



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KÁTIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: MECANISMO DE POLÍTICA
LINGUÍSTICA NA PADRONIZAÇÃO DO PORTUGUÊS PELA SINTAXE
PRONOMINAL

JOÃO PESSOA

2020

KÁTIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: MECANISMO
DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PADRONIZAÇÃO DO PORTUGUÊS PELA SINTAXE
PRONOMINAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48m Oliveira, Katia Cristina Cavalcante de.
Manual do professor de língua portuguesa : mecanismo de
política linguística na padronização do português pela
síntaxe pronominal / Katia Cristina Cavalcante de
Oliveira. - João Pessoa, 2020.
184 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Ideologias linguísticas. 3.
Políticas linguísticas. 4. Padronização do português.
5. Língua Portuguesa - Ensino-aprendizagem. I. Sousa,
Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

KÁTIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: MECANISMO DE POLÍTICA
LINGUÍSTICA NA PADRONIZAÇÃO DO PORTUGUÊS PELA SINTAXE
PRONOMINAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Maria Erotildes Moreira e Silva (Examinadora externa)
Faculdade Vidal de Limoeiro do Norte

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (Examinador externo)
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (Examinador interno)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Camilo Rosa Silva (Examinador interno)
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Pereira Lima (Examinadora externa suplente)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Josete Marinho de Lucena (Examinadora interna suplente)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico esta tese ao meu filho, Arturo, a minha filha, Cecília, a minha neta, Laura Cristina, e à sua geração.

AGRADECIMENTOS

Durante quatro anos, a vida pode mudar muito. O mundo não para enquanto escrevemos uma tese. As mudanças nesses quatro anos foram radicais, no plano pessoal, influenciado, porém, pelas decisões políticas nacionais. Por esse motivo, escrever uma tese não é fácil, para escrever esta, muitas vezes, a dúvida quanto a sua viabilidade nesse mundo muito mais incerto do que nunca tomou conta de mim. O senso de responsabilidade e compromisso com todos os que apostaram em meu trabalho, porém, me fizeram seguir. Certamente são muitas as pessoas e instituições a agradecer e espero não esquecer aquelas que mais me deram suporte nesse percurso.

Antes de tudo, toda a minha gratidão a minha orientadora, professora Socorro Cláudia Tavares de Sousa, pela sua crença na possibilidade dessa pesquisa, por suas constantes e certeiras orientações, por seu apoio amigo em todos os momentos.

Aos professores que concordaram em compor a banca de defesa deste trabalho, contribuindo com ele a partir de seus olhares experientes.

A minha instituição de origem, Universidade Estadual do Ceará (UECE), e minha unidade de trabalho, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), juntamente com seus gestores e meus colegas de colegiado, por me proporcionar tornar-me estudante novamente após mais de vinte e cinco anos trabalhando ininterruptamente.

À FUNCAP, pela bolsa concedida no período em que cursei as disciplinas em João Pessoa.

A minhas colegas do Ceará que também fizeram parte desse programa, especialmente às duas colegas e amigas do meu colegiado na FAFIDAM, Ana Gláucia e Adriana, pelo companheirismo, compartilhamento de angústias e torcida para que tudo desse certo. Também às professoras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Geane, Edinete, Maria e Eli, com quem dividimos moradia e muitos desafios em João Pessoa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), que muito contribuíram com o meu aperfeiçoamento profissional nas disciplinas ministradas, especialmente Mônica Ferraz, Oriana Fulaneti, Ferrari Neto, Carla Reichmann e minha orientadora, Cláudia Tavares.

A minha mãe, que sempre me impulsionou, influenciou pelos caminhos da educação e a quem devo muito do que sou, e ao meu pai, que nem sempre entende esses meus percursos, mas acredita que estou sempre fazendo o melhor.

Aos meus filhos, Arthuro e Cecília, que com suas existências tornam a minha vida mais feliz. Também a minha nora, Cássia, e especialmente a minha neta, Laurinha, que traz mais luz e alegria a nossas vidas.

Ao meu esposo, Edson (Edu), que nunca mediu esforços para que minhas buscas se concretizassem. Obrigada pelo seu constante apoio!

Aos meus irmãos, Cláudia, Claudênio e Glaubênio, que também contribuíram para que eu chegasse a esse momento, fosse levando minha filha ao colégio para que eu tivesse mais tempo ou fazendo uma refeição nos dias de mais trabalho.

A todas as amigas, as que já foram e as que se fizeram mais presentes nos últimos anos, também aos amigos de longas e recentes datas.

A todos os alunos que, durante tantos anos, me ajudaram a entender minha profissão e por quem minhas buscas acadêmicas fazem mais sentido.

não foi um cruzeiro
(Lubi Prates)

meu nome
minha língua

meus documentos e
minha direção
meu turbante e
minhas rezas

minha memória de
comidas e tambores

esqueci no navio
que me cruzou
o Atlântico.

[Das muitas outras vozes ausentes da escola]

RESUMO

Defendemos a tese de que o Manual do Professor do Livro Didático de Português, entendido como mecanismo de políticas linguísticas, tem colaborado, desde os anos 1970, com a construção imaginária da unidade e da homogeneidade/padronização linguísticas (ORLANDI, 2013; SHOHAMY, 2006) do português no Brasil, como no caso da sintaxe pronominal, disseminando ideologias que estão explícitas ou implícitas (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) a respeito da língua portuguesa e de suas variedades. Partimos, então, das seguintes questões: quais ideologias linguísticas estão presentes nos MP/LDP? Como os MP/LDP tratam a sintaxe pronominal em geral, e ocorrências próprias do português brasileiro (PB) estudadas por especialistas, em específico, e qual a relação dessa abordagem com a ideologia da padronização na língua? Nossos objetivos foram: geral – desvelar o MP/LDP como mecanismo de políticas linguísticas no processo de padronização da língua portuguesa conforme a abordagem feita à sintaxe pronominal; e específicos – investigar ideologias linguísticas dos autores na forma de abordar a língua portuguesa e seu ensino nos MP/LDP e descrever a abordagem da sintaxe pronominal do português no MP/LDP e suas implicações no processo de padronização da língua. Foram também necessários conceitos de uso, norma, sistema, norma-padrão, norma culta, purismo linguístico, padronização e ensino de língua, discutidos por autores como Coseriu (1980), Galves (1998), Spolsky (2004), Shohamy (2006), Leite (s/d; 2006), Bagno (2004, 2009, 2012, 2019), Mattos e Silva (2000, 2012), Faraco (2016), Faraco e Zilles (2017), Vieira (2018). Nossa pesquisa foi documental e o *corpus* se constituiu de 12 (doze) manuais do professor/livros didáticos de Português, sendo 6 (seis) do 8º ano e 6 (seis) do 9º ano, publicados entre 1970 e 2012. Trabalhamos com duas hipóteses, sendo que a primeira defendia que nos MP/LDP anteriores aos PCN, as ideologias referentes à necessidade de padronização da língua portuguesa estão mais explícitas, visto que ainda não havia nos documentos oficiais uma explicitação das teorias linguísticas que passaram a reger os manuais posteriormente, o que leva, no material didático, a práticas com ideologias implícitas de padronização. Tal hipótese foi confirmada na medida em que os primeiros manuais tinham a língua como expressão do pensamento e usavam termos avaliativos (“certo/errado”) de modo constante, ao passo que a avaliação, nos mais recentes, dava-se por meio de seleção de conteúdos e na forma de abordá-los. A segunda hipótese defendia que o apagamento de ocorrências descritas por linguistas de variantes não correspondentes ao padrão ensinado pela escola e próprias do PB, como nos casos do objeto nulo e da posição dos clíticos no enunciado indicava a prevalência nos MP/LDP da padronização do português. Esta hipótese também se confirmou, pois o objeto nulo não está mais restrito à modalidade oral da língua e ainda que estivesse, poderia ser abordado, posto que o LDP ocupa-se de tal modalidade e, conseqüentemente, deve atentar para a sua gramática. A abordagem da colocação pronominal também indicou padronização por privilegiar formas conservadoras em franco desuso no PB. E, no entanto, nenhum MP/LDP trabalhava com a noção de objeto nulo, provavelmente pela força da tradição, refletida nos conteúdos seguidos conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Palavras-chave: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS. MANUAL DO PROFESSOR. PADRONIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.

ABSTRACT

We defend the thesis that the Teacher's Manual (TM) in Brazilian Portuguese textbooks, often understood as a mechanism of language policies, has been collaborating since the 1970's, with the imaginary construction of the linguistic homogeneity/standardizing (ORLANDI, 2013; SHOHAMY, 2006) of Brazilian Portuguese, as in the case of pronominal syntax, spreading ideologies which are explicit or implicit (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) about Portuguese language and its varieties. So, we start from the following questions: which linguistic ideologies are present in TM of Portuguese textbooks? How do the TMs treat pronominal syntax in general and its specific occurrences of Brazilian Portuguese (BP) studied by specialists in specific, and what is the relation of this approach with the ideology of standardization in the language? Our objectives were: general - to unveil the TM as a mechanism of linguistic politics in the process of standardization of the Portuguese language according to the approach made on the pronominal syntax; and specifics - to investigate the linguistic ideologies of the authors in the way they approach Portuguese language and its teaching in the Teacher's Manual and its implications in the process of standardization of the language. It were also necessary concepts such as use, rule, system, standard language, language variety, linguistic purism, standardization and language teaching, discussed by authors like Coseriu (1980), Galves, (1998) Spolsky (2004), Shohamy (2006), Leite (s/d; 2006), Bagno (2004, 2009, 2012, 2019), Mattos e Silva (2000, 2012), Faraco (2016), Faraco e Zilles (2017), Vieira (2018). Our research is documental and the *text corpus* is constituted of 12 (twelve) TMs from different textbooks, being 6 from 7th grade and 6 from 8th grade of middle school, published between 1970 and 2012. We work with two hypothesis, the first one defended that in the Teacher's Manuals released before the PCN the ideologies related to the necessity of standardization were more explicit, since there was still no explanation in the official documents of the linguistic theories that appeared in the Manuals afterwards, which leads, in the didactic material, to practices with implicit ideologies of standardization. Such hypothesis was confirmed, as the first Manuals showed the language as an expression of thoughts and also used terms like "right/wrong" in a constant way, on the other hand, the evaluation in the most recent ones was done by the selection of contents and in the way to approach them. The second hypothesis defended that the erasing of occurrences described by the linguists as varieties did not correspond to the standard taught by the school and the language itself, as in the cases of null objects and the position of the clitic pronouns in the statement indicated the prevalence of the TMs in Portuguese standardization. This hypothesis has also been confirmed since the null object is no longer restrict to the oral form of the language and even if it were it could be approached since that the textbooks now present this form and, therefore, must pay attention to its grammar. The approach over the pronominal use has also showed standardization since it favors conservative forms which are no longer used in the Brazilian Portuguese. However, no TM worked with the idea of null object, probably because of the force of the tradition reflected on the contents followed according to the Brazilian Grammatical Nomenclature (BGN).

Keywords: LANGUAGE POLICIES. LINGUISTIC IDEOLOGIES. TEACHER'S MANUAL. STANDARDIZATION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	46
FIGURA 2 –	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....	46
FIGURA 3 –	OBJETIVOS GERAIS DE ENSINO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....	46
FIGURA 4 –	CAPA PNLD 2002.....	47
FIGURA 5 –	CAPA PNLD 2005.....	47
FIGURA 6 –	REFERÊNCIAS AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	47
FIGURA 7 –	CAPA PNLD 2014.....	48
FIGURA 8 –	SEÇÃO ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS – OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN.....	48
FIGURA 9 –	LISTA DE MECANISMOS ENTRE A IDEOLOGIA E AS PRÁTICAS.....	56
FIGURA 10 –	DO USO AO SISTEMA.....	79
FIGURA 11 –	GRAMÁTICAS NOS MP/LDP.....	112
FIGURA 12 –	IMAGEM DE ABERTURA DO LIVRO DIDÁTICO.....	125
FIGURA 13 –	VÍCIOS DE LINGUAGEM.....	126
FIGURA 14 –	TRECHO DE CRÔNICA.....	131
FIGURA 15 –	OBSERVAÇÃO SOBRE COLOCAÇÃO PRONOMINAL EM LDP.....	144
FIGURA 16 –	COLOCAÇÃO PRONOMINAL EM LDP.....	146

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO E MUDANÇA SOCIAL, COM BASE EM COOPER (1989) E FARACO (2016).....	38
QUADRO 2 –	AÇÃO DE FORÇAS INTERNAS E EXTERNAS AO DOMÍNIO, COM BASE EM SPOLSKY (2016).....	43
QUADRO 3 –	CARACTERÍSTICAS DOS MANUAIS DO PROFESSOR AO LONGO DOS ANOS.....	74
QUADRO 4 –	DIFERENCIAÇÃO ENTRE NORMA-PADRÃO E NORMA CULTA FEITA POR LINGUISTAS BRASILEIROS.....	96
QUADRO 5 –	TRATAMENTO DADO À COLOCAÇÃO PRONOMINAL POR GRAMÁTICOS E LINGUISTAS.....	122
QUADRO 6 –	RESUMO DA SINTAXE PRONOMINAL COMO CONTEÚDO GRAMATICAL NOS LDP/MP.....	140
QUADRO 7 –	OCORRÊNCIAS DE PRONOMES NOS CONTEÚDOS TRABALHADOS PELOS LDP/MP.....	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESUMO DAS OCORRÊNCIAS DE OBJETO NULO NO <i>CORPUS</i> POR DÉCADAS.....	135
TABELA 2 – RESUMO DAS OCORRÊNCIAS DE OBJETO NULO NO <i>CORPUS</i> POR AUTORES.....	136
TABELA 3 – USO DOS CLÍTICOS EM TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E DEPOIS DOS PCN.....	148

LISTA DE SIGLAS

CFE	–	Conselho Federal de Educação
CV	–	Concordância Verbal
EF	–	Ensino Fundamental
FAE	–	Fundação de Assistência ao Estudante
HIL	–	História das Ideias Linguísticas
LDP	–	Livro Didático de Português
LP	–	Língua Portuguesa
MP	–	Manual do Professor
MPL	–	Mecanismo de Política Linguística
MP/LDP	–	Manual do Professor/Livro Didático de Português
NGB	–	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PB	–	Português Brasileiro
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	–	Português Europeu
PEL	–	Política de Ensino de Línguas
PL	–	Política Linguística
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PPL	–	Política e Planejamento Linguístico
PTG	–	Paradigma Tradicional de Gramatização

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO BRASIL.....	24
2.1	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS.....	27
2.1.1	Planejamento linguístico: comportamento linguístico passível de modificação.....	29
2.1.2	Práticas, crenças e gestão de línguas.....	40
2.1.3	Políticas linguísticas e seus mecanismos.....	50
2.2	MECANISMOS DE POLÍTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	62
2.2.1	Políticas educacionais brasileiras e o ensino de língua portuguesa.....	62
2.2.2	Livro didático de língua portuguesa.....	69
2.2.3	Manual do professor.....	71
3	NORMAS LINGUÍSTICAS.....	76
3.1	USO E NORMAS LINGUÍSTICAS.....	76
3.2	NORMAS E REGULAÇÃO LINGUÍSTICAS.....	83
3.2.1	A ideologia linguística da norma-padrão.....	88
3.2.2	Norma-padrão <i>versus</i> norma culta.....	93
3.2.3	O purismo e as normas brasileiras.....	97
3.3	HISTÓRIA DA PADRONIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	101
3.3.1	Padronização no português europeu.....	102
3.3.2	Padronização no português brasileiro.....	105
3.3.3	Ensino do português no Brasil como língua materna.....	108
3.4	PADRONIZAÇÃO NO PB: O CASO DA SINTAXE PRONOMINAL.....	112
4	O MP/LDP COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	123
4.1	IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NOS MP/LDP.....	124
4.2	OCORRÊNCIAS PRÓPRIAS DO PB NO MP/LDP.....	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	156

APÊNDICES.....	167
-----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Ao defendermos, com Orlandi (2013), a necessidade de desautomatizarmos nosso olhar sobre o ensino de língua portuguesa, reconhecemos a importância de justificarmos nosso propósito em identificar agendas ocultas (SHOHAMY, 2006, 2009) nos Manuais do Professor dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (MP/LDP¹) naquilo que as leva a reforçar a ideia de que a única saída para o ensino do português, no Brasil, sendo ele múltiplo, é a imposição de uma norma, que, muitas vezes, destoa da realidade até mesmo das pessoas consideradas cultas neste país. Bagno (2004, 2009), por exemplo, tem nos mostrado exaustivos exemplos de que as ideias do discurso purista e das gramáticas normativas tradicionais em geral não se sustentam. Ainda assim, vale destacar que, embora as ideias não se sustentem, as políticas que as formulam parecem ser bem sucedidas, no sentido de manterem crenças que interessam aos grupos que as formulam. Elas, então, se perpetuam, a despeito das evidências de insustentabilidade e contestações de especialistas que proliferam já há algumas décadas.

Pelo menos dois trabalhos tratam do MP: o de Nóbrega (2008), que teve como objetivo analisar esse material na forma como ele se organiza, além de identificar os tipos de referências que são ativadas na construção de sua textualidade e na leitura de professoras informantes e o de Nogueira (2014), que teve como objetivo (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do MP, entendido como gênero textual.

Apesar de termos conhecimento de que o MP pode ser tratado como *enunciado* numa perspectiva foucaultiana (cf. CARVALHAES, 2018), nosso trabalho, ao mesmo tempo que o reconhece como gênero textual, pretende explicitar ideologias sobre a LP/ensino de LP nos MP a fim de que possamos ver mais criticamente esse material tão presente no cotidiano escolar. Ainda que nosso objetivo não seja o de oferecer propostas de modificações para atender a demandas, no final, apontaremos algumas possibilidades percebidas. Com o cuidado, porém, de não esquecermos a afirmação de Orlandi (1998) de que não precisamos ser pragmáticos se não queremos correr o risco de criar normas de comportamento linguístico, seja para os produtores do LD, seja para os professores de língua.

