do poder público.  
... problemas urbanos **contra os quais** a população não tem condições de lutar...
- c) Existem bairros na cidade **que** as escolas poderiam funcionar como centros de lazer para as crianças.  
Existem bairros na cidade **em que/nos quais** as escolas (ou: **cujas** escolas).

Pronome (2ª parte) - 201

(AMARAL *et. al.*, 2013, Vol.2, p.201)

O exemplo 13 foi retirado do segundo volume da Coleção 1, num dos capítulos dedicados ao estudo dos pronomes na seção *Agora é sua vez*. Como se pode notar, diferente dos exemplos apresentados anteriormente, as questões não partem do texto como unidade de análise e sim por meio de frases soltas e descontextualizadas, ou seja, são exercícios estruturais que são limitados à unidade do período, apresentando assim essas questões a função de complementar o trabalho com a gramática em sua perspectiva tradicional, enfatizando assim gramática no sentido de padronização e estabilização da língua.

Deste modo, por meio dessas questões que trabalham especificamente os pronomes relativos percebe-se o desenvolvimento de uma atividade conservadora em que a visão de norma é no sentido da normatividade, por meio de reescrita de frases, buscando a adequação a norma-padrão que goza de prestígio social, o que acaba contradizendo a proposta de “reflexão a respeito da norma-padrão e para o emprego eficiente dela em situações diversificadas de comunicação” (COLEÇÃO 1, Manual do Professor, p.16).

O exemplo 14, a seguir, trabalha com essa mesma perspectiva, porém com foco em outro tópico gramatical.

Exemplo 14:

1. (UFSCar-SP) Considere a tirinha.



Na situação comunicativa em que se encontram, os personagens valem-se de uma variedade linguística marcada pela informalidade. Reescreva as frases a seguir, adequando-as à norma-padrão, e justifique as alterações realizadas.

a) "Onde ele foi?" e "Vai onde for preciso!"

*Onde ele foi? e Vai onde for preciso! — Na norma-padrão, o verbo "ir" rege preposição "a" para iniciar o adjunto adverbial de lugar; ir a algum lugar.*

b) "Você conhece ele..." e "A gente tem camisa pro frio?"

*Você o conhece (o pronome "ele", na variedade padrão, não é empregado na função de objeto direto; é necessário empregar o oblíquo "o"). Nós temos camisa para o frio? — A forma "A gente", na norma-padrão, deve ser substituída por "nós"; também nessa variedade não se empregam contrações como "pro" e "pra".*

(AMARAL *et. al.*, 2013, Vol.3, p.277)

O exemplo 14 foi retirado do terceiro volume da Coleção 1 e se refere a uma atividade que está presente no capítulo dedicado à regência e à crase e assim, como no exemplo anterior trabalha com a reescrita de frases, porém partindo de uma tirinha para atingir o objetivo de adequá-las para a norma-padrão. Tanto esse exemplo como o anterior, utiliza-se como estratégia a resolução de exercícios com frases e períodos para inscrição de uma forma correta, com objetivo de desenvolver a utilização de formas corretas para explicitar a regra prescrita pela gramática normativa, sendo então mais um exemplo de proposta de atividade do tipo conservadora. A letra *a* tem como resposta a substituição do onde pelo aonde, já que *Na norma padrão, o verbo "ir" rege preposição "a" para iniciar o adjunto adverbial de lugar: ir a algum lugar*, enquanto que na *b* se pede a substituição do ele pelo oblíquo o na primeira frase, pois, segundo os autores, *o pronome "ele" na variedade padrão, não é empregado na função de objeto direto; é necessário empregar o oblíquo "o" e na segunda a substituição do*

a gente pelo nós já que *A forma “A gente”, na norma-padrão, deve ser substituída por “nós”; também nessa variedade não se empregam.*

De modo geral, com base nos exemplos apresentados, é possível notar que a Coleção 1 apresenta no decorrer de sua obra atividades com a norma tanto pela concepção da normalidade, como pela da normatividade, sendo a primeira, conforme a tabela 1, predominante no primeiro volume da coleção, enquanto que a segunda prevalece em aspectos quantitativos no terceiro volume da coleção.

## - COLEÇÃO 2

Exemplo 15:

NIQUEL NÁUSEA

» Leia a tira a seguir para responder às questões 7 e 8.

FERNANDO GONSALES

GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea*. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

7. A resposta dos pintinhos à bronca da galinha causa estranhamento. Por quê?  
 ► De que maneira a galinha justifica a resposta dada pelos pintinhos?