Assim, nosso tema é circunscrito ao Manual do Professor do Livro Didático de Língua Portuguesa (MP/LDP) como mecanismo de política linguística educacional (SHOHAMY,

¹ Nosso objeto de estudo é o MP, entendido como gênero, inclusive descrito por Nogueira (2014) em sua tese. No entanto, muitas questões exigem a inclusão do livro didático para serem compreendidas. Por esse motivo, essa sigla virá ao lado de LDP (livro Didático de Português) – MP/LDP; em outros momentos, quando o livro didático estiver em destaque, usaremos LDP/MP; em poucas ocasiões, MP será suficiente.

2006), na perspectiva da Política e Planejamento Linguístico (PPL)². Adotamos, então, uma visão de língua coincidente com a dos autores em destaque, especialmente de Shohamy (2006, 2009), que não a entende como um sistema fechado, mas como um ato criativo, livre, dos seres humanos, que envolve (multi)códigos, dialetos, passíveis de ocorrer de diversos modos, por meio de fusões e hibridismos, na forma de imagens multimodais, gestos, artes etc. Para assim compreender a língua, é preciso identificá-la como uma ocorrência sempre política, nunca neutra, em que agentes tomam decisões, conscientes ou não, que beneficiarão algumas formas de falar em detrimento de outras.

Para introduzir o tema, destacamos que as políticas linguísticas envolvem qualquer decisão relativa a línguas, seja ela tomada no âmbito coletivo (quando numa aldeia indígena seus membros conhecem a língua portuguesa, mas decidem usá-la apenas com pessoas estranhas a ela), seja no âmbito familiar (em uma família de imigrantes brasileiros em Quebec a decisão de só falar, com os filhos, em português). Políticas linguísticas educacionais são decisões relativas a uma língua ou a uma variedade desta em termos de ensino, em qualquer instituição em que se pretenda ensiná-la. Por fim, para que as políticas linguísticas sejam efetivadas, existem mecanismos acionados pelos grupos interessados, tais como leis, propagandas, testes de línguas, material didático, sendo este último o caso em estudo.

Sustentamos, então, a tese de que o MP do LDP, entendido como mecanismo de políticas linguísticas, tem colaborado, desde os anos 1970, com a construção imaginária da unidade e da homogeneidade/padronização linguísticas (ORLANDI, 2013; SHOHAMY, 2006) do português no Brasil, como no caso da sintaxe pronominal³, disseminando ideologias que estão explícitas ou implícitas (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) a respeito da língua portuguesa e de suas variedades.

Partimos, então, das seguintes questões: quais ideologias linguísticas estão presentes nos MP/LDP? Como os MP/LDP tratam a sintaxe pronominal em geral, e ocorrências próprias do português brasileiro (PB) estudadas por especialistas, em específico, e qual a relação dessa abordagem com a ideologia da padronização na língua? Para responder a tais questões, tivemos como objetivo geral desvelar o MP/LDP como mecanismo de políticas

² Temos conhecimento de que há inúmeras nomenclaturas para a área. Adotamos essa por estar mais relacionada com os autores com quem trabalhamos. No entanto, em geral, usaremos apenas políticas linguísticas sem que, com isso, pretendamos restringir o campo de estudo.

³ Apesar de o termo *sintaxe pronominal* ser bastante abrangente, por tratar da posição dos pronomes em geral na frase e este trabalho ter como foco a *colocação dos pronomes átonos*, preferimos não substituir aquele por este devido à necessidade de tratar de outras ocorrências no decorrer da pesquisa. Quando for conveniente e não causar ambiguidade, também utilizaremos o último ou mesmo *colocação pronominal*.

linguísticas no processo de padronização da língua portuguesa conforme a abordagem feita à sintaxe pronominal e como objetivos específicos:

- Investigar ideologias linguísticas dos autores na forma de abordar a língua portuguesa e seu ensino nos MP/LDP.
- Descrever a abordagem da sintaxe pronominal do português no MP/LDP e suas implicações no processo de padronização da língua.

A área de Política e Planejamento Linguístico nos permite entender o MP como um mecanismo que difunde ideologias a respeito da língua, que segue políticas explícitas de gestão da língua, tanto no passado (e.g.: Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB), como no presente (e.g.: PCN), mas que, sobretudo, é resultado de escolhas guiadas por essas políticas naquilo que nem sempre está explícito. Por exemplo, os autores dos MP/LDP são agentes de PL quando optam por uma variedade da língua, justificando sua escolha, mas ao mesmo tempo rotulam as outras variedades por meio de dicotomias, tais como *certo/errado* (v. OLIVEIRA, 2020) que, em um tempo, as desprezam explicitamente, e em outro, tiram-nas das escolas como sendo “inadequadas” para aqueles que pretendem adquirir direitos que aparentemente só são “concedidos” a quem domina a variedade de prestígio. Este acaba se constituindo num poderoso argumento para a escola continuar propagando a ideologia de uma norma a ser seguida por todos e reforçando a ideia de que no meio escolar a língua é vista como um sistema fechado, que discrimina ao categorizar, que viola direitos, uma visão de que a língua é hegemônica, enfim. O material didático pode ser, então, um dos meios pelos quais a escola divulga tal visão de língua (SHOHAMY, 2006).

A concepção de ideologia linguística está embasada em Shohamy (2006), para quem esta diz respeito a crenças sobre línguas, predominando a ideia da relação entre estas e nação, ou seja, a cada nação corresponderia uma língua. No caso das línguas românicas, pode-se exemplificar com aquelas mais faladas desde o domínio dos impérios ocidentais na época das colonizações. Assim, tem-se português, de Portugal; francês, da França; espanhol, da Espanha; italiano, da Itália e assim por diante. Ademais, a autora lista alguns casos representativos dessas crenças: o conhecimento de certas línguas indicaria pertencimento a determinados grupos; *status* que algumas línguas representam; “como” elas deveriam ser usadas ou como deveriam ser aprendidas e ensinadas. Como se pode ver, ideologia e crença vão se intercambiar neste trabalho.

O caso do ensino de língua portuguesa no Brasil, no entanto, ainda nos direciona para uma outra questão, que é a ênfase em uma norma-padrão distante dos usos próprios dos sujeitos considerados cultos. Em nosso trabalho, a análise incidirá, nesse caso, sobre a sintaxe pronominal, com ênfase em ocorrências próprias do português brasileiro (PB), e como os MP/LDP se comportam com relação a elas. Para isso, discutiremos conceitos de uso, norma, sistema, norma-padrão, norma culta, purismo linguístico, padronização e ensino de língua, apresentados por autores como Coseriu (1980), Galves (1998), Spolsky (2004), Shohamy (2006), Leite (s/d; 2006), Bagno (2004, 2009, 2012, 2019), Mattos e Silva (2000, 2012), Faraco (2016), Faraco e Zilles (2017), Vieira (2018), dentre outros, na perspectiva das Políticas Linguísticas.

Como os produtores de material didático de ensino da língua portuguesa (re)produzem determinadas ideologias? Qual o papel das políticas oficiais nesse sentido? Em um MP/LDP de 1970 (AZEVEDO FILHO; THOMAZ e BOUÇAS), há a transcrição de instruções do Conselho Federal de Educação; em um de 1999 (SARGENTIM), uma marca indicativa da aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) de 2002 em sua capa. Dessa forma, os governantes vêm direcionando explicitamente algumas políticas linguísticas relacionadas ao ensino da língua por meio do material didático. Como pode haver, porém, muitas ideologias implícitas, esse material não retrata necessariamente as concepções oriundas desses documentos oficiais.

Shohamy (2006) trata, reiteradas vezes, da situação de imigrantes cujas línguas são rechaçadas nos países em que se encontram. Argumenta, então, em favor da necessidade de aceitar diferentes línguas, misturas etc., para que esses sujeitos possam se sentir cidadãos plenos, participativos, nesses novos estados-nação que ocupam. No entanto, se radicalizarmos a noção expandida de PL defendida pela autora, podemos afirmar que uma grande parcela da população brasileira é estrangeira em seu próprio país. Para a autora, o estado democrático se caracteriza pela multiplicidade e totalidade das diferentes línguas e não pela sua negação.

Para entendermos melhor essa situação, precisaremos transportar para a noção de variedade linguística tudo o que a autora diz a respeito das línguas. Sendo assim, pessoas são discriminadas, caladas, recusadas nos postos de trabalhos pela variedade que falam. Apesar disso, continuamos repetindo para essas pessoas e seus filhos que o domínio da norma-padrão/culta é necessário e suficiente para que sejam bem-sucedidos como cidadãos. Ora, se a autora expõe pesquisas que indicam o baixo desempenho escolar de imigrantes quando são obrigados a aprender uma segunda língua, como ignorar que uma quantidade considerável de

nossos alunos chega à escola desconhecendo aquela “língua” em que terá de aprender os conteúdos?

Se o MP, por sua vez, é um mecanismo de PL, como vimos defendendo, de que forma verificamos, nele, essa discriminação? Teremos, dentre outras coisas, de descrever como as variedades são tratadas neste mecanismo, num país continental como o nosso. Tornar as pessoas conscientes das relações que se estabelecem por meio das PL, como quer Shohamy (2006), exige conhecimento das manipulações de línguas/variedades linguísticas que se dão por intermédio de diferentes mecanismos e seus efeitos sobre as pessoas, a educação e a sociedade. Neste trabalho, pretendemos compreender melhor como isso se dá por meio do MP. Com essa intenção, elaboramos as seguintes hipóteses:

- 1- Nos MP/LDP anteriores aos PCN, as ideologias referentes à necessidade de padronização da língua portuguesa estão mais explícitas, visto que ainda não há nos documentos oficiais uma explicitação das teorias linguísticas que passam a reger tais documentos posteriormente, o que leva, no material didático, a práticas com ideologias implícitas de padronização (SPOLSKY, 2004, 2009; SHOHAMY, 2006, 2009).
- 2- O apagamento de ocorrências descritas por linguistas de variantes não correspondentes ao padrão ensinado pela escola e próprias do PB, como nos casos do objeto nulo e da posição dos clíticos no enunciado indica a prevalência nos MP/LDP da padronização do português (GALVES, 1998; SPOLSKY, 2004; MATTOS E SILVA, 2012).

Para compreendermos o MP como mecanismo de políticas linguísticas, remetemos a Shohamy (2006), quando ela expõe uma lista desses mecanismos, localizados entre as ideologias e as práticas linguísticas. Dentre eles, ela inclui a política de educação de línguas (PEL), à qual compreendemos ser necessário adicionar os MP/LDP, ampliando os materiais didáticos de que a autora trata em seu texto (v. figura 9).

A fim de que se entenda a questão metodológica do nosso trabalho, defendemos que nossa pesquisa é documental, ainda que o material em análise, os MP/LDP, já tenham sido investigados. Apesar disso, não o foi com os objetivos aqui pretendidos. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se, porém, pelo fato de que esta última consiste no estudo das diversas teorias já elaboradas com relação a determinado assunto, ao passo que aquela trata de documentos ainda não explorados em trabalhos científicos ou que ainda podem ser analisados, a depender dos objetivos da pesquisa.

Recorrendo-se a trabalhos relacionados aos LD, percebe-se algo em comum: a dificuldade de acesso a livros mais antigos. Assim, Nogueira (2014, p. 127) expõe a dificuldade de encontrar acervo do período estudado por ela, atribuindo ao fato de este ser considerado produção de duração temporária. Batista, Galvão e Klink (2002, p. 30), por sua vez, reconhecem tal situação como sendo uma “dificuldade inerente a trabalhos que investigam objetos e materiais escolares: considerados efêmeros e pouco dignos de catalogação e guarda, os livros didáticos raramente ocupam as prateleiras dos acervos públicos (BATISTA, 2000)”.

Também enfrentamos dificuldade em nossa busca por MP. Iniciamos enviando e-mail para algumas editoras, sendo que uma nos respondeu que não tinha acervo de materiais didáticos antigos. Fomos, então, a algumas escolas, mas elas só tinham livros mais recentes. Fazendo buscas pela internet, descobrimos, então, um acervo digital da Faculdade de Educação da USP, o que nos ajudou a criar um acervo e comprá-lo em site especializado em vendas de livros usados (Estante Virtual). Pela pesquisa a esses materiais, decidimos pelas duas últimas séries do ensino fundamental, por percebermos que era nos livros didáticos destinadas a elas que os autores comumente abordam conteúdos gramaticais que geram mais controvérsias quanto aos usos correntes.

Nosso acervo se constitui, então, de 12 (doze) manuais do professor, sendo 6 (seis) do 8º ano e 6 (seis) do 9º ano. Destes, o mais antigo é o primeiro do 8º ano, que é de 1970, e o mais recente é o último do 9º ano, de 2012. Procuramos cobrir os primeiros anos em que este material passou a ser utilizado até o momento atual, pós-PCN, mas que fossem além dos primeiros anos dessa publicação, pois percebemos mudanças ao longo do tempo. Além disso, procuramos alinhar cada MP de uma série a outra por meio de anos de publicação próximos, por exemplo, o 1º manual do 8º ano é de 1970, e o segundo, de 1977, sabendo que, na década correspondente, não houve alterações na orientação da produção desse material.

Ao longo do trabalho, utilizamos siglas referentes a cada manual. Tomamos a sigla MP8.1 para explicar a lógica de todas elas: MP – manual do professor, seguido da série atual (8, para 8º ano, e 9, para 9º) e, por último, da sequência em que ele aparece naquela série, conforme a ordem cronológica: 1, 2, 3 etc. Assim, MP8.1 significa que este é, cronologicamente, o primeiro manual do professor do atual 8º ano. Para melhor compreensão de como se constitui nosso *corpus*, listamos todos os manuais, com seus respectivos autores, ano de publicação e de aprovação no PNLD, quando for o caso. Nos apêndices, é possível visualizar o quadro A1 com essas informações:

- **MP8.1** – Azevedo Filho, Thomaz e Bouças (1970);
- **MP9.1** – Cherém e Guadalupe (1977);
- **MP8.2** – Paschoal Cegalla (197[7]);
- **MP9.2** – Ferreira (1987);
- **MP8.3** – Luft e Correa (1994);
- **MP9.3** – Machado (1989);
- **MP8.4** – Prates (1998/PNLD 2005);
- **MP9.4** – Sargentim (1999/PNLD 2002);
- **MP8.5** – Gonçalves e Rios (2002/PNLD 2005);
- **MP9.5** – Garcia e Amoroso (1999/PNLD 2005);
- **MP8.6** – Cereja e Magalhães (2006/PNLD 2008);
- **MP9.6** – Alves e Brugnerotto (2012/PNLD 2014).

Para análise do acervo, além de concepções da área de Política Linguística, precisamos da noção de norma linguística e de trabalhos relacionados a uma questão gramatical que revelasse usos diversos no português, ao mesmo tempo que fosse trabalhada na maior parte dos manuais. Por não podermos abordar a questão da sintaxe pronominal com base em todas as gramáticas elaboradas no Brasil no século XX e por que precisávamos selecionar pelo menos duas que fossem representativas da tradição gramatical brasileira, escolhemos as de Bechara (2001) e Rocha Lima (1998), além de uma gramática escolar (PASCHOALIN E SPADOTO, 2014) e de trabalhos de linguistas como Lucchesi e Lobo (1988); Duarte (1989); Galves (1998); Othero e Cardozo (2017).

Além dessa introdução, nosso trabalho se organiza em mais três capítulos e as considerações finais. O capítulo 2 discute noções de política e planejamento linguístico, com ênfase em mecanismos de política linguística (conceito de SHOHAMY, 2006), com que definimos, para esta pesquisa, os manuais de nosso *corpus*. O capítulo 3 apresenta diversos conceitos de normas linguísticas, delimitando aqueles com que operamos e discutindo a questão da sintaxe pronominal sob o viés de gramáticos e linguistas. O capítulo 4, de análise, divide-se em duas partes, sendo a primeira destinada a discutir as ideologias linguísticas presentes nos MP/LDP, e a segunda, como os autores do material didático em foco abordam a questão da sintaxe pronominal e de que forma contribuem para a padronização do português. Por fim, as considerações finais discutem os principais resultados do trabalho, enfatizando

nossas hipóteses, ao confirmá-las ou refutá-las, a partir de nossas análises, à luz do arcabouço teórico aqui apresentado.

2 MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS NO BRASIL

Apesar de os cursos de formação na área de Letras, no Brasil, seja em nível de graduação ou pós-graduação, ainda necessitarem da inclusão da área de Políticas Linguísticas em seus currículos⁴, já há uma bibliografia razoável para a compreensão do campo de estudo⁵ no País. Para Correa (2017, p. 564),

a discussão dos elementos que compõem o campo das políticas linguísticas permite compreender melhor a complexa realidade que configura as práticas de linguagem, posto que acrescenta subsídios importantes para ampliar a visão sobre os construtos sociais e culturais que acompanham essas práticas e podem possibilitar maior engajamento com a pluralidade e, assim, envolver experiências com as diferenças.

Dessa forma, é preciso que se inclua essa área nos currículos de formação do professor de línguas, a fim de que este amplie sua visão de língua e, como diz a autora, seja capaz de se engajar realmente com a pluralidade, que não se restringe apenas à diversidade de línguas, mas também à de usos de uma mesma língua, ou seja, a suas variedades. Tendo a autora trabalhado com professores em formação inicial, ela afirma ter constatado que “a discussão sobre políticas linguísticas e situações sociolinguisticamente complexas proporciona mais maturidade e autonomia em relação à capacidade de discutir conhecimentos sobre língua(gem)” (CORREA, 2017, p. 573).

Em geral, a primeira discussão da área gira em torno das diversas nomenclaturas utilizadas pelos vários autores. Spolsky (2012), por exemplo, problematiza essa questão, tratando certas nomenclaturas como “esotéricas” ou “assustadoras”. O autor discorre sobre o uso de *planejamento linguístico*, *gestão linguística*, mas opta por *políticas linguísticas* (no que Shohamy, 2006, o segue), por considerar o termo mais geral, mesmo que ainda o julgue problemático, pelo fato de o nome *política* referir-se a “regras ou conjunto de regras estabelecidas como parte de gestão da língua”⁶ (SPOLSKY, 2012, p. 639). Os autores em geral discutem tais nomenclaturas (COOPER, 1989; SPOLSKY, 2004, 2012; SHOHAMY,

⁴ Afonso (2017), por exemplo, investigou acerca do espaço da área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil, e Sousa (2019) discutiu sobre as contribuições do campo na formação de professores de línguas.

⁵ Quem tiver interesse em conhecer um pouco da história e da epistemologia da área, pode ler, em português, Ribeiro da Silva (2013). Para os interessados em uma visão panorâmica da área, tanto nacional como internacional, bem como a configuração do campo na pós-graduação em Letras e Linguística em nosso país, indicamos Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019).

⁶ “[...] a rule or set of rules established as part of language management” (SPOLSKY, 2012, p. 639).

2006), além de estarem disponíveis resenhas que tratam da questão (RIBEIRO DA SILVA, 2013; SOUZA FILHO, 2017). Nestas abordagens, fica explícito que questões terminológicas não representam apenas mudanças nas nomenclaturas.

Spolsky (2009) defende a ideia de que o termo usado por Cooper – *planejamento linguístico* – está circunscrito a um momento da história da humanidade, quando nações estavam em formação, e para isso se estabelecia a necessidade de uma língua que as representasse. Discorda também do uso de *política e planejamento linguístico* devido à dubiedade com que pode ser usado o termo política, no contexto.

Na diferenciação que faz entre planejamento linguístico e política linguística, Shohamy (2006, p. 49) defende que o planejamento linguístico hoje se combina com a prática quando os governos decidem não apenas o que as pessoas saberão, mas também como elas chegarão a esse conhecimento. A política linguística, por sua vez, tentaria ser menos intervencionista e se referiria principalmente aos princípios relacionados aos usos da língua. No entanto, as fronteiras entre uma abordagem menos ou mais intervencionista estariam longe de ser claras. Assim, poderia haver políticas linguísticas, especialmente educacionais, que especificam em termos bem apurados, horas e métodos exatos, em que estudantes seriam solicitados a aprender, assim como as situações específicas em que essas línguas seriam aprendidas, incluindo que testes linguísticos seriam necessários para demonstrar o conhecimento das línguas; outras vezes essas afirmações são mais vagas e sutis.

O Brasil teve, nessa tentativa de se fazer nação, seus gestores. A tomada de decisão de Marquês de Pombal, no século XVIII, por exemplo, em disseminar a língua portuguesa como a única a ser falada, escrita e ensinada, define uma política linguística resultante de um planejamento que não apenas ignora as outras línguas aqui existentes, mas que também promove uma tentativa de impor um modo de falar padrão.

Segundo Shohamy (2006, p. 146), que tratou do caso do inglês, árabe e hebraico em Israel, ensinar por meio de uma língua que não é do domínio do aluno implica dificuldade na aquisição do conhecimento escolar. Se o mesmo ocorre com o uso de variedades desconhecidas ou de pouco domínio dos alunos, a escolha de uma norma linguística a ser priorizada nos MP/LDP pode ter implicações para os alunos, o que nos leva a investigar como isso se dá nos direcionamentos feitos pelos autores dos MP/LDP ao professor de LP.

Ao avaliar a forma como os diferentes sujeitos (elites, opositores da elite e as massas) lidam com a língua, Cooper (1989), por sua vez, reafirma que, enquanto as elites tentam manter ou ampliar seus interesses, as massas, quando mobilizadas, buscam um processo de

maior igualdade e os opositores da elite, na tentativa de substituir esta, seja em nome das massas ou de uma ideologia diferente das da elite. As elites e seus opositores acabariam controlando o repertório linguístico de uma comunidade, cujas variedades linguísticas (faladas ou escritas) não são avaliadas nem distribuídas igualmente. Não seriam igualmente avaliadas porque membros da comunidade veem algumas variedades como “melhores” ou mais “adequadas” do que outras em determinados contextos. Não seriam igualmente distribuídas porque ninguém domina todas as variedades. Para melhor compreensão de seu ponto de vista, Cooper exemplifica com duas situações: se, por um lado, todos sabemos (pelo menos hipoteticamente) como falar com um bebê, nem todos sabem usar a linguagem de um médico ao examinar um paciente, dentre outras situações.

Cooper emparelha os adjetivos “bom” (“melhores”) e “adequado” (“appropriate”), ao passo que pode haver uma tendência de os MP/LDP usarem o termo *adequado* como sendo relativo tanto à forma de se tratar as variedades linguísticas, que seriam adequadas a cada contexto, quanto como sinônimo de *certo*, enquanto apenas seria avaliativo e inapropriado o uso de certo ou errado⁷, ou seja, o uso de certo/errado diz respeito à avaliação de uma forma linguística em si.

Nos *Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental*, os PCN apresentam como sendo um deles: “reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento *adequado* e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades” (BRASIL, 1998, p. 32). Quanto à prática de análise linguística, apresenta como conteúdo: “emprego *adequado* de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria)” (BRASIL, 1998, p. 63). Quanto à refacção de textos na análise linguística:

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos *adequados* às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva (BRASIL, 1998, pp. 79-80).

Como se pode ver, os PCN tratam da adequação da linguagem ao contexto de produção. Comparemos esse uso ao presente em Luft e Correa (1994, p. V do MP): “Reconhecer e usar adequadamente os imperativos afirmativo e negativo”. Nesse caso, o

⁷ Mais utilizados do que bom/ruim nos manuais didáticos em geral.

advérbio em destaque parece se referir ao uso “certo” do imperativo, conforme ensinado no livro didático.

Na subdivisão do capítulo, tratamos de políticas de educação de línguas, na perspectiva de Cooper (1989), Spolsky (2004, 2009, 2016) e Shohamy (2006, 2009) e de mecanismos de política linguística específicos da nossa pesquisa, tais como políticas educacionais, livro didático e manual do professor. Na seção seguinte, desenhamos o que virá ao longo do capítulo, com ênfase em algumas terminologias, tais como *planejamento de status*, *planejamento de aquisição* e *política(s) de educação de línguas*, do ponto de vista dos autores citados, bem como de Menken e García (2010).

2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE LÍNGUAS

Nesta seção, tratamos de políticas de educação de línguas com base em Cooper (1989), Spolsky (2004, 2009, 2016) e Shohamy (2006). O primeiro nos interessa por antecipar a discussão relativa às políticas linguísticas com uma compreensão ampliada destas, incluindo várias instâncias como responsáveis por elas e não apenas autoridades capazes de tomar decisões. Além disso, o autor trata da noção de planejamento de aquisição, adotada neste trabalho. O segundo desenvolve a noção tripartite necessária para estudos que tentem compreender as políticas explícitas ou implícitas que orientam o material didático, também porque é a base teórica de Shohamy (2006), cuja noção de mecanismos de política linguística é essencial para a nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, a autora já inclui o material didático como parte desses mecanismos, o que nos autoriza a incluir o manual do professor como ferramenta em que aparecem ideologias norteadoras do ensino de língua.

Segundo Cooper (1989), uma das funções do planejamento de *status* está relacionada à educação. Ele expõe a questão da imposição da língua falada pelo conquistador ao conquistado, por meio do ensino da língua daquele. Problemas de formação de professor, preparação de material didático e desenvolvimento de currículos e procedimentos avaliativos seriam minimizados se o ensino ocorrer apenas em uma língua. Em suas palavras: “Quanto menos línguas de ensino, mais fácil a tarefa administrativa”⁸ (COOPER, 1989, p. 111).

Quanto ao planejamento de aquisição, o autor afirma que esta pode ser de uma segunda língua, como estrangeira; pode ser a reaquisição (revitalização) de línguas anteriormente tidas como vernaculares por uma comunidade ou pode ser de manutenção da

⁸ “The fewer the languages of instruction, the easier the administrative task” (COOPER, 1989, p. 111).

língua como forma de evitar sua “erosão”. O último caso se aproxima da realidade presente em nosso *corpus*. No entanto, embora concordemos com o argumento de Cooper de que ele é um planejamento de aquisição porque a “manutenção de uma língua implica sua aquisição pela geração seguinte”⁹ (COOPER, 1989, p. 159), ele não dá conta da nossa realidade. Nos MP/LDP, cujos conteúdos gramaticais geralmente se assentam em tradições de ensino da língua portuguesa, há a tentativa de ensino de uma norma-padrão, cujo objetivo é o de fazer o aluno adquirir esta norma, para ele desconhecida, na língua em que este já é proficiente.

Para Spolsky (2004, p. 46), a escola é o mais importante domínio da política linguística, sendo que a política de aquisição da língua se confunde com a própria política de educação de línguas (Language Education Policy). Pela sua importância, o domínio da educação tem papel central em sua obra, pois as escolas tomariam da família a tarefa de socializar, um aspecto central no desenvolvimento da competência linguística dos jovens.

Conforme Shohamy (2006, p. 76): “A política de educação de línguas (PEL) [Language Education Policy] refere-se a um mecanismo utilizado para criar políticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados”¹⁰. Para a autora, a educação formal está a serviço de autoridades para que ideologias linguísticas sejam transformadas em práticas, ainda que reconheça a possibilidade de negociação de grupos de base para a introdução de outras PL de interesse desses grupos. Dessa forma, “a PEL é qualquer mecanismo através do qual a ideologia é destinada a se transformar em prática ou prática em ideologia”¹¹ (p. 76).

Menken e García (2010), por sua vez, optam por políticas de educação de línguas (Language Education Policies), justificando o uso do plural devido às muitas escolhas disponíveis para os educadores, alunos e comunidades em geral. Para elas, “políticas de educação de línguas só existem através dos fluxos que as alimentam, na medida em que elas mudam e se adaptam em resposta ao *feedback* – tanto interno quanto externo”¹². Ainda defendem que a sala de aula é um sistema dinâmico complexo. Neste, agentes e elementos se inter-relacionam para formar o sistema como um todo.

⁹ “[...] maintenance of a language implies its acquisition by the next generation” (COOPER, 1989, p. 159).

¹⁰ “Language education policy (LEP) refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

¹¹ “Thus, LEP is another mechanism through which ideology is meant to turn into practice or practice into ideology” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

¹² “Language education policies exist only through the fluxes that feed them, as they change and adapt in response to feedback – both internal and external” (MENKEN e GARCÍA, 2010, p. 255).

Assim, se as *políticas de educação de línguas* só existem através dos fluxos que as alimentam, podemos afirmar que os MP/LDP são parte desse fluxo, levando-as a mudar ou se adaptar conforme um possível retorno, dos sujeitos da escola, do governo (representado por suas políticas) ou mesmo pela sociedade como um todo, por meio da mídia, por exemplo. Seguindo esse raciocínio, parece coerente afirmar que há um controle sobre a produção não apenas do livro didático a ser adotado, mas também do manual do professor, cuja política explícita nos guias dos PNLD direciona sua produção, orienta a prática docente, na tentativa de interferir em suas escolhas, como se pode ver abaixo, nos trechos destacados por nós. Essa política se materializa por meio da análise do MP nos guias, produzido com base em critérios estipulados anteriormente às editoras:

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor, que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no Livro do Aluno.

O Manual do Professor não deve ser uma cópia do Livro do Aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao Livro do Aluno, bibliografia, sugestões de leitura, filmes, vídeos, e outras fontes e/ou materiais que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a articulação entre os conteúdos do livro e desses com outras áreas do conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação de aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividade e de leitura para os alunos (BRASIL, 2001, p. 29).

Nas próximas seções, discutimos questões fundamentais para o embasamento de nosso trabalho, iniciando pela noção de planejamento linguístico e seus tipos (de *corpus*, de *status* e de aquisição) (COOPER, 1989), apresentando a noção tripartite de política linguística (práticas, crenças e gestão de línguas) e de domínio (SPOLSKY, 2004) e finalizando com a noção de mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006).

2.1.1 Planejamento linguístico: comportamento linguístico passível de modificação

Cooper (1989) apresenta o termo planejamento linguístico como sendo mudanças deliberadas no código linguístico, mas em sua proposta de definição prefere o uso de *influência* ao de *mudança*, já que muitas vezes se pretende preservar um comportamento linguístico em vez de modificá-lo. Para ele: “O planejamento linguístico refere-se aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outrem com relação à aquisição, estrutura ou

fixação funcional de seus códigos linguísticos”¹³ (p. 45). O autor defende essa definição por ela não restringir os planejadores a autoridades, nem os grupos alvo, nem especificar uma forma ideal de planejamento. Além disso, ela está mais relacionada ao comportamento linguístico do que a soluções de problemas, ideia que estava comumente presente nas definições de planejamento linguístico da época.

Na análise de definições do termo, Cooper afirma que algumas delas restringiriam o *planejamento linguístico* a atividades realizadas por governos, agências autorizadas por estes ou qualquer outra instituição com mandato público para controle da língua. Para ele, é preciso discutir as diversas definições de planejamento linguístico com base na seguinte questão: quem planeja o quê para quem e como?¹⁴

Ao tratar do primeiro fator da questão (*quem planeja*), Cooper (1989) afirma que não se pode considerar apenas as agências governamentais ou aquelas autorizadas pelos governos, exemplificando com as atitudes de uso não sexista da língua, movimento de base feminista, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960. Para ele, é preciso considerar os esforços de diferentes pessoas nesse sentido: “Parece, portanto, que restringir o planejamento linguístico ao trabalho de instituições autorizadas é também ser restritivo” (COOPER, 1989, p. 31)¹⁵.

Ao tratar do segundo fator (*o que planeja*), o autor pergunta: “Sobre que coisas os planejadores de línguas focam sua atenção?” (*Op. cit.*, 1989, p. 31)¹⁶. Embora pelo menos um autor discutido por Cooper focalize o “comportamento linguístico” de modo geral, outros conceitos apontam para as noções de *planejamento de corpus* e de *planejamento de status*, propostas por Kloss (1969). O primeiro refere-se a atividades como a criação de novos termos, modificação da pronúncia e adoção de uma nova escrita. Para o autor: “Essas inovações têm algo em comum: elas modificam a natureza da língua em si, mudando seu *corpus*. Podemos então falar de planejamento de *corpus* da língua”¹⁷ (KLOSS, 1969, p. 81).

Cooper (1989) trata de dois exemplos de planejamento de *corpus*. O primeiro é o estabelecimento da Academia Francesa (em 1634), que seria a mais eminente das academias linguísticas, por ser a mais conhecida e respeitada no mundo, ainda que não seja a mais velha

¹³ “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes” (COOPER, 1989, p. 45).

¹⁴ “Who plans what for whom and how?” (COOPER, 1989, p. 31).

¹⁵ “It would seem, therefore, that to restrict language planning to the work of authoritative institutions is to be too restrictive” (COOPER, 1989, p. 31).

¹⁶ “On what do language planners focus their attention?” (COOPER, 1989, p. 31).

¹⁷ “These innovations have onething in common, that they modify the nature of the language itself, changing its corpus as it were. We may thus speak of language corpus planning” (KLOSS, 1969, p. 81).

nem a primeira do tipo fundada na França. O autor defende que esse exemplo mostra como o planejamento linguístico, para ser compreendido, não pode ser dissociado de seu contexto social. Esta academia teria sido fundada pela obsessão do cardeal Richelieu, primeiro ministro de Luís XIII, em manter a ordem, não apenas no governo, mas também na arte, vista pelo ministro como parte essencial da vida. Assim, a arte deveria ser “controlada, direcionada e regulada” pelo Estado em seu próprio benefício, conseguindo então que artistas e escritores se dedicassem a exaltar o reinado em questão e suas políticas.

O maior objetivo do cardeal, contudo, era transformar a academia num regulador da língua francesa, representada pela “língua da corte”, de forma que esta substituísse o latim como língua de cultura e poder. Para isso, era necessário, como em todo processo de gramatização das línguas ocidentais (cf. AUROUX, 1992), uma instrumentalização da língua, por meio de uma retórica, uma gramática, uma poética e um dicionário. Cooper destaca que o trabalho com a retórica e a poética nunca foi levado a sério pela Academia; com a gramática, começou logo após a fundação desta, mas foi abandonado e retomado apenas no século XX; e com o dicionário foi iniciado imediatamente pela academia, mas este surgiu apenas em 1694, sendo recebido de forma indiferente, pela quantidade de palavras excluídas deste; afinal, o espírito dos fundadores era mantido ao se ignorar as palavras desprezadas pela elite francesa (COOPER, 1989).

Quanto ao segundo exemplo, Cooper (1989, pp. 14-21) descreve o movimento feminista na campanha em favor do uso não sexista da língua nos Estados Unidos, na década de 1960. Esta se iniciou com o movimento feminista estadunidense, mas é posterior a este, pois inicialmente as mulheres pretendiam criar um movimento em que não predominassem os homens, que, naquele momento, lhes destinavam tarefas menores nos movimentos sociais, como servir café ou imprimir documentos. Cooper cita a obra de Betty Friedan, *A Mística Feminina*, de 1963, como exemplo de não preocupação com questões linguísticas, já que nela abundavam os genéricos androcêntricos, que em suas palavras: “são formas masculinas que se referem a homens e mulheres do mesmo modo”¹⁸ (*Op. cit.*, 1989, p. 17); por exemplo o *homem*, em português, para indicar homens e mulheres.