8. Considerando a resposta da galinha, qual a variedade linguística utilizada por ela e seus filhotes? Explique.  
 ► De que forma essa representação da variedade linguística contribui para construir o humor da tira?

(ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2013. Vol. 1.p.166)

Essa atividade foi retirada no primeiro capítulo da disciplina de gramática denominado de *Linguagem e Variação linguística*, na seção *Atividades*. Sempre tomando como base o texto, assim como nos próximos exemplos, o exemplo 15 trabalha por meio do recurso do humor da tirinha a questão da variação linguística, especificamente o dialeto caipira, se revelando assim como uma atividade metalinguística, em que para a resposta da primeira pergunta vale-se dos elementos linguísticos da tira para atender a justificativa dada para a resposta. Já para a segunda deve-se levar em conta o reconhecimento e quais as intenções do autor ao utilizar essa representação para atingir o humor da tirinha. Como respostas a essas questões, as autoras sugerem:

7. Causa estranhamento o fato de os pintinhos dizerem “Pir” em lugar de “Piu”.

► Segundo a galinha, os pintinhos piam dessa forma (com um “r” em lugar do “u”) porque eles e a mãe são “galinhas caipiras”.

8. A resposta da galinha é uma representação de uma variedade social, como se pode notar pela estrutura “Nóis semo galinha caipira”, que apresenta diferenças morfossintáticas em relação ao que determina a norma de prestígio (“Nós somos galinhas caipiras”).

O humor da tira é construído pelo fato de se associar à galinha e aos pintinhos uma variedade social pelo fato de eles serem “aves caipiras”, já que é evidente que esses animais não produziram sons diferentes de galinhas e frangos criados em granjas. É importante destacar para os alunos que, nesse caso, com o objetivo de produzir o humor da tira, há uma representação estereotipada do que seria o “dialeto caipira”.

(ABAURRE, ABAURRE, e PONTARA, 2013. Vol. 1. Guia de recursos p.83)

É importante ressaltar, observando as respostas propostas, que as autoras apresentam a variedade caipira como uma variedade social diferenciada da norma de prestígio, dando a recomendação de que *É importante destacar para os alunos que, nesse caso, com o objetivo de produzir o humor da tira, há uma representação estereotipada do que seria o “dialeto caipira”*, mostrando assim não só o trabalho com a norma pela perspectiva da normalidade, como também dentro da perspectiva da variação linguística, a qual é considerada conceito estruturador da coleção, conforme se nota no exemplo 7 do presente capítulo na página 42. Ao destacar o uso como uma *representação estereotipada*, elas levam o aluno a uma reflexão sobre esse uso com o objetivo de não relacioná-lo a uma piada, um uso pejorativo. Abre-se, assim, a discussão voltada para o respeito e reconhecimento dos modos diferentes de se usar a língua.

Os próximos dois exemplos foram retirados do terceiro volume da Coleção 2 do capítulo 13, denominado de *Concordância e Regência*. Cada um dos exemplos apresenta diferentes abordagens em relação à norma linguística.

## Exemplo 16:

» Leia com atenção o diálogo na tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.



» GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea: vá pentear macacos!* São Paulo: Devir, 1994. p. 29.

1. Nos dois primeiros quadrinhos da tira, Níquel Náusea repete uma mesma fala. Por que ele faz isso?
  - Algo inesperado ocorre no terceiro quadrinho. Explique.
2. Você aprendeu que variedade linguística é cada um dos sistemas em que uma língua se diversifica, refletindo diferenças regionais, sociais, etc. Há, na tira, exemplos de duas variedades distintas. No caderno, transcreva as falas representativas de cada uma delas.
  - a) Qual das variedades que você transcreveu tem maior prestígio social e costuma ser empregada em situações de maior formalidade?
  - b) Considere o prestígio social de cada uma das variedades transcritas e explique por que o ratinho teria escolhido empregar a variedade que aparece nos dois primeiros quadrinhos para falar com a ratinha.
3. Do ponto de vista da gramática normativa, o que chama a atenção na fala representativa da segunda variedade? Explique.

(ABAURRE, ABAURRE, e PONTARA, 2013. Vol. 3. p.260).

Assim como nos exemplos anteriores da Coleção 2, este também parte do texto para iniciar o trabalho com a concordância. Para isso, o capítulo chamado de *Concordância e regência* apresenta em seu início uma atividade por meio da interpretação da tira. Em seguida, na segunda questão o enunciado retoma o tema da variação linguística trazendo uma breve revisão sobre o assunto para que logo em seguida, por meio das questões *a* e *b*, possa se identificar os elementos textuais das variedades representadas.

Após toda essa familiarização com os elementos do texto, a terceira questão apresenta uma abordagem sobre a variação da língua, buscando que o aluno possa diferenciar as formas linguísticas sem que a de maior prestígio social e mais formal prevaleça sobre a outra variedade. Portanto, é possível de perceber a proposição das autoras em reconhecer as variedades linguísticas e as formas com que se apresentam, levando a concluir que esta questão trabalha a norma pela perspectiva da normalidade, tudo isso dentro do que foi proposto que é o de facilitar “a obtenção de um conhecimento sobre a linguagem e seus usos

em situações reais, e não como objetivo final das aulas” (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.17), conforme foi no exemplo 10.

Diferentemente do exemplo 16, o próximo exemplo realiza um trabalho diferente em relação à perspectiva da norma.

Exemplo 17:

» Leia o texto abaixo para responder às questões 7 e 8.

*Táxis rosa exclusivos para mulheres  
começam a circular no México*

Com assombro e curiosidade, os habitantes da cidade mexicana de Puebla veem passar por suas ruas coloniais 35 táxis rosa, cujo uso e manejo está restrito para mulheres. "As pessoas nos param nas ruas para nos parabenizar, e as mulheres querem saber como pedir por uma corrida", disse nesta segunda-feira à agência Efe Lidia Hernández, uma das motoristas de Pink Taxis, a companhia que diz ser pioneira do ramo no país.

Minutos mais tarde, o carro de Hernández foi parado em Zócalo, a praça principal de Puebla, que é capital do Estado de mesmo nome, e uma senhora disse que a iniciativa é "fantástica" e que deveriam haver mais unidades. [...]

MEDRANO, Paula Escalada. *Folha de S.Paulo*, 19 out. 2009.  
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u640066.shtml>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

7. Considerando as regras da gramática normativa pode-se identificar, na notícia transcrita, uma concordância verbal inadequada. Transcreva no caderno o trecho em que ela ocorre e corrija-a.
- » Como a regra geral de concordância verbal explica a correção que deve ser feita nesse caso?
8. Releia o trecho em que o problema ocorreu e faça uma hipótese para explicar o que pode ter gerado essa inadequação.

(ABAURRE, ABAURRE, e PONTARA, 2013. Vol. 3.p.284)

O exemplo 17 apresenta uma abordagem prescritiva no trabalho da concordância, sendo a questão sete dedicada à identificação da forma inadequada e a transcrição da regra conforme a gramática normativa, havendo assim um trabalho da norma como normatividade, portanto o desenvolvimento da análise linguística nessa questão é por uma perspectiva que enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos, como os que foram apontados para os exemplos 13 e 14 pertencentes à Coleção 1, como se percebe também nas respostas propostas pelas autoras.



77 Concordância inadequada: “... deveriam haver mais unidades”. Correção: *deveria haver* mais unidades.

► Quando usado no sentido de existir, o verbo *haver* é impessoal e a oração em que ocorre não tem sujeito. O termo *mais unidades* é objeto direto, e não pode, portanto, determinar se o verbo deve estar no singular ou no plural, pois, segundo a regra geral de concordância, a flexão do verbo é determinada pelo sujeito a que ele se refere. No texto, o verbo *haver* é o verbo principal (no infinitivo) da locução verbal *deveria haver*. Nesse caso, o verbo auxiliar (*dever*) segue a flexão do verbo principal, permanecendo na 3ª pessoa do singular (“*deveria haver mais unidades*”).

8 A inadequação da concordância do verbo *dever*, na locução verbal *deveriam haver*, relaciona-se ao fato de a expressão *mais unidades* (objeto direto) estar no plural. A autora do texto provavelmente considerou, de modo equivocado, que o objeto direto era, na verdade, sujeito da oração. Por esse motivo fez a concordância com essa expressão no plural, esquecendo-se de que, no caso de orações sem sujeito, o verbo é impessoal, devendo permanecer, portanto, na 3ª pessoa do singular. O mesmo vale para o auxiliar, no caso de o verbo *haver* usado impessoalmente fazer parte de uma locução verbal.