O autor aponta pelo menos três possíveis motivações para a campanha contra o viés sexual na língua(gem): 1) algumas feministas acreditavam que reduzir o preconceito na língua serviria para reduzir a discriminação; 2) a campanha de uso não sexista da língua(gem) seria um meio de elevar a consciência; e 3) pessoas poderiam se sentir ofendidas por formas

¹⁸ “Androcentric generics are masculine forms which refer to females as well as males” (COOPER, 1989, p. 17).

linguísticas sexistas, assim como epítetos étnico-raciais são ofensivos. As feministas, então, escreveram manuais com termos a serem evitados e consequentemente substituídos. Para verificar o efeito da campanha na mídia escrita, Cooper fez uma pesquisa em jornais escritos nos anos ímpares de 1971 a 1979. Ele verificou que houve mudanças consideráveis no uso da linguagem, embora aponte duas limitações de sua pesquisa: a primeira é que ela não se estendeu à oralidade, e a segunda é que a própria amostra seria limitada.

Como se pode ver, as feministas agiram efetivamente nas políticas linguísticas dos Estados Unidos. No entanto, o autor conclui sua abordagem do tema questionando: toda a energia gasta com a questão linguística influenciou nas mudanças a favor da igualdade de direitos das mulheres ou essas mudanças, que o autor considera insuficientes, teriam ocorrido independente dessa ação?

Quanto ao planejamento de *status*, Kloss (1969) o relaciona ao reconhecimento, por parte de governos, de interesses de grupos minoritários e suas línguas com relação a outras. No entanto, Cooper afirma que essa noção se estende à atribuição de línguas ou variedades linguísticas para determinadas funções, como por exemplo, meio de ensino, língua oficial ou veículo de comunicação de massa, dentre outras. O autor se refere, com essa noção, ao *status* de uma língua ou variedade quando nova função é atribuída a esta(s), seja no sentido de manter, ampliar ou restringir tal *status* (conforme Gorman, 1973¹⁹, apresentado pelo autor).

Um exemplo de planejamento de *status* é o uso de várias línguas adicionais ao amárico como meio de alfabetização inicial na campanha de alfabetização em massa na Etiópia. O amárico, língua oficial deste país, havia sido a língua em que este foi governado e que foi promovida pela dinastia cujo herdeiro fora o regente e depois imperador Haile Sillase (1892-1975). Com a revolução político-militar (1974) que o derrubou, houve uma campanha de desenvolvimento rural que incluía a alfabetização de camponeses. No entanto, em vez de só ensinar-lhes a ler e a escrever em amárico, seguindo a política do antigo império, os alfabetizadores também utilizaram outras línguas, consideradas principais, o que significou uma aprendizagem da leitura e da escrita em língua que os camponeses conheciam. (COOPER, 1989, p. 21). O objetivo dessa campanha era o de alfabetizar em diversas línguas, de modo a evitar a revolta de estudantes, ou seja, um objetivo político.

Cooper (1989, p. 33) concorda com a ideia de que a distinção entre planejamento de *corpus* e planejamento de *status* está mais na teoria do que na prática. Por exemplo,

¹⁹ Gorman, Thomas P. 1973. Language allocation and language planning in a developing nation. In: Joan Rubin and Roger Shuy (Eds.). *Language Planning: current issues and research*. Washington: Georgetown University Press, pp. 72-8.

alfabetizar camponeses utilizando línguas até aquele momento ágrafas seria uma decisão relacionada ao planejamento de *status*, no entanto, para que isso acontecesse, seria necessário escolher um tipo de escrita, bem como convenções ortográficas, que já se relacionam ao planejamento de *corpus*. O autor propõe uma categoria adicional: *planejamento de aquisição*. Ele dá duas razões para a utilidade dessa categoria. Primeira:

quando o planejamento está voltado para o incentivo aos usos da língua, ele se insere na rubrica de planejamento de *status*. Mas quando está direcionado para o aumento do número de usuários – falantes, escritores, ouvintes ou leitores – então uma categoria analítica separada para o foco do planejamento linguístico me parece ser justificada²⁰ (COOPER, 1989, p. 33).

A segunda diz respeito ao fato de as mudanças na forma e na função pelo planejamento de *status* e de *corpus* afetarem e serem afetadas pelos usuários da língua. Novos usuários podem ser atraídos pelos novos usos da língua, ao mesmo tempo em que podem influenciar a língua por meio do contato entre línguas. A função, a forma e a aquisição estariam relacionadas entre si e, por isso, os planejadores deveriam considerar umas às outras.

O autor afirma serem abundantes exemplos de planejamento de aquisição. Ele cita pelo menos seis deles:

- A Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) iniciou um programa, em 1987, para estadunidenses de origem coreana, com o objetivo de aprimorar as aptidões destes em coreano, na Universidade Nacional de Seul, durante 10 semanas.
- Os planejadores linguísticos soviéticos impuseram, na antiga União Soviética, o sistema de escrita cirílico aos cidadãos de outras nacionalidades que falavam línguas minoritárias, com o objetivo de facilitar a aquisição do russo por estes.
- O Conselho Britânico mantém bibliotecas no estrangeiro, enviando especialistas para organizar oficinas e assessorar pessoas do local sobre métodos de ensino. A Aliança Francesa e o Instituto Goethe realizam atividades semelhantes ao primeiro, com o objetivo de promover o francês e o alemão, respectivamente.

²⁰ “When planning is directed towards increasing a language’s uses, it falls within the rubric of status planning. But when it is directed toward increasing the number of users - speakers, writers, listeners, or readers - then a separate analytic category for the focus of language planning seems to me to be justified” (COOPER, 1989, p. 33).

- O governo da Irlanda promoveu o desenvolvimento econômico de uma região onde restavam os últimos falantes de irlandês, para evitar que as pessoas deixassem de falar esta língua.
- A China, ao retomar Taiwan, em 1945, proibiu, nos meios de comunicação de massa, o uso do japonês, que fora a língua de ensino e a única dominante por 50 anos, e passou a promover o mandarim como língua nacional.
- Os líderes maoris, na Nova Zelândia, desenvolveram um programa chamado “ninhos linguísticos”, que tinha o objetivo de revitalizar esta língua por meio de pré-escolas onde os cuidadores das crianças seriam pessoas mais velhas que a utilizassem. O programa tornou as crianças bilíngues e levou seus pais a exigirem escolas onde fossem ensinados o inglês e o maori.

Segundo Cooper (1989, p. 159), os exemplos citados se diferenciam pelo menos em dois sentidos: (1) pelo objetivo manifestado para o planejamento linguístico; e (2) pelo método empregado para atingi-lo. Quanto aos objetivos, o autor distingue três: i) a aquisição da língua como segunda língua ou como língua estrangeira, como é o caso do mandarim falado pelos taiwaneses; ii) a reaquisição de uma língua que já foi vernacular, como no caso da revitalização do hebraico em Israel; e iii) a manutenção de uma língua, como no caso dos esforços em manter o irlandês em regiões da Irlanda. O autor reluta em considerar o último objetivo como relativo à aquisição da língua. No entanto, assim o considera porque a “manutenção de uma língua implica sua aquisição pela geração seguinte”²¹ (p. 159).

Quanto aos métodos empregados para se atingir os objetivos de aquisição da língua, ele também os classifica em três: i) aqueles designados principalmente para criar ou aumentar as *oportunidades*²² de aprender. Estes se subdividem em métodos diretos, que incluem o ensino em sala de aula, o fornecimento de material didático, a produção literária, periódicos, programas de rádio e TV nessa língua e métodos indiretos, que dizem respeito aos esforços para modelar a língua materna do aluno de acordo com a língua que se pretende ensinar, de modo a torná-la mais fácil de aprender. Dos exemplos citados, ele destaca o caso da escrita cirílica ensinada a falantes não russos; ii) os designados principalmente para criar ou aumentar o *incentivo*²³ para aprender uma determinada língua – um exemplo para esse método é a inclusão do inglês como conteúdo obrigatório para o exame de acesso à escola secundária

²¹ “maintenance of a language implies its acquisition by the next generation” (COOPER, 1989, p. 159).

²² Grifo do autor.

²³ Idem.

israelense, que faz os alunos levarem a sério o estudo desta; e iii) os designados para criar ou aumentar tanto oportunidades quanto incentivos, simultaneamente. Estes usariam a língua alvo como meio de interação em contextos nos quais devem ou querem entrar. Um exemplo desse método são os programas educacionais bilíngues ou de imersão, tais como o ensino em francês para crianças anglófonas em Montreal, Canadá.

Segundo Cooper (1989), o planejamento de aquisição é mais abrangente do que o ensino de línguas, ainda que este seja a maior parte daquele. Além disso, o planejamento de aquisição existe como característica do ensino, em todos os níveis de organização: do diretor geral do Ministério da Educação ao professor em sala de aula. Tratando do ensino de línguas especificamente, o autor considera que este será tão bem-sucedido quanto for a necessidade externa que o aluno terá de usar aquela língua. Essa questão nos leva a refletir sobre o ensino da norma-padrão da língua portuguesa nos MP/LDP, que mantêm formas desaparecidas na realidade do português brasileiro. Nesse sentido, que ideologias se apresentam no material em estudo e quais as implicações destas na tentativa de padronizar a língua portuguesa? O próprio Cooper afirma que a escolarização não seria suficiente para que os conhecimentos adquiridos em sala de aula sejam transformados em uso real.

A questão discutida é ampliada por Cooper ao longo do capítulo, que acaba resumido em uma figura esquemática com os seguintes pontos:

- que atores (elites, grupos contrários a estas, pessoas influentes etc.);
- quais comportamentos (propriedades estruturais, finalidades do comportamento, nível desejado de adoção) se tenta influenciar;
- de quais pessoas (tipo de alvo, oportunidades do alvo para aprender comportamentos, incentivos a estas para aprender, usar ou mesmo rejeitar o comportamento planejado);
- para quais fins (evidentes – linguísticos ou latentes – comportamentos não linguísticos para satisfação de interesses);
- sob que condições (situacionais – eventos ou situações transitórias; estruturais – políticas, econômicas, sociais/demográficas/ecológicas; culturais – normas regimentais, normas culturais e socialização de autoridades; ambientais – influências externas ao sistema e informacionais – dados exigidos para uma boa decisão);
- por quais meios (de autoridade, força, promoção, persuasão);
- através de quais processos de tomada de decisão (formulação de problema/meta e formulação de meios);
- com que efeito (COOPER, 1989, p. 98).

Relacionando o que vimos de Cooper (1989) até agora com o nosso objeto de pesquisa, percebemos que editoras contratam autores que podem ser gramáticos²⁴, linguistas, professores de língua, para produzirem os LD e, conseqüentemente, os respectivos MP, que, via de regra, são produzidos pelos próprios autores do LD, consoante informação colhida por Nogueira (2014). Em geral, os MP/LDP parecem priorizar o domínio padrão da língua, mesmo os mais recentes, que são pautados pelos PCN. As pessoas a serem influenciadas são os alunos que quase sempre não dominam essa norma, porque ela é baseada na tradição gramatical. Esses alunos podem dominar a norma culta²⁵ ou uma variedade desprestigiada, a depender de suas origens socioculturais. Promove-se uma norma-padrão porque a discussão das descobertas da linguística ou da sociolinguística, mais especificamente, parece ter chegado aos MP/LDP via exigência para aprovação pelo PNLD, mas não exatamente convencido os autores que os produzem. Isso faz com que haja um permanente movimento de idealização de uma forma linguística, considerada a melhor a ser ensinada/aprendida nas escolas, o que sugere a força da tradição da norma gramatical padrão.

Essa realidade é perceptível nos MP/LDP quando priorizam conteúdos gramaticais dessa norma-padrão ou quando admitem trabalhar com a chamada gramática tradicional. Há, na verdade, segundo Huff (2017), cujo trabalho enfoca o manual do professor na perspectiva do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica de/ do Discurso, um conflito entre um discurso da mudança (categoria proposta por Pietri, 2003) e um discurso da manutenção (que Pietri, 2003, chama de discurso tradicional). Esse conflito aparece, por exemplo, em MP9.5, especialmente nos trechos que destacamos:

[...] no que diz respeito aos tópicos gramaticais, linguísticos e discursivos, foram feitas opções de trabalho que procuraram contemplar tanto categorias fundamentais da chamada gramática tradicional como fenômenos semânticos e enunciativo-discursivos. O livro não abre mão da gramática tradicional, mas não a ensina de um modo tradicional. Além de propor uma reflexão renovada dos tópicos da abordagem tradicional, vai incorporando, aos poucos, os achados mais recentes da linguística (MP9.5, p. 15).

²⁴ Vieira (2018) diferencia *linguistas-gramáticos* de *filólogos-gramáticos*. Nos MP/LDP analisados, alguns de seus autores têm gramáticas publicadas, mas estas têm o caráter didático-pedagógico, o que pode caracterizá-los mais como professores do que como gramáticos. Com base nos quadros A2 e A3, no apêndice, temos dez autores dos manuais de 8º ano: dois professores universitários; cinco, da educação básica; uma arte-educadora; uma autora também de livros didáticos em espanhol; e uma sobre quem não encontramos informações. Quanto ao 9º ano, são nove autores: três professores universitários; duas licenciadas em Letras; três da educação básica; e uma sobre a qual não encontramos informações. Como se pode ver, a maioria dos autores dos livros didáticos é também professor da educação básica (dentre os 17 sobre os quais colhemos informações, oito são da educação básica e cinco, do ensino superior, além de duas licenciadas, que, mesmo por formação, são professoras).

²⁵ No capítulo 2, fazemos a distinção entre norma culta e norma-padrão.

Mas o que está por trás dessa idealização? Para Cooper (1989), fatores como a modernização econômica, a integração nacional, a liberação nacional, a hegemonia imperial, a igualdade racial, sexual e econômica, a manutenção de elites ou a substituição por novas elites. Se pensarmos na língua portuguesa no Brasil, desde a chegada de europeus no século XVI, esta parece ter servido a pelo menos três desses objetivos, sendo alterados com o passar dos anos: primeiro atender à hegemonia do império; em seguida, tentar manter uma integração nacional; e, por fim, procurar conservar a crença de que continuamos falando o mesmo português europeu.

É provável que mitos como o de que a fala é reflexo da escrita, de que o conhecimento da gramática normativa é necessário para falar e escrever bem ou de que o domínio da norma culta seja um instrumento de ascensão social (BAGNO, 2004) continuem por trás dessas escolhas feitas pelos autores dos MP/LDP. Estes, por seu lado, têm sempre sua autoridade explicitamente chancelada pelas leis nacionais (LDB, NGB, PCN etc.) e implicitamente pelas ideologias divulgadas pela imprensa, por autores de gramáticas conservadores, pelos diversos “guardiões” do falar “correto” do português, enfim. Nessa escolha de formas em detrimento de outras, quando se privilegiam funções e se direcionam essas formas e funções a determinados usuários, os manuais vão-se modificando pelas exigências legais, principalmente. No entanto, essas mudanças nem sempre vão ao encontro dos estudos (socio)linguísticos, mas procuram manter um determinado *status quo*, de forma mais evidente nos anos 1970/1980 e início dos anos 1990 e mais sutil desde a publicação dos PCN. Assim, se o discurso nos MP/LDP precisa atender às exigências dos documentos legais em voga, como seus autores vêm tratando ocorrências próprias do PB já estudadas por especialistas?

Por fim, apresentamos, brevemente, a discussão feita por Cooper (1989) a respeito das relações entre um determinado planejamento linguístico e uma mudança social. Para ele, só existe planejamento linguístico numa sociedade que se apresenta em constante mudança. Por esse motivo, dedica um capítulo de seu livro ao tema. Neste, apresenta seis fatores de mudança social: o meio físico, a população, a descoberta e a invenção, a difusão cultural, as ideias e a tomada de decisão. Além destes, também apresenta cinco escolas de teorias que estudam a mudança social, mostrando sua importância para o planejamento linguístico. São elas: teorias evolucionistas, cíclicas, funcionalistas, de conflito e da dependência.

Para Cooper (1989, p. 164), “[q]ue a mudança social acompanhe o planejamento da língua não é de estranhar, pois o planejamento linguístico, relacionado à gestão da mudança, é

em si mesmo um exemplo de mudança social”²⁶. Assim, o planejamento linguístico nos diversos documentos legais no Brasil significa uma gestão de mudanças e é uma mudança social em si mesmo. Que mudanças sociais esse planejamento específico da língua reflete? Para compreender melhor isso e estabelecer relação semelhante entre os MP/LDP e a mudança social, apresentamos o quadro abaixo, que, inicialmente, mostra o trabalho de Cooper nesse sentido e, por último, expõe uma hipótese relacionada à padronização do português brasileiro, com base no estudo de Faraco (2016):

QUADRO 1 – Planejamento linguístico e mudança social.

PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO	MUDANÇA SOCIAL CORRESPONDENTE
Fundação da Academia Francesa	* centralização política; desejo crescente de ordem.
Renascimento do hebraico	* aumento de perseguição aos judeus russos; movimento nacionalista judaico em expansão; aumento da imigração judaica à Palestina.
Campanha feminista contra o uso sexista da língua(gem)	* crescente participação da mulher na força de trabalho dos EUA.
Campanha de alfabetização massiva na Etiópia	* revolução política e econômica.
Padronização do PB	* sociedade socioeconomicamente polarizada desde o início da colonização (FARACO, 2016, p. 148/150).

FONTE: elaboração própria, com base em COOPER (1989) e FARACO (2016).