(ABAURRE, ABAURRE, e PONTARA, 2013. Vol. 3. Guia de recursos. p.284)

A resposta proposta pelas autoras exige um bom domínio linguístico sobre o sentido dos verbos e a sua relação com os termos da oração, em que para justificar a inadequação do verbo *haver* no sentido de existir o aluno deve lançar mão dos conhecimentos da sintaxe da gramática tradicional. Após detectar a inadequação e justificá-la pela perspectiva tradicional, as autoras propõem que os alunos elaborem uma hipótese para justificar tal escolha em um gênero de certo grau de formalidade como a notícia e esperam que eles respondam entendendo que a frase é uma oração sem sujeito, com um verbo impessoal e deve permanecer *portanto, na 3ª pessoa do singular*, ou seja, “não pode” ser usada outra forma que não seja a que foi proposta. Dessa forma, ao assumirem uma perspectiva de língua mais voltada para a tradição gramatical, é possível perceber certa fuga da perspectiva proposta por elas de “conhecer as diversas possibilidades de organização da língua” (COLEÇÃO 2, Manual do professor, p.16).

Após a análise dos exemplos aqui apresentados para a Coleção 2 e as informações apontadas na tabela 1 é possível notar que da mesma forma da Coleção 1, temos também na segunda coleção uma mescla de propostas de trabalho com a norma que variam entre atividades tanto voltadas para a normatividade com também para a normalidade.

De modo geral, as coleções mostram avanços por não desenvolverem o seu conteúdo da norma linguística somente ancorada na perspectiva tradicional. Para o trabalho com a norma linguística, mesmo que de forma explícita como na Coleção 1, ou não como na Coleção 2, é possível observar um foco no estudo da língua que vai deixando de ser preocupado em atender a norma-padrão estabelecida, para atender aos diversos usos, de acordo com as necessidades comunicativas, incluindo as da norma-padrão.

As coleções apresentaram em muitos momentos nos estudos das unidades da língua tanto abordagens mais conservadoras, como inovadoras, porém elas também apresentaram atividades que fugiam em algum momento daquilo que era proposto no Manual do Professor, comprovando assim como um todo que as duas coleções apresentam no desenvolvimento dessas unidades, uma conciliação baseada ora na tradição gramatical, ora nas teorias linguísticas, mesmo que muitas vezes a expressão análise linguística não apareça nas coleções escolhidas. Dessa forma, é possível perceber que:

No ensino de Língua Portuguesa, recorre-se a teorias diversas como em um processo de amalgamação/evolução do conhecimento, e, não de rupturas, pois vemos que a base da tradição gramatical não é eliminada. Verificamos que há um interesse em contemplar a reflexão implicada na prática de análise linguística, mas o encaminhamento dado ao estudo tem como norte levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos da gramática tradicional. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p.84).

Tal observação apontada por Bezerra e Reinaldo (2013) ocorreu principalmente no trabalho da norma linguística nos outros volumes da coleção, aplicados a unidades específicas como para os pronomes relativos e a concordância na Coleção1 e para a concordância e regência na Coleção 2, mostrando-se, assim, como um norte a levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos da gramática tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento de como as concepções de norma são abordadas em coleções de livros didáticos do ensino médio, este trabalho teve como objetivo analisar a maneira como os livros didáticos do ensino médio entendem a concepção de norma linguística, especialmente verificando as concepções apresentadas pelas coleções, bem como o tratamento das questões propostas para o assunto e como elas influenciam no ensino de língua materna.

Para atingir os objetivos, a norma linguística foi considerada pela perspectiva da normatividade e da normalidade. Além disso, devido à relação direta com o assunto foram também observados os tipos de ensino de língua e de atividades, por meio de três categorias: as concepções de língua/norma e o tratamento metodológico dado pelas coleções à questão da norma relacionando-as com as concepções defendidas e as atividades propostas para o trabalho da norma linguística ao longo de duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio.

Na primeira categoria foram observados os Manuais do Professor das duas coleções selecionadas e para a segunda e terceira categoria foram observados os capítulos das coleções escolhidas, todos eles com o conteúdo percebido na parte do livro dedicado a disciplina de gramática. Ao observar essa categoria foi possível concluir que a Coleção 1 apresentou concepções imprecisas, mas, por meio de inferências, concluiu-se a presença de uma mescla nas concepções de língua e de enquanto que a Coleção 2 com concepções mais explícitas defende a concepção de língua como interação e de norma como normalidade.

Para analisar a segunda e a terceira categoria, foi feito um levantamento da quantidade das questões no decorrer dos volumes das duas coleções escolhidas, que somadas tiveram uma maior quantidade de questões pela perspectiva da norma como normatividade, grande parte delas concentradas no terceiro volume das coleções selecionadas e nos primeiros volumes das coleções predominam as atividades em que a norma era vista como normalidade.

Nas coleções selecionadas foi percebido um equilíbrio entre as concepções de norma, revelando assim que apesar de se inferir pelas concepções defendidas pelos autores uma determinada reflexão sobre a língua, o que se percebe nas atividades é uma mescla das perspectivas da normatividade e da normalidade.

De modo geral, as coleções avançam, pelo menos nos capítulos específicos à temática da norma, ao prezar por uma preocupação na diversidade dos usos em função das necessidades comunicativas em geral. No entanto, esse avanço se encontra pouco ou não

presente em volumes com temas gramaticais mais específicos, em especial como foi constatado nos exemplos retirados a cerca da concordância e da regência verbal, o que se levou a concluir que apesar do predomínio de determinados tipos de atividades, as coleções se mostram conciliadoras ao utilizar tanto as teorias linguísticas como a tradição gramatical no desenvolvimento do ensino de língua materna.

Desta maneira, a análise linguística passa a ser vista como uma alternativa ou complementação, para o ensino de gramática tradicional, para poder cobrir a lacuna existente entre os objetos de estudo e de ensino, para poder assim por meio da pesquisa desenvolver a ideia de reflexão sobre o uso de certos elementos gramaticais, inclusive a norma linguística, sem realizar um rompimento com a tradição gramatical e assim poder ampliar os estudos ligados ao ensino de língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. ; ABAURRE, Maria Bernadete M. e PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- AMARAL, Emilia *et. al.* **Novas palavras**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada** ‘limpando o pó das ideias simples’. 1.ed. São Paulo. Parábola, 2014.
- ARAÚJO, Claudete; SILVA, Janeluce; COSTA, Jumara *et al.* **Os conhecimentos linguísticos sob a perspectiva dos parâmetros e orientações curriculares para a educação básica**. Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011. p. 178-185.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A norma oculta** – língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1.ed. 3.reim. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** . São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1**. Brasília, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas In: VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo, (org.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-30.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.p. 27-35.

\_\_\_\_\_. **Desafios no estudo da língua falada.** Disponível em: [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_37.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_37.pdf), acesso no dia 25 de janeiro de 2016.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE, disponível em: <http://www.aulete.com.br/norma#ixzz3TV70ScH6>, acesso no dia 26 de fevereiro de 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores? In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na educação: formação de professores.** MARFAN, Marilda Almeida(Organizadora). \_\_ Brasília : MEC, SEF, 2002. p.82-88.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”.** São Paulo: Parábola, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** 1.ed. 1. reim. São Paulo: Contexto, 2007.

JURADO, Shirley e ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Marcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. P.37-56.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p.63-92.

MARCUSCHI, Beth. Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino In: MILREU, Isis e RODRIGUES, Márcia Candeia. **Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos.** Campina Grande: Bagagem/ UFCG, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo, 2006. p.199-226.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re) visão In: LAGARES, Xóan Carlos e BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2011. p.15-48.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PATRIOTA, Luciene Maria. **Uso e aceitação/rejeição das gírias por professores do ensino básico.** Dissertação de metrado. UFCG, Campina Grande, 2006.

\_\_\_\_\_. **A tradição discursiva no livro didático de português: mudanças e permanências** ao longo dos séculos XX e XXI. Tese de Doutorado. UFPB/PROLING, João Pessoa, 2011.

PROJETO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ESTADO DA PARAÍBA (VALPB). Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/proling/index.php/component/content/article/13/177>, acesso no dia 05 de março de 2015.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na educação: formação de professores**. MARFAN, Marilda Almeida(Organizadora). \_\_ Brasília : MEC, SEF, 2002. p.94-102.

ROCHA, Décio. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. In: AZEREDO, Jose Carlos de (org.). **Língua Portuguesa em Debate**. Petropolis: Vozes, 2005. p.256-264.

RODRIGUES, Aryon Dall'gna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.11-25.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Editorial, 2004. p.253-266.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-178.

SOUZA, Adriane Mendes de. **A norma padrão e o professor de português: representações que orientam as práticas pedagógicas**. Dissertação de mestrado. UNB, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.