Detendo-se no caso brasileiro, Faraco (2016) defende que, desde o início de sua colonização, a polarização sociolinguística do Brasil se deu como consequência da polarização socioeconômica, marcada, por um lado, pelo grupo social dominante (pela “boa sociedade”, elite socioeconômica e letrada) e, por outro, pela população pobre (negros libertos, população mestiça, população sem direito aos bens da escolaridade e da cultura). Conforme Faraco:

O grupo social dominante – a “boa sociedade”, a elite socioeconômica e letrada, à qual se foram agregando os segmentos médios em crescimento desde a sedimentação dos núcleos urbanos da região mineira no século XVIII – constituiu, como falantes de variedades prestigiadas da língua, o polo responsável pela “lusofonização por cima” da sociedade brasileira, garantindo, por seu turno, a relativa uniformidade do português brasileiro culto (FARACO, 2016, p. 148).

²⁶ “That social change accompanies language planning is scarcely surprising, inasmuch as language planning, concerned with the management of change, is itself an instance of social change.” (COOPER, 1989, p. 164).

Mas como essa elite, em país tão extenso territorialmente, mantinha essa padronização? Antes de tudo, o autor aponta para o fato de esse grupo ser proporcionalmente pequeno. Soma-se a isso o fato de a elite brasileira, mesmo no século XVIII, manter laços com a metrópole, ter acesso à escola e à universidade e ter concentração na formação jurídica, inicialmente em Coimbra e, depois da Independência, nas Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda. (FARACO, 2016). Apesar disso, Faraco aponta para mudanças no século XX e outras em curso que influenciam em uma dialética de interpenetrações que vai redesenhando o perfil sociolinguístico do Brasil, ainda não suficientemente estudado pela academia, talvez devido à complexidade de que fala o autor.

Mesmo que ele aponte fatores socioeconômicos como a industrialização, a urbanização intensiva, as migrações massivas, a maciça presença dos meios de comunicação social e a expansão da rede escolar de ensino fundamental, que teriam efeitos sobre a realidade sociolinguística do País, acreditamos que as marcas dessa polarização, do apego ao que ele posteriormente chama de língua imaginária, ainda se apresentam não somente via senso comum, mas também por meio dos instrumentos em tese mais atualizados do ensino de língua portuguesa, como é o caso dos MP/LDP produzidos a partir de exigências do documento legal mais recente do período em análise.

Dessa forma, a evolução dos manuais do professor ao longo das décadas não condiz, muitas vezes, nem com os estudos mais recentes da linguística nem com os próprios PCN, que procuram atualizar o ensino das línguas no que tange à pesquisa linguística. Com base em que ocorrências, por exemplo, MP9.6 (p. 265, do MP/LDP), o manual mais recente analisado por nós (2012), ao tratar de colocação pronominal, apresenta o assunto sob um viés tradicional, ao mesmo tempo que procura se adequar às regras de uso do português brasileiro, mas deixando muita informação ocultada?²⁷

O planejamento de aquisição, proposto por Cooper, contempla nosso propósito de analisar as abordagens de conteúdos gramaticais pelos autores do MP/LDP, de modo a levar o aluno ao conhecimento e uso de uma norma que geralmente não faz parte de sua realidade extraescolar. A seguir, apresentamos a noção de política linguística de Spolsky e em que medida esta contribui para a análise de nosso *corpus*.

²⁷ Na seção 1.4, fazemos uma análise mais detalhada do capítulo do livro didático que trata do assunto e das observações destinadas ao professor no manual do professor que pretendem orientá-lo mais especificamente.

2.1.2 Práticas, crenças e gestão de línguas

Com a intenção de propor um modelo teórico que explique as escolhas linguísticas, Spolsky (2016 [2007]; 2009) adapta a noção de domínio, que atribui, inicialmente, a Fishman (1972), para quem, antes de tudo, um domínio está relacionado a um espaço social, como lar, família, escola etc. Para Spolsky (2016, p. 34), cada um desses domínios mantém suas próprias políticas linguísticas, que podem ter aspectos controlados interna ou externamente. Por exemplo, no domínio escolar, há aspectos controlados pelos próprios sujeitos que compõem a escola; outros, porém, são externos a ela, como as políticas macro que a alcançam.

Um domínio é ainda definido por três características: participantes, localização e tópico. O que caracteriza os **participantes** são os papéis que lhes são atribuídos em cada domínio, sendo que, na escola, os sujeitos assumem papéis de professores, estudantes, diretores, dentre outros. Os papéis assumidos podem, contudo, ser conflituosos em diferentes domínios, posto que um só indivíduo pode preencher vários deles. O conflito ocorre quando há papéis que se sobrepõem, por exemplo, um professor que tem seu filho como aluno, assumindo o papel de professor e de pai ao mesmo tempo, o que pode levá-lo a hesitar sobre a variedade a utilizar com seu filho/aluno. Cada domínio, em geral, tem uma **localização** cujo nome o representa, levando a uma interligação entre pessoas e lugares, regida por normas. Por fim, o terceiro componente de Fishman – o **tópico** – trata “do que é apropriado falar no domínio em questão.” (SPOLSKY, 2016, p. 34).

A divisão tripartite de Spolsky (2004), que diz respeito a práticas, crenças/ideologia e gestão, é também retomada pelo autor em sua proposta de uma teoria de PL (SPOLSKY, 2016 [2007] e 2009). O autor afirma:

A teoria assume que cada um desses três componentes constitui forças que ajudam a dar conta da escolha linguística. As práticas linguísticas fornecem os modelos de língua que ajudam a explicar a aprendizagem de línguas e a estabelecer as condições necessárias para a escolha linguística – o comportamento linguístico é determinado pela proficiência; as crenças explicam os valores que ajudam a explicitar a escolha individual e a gestão pode influenciar os falantes a modificarem suas práticas ou crenças (SPOLSKY, 2009, pp. 5-6)²⁸.

²⁸ “The theory assumes that each of these three components constitutes forces which help account for language choice. The language practices provide the models of language that help explain language learning and so establish the necessary conditions for language choice – language behavior is determined by proficiency; the beliefs explain the values that help account for individual choice; and the management may influence speakers to modify their practice or belief.” (SPOLSKY, 2009, p. 5-6).

Essa divisão pode ocupar-se das políticas explícitas resultantes de gestão de línguas ou atividades que tentam modificar práticas e ideologias de uma comunidade. As políticas podem, no entanto, ser implícitas e também contraditórias com a política real de uma comunidade. Assim, uma declaração explícita escrita pode não ser implementada devido a crenças ou práticas. Segundo o autor:

Não é óbvia então a resposta para a questão de qual é a PL de uma nação específica. Em qualquer grupo social, pode haver ou não, esforços explícitos e observáveis para a gestão da língua, mas sempre haverá visão de uso ou comportamento apropriado com relação à língua, e serão observáveis, se irregulares e não consistentes, modelos de práticas linguísticas (SPOLSKY, 2004, p. 39)²⁹.

Com base nessas considerações de Spolsky, pode-se imaginar as inúmeras possibilidades de pesquisas relacionadas à gestão e às práticas de LP, bem como de seu ensino, sempre tendo-se foco nos MP/LDP. Questões como: que PL os autores dos manuais tentam implementar ao direcionar a prática docente? Quais delas condizem, ou contradizem, os usos reais nas diversas comunidades de fala, com base em estudos já realizados sobre esses usos?

Sobre o primeiro aspecto, as práticas, Spolsky (2016, p. 35) afirma: “são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. [...]”. As práticas, então, dizem respeito ao que efetivamente é realizado por determinada comunidade. Sendo assim, ao tratarmos de material didático, devemos considerar que, no domínio escolar, há diversas práticas: as dos estudantes, que as trazem da família; as do professor, responsável pela didatização da disciplina de línguas, que as apresenta conforme os papéis que assume e, ainda, as do próprio material didático que chega às mãos dos alunos. Estas últimas se dão nos textos diversos presentes no material em questão, ao mesmo tempo em que ocorre uma metalinguagem correspondente por vezes a práticas idealizadas, ou, como dizem Orlandi (2009)³⁰ e Faraco (2016), imaginárias, ou seja, nem sempre o que os autores de LD apresentam como referentes a um uso real o são realmente, mas podem corresponder apenas a suas crenças, seja do que é a língua, seja da política linguística que devem adotar a partir de orientações legais, por exemplo.

²⁹ “There is thus no obvious answer to the question of what the language policy of a specific nation is. In any social group, there may or may not be explicit and observable efforts at language management, but there will be generally one or more ideological views of appropriate language use or behavior, and certainly there will be observable, if irregular and not consistent, patterns of language practice.” (Spolsky, 2004, p. 39).

³⁰ “Pois bem: a *língua imaginária* é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua.” (ORLANDI, 2009, p. 18).

O segundo aspecto proposto, as crenças, não se refere apenas àquelas relativas às várias línguas “nomeadas” como tal, mas também a elementos individuais em todos os níveis de língua, como a crenças referentes à pronúncia, à escolha lexical, à gramática, ao estilo, ou ainda às línguas “ruins”, “racistas”, “obscenas” ou “corretas”³¹. Nesse grupo, ele inclui as variedades linguísticas, afirmando que questões de como categorizar variedades de língua são centrais no estudo de PL.

Há diversas formas de se identificar crenças nos MP/LDP. Uma delas é a seleção de um conteúdo como *vícios de linguagem*, a exemplo da ambiguidade (MP9.3 e MP9.6³²), pois é preciso avaliar determinadas escolhas da língua de forma negativa para que se exponha tal conteúdo, com exemplificações de sua ocorrência, ou seja, se o MP/LDP expõe as variedades linguísticas como ocorrências de qualquer língua, como seus autores podem selecionar determinados usos como sendo *vícios de linguagem*? Assim, consideramos contraditória uma abordagem que vá nessa direção.

O terceiro aspecto, a gestão, diz que a PL opera numa comunidade de fala³³ de qualquer tamanho, por exemplo, grupo social, político ou religioso (família, time, vizinhos, lugar de trabalho, cidade, nação etc.). Spolsky (2004, p. 40) destaca o poder de um governo em estabelecer políticas pela Constituição ou outras leis, além de ter meios para reforçar ou implementar essas políticas. Nesse sentido, o autor está em consonância com Cooper (1989); e Shohamy (2006), com ambos, pois todos eles entendem que não se pode restringir as PL a decisões governamentais. Como já foi dito, os MP/LDP revelam as PL implementadas pelos governos brasileiros, mas isso não significa necessariamente que estas vão ser seguidas *ipsis litteris*, porque a comunidade escolar, com todos os sujeitos envolvidos, também influenciará nas decisões por meio de suas próprias crenças e práticas. Dessa forma, não é apenas o governo que pode realizar algum tipo de gestão sobre a língua.

As três dimensões propostas por Spolsky são autônomas, mas, ao mesmo tempo, interdependentes, pois que é possível identificar as características e mencionar sua realização

³¹ Aspas nossas.

³² O caso desse manual chama mais a atenção pelo fato de ser o mais recente do *corpus* e principalmente por ter tratado a ambiguidade como vício de linguagem a partir da análise de uma tirinha em que o duplo sentido é responsável pelo humor desta (MP9.6, p. 178).

³³ Segundo Spolsky (2009), a Sociolinguística não tem dado uma resposta precisa ao que venha a ser comunidade de fala, mas que ela faria a diferença entre *comunidade linguística* e *comunidade de fala*. Enquanto a primeira seria aquela em que o grupo fala uma variedade específica da língua, a segunda formaria uma rede de comunicação em que os falantes concordam quanto à adequação do uso linguístico em determinados contextos. Ao tratar da questão, Lucchesi (2015, p. 67) afirma: “A constituição de uma comunidade de fala em torno da adoção de uma norma de referência linguística comum (ou seja, uma norma padrão) recobre [...] uma gama de diferenças no comportamento linguístico efetivo dos seus membros, maior ou menor em cada caso histórico que se observe”.

em separado, ao passo que essa separação só pode ser feita para fins investigativos, porque elas dependem entre si. Exemplificamos as três dimensões com base num trabalho anterior (OLIVEIRA, 2019), em que analisamos dois dos MP/LDP que são parte do *corpus* de nossa pesquisa: Azevedo Filho; Thomaz e Bouças (1970) e Sargentim (1999). Quanto às **práticas**, o manual de 1970 anuncia o trabalho com “fatos linguísticos” e seleciona textos literários com esse objetivo. Estes se dividem entre autores brasileiros e portugueses, revelando a **crença** na importância do ensino do português europeu para alunos brasileiros, e finalmente há o propósito de seguir a **gestão** do ensino da língua a partir de um documento expedido por representantes do governo brasileiro – as *instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação*.

Com base nos vários domínios expostos no modelo proposto por Spolsky (2016), nosso trabalho procura ter em foco o domínio escolar, ainda que saibamos da influência externa que cada um deles pode sofrer de outros. Antes, porém, elaboramos um quadro para a melhor compreensão das influências internas e externas nas PL de um domínio, com base em Spolsky (2016, pp. 36-37).

QUADRO 2 – Ação de forças internas e externas ao domínio.

AÇÃO DE FORÇAS INTERNAS AO DOMÍNIO		
PRÁTICAS	CRENÇAS	GESTÃO
• Não há modelo de linguagem para se aprender sem elas³⁴. • Proficiência em uma língua fornece um forte instrumento de gestão linguística implícita.	• Explicam as escolhas linguísticas e as decisões de gestão.	• Dá conta de escolhas linguísticas, mas não é necessariamente bem-sucedida. • Pressupõe um gestor.
AÇÃO DE FORÇAS EXTERNAS AO DOMÍNIO		
PRÁTICAS	CRENÇAS	GESTÃO
• Indivíduos têm papéis diferentes em domínios diferentes.	• Existem conforme os domínios em que o indivíduo atua. • Podem ser transferidos de um a outro.	• Tentativa de imposição de práticas linguísticas.

FONTE: elaboração própria com base em SPOLSKY (2016).

A respeito das influências dos domínios sobre os sujeitos, Spolsky (2016, p. 38) afirma que quando “as crianças são expostas às práticas e crenças linguísticas de seus pares na

³⁴ Conforme Spolsky (2009, p. 6): “A mais forte de todos são, de fato, as práticas linguísticas, pois em sua ausência não há modelo disponível e nem proficiência.” (“Strongest of all in effect are language practices, for in their absence there is no available model and no proficiency.”).

vizinhança ou na escola, um novo conflito é estabelecido”. Tal afirmação nos leva a pensar nas consequências de materiais didáticos que negam a existência de variedades linguísticas e nas avaliações feitas pelos diversos participantes no espaço escolar a respeito das variedades menos prestigiadas ou mesmo estigmatizadas. Não é difícil pensar nessas crianças que têm suas falas negadas em expressões do tipo “Veve não existe!”, como se aquele que a utiliza também fosse negado. Considerando a importância do livro didático na prática do professor, falta uma abordagem que pudesse contribuir com o profissional, para que este pudesse repensar suas próprias crenças a respeito da língua e não silenciasse diante de práticas discriminadoras.

Para o autor, o domínio escolar é um dos mais complexos devido às práticas e crenças de seus participantes, que vivem numa sociedade complexa e cada vez mais multilíngue. Os estudantes e os professores são as duas principais categorias neste domínio, que se caracteriza por ser, *a priori*, um espaço de gestão da língua. Cada um desses sujeitos leva para a escola suas práticas, valores e crenças sobre a língua ou variedades desta. Nesse sentido, ele está em acordo com Menken e García (2010, pp. 255-256), para quem a sala de aula “é um sistema dinâmico complexo em que agentes (educadores e estudantes) e elementos (currículos e recursos) estão inter-relacionados (através de processos psicológicos e sociais muito diferentes), conectando-se, por sua vez, para formar o sistema como um todo”³⁵. Talvez o mais importante a ser considerado, no caso brasileiro, seja a (des)igualdade social, econômica e linguística que pode haver entre professores e estudantes, fator apontado por Spolsky.

Para Spolsky (2004), uma questão central em Políticas de Ensino de Línguas (PEL) é sobre o que as escolas chamam de língua materna, normalmente a ser considerada nos primeiros anos escolares da criança, tida como aquela variedade que a criança traz de casa. O autor aponta, porém, algumas dificuldades: os professores podem não conhecer a variedade do aluno; os alunos, em uma única escola ou sala de aula, podem falar diferentes línguas ou variedades; a variedade pode não ter um sistema de escrita correspondente ou pode haver um sistema de escrita sem que haja materiais de ensino ou leitura nela.

O Brasil é um país continental, em que a língua portuguesa é predominante em todas as suas regiões desde o início do século XX (FARACO, 2016). À ideia de hegemonia (a crença de que a norma-padrão da língua portuguesa é melhor do que outras variedades) une-se a de homogeneidade (a crença de que não existem outras línguas faladas em nosso país). A

³⁵ “[...] is a complex dynamic system in which agents (educators and students) and elements (curriculum and resources) are interrelating (through many different sociological and psychological processes), connecting in turn to form the whole system.” (MENKEN E GARCÍA, 2010, pp. 255-256).

escola, talvez, seja a instituição que mais divulgue essa falsa ideia, ao privilegiar o padrão que muitas vezes não corresponde aos usos do PB.

Considerando a importância do livro didático para as escolas públicas do Brasil, é de se imaginar a realidade complexa em que alunos e professores se inserem. É provável que essa crença na homogeneidade linguística seja também uma explicação para a padronização insistentemente perseguida por esses materiais, como temos mostrado. Só uma norma que é padrão poderá “nivelar” variedades entre alunos de diferentes comunidades ou regiões, que se concentram nas grandes cidades, como também nessa diferença que pode haver entre o professor e o aluno. Por exemplo, o professor pode ser da mesma comunidade rural que seu aluno é ou ser da cidade e trabalhar em uma comunidade rural ou ter uma origem social cuja variedade linguística mais se aproxima do padrão almejado pela escola em uma comunidade cuja variedade é deveras distante desse ideal de língua. Esses são apenas alguns exemplos, insuficientes para dar conta da realidade brasileira.

Spolsky (2016, p. 40) trata de realidades diversas afirmando que há uma lacuna linguística entre o lar e a escola. Arriscamo-nos a afirmar que isso nem sempre ocorre no Brasil, onde às vezes nem a formação acadêmica do professor o proveu da norma que se espera que seja ensinada ao aluno, fazendo com que sejam bem próximas suas variedades linguísticas. Nesse caso, o professor parece estar mais próximo do aluno do que da proposta do LDP, o que acaba tornando-o dependente do MP/LDP em todos os aspectos, desde a seleção de conteúdos até a correção dos exercícios do livro. Mattos e Silva (2000, p. 53) trata dessa questão: “[...] não se deve perder de vista que hoje há um número significativo de professores que, certamente, não dominam o padrão preconizado pela escola [...]”.

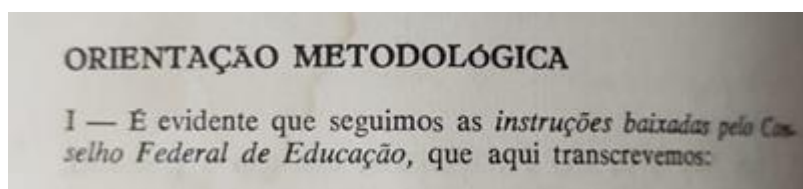
Concordamos com Spolsky (2016, p. 40) quando ele afirma que há uma questão crucial sobre PL, que é “o que determina a política linguística instrucional da escola”. Para tratar desta, ele atribui à gestão interna, realizada por professores, diretores e outros profissionais, ou à externa, feita por indivíduo ou grupo externo a esse domínio, determinando objetivos e escolhendo métodos de ensino. Na realidade brasileira, como vimos exposto, as forças externas, por meio de documentos legais e materiais didáticos avaliados e fornecidos pelos governos, exercem uma importante influência na gestão das línguas e de suas variedades. O papel dos participantes internos, por sua vez, é planejar em conformidade com essa realidade externa que lhes chega conforme mostramos.

Cabe considerar aqui a importância do papel do professor, que, em última instância, implementa esse ensino junto ao aluno. Resta saber se sua função se restringirá à simples

aplicação de ordens hierarquicamente superiores, como alguém que não discute nem cria políticas de educação linguística, como sustenta Shohamy (2006), ou se ele faz suas próprias escolhas, envolvido que está no processo, tornando-se sujeito responsável pela gestão das línguas, conforme defendem Menken e García (2010). Spolsky (2016) tende para essa última opção quando considera o contexto em que ocorre o ensino e o poder que este dá ao professor, cujo controle exigiria sistemas complexos, tais como visitas às salas de aula, microfones, câmeras ou testes e exames externos.

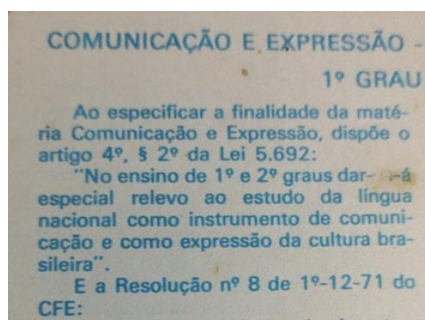
Para demonstrar a influência externa sobre os MP/LDP, exemplificamos abaixo a forma destes se referirem às leis que os sustentam:

FIGURA 1 – Orientação Metodológica



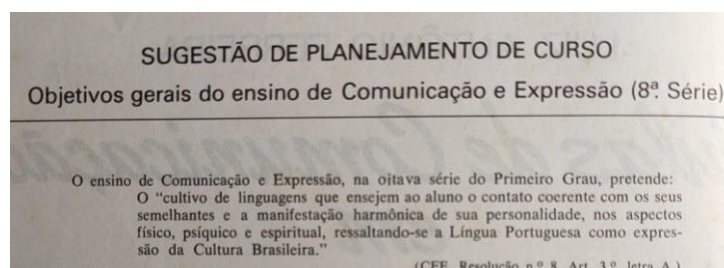
FONTE: MP8.1, p. 6.

FIGURA 2 – Comunicação e Expressão



FONTE: MP9.1, p. 1.

FIGURA 3 – Objetivos gerais de ensino de Comunicação e Expressão



FONTE: MP9.2, p. II.

FIGURA 4 – Capa PNLD 2002



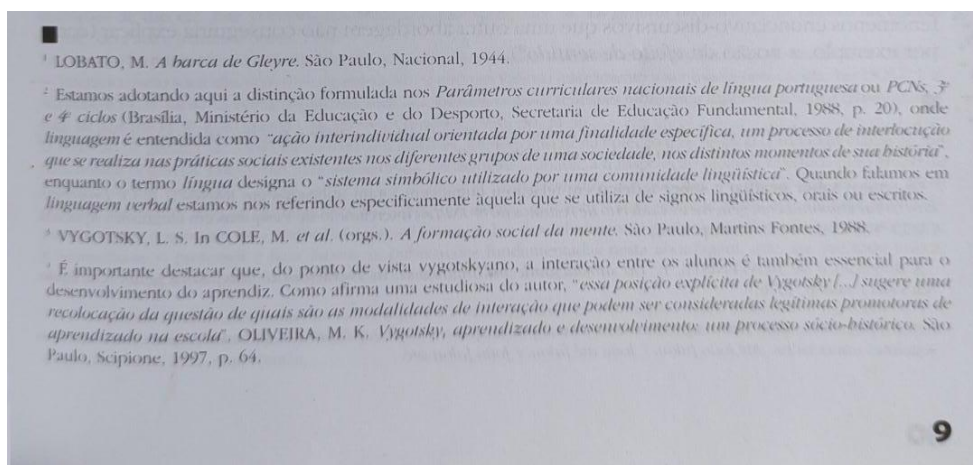
FONTE: MP9.4 – Capa do livro.

FIGURA 5 – Capa PNLD 2005



FONTE: MP9.5 – Capa do livro.

FIGURA 6 – Referências aos Parâmetros Curriculares Nacionais



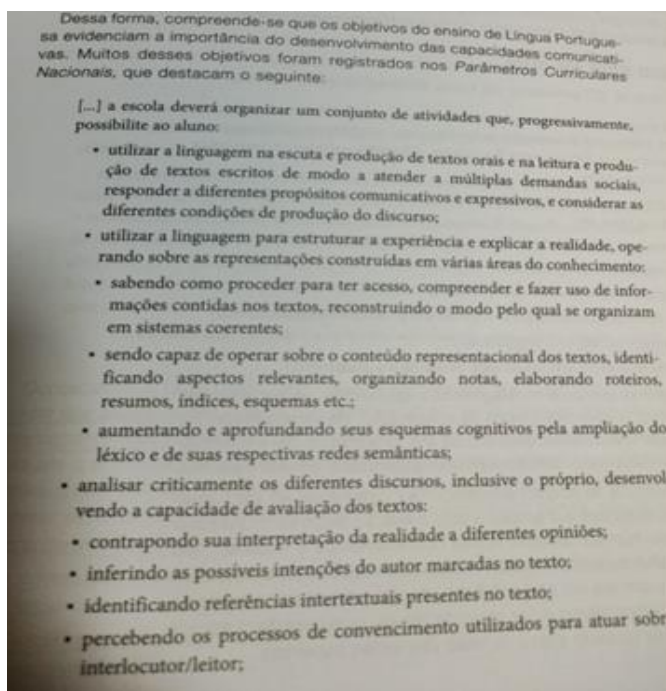
FONTE: MP9.5.

FIGURA 7 – Capa PNLD 2014



FONTE: MP9.6 – Capa do livro.

FIGURA 8 – Seção Orientações didáticas e metodológicas – objetivos do ensino de língua portuguesa nos PCN



FONTE: MP9.6 (p. 17).

Desse resultado, podemos observar que os MP/LDP fazem referência explícita às leis que guiam o ensino de língua no momento de sua produção. Apenas 4 (quatro) dos manuais não são explícitos nessa referência, sendo que apenas um destes é de 1975, enquanto os demais cobrem o período de 1989 a 1994, o que parece corresponder a uma transição em que

os MP/LDP já não se referiam a leis vigentes, embora ainda estivesse em vigor a Lei 5.692/71 (LDB), mas às teorias da comunicação, em voga no período, às quais a LDB fazia referência, em seu artigo 4º, parágrafo 2º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Assim, as orientações legais voltam a reger a produção dessas obras a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estão bem mais fundamentados e devem ser seguidos, apesar de não serem obrigatórios, porque a avaliação dos livros didáticos se dará pelo PNLD, cujo Guia é produzido com base naqueles.

Diante dessa problemática, apresenta-se o MP/LDP como um instrumento com o qual o professor deve lidar, considerando suas próprias ideologias e aquelas presentes no material didático. Se isso se dá de forma mais, ou menos, consciente, vai depender se essa temática é discutida em sua formação, o que normalmente não acontece no Brasil, devido à carência de disciplinas que discutem questões de PL (AFONSO, 2017).

As noções de crença e gestão de Spolsky são essenciais para compreender que o MP/LDP envolve ideologias diversas, seja de quem produziu os documentos oficiais, dos produtores do material didático, dos professores ou mesmo dos alunos. A crença na supremacia da língua culta escrita como o objetivo maior do ensino de língua portuguesa parece coincidir entre os diversos sujeitos que, de alguma forma, interferem no domínio escolar. As crenças relacionadas às línguas e suas variedades podem ter diferentes origens, sendo consequência de conhecimentos adquiridos em domínios diversos, tais como família, igreja, escola, universidade.

A existência do MP/LDP também é permeada por gestão de diversas maneiras. Primeiro, o manual do professor não é algo *a priori* no material didático. Ele é situado e nasceu em determinado contexto que exigiu gestão de autoridades para a sua adoção pelos professores da rede pública. Segundo, seu formato foi se modificando ao longo de décadas devido às diferentes exigências surgidas. Terceiro, autoridades competentes decidiram sobre sua existência e seu formato, contudo, o professor pode ser considerado o gestor último nesse processo, pois cabe a ele a decisão de o ler, depois de o seguir, modificar, transgredir etc.

Na sequência, apresentamos a noção de políticas linguísticas do ponto de vista de Shohamy (2006), pondo em destaque o que ela acrescenta ao que lhe antecedeu e em que medida o quadro desenvolvido por ela a respeito de mecanismos de política linguística direciona nossa pesquisa.

2.1.3 Políticas linguísticas e seus mecanismos

Para Shohamy (2006, 2009), uma noção ampliada de PL é defendida por Schiffman (1996), quando este discute a existência de políticas evidentes e encobertas. Além disso, a autora assume a noção tripartite (práticas, crenças e gestão) de Spolsky (2004) e, finalmente, propõe que a PL existe mediada por mecanismos que “são ferramentas para gerir política linguística, mas são também considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e uso real”³⁶ (SHOHAMY, 2006, pp. 54-55). Estes também servem para reforçar ideologias e criar práticas linguísticas.

Uma visão expandida de PL deve incluir, então, esses diferentes mecanismos de políticas, a fim de que se compreendam as verdadeiras políticas. O efeito destes é, muitas vezes, implícito e encoberto, por isso a autora sugere o termo “agendas ocultas”³⁷. Para ela, as nações atuais apresentam diversidade de ideologias e regras de representação relacionadas ao mundo global, introduzindo muitos “outros”³⁸ como atores sociais. Consequentemente, as autoridades em geral usam propagandas e ideologias a respeito de lealdade linguística, patriotismo, identidade coletiva e a necessidade de “língua pura e correta” ou “língua nativa” como formas de controle das demandas dos “outros”. Por isso, seu objetivo principal é observar a PL real de entidades políticas sociais tanto em termos de políticas declaradas quanto de usos de dispositivos para perpetuar práticas linguísticas. Esses dispositivos, que podem se referir a leis, testes, propagandas, materiais didáticos, dentre outros, nem sempre são vistos como políticos, mas ela assim os considera, por terem efeito direto sobre os usos linguísticos.

A PL, para Shohamy, então, não deve ser vista apenas no nível nacional, mas em vários outros níveis, como tomada de decisão relacionada a línguas de indivíduos, famílias, espaços públicos, escolas, cidades, regiões, nações, territórios ou em contexto global. Assim, “decisões de PL não se limitam a línguas a serem usadas, mas também incluem decisões sobre gramática, vocabulário, gênero e estilos apropriados a determinados contextos”³⁹ (SHOHAMY, 2006, p. 48). Se as decisões relacionadas às PL não se restringem às línguas a serem usadas, mas também a aspectos como os apresentados pela autora, podemos afirmar

³⁶ “[...] are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use.” (SHOHAMY, 2006, p. 55).

³⁷ Todas as aspas do parágrafo foram usadas pela autora.

³⁸ Sempre que Shohamy usa o termo outros (*others*) se referindo aos sujeitos usuários de línguas diferentes das prestigiadas, ela o faz entre aspas.

³⁹ “LP decisions are not limited to the languages to be used but also include decisions about grammar, vocabulary, genre and the styles appropriate to given contexts.” (SHOHAMY, 2006, p. 49).

que os autores de MP/LDP fazem escolhas de tais aspectos, mas que estas ora se baseiam em documentos oficiais, ora na tradição, e sempre envolvem algum tipo de ideologia.

Quanto à distinção de planejamento linguístico e política linguística, o primeiro teria sido um termo mais usado nos anos 1950 e 1960 para se referir à intervenção e ao controle linguístico, que se concretizava pela decisão de qual língua as pessoas usariam em um estado-nação, enquanto a política linguística seria um conjunto de princípios relacionados ao comportamento linguístico, embora isso possa variar de um contexto a outro. Apesar disso, “em muitas situações, há política que tenta influenciar e manipular comportamentos linguísticos por meio de diferentes mecanismos (...)”⁴⁰ (SHOHAMY, 2006, p. 49). Assim, a PL pode se dar semelhante ao planejamento linguístico.

A PL, ao contrário do planejamento, tenta ser menos intervencionista e se referir mais aos princípios relacionados ao uso da língua. Assim, ela pode tratar das várias línguas que se pode falar em um país ou do direito de grupos indígenas manterem suas próprias, mas não vai estabelecer quais línguas seriam faladas em quais grupos ou como isso deve ser implementado. Considerando que as abordagens da PL procuram ser menos intervencionistas, esta tem ganhado força. Mas Shohamy alerta para o fato de os limites entre esses dois campos não serem muito claros, citando o exemplo de quando a PL é mais específica, como no caso das políticas de educação linguística, que especificam as línguas, as horas e os métodos exatos que serão exigidos aos alunos, assim como as situações em que elas devem ser aprendidas e os testes que medirão essa aprendizagem.

Em trabalho posterior, Shohamy resume sua concepção de língua(gem):

Uma visão aberta de língua refere-se à língua não como um conjunto de construtos uniformes, mas consistindo de conceitos legítimos de códigos, dialetos, que podem existir harmoniosamente com menos limites definidos e consistindo de multicódigos, fusões e hibridismos, manifestados através de imagens multimodais, gestos, arte e outras formas de ‘*linguaging*’ (SHOHAMY, 2006a; KRESS & VAN LEEUWEN [*sic*] 1996)⁴¹ (SHOHAMY, 2009, p. 50).

Shohamy (2006) trata da relação uma língua – uma nação – estabelecida no processo de ocidentalização mundial, que levou à supressão de muitas delas. No Brasil, não se pode negar a hegemonia do português (FARACO, 2016), ainda que isso seja resultado de políticas

⁴⁰ “Yet, in many situations, there are policy attempts to influence and manipulate language behaviors via different mechanisms, as will be shown in Part II.” (SHOHAMY, 2006, p. 49).

⁴¹ “An open view of language therefore refers to language not as a set of uniformed constructs but rather as consisting of legitimate concepts of codes, dialects that can exist harmoniously with less defined boundaries and consisting of multi-codes, fusions and hybrids, manifested through multi-modalities images, gestures, music, art, and other ways of ‘*linguaging*’ (Shohamy, 2006a; Kress & van Leeuwen [*sic*] 1996)”. (SHOHAMY, 2009, p. 50).

que coibiram, ao longo do tempo, o uso de outras línguas. A própria autora afirma: “No Brasil, muitas línguas são usadas por seus habitantes, mas só o português recebeu legitimidade como língua nacional, enquanto o valor de ‘outras’ é condenado”⁴² (p. 29). O caso brasileiro diz respeito principalmente às muitas variedades linguísticas que parecem ser ignoradas por quem elabora os materiais didáticos que chegam até as escolas, que, circularmente, reproduzem a mesma ideologia da homogeneidade, como já discutido na seção anterior.

Segundo Shohamy, há, na atualidade, disputas nas novas nações, onde há diversidade de raças e línguas. É comum, então, que novos grupos queiram se expressar por meio de sua(s) língua(s), ao passo que os já instalados queiram manter seu *status quo*. Essas necessidades variadas estariam refletidas nas PL, que se realizam por meio de mecanismos que influenciam o comportamento linguístico. Nesse meio ambiente plural, a autora destaca o papel da língua como uma ferramenta essencial para manipulações políticas, sociais e econômicas. Ela cita como exemplo o caso de sociedades democráticas que aparentemente seguem regras plurais, democráticas, nas PL ou PEL, mas que não se sustentam se analisada a PL real por meio de diferentes mecanismos.

Talvez esse seja o caso da realidade brasileira, em cuja constituição se reconhece a LP como língua oficial, mas se reconhece também o direito a outras línguas, como as indígenas ou a LIBRAS. Seguindo o rastro das leis (CF, LDB), os PCN parecem representar, na educação, os estudos mais avançados/atualizados da (sócio)linguística, no início dos anos 2010, período mais recente de nosso *corpus*. Com a avaliação dos LDP a serem adotados nas escolas públicas à luz desses parâmetros, essas orientações ganham um caráter de obrigatoriedade. Apesar de tudo isso, ideologias conservadoras que direcionaram o ensino da língua ao longo de décadas parecem subjacentes ao ensino da LP nas novas coleções didáticas de ensino dessa língua e de seus manuais do professor. Na análise, apresentamos o exemplo de crenças relacionadas à colocação pronominal em MP9.6 e às variedades linguísticas em MP9.5.

A respeito das políticas linguísticas explícitas ou implícitas, Shohamy afirma:

Em alguns contextos, a política linguística é explicitamente declarada por meio de documentos oficiais, tais como leis nacionais, declaração de certas línguas como “oficiais” ou “nacionais”, padrões linguísticos, currículos, testes e outros tipos de documentos. Em outros contextos, a política linguística não é explicitamente

⁴² “In Brazil, many languages are used by its nationals, but only Portuguese has received legitimacy as the national language, while the value of ‘the others’ is denounced.” (SHOHAMY, 2006, p. 29).

declarada, mas pode ser *implicitamente* derivada do exame de uma variedade de práticas de fato. As políticas linguísticas implícitas também podem ocorrer a nível nacional como muitas nações não têm políticas explícitas que são formuladas em documentos oficiais⁴³ (2006, p. 50).

O Brasil é um desses contextos, pois a língua portuguesa é oficial. Todas as LDB (1961, 1971, 1996) declaram seu uso no ensino. Há testes, desde vestibulares a exames específicos, por nível de ensino, além de políticas mais implícitas, como é o caso da permanência de padrões linguísticos idealizados nos materiais escolares, a despeito dos estudos (sócio)linguísticos presentes nos PCN. Talvez possamos afirmar que os dois movimentos de políticas ocorrem na PL brasileira no decorrer das décadas em que se iniciou a produção dos manuais do professor até aqueles produzidos após os PCN. Essa afirmação advém das políticas que determinaram o ensino da língua portuguesa como conteúdo e como meio de ensino, formalizadas por leis como as LDB (v. seção 2.3.1).

Shohamy apresenta a semelhança de sua proposta de políticas explícitas e implícitas com a de Schiffman (1996), que fala em políticas linguísticas “evidentes” (*overt*) e “encobertas” (*covert*), sendo que as primeiras são explícitas, formalizadas, *de jure*, codificadas e manifestas, enquanto as outras são implícitas, informais, não declaradas, *de facto*, de base (*grass-roots*) e latentes. Os aspectos encobertos das PL seriam mais ignorados, embora o autor defenda que, para compreendê-las, não seria suficiente estudar as políticas evidentes e declaradas, mas que seria necessário evidenciar, por meio de estudos, as políticas encobertas e *de facto*, em seus termos (SCHIFFMAN, 1996). A inovação de Shohamy é propor que é possível estudar tais políticas por meio de mecanismos que as promovem.

A PL típica existente em muitas nações consistiu de intervenções nas línguas nacionais em conformidade com ideologias do Estado, de lealdade, pertencimento e solidariedade de grupo, refletidas na ideia de “língua materna”, que, para Shohamy (p. 51), está relacionada à língua que foi adquirida na infância. Essa língua também se tornou meio de ensino nas escolas, bem como conteúdo em separado. É o caso da língua portuguesa, por meio da qual entramos em contato com a escola e desde criança a estudamos como conteúdo escolar, com diferentes ênfases ao longo do tempo: na retórica, nos primórdios da educação formal brasileira; na gramática, nos idos anos do século XX; e nos gêneros textuais, pós-PCN.

⁴³ “In some contexts, language policy is stated *explicitly* through official documents, such as national laws, declaration of certain languages as “official” or “national”, language standards, curricula, tests, and other types of documents. In other contexts, language policy is not stated explicitly, but can be derived *implicitly* from examining a variety of de facto practices. In these situations language policy is more difficult to detect as it is subtle and more hidden from the public eye. Implicit language policies can occur also at national level as many nations do not have explicit policies that are formulated in official documents.” (SHOHAMY, 2006, p. 50).

Uma visão expandida de PL admite que as políticas declaradas não são suficientes para refletir as PL reais, de fato: “Defende-se aqui que há necessidade de uma visão ampliada de PL, segundo a qual mesmo as principais políticas declaradas multilíngues nem sempre refletem as PL de fato, pois se referem apenas a comentários, declarações e intenções”⁴⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 52). Por esse motivo, ela trata de uma série de mecanismos que, indiretamente, servem para perpetuar PL, e também para transformar ideologias em políticas homogêneas e hegemônicas.

Se os “mecanismos (...) representam dispositivos evidentes e encobertos que são usados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato”⁴⁵ (SHOHAMY, 2006, p. 54), eles precisam ser estudados e compreendidos para entendermos as políticas linguísticas de fato. Mesmo porque a autora também vai defender que diferentes PL de resistência podem fazer o movimento contrário: práticas que influenciam ideologias. Como mecanismo de PL, procuramos compreender certos aspectos do MP/LDP.

Ao tratar dos testes de línguas que são aplicados em uma língua e outra não, Shohamy chama a atenção para a forma inconsciente com que as pessoas os realizam, nunca questionando a prioridade de um idioma sobre o outro, que significa uma imposição, sem resistências ou negociações, no dizer da autora. Em se tratando do caso brasileiro, percebe-se o uso poderoso pelas autoridades desses mecanismos, pois a norma culta é ponto pacífico entre os gestores de PEL, como se almejar não só a aceitação da existência de outras variedades da LP, mas seu uso também nos diversos campos de conhecimento, no meio jurídico, religioso, acadêmico etc., fosse uma ideia absolutamente inadmissível.

Embora tenhamos consciência de que o ensino de língua portuguesa na perspectiva da proficiência na norma culta nem sempre tenha sido bem-sucedido, para querermos avançar a discussão a respeito do assunto, não podemos deixar de problematizar essa realidade, e isso se justifica na perspectiva da própria Shohamy (2009, 50), quando afirma: “No centro da elaboração de política linguística está a noção de que aprender línguas específicas não é um ato neutro, mas em vez disso que negociações a respeito de PEL originam uma variedade de

⁴⁴ It is argued here that there is a need for an expanded view of LP, whereby even the most multilingual declared policies do not always reflect the de facto and real LPs, as these provide only lip service, declarations and intentions. (SHOHAMY, 2006, p. 52).

⁴⁵ “Mechanisms, as they are defined here and discussed in detail in Part II, represent overt and covert devices that are used as the means for affecting, creating and perpetuating de facto language policies.” (SHOHAMY, 2006, p. 54).

percepções a respeito de línguas que estão relacionadas a identidades de nações e pessoas”⁴⁶. Conclui-se, então, que fazer PL não é uma atitude neutra, já que envolve percepções sobre línguas e suas relações com identidades.

Assim, se não há consciência de que outras políticas são possíveis, pois as que existem podem ser resultado da manipulação, por meio de dispositivos, de agentes interessados, não haverá resistência no uso de uma norma determinada. Quem cria as leis tende a influenciar sistemas educacionais de forma a favorecer sua própria língua – e variedade. A língua, por sua vez, não é neutra, mas é carregada de agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. Assim também, os mecanismos não são neutros e são veículos que promovem e perpetuam agendas (SHOHAMY, 2006, 2009).

Em consonância com a ideia de que mecanismos transformam ideologias em práticas, citamos o caso do ENEM, cuja proposta de redação revela uma ideologia da escrita de textos escolares, que transforma a aula de LP em função dessa exigência no teste a que o aluno conluente do ensino médio se submeterá (cf. SOUSA, 2017; 2019).

Para melhor compreendermos a noção de PL de Shohamy (2006, 2009), apresentamos as premissas que a fundamentam, nas palavras de Sousa:

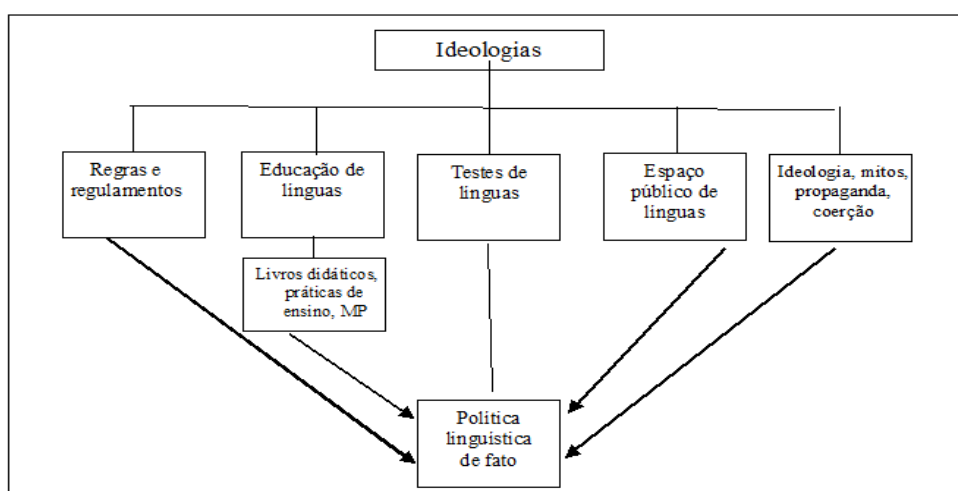
a) uma política linguística inevitavelmente envolve uma dimensão ideológica, ou seja, nenhuma política linguística é neutra, está sempre atrelada a alguma ideologia; b) as políticas linguísticas são explícitas e também implícitas, daí a necessidade de analisar não apenas os documentos, mas as políticas linguísticas de fato – as práticas; c) as políticas linguísticas estão presentes em quaisquer níveis que envolvam alguma decisão sobre a(s) língua(s) e/ou variedades, ou seja, elas estão presentes nas famílias, nas escolas, nas cidades, nos espaços públicos etc.; d) as decisões relacionadas às políticas linguísticas não se restringem à seleção de língua(s) que são(serão) usada(s), mas também às decisões relacionadas à gramática, ao vocabulário e aos gêneros textuais (SOUSA, 2019, p. 24).

Quanto aos mecanismos de política linguística, Shohamy (2006) propõe algumas categorias destes: *leis, regras e regulamentos, padronização e oficialidade; políticas de educação de línguas; testes de línguas e língua no espaço público*, além de *ideologia, propagandas, mitos e coerção*. De todos eles, interessam-nos mais de perto cinco elementos dessas categorias: leis, padronização, políticas de educação de línguas, ideologia e mitos, não por serem os únicos a nos ajudar a entender nosso *corpus*, mas pela necessidade de delimitação e de aproximação com este. O primeiro (*leis*) porque, desde os primórdios, os MP/LDP têm um amparo em alguma PL declarada pelos governos brasileiros; o segundo

⁴⁶ “At the center of language policy making is the notion that learning specific languages is not a neutral act but rather that negotiations about LEPs originate from a variety of perceptions about languages which are related to identities of nations and people.” (SHOHAMY, 2009, p. 50).

(*padronização*) porque acreditamos que, ao longo do tempo, o MP/LDP tem servido para propagar a padronização da língua portuguesa; o terceiro (*políticas de educação de línguas*) porque esses manuais estão inseridos no contexto da educação formal, que, para Shohamy (2006), transforma ideologias linguísticas em práticas e, finalmente, os dois últimos porque *ideologias* e *mitos* são responsáveis pelo direcionamento dado aos conteúdos pelos autores desse material didático. Na adaptação da figura de Shohamy (figura 9) abaixo, incluímos o MP como um mecanismo de políticas linguísticas, que se insere num mecanismo mais amplo, o da Política de Educação de Línguas:

FIGURA 9 – Lista de mecanismos entre a ideologia e as práticas



FONTE: adaptado de SHOHAMY (2006, p. 58).

As *leis* são usadas por autoridades para impor comportamentos linguísticos, sendo poderosas para afetar práticas linguísticas, porque sanções podem ser utilizadas quando há infração e isso afeta a liberdade de pessoas e grupos devido à obediência requerida no uso de certas línguas em detrimento de outras. Essas leis podem se manifestar de diversas formas, em espaços públicos, empresas, escolas. Além disso, também são consideradas leis linguísticas aquelas que proíbem a discriminação de pessoas pelo uso da língua. No entanto, apesar dessa realidade, elas nem sempre são obedecidas, especialmente se considerarmos o ambiente privado.

A *padronização* diz respeito aos modos “corretos” de usar uma língua e também é utilizada por governos com o objetivo de impor e manipular comportamentos linguísticos. Segundo Shohamy (2006), ela pode ser usada com o objetivo de conter mudanças em certas

línguas ou promover o *status* de outras. A língua “padronizada”⁴⁷ implica normas homogêneas e específicas. Ela fica numa batalha entre a criatividade e a preservação linguísticas, em termos de léxico e gramática, mas também podemos falar de *status* no que diz respeito a que língua/variedade deve ser legitimada.

Em geral, as formas consideradas padrão contrastam com variedades linguísticas orais, que podem variar muito de uma pessoa a outra. Caracteriza-se como uma política *top down* imposta por governos, muitas vezes com aquiescência de linguistas. Para ampliar o que se pode entender por padronização, Shohamy (2006) discute a noção do ponto de vista de línguas muito faladas no mundo, como é o caso do inglês, usado como segunda língua em várias comunidades e também como língua franca que apresenta muitas variedades, o que dificulta pensar no que se pode chamar de “inglês padrão”⁴⁸.

Considerando as diferenças de *status* do inglês e do português, a nível global, questionamos se essa noção pode ser passivamente aceita, se pensarmos na hegemonia desta língua em um país territorialmente imenso como o Brasil. A questão seria: o que é padrão no português brasileiro? No entanto, não podemos fugir ao fato de que nossa pesquisa se insere no domínio escolar e, nesse sentido, não parece tão difícil saber as formas tomadas como padrão pelo material escolar em nosso país, sendo as publicações predominantemente de editoras do eixo Rio-São Paulo. Se, contudo, os falantes com um grau maior de escolarização, nas diferentes regiões, consideram padrão as mesmas formas consideradas pela escola, não será apreciado neste trabalho.

As PEL servem para criar práticas linguísticas em instituições educacionais. Por meio deste mecanismo, que se utiliza da educação formal, autoridades transformam ideologias em práticas. Mesmo assim, é possível acontecer o inverso: práticas se transformam em ideologias quando grupos reivindicam a transformação de políticas linguísticas implícitas em políticas formais. Assim, a PEL é um mecanismo que tanto pode transformar ideologias em práticas quanto estas naquelas.

Elas ocorrem em contextos específicos de escolas e universidades em relação à língua materna, à língua estrangeira ou à segunda língua. Nas palavras de Shohamy:

Essas decisões geralmente incluem questões como: qual(is) língua(s) ensinar e aprender em escolas? Quando (em que idade) começar a ensiná-las? Por quanto tempo (número de anos e horas de estudo) devem ser ensinadas? Por quem e para

⁴⁷ Aspas da autora.

⁴⁸ Idem.

quem (quem é qualificado para ensinar e quem é autorizado ou sujeito a aprender) e como (quais métodos, materiais, testes etc.)⁴⁹ (p. 76).

Segundo a autora, esta também é uma política de imposição de comportamento linguístico, principalmente em sistemas centralizados de governo, como é o nosso, em que uma lei nacional é criada e os estados e municípios devem sucessivamente adotar medidas para a cumprirem. Ainda se caracteriza por pouca resistência dos sujeitos envolvidos, que, normalmente, apenas cumprem o que lhes é imposto. Ademais, essas políticas são reforçadas por professores, materiais (onde se inserem os manuais do professor), currículos e testes. Não se pode deixar de lembrar que a língua no sistema educacional quase sempre reflete o *status* privilegiado desta na sociedade, por meio de seus governantes. Nas palavras de Shohamy (2006, pp. 76-77): “(...) quando entidades concedem a uma língua, ou línguas, *status* prioritário na sociedade, essa PL é especialmente manifestada por meio de sistemas educacionais da entidade”⁵⁰.

Johnson (2013), por sua vez, nos aponta a importância de estudar as PEL pelo impacto que as políticas, oficiais ou não, podem causar nas escolas e também nas salas de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que o MP é um mecanismo que serve para difundir práticas de ensino de língua. No Brasil, essa política parece se dar sem muita resistência das escolas ou mesmo dos professores⁵¹, fato compreensível quando se pensa em pelo menos duas questões: a ausência de discussão a respeito de PL nos currículos das licenciaturas no Brasil; e o receio de contestar o material didático recebido pelo aluno na escola pública, uma política relativamente recente no País. Daí a importância de ter conhecimento dos mecanismos de PL.

A PEL, no entanto, não pode ser pensada isoladamente, pois ela se insere num meio político, social e econômico e reflete, nas escolas e universidades, as várias decisões no contexto das PL que definem línguas como maternas, estrangeiras ou globais. Normalmente são declaradas em documentos oficiais, mas muitas vezes só são identificadas pelas políticas implícitas a elas. Podemos perceber, nos MP/LDP, a necessidade de compreendermos tanto as políticas explícitas, que se expressam por meio de leis promotoras da língua portuguesa e dos

⁴⁹ “These decisions often include issues such as: which language(s) to teach and learn in schools? When (at what age) to begin teaching these languages? For how long (number of years and hours of study) should they be taught? By whom, for whom (who is qualified to teach and who is entitled or obligated to learn) and how (which methods, materials, tests etc.)?” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

⁵⁰ “[...] when entities grant language or languages special priority status in society, this language policy is especially manifested through the educational systems of the entity.” (Shohamy, 2006, p. 76-77).

⁵¹ Shohamy (2006, 2009) defende que os professores quase sempre apenas executam políticas *top down*, pois lhes falta consciência dos aspectos ideológicos que permeiam as decisões relacionadas a tais políticas. Johnson (2013) e Menken e García (2010), por sua vez, veem o professor como um sujeito que se apodera das PL de maneira menos passiva.

estudos relacionados a ela, bem como as práticas de fato que se realizam nos MP/LDP e que revelam ideologias de seus produtores por vezes contraditórias com esses estudos.

A PEL é um sistema compulsório, pois não dá ao estudante a oportunidade de recusar determinada língua/variedade linguística. Além disso, ela pode determinar critérios de correção linguística, obrigar pessoas a usar certos modos de falar e de escrever, criar definições sobre a língua e, principalmente, determinar a prioridade de certas línguas/variedades na sociedade, e como estas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas (SHOHAMY, 2006).

Shohamy (2006) fala de estudos que mostram a vantagem cognitiva que as crianças que usam mais de uma língua têm sobre as outras. No entanto, os sistemas educacionais em geral não têm essa percepção e adotam uma concepção de língua em unidades fixas e avaliam seus alunos pelo conhecimento de uma língua/variedade e não pelo que podem fazer com aquelas que eles porventura conheçam. A variedade linguística conhecida pelo aluno, em geral, é ignorada ou rejeitada pela escola, entrando em contradição com a ideia defendida pela autora. Ela reconhece que as escolas continuam exigindo que a língua padrão seja usada, ainda que essa exigência esteja longe da realidade. No material didático, em geral, parece haver uma busca pela pureza das línguas, fixada por critérios monolíngues e puristas, opondo-se à mistura destas.

Por fim, mesmo que ela faça uma reflexão com base em outras realidades, como a de Israel, a afirmação seguinte da autora se ajusta bem à realidade brasileira:

Um dos principais problemas da PEL é a tentativa de criar políticas para nações inteiras, para grandes grupos de aprendizes, sem reconhecer que pessoas e grupos diferentes podem ter necessidades diversas, em diferentes tempos e locais, não somente em congruência com ideologias nacionais hegemônicas⁵² (SHOHAMY, 2006, p. 91).

Os MP/LDP refletem essa realidade descrita por Shohamy, pois são manuais/livros produzidos quase sempre em uma única região brasileira, mas adotados em qualquer parte do país, desconsiderando as variações na língua falada nos diferentes espaços das cidades ou dos campos, do Norte ao Sul do país, com exceção de breves abordagens nos manuais didáticos em que essas diferenças são tomadas como exemplos.

Quanto à ideologia, Shohamy (2006, p. 130) afirma que, no contexto de estudos sobre PL/PEL, esta “se refere a crenças a respeito de línguas, evidentemente não dissociada da

⁵² “One of the main problems of LEP is the attempt to create policies for whole nations, for large groups of learners, not realizing that different people and different groups may have different needs, in different times, in different locations, not always in congruence with hegemonic national ideologies.” (SHOHAMY, 2006, p. 91).

ideologia política do Estado-nação, crendo que as línguas e nações são idênticas, dado que os idiomas são os principais marcadores de identidade nacional”. Exemplos de ideologias linguísticas são: a crença de pertencimento a determinado grupo pelo uso de certa língua; a hierarquia e o *status* de certas línguas, e acrescentaríamos de certas variedades linguísticas.

Para exemplificar com variedades do português brasileiro, citamos o prestígio em que são envoltas as variedades cultas da região sudeste do Brasil, na medida em que é comum nordestinos imitarem a forma de falar dessa região quando vão passar temporadas por lá, ao passo que é comum um paulista, por exemplo, considerar a forma de falar de um nordestino “engraçadinha, bonitinha etc.”, quando não se utilizam de adjetivos pejorativos. Outro exemplo é o vocabulário apresentado pelos MP/LDP em oposição aos dicionários regionais já existentes e quase sempre ignorados, já que esses materiais têm de atender a todos os brasileiros, e aparentemente falar “bem” o português significa um planejamento de *corpus* (escolha lexical, sintática) voltado para uma região social, cultural e financeiramente mais privilegiada do que outras, o que significa uma imbricação com o planejamento de *status*.

Apesar de tratar em separado dos mitos, Shohamy (2006) nos adverte para o fato de que estes se originam de ideologias. Certamente aqueles seriam um subgrupo destas, mas estas não se restringem àqueles. Ademais, os mitos são declarações e *slogans* não fundamentados a respeito das línguas (e de suas variedades), que, apesar disso, influenciam comportamentos linguísticos, existem devido a crenças adquiridas e podem causar forte discriminação àqueles que não atendem a elas. Exemplos de mitos relacionados a línguas são: importância de conhecimentos gramaticais; correção linguística; importância de certas línguas (ou variedades), entre muitos outros.

Shohamy também apresenta a realidade de imigrantes cujas línguas de casa não são aceitas na escola. Esse exemplo serve de paralelo à realidade de nossa educação, em cujas escolas os alunos oriundos do campo ou de locais em que se fala uma variedade marcada socialmente sofrem discriminação, muitas vezes até dos próprios professores. É como se estes fossem estrangeiros dentro de seu próprio país.

Na defesa do conceito de um novo estado-nação, que se caracterizaria pela diversidade, Shohamy alerta para as propagandas e ideologias que disseminam ideias de lealdade linguística, patriotismo, identidade coletiva e a necessidade de “língua correta”, característica mais presente nos primeiros manuais do professor de nosso *corpus*, ou “variedade linguística nativa”. Isso tudo como uma forma de reprimir as demandas das várias outras vozes que surgem no meio social. No caso em estudo, destaca-se não só a hegemonia

da língua, mas também a aceitação incontestada de que é a variedade culta da língua seu objeto de ensino, o que nos leva a compreender a afirmação recorrente da autora quanto à função do linguista nas políticas linguísticas em geral. Para exemplificar o papel que linguistas podem ter com relação ao ensino da língua e de suas variedades, destacamos trechos de *Por que (não) ensinar gramática na escola*, um livro publicado nos anos 1980 e que teve uma significativa inserção nos meios de formação docente:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. (POSSENTI, 1996, p. 17).

A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre – para simplificar um pouco – pobres e ricos, privilegiados e “descamisados”. Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever.⁵³ Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente (POSSENTI, 1996, p. 18).

Com base na abordagem de Shohamy, fazemos algumas considerações a respeito das posições de Possenti. Alertamos, antes disso, para o contexto em que a obra foi produzida e para o fato de que mesmo o estudioso da linguagem pode propagar ideologias quando estas não estão em discussão no meio acadêmico. Primeiro, ele reforça a ideia de que não se deve contestar o ensino da língua padrão na escola; segundo, que padrão para o autor é entendido como a forma de falar de um grupo social e não uma forma ideal que muitas vezes aparece na gramática ou no LDP⁵⁴; e, por último, que sua afirmação de que “os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever” parece se assemelhar ao mito de ascensão social pelo domínio de uma variedade linguística (BAGNO, 2004), na medida em que não valoriza a diversidade, mas o conhecimento de uma norma.

Finalmente, tomamos o MP/LDP como um mecanismo de política de educação de línguas pelo seu caráter instrumental na execução de políticas declaradas por sucessivos

⁵³ Destaques nossos.

⁵⁴ No segundo capítulo, veremos a distinção de norma culta e norma-padrão feita por autores como Bagno e Neves e que diverge da posição de Possenti.

governos brasileiros em leis/regulamentos que vão da CF aos guias do PNLD, que regem diretamente sua produção. Apresentamos, na seção seguinte, questões relacionadas aos mecanismos em estudo: os manuais do professor, os livros didáticos de português, um pouco da história da disciplina, as leis, portarias e resoluções, entre outros.

2.2 MECANISMOS DE POLÍTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

2.2.1 Políticas educacionais brasileiras e o ensino de língua portuguesa

É provável que, na memória coletiva do povo brasileiro, o português seja a língua automaticamente falada aqui no Brasil desde que os portugueses puseram os pés nesta terra. No entanto, há todo um processo histórico, político e cultural que nos fez chegar até aqui. Até o século XVIII, antes da expulsão dos jesuítas, privilegiava-se a catequização indígena. Para isso, era usada uma língua geral⁵⁵, falada por portugueses, jesuítas e indígenas. Segundo Guerra (2016), o período de 1549 (instalação dos jesuítas e criação da primeira escola) até 1759 (expulsão destes) teria sido o linguisticamente menos traumático da educação brasileira pelo fato de esta ser bilíngue (tupi-português). Mesmo assim, Barros, Borges e Meira (1996) chamam a atenção para o conflito gerado pela imposição da língua geral, ao ponto de pelo menos uma comunidade indígena impedir seu uso pelas mulheres para que estas não tivessem contato com os homens brancos, havendo o desejo de unidade linguística, por parte do colonizador. A expulsão dos padres pelo Marquês de Pombal, em 1759, tinha como motivação também uma unidade, inclusive linguística, concretizando-se por meio da tentativa de imposição do uso e do ensino da língua portuguesa.

A língua portuguesa, no Brasil, segundo Guimarães (2005) e Orlandi (2001), passou, portanto, por quatro fases: a primeira ocorre no Brasil Colônia (do início da colonização até a saída dos holandeses, em 1654), quando não tinha expressão significativa diante da Língua Geral. Embora fosse tida como língua oficial por seu uso nos documentos oficiais, era utilizada apenas pelos portugueses. A segunda fase (da saída dos holandeses até a chegada da família real portuguesa, em 1808) é marcada pela Reforma Pombalina, que obriga o uso da LP

⁵⁵ A língua geral foi uma língua de contato, originada do tupi e usada tanto pelos indígenas quanto pelos outros povos que passaram a habitar o País. Os catecismos, dicionários e gramáticas foram os instrumentos dos missionários para aprendê-la, além de representarem a idealização da homogeneidade linguística. Ela é considerada em três momentos: no período colonial, quando é imposta pelos jesuítas, e por isso é vista como língua de branco; no século XIX, quando é vista como língua brasileira e atualmente, mantida pelos povos indígenas do Rio Negro, como forma de preservação de identidade (BARROS, BORGES E MEIRA, 1996).

na colônia e o ensino da gramática portuguesa torna-se obrigatório, ao lado da gramática latina, buscando-se uma relação entre uma nação/uma língua, própria dos colonizadores europeus e defendida desde Nebrija, o primeiro gramático espanhol de uma língua vernácula (cf. AUROUX, 1992). O terceiro momento (da vinda da família real até a Independência, embora a data fixada seja 1826, quando a questão da língua nacional é formulada pelo parlamento brasileiro) é marcado pela chegada da Corte Real Portuguesa, quando chegam em terras brasileiras 15 mil portugueses, momento da criação da imprensa, responsável por maior circulação da língua portuguesa, além da fundação da Biblioteca Nacional. Por fim, com a Independência, a questão da língua se impõe mais uma vez. Há, nesse momento, instrumentação da língua, por meio de dicionários e gramáticas, ressaltando-se a produção destes por brasileiros, intensificando-se no ano de 1826, marco da quarta fase, para os autores, pelo fato de o Parlamento brasileiro instituir a língua brasileira, na qual os diplomas de médicos brasileiros deveriam ser redigidos.

Quanto ao ensino de língua, o Português como disciplina surge apenas no século XIX, dando destaque à gramática e à leitura. Até os anos 1940, um manual de gramática e uma antologia eram utilizados em seu ensino, integrando-se em um único material a partir dos anos 1950 e 1960, mas de qualquer forma dividindo o livro em duas partes, sendo a primeira destinada à gramática, e a segunda, a uma antologia. Atendendo basicamente às camadas privilegiadas da população, o ensino da língua limitava-se às regras de funcionamento da norma-padrão, com ênfase nos textos literários. Até o final dos anos 1960, mesmo com a inserção dos filhos da classe trabalhadora na escola, a literatura considerada clássica ainda era privilegiada nesta (VENTURI, 2004).

O período histórico que nos interessa – década de 1960, quando ocorre a entrada em massa das classes populares na escola, o que influencia sobremaneira a produção dos manuais do professor, até o início da década de 2010, data de nosso MP/LDP mais recente, é marcado por fatos relacionados ao ensino de língua portuguesa: a criação da NGB, as LDB (1961, 1971, 1996), o PNLD, a Constituição Federal (CF), os PCN e o Guia do PNLD.

Em 1958, foi criada a NGB, que surge num momento de um intenso processo de gramatização da língua portuguesa, por meio de autores de gramáticas brasileiros, e que vai ter efeitos a partir dos anos 1960. Para Lorensen (2014), esse documento significou a tentativa de homogeneização da terminologia gramatical, tornando o gramático incapacitado para a autoria, limitando-o aos conceitos. Na visão de Orlandi (2013), há uma mudança de autoria,

devido à uniformização da nomenclatura a que o gramático ficou sujeito, ficando a cargo do linguista o conhecimento sobre a língua.

A primeira LDB foi criada em 1961, tornando obrigatório o ensino primário. Quanto ao ensino de língua portuguesa, em seu artigo 27, afirma que o ensino seria ministrado em língua nacional. Observemos que, nessa ocasião, a Lei trata de língua portuguesa se utilizando do adjetivo *nacional*. Em nosso *corpus*, temos apenas um manual do professor (MP8.1) produzido no período regido por esta LDB, que, ainda assim, exhibe em sua Orientação Metodológica o Programa do curso ginásial do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, que está de acordo com esta Lei.

A versão da LDB de 1971 (Lei 5.692/71) parece ter sido fundamental para o estabelecimento da relação de uma língua nacional com um povo e regeu o ensino no País por pelo menos duas décadas. Essa Lei torna obrigatória toda a educação básica. Para Bunzen (2011, p. 900), ela significou a adequação do sistema educacional ao modelo econômico do regime militar e suspensão da inspiração liberalista de 1961, com uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho. Quanto à língua portuguesa, em seu artigo 1º, também diz que o ensino seria obrigatoriamente em “língua nacional”. Além disso, já em acordo com os estudos sobre a linguagem, trata, no artigo 4º, a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Nas palavras de Bunzen (2011, p. 901): “o ensino do vernáculo assume um caráter instrumental, pois deve auxiliar ao desenvolvimento de uma integração vertical com outras áreas de estudo e disciplinas”. Na verdade, tanto a concepção da linguagem como expressão do pensamento quanto como instrumento de comunicação inspiraram a LDB de 1971. Quanto à nomenclatura da disciplina:

A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão no que foi considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau (CLARE, 2002).

Vejamos os títulos das obras, em análise, nos anos 1970/1980: Hora de comunicação (MP8.2: 197[7]); Comunicação e expressão – língua portuguesa (MP9.1: 1977); Aulas de comunicação em língua portuguesa (MP9.2: 1987) e Português uma língua brasileira (MP9.3: 1989). Como se pode ver, em apenas uma obra do período não há a palavra *comunicação*, provavelmente por ter sido publicado no último ano da década. A tônica, em concordância com os estudos da época, era a linguagem como instrumento de comunicação.

Segundo Gregolin (2007), a LDB, de 1971, trazia um documento, *Guias curriculares*:

Lemos, nos *Guias*, uma orientação para o ensino de língua portuguesa que mistura ideias tradicionais da gramática normativa com ideias da “teoria da comunicação”. A própria disciplina “língua portuguesa” é transformada em “Comunicação e Expressão”, sob a égide do tecnicismo do governo militar (p. 8).

Conforme a autora, o governo militar se apoderava das ideias da ciência linguística para embasar o tecnicismo almejado por ele, o que significou essa mistura de gramática normativa com a teoria da comunicação no ensino. Consequentemente, esse fato reverberou nos manuais escolares, bem como nos livros destinados aos professores, os ditos manuais do professor, nos quais surge uma nomenclatura própria da vulgarização da teoria de Jakobson: “emissor”, “receptor”, “mensagem”. Ainda com base em Gregolin (2007), também estariam na base desse *Guia* conceitos do estruturalismo e do gerativismo. Essa situação dificultava a compreensão da proposta por parte do professor, afastando-o da Linguística, resistindo a ela. O debate a respeito da heterogeneidade linguística foi, então, postergado até a abertura política, nos anos 1980.

Com a abertura política é que se instala a verdadeira crise (benéfica, segundo ela) no ensino de língua portuguesa, pois é possível, com base na Sociolinguística e na Linguística Textual, se questionar o ensino da gramática normativa. Desse momento, a autora destaca um ponto negativo e outro positivo: o primeiro foi que se generalizou a ideia de que era preciso deixar de ensinar gramática; e o segundo, que o ensino da língua era mais complexo do que parecia, colocando a *textualidade* no centro deste, que passa a ter como objetivo a formação do leitor/produtor competente.

Martins (2008) também discorre sobre inovações no ensino de língua portuguesa no estado de São Paulo ainda na década de 1980, embora elas se concretizassem mais no material preparado pelo governo do que pelas práticas docentes, que continuariam, na visão da autora, com uma “tendência ao ensino de viés clássico, vulgarmente conhecido como ‘ensino tradicional’: centrado no letramento de prestígio [...] e no ensino de uma Língua Portuguesa ideal [...]” (MARTINS, 2008, p. 521). Na realidade, muitos professores só vão tomar conhecimento dessas propostas, e aos poucos, com os PCN e a consequente inserção das novas teorias linguísticas nos materiais didáticos que passaram a ser mais rigorosamente avaliados pelos órgãos responsáveis pela implantação das políticas de educação de línguas.

Dos anos 1980, destacamos a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), responsável pelo PNLD, ambos criados em 1985. Este passa a ser responsabilidade da

Secretaria do Ensino Fundamental em 1990 (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004). Nas palavras de Tagliani:

O PNLD é uma iniciativa do MEC com o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas do país. Esse programa foi criado em 1985, mas somente a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras. Assim, o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente (TAGLIANI, 2009, p. 305).

Para Silva (2017, pp. 141-142), o PNLD se consolida, ao longo dos anos, como política de estado, “por ultrapassar governos de diferentes tendências políticas”. Em 1988, na Constituição Federal, a língua portuguesa passa a ser a língua oficial do Brasil. Para Gregolin (2007), num primeiro momento, os anos 1980 trazem a ideia de variedade linguística e, num segundo, a de que a língua só funciona por meio de textos, que se tornam a unidade fundamental do ensino de língua. Este último seria a contribuição da Linguística Textual, ao passo que o primeiro, da Sociolinguística.

Nos anos 1990, o ensino da língua acrescentou, segundo Gregolin, as teorias da linguística da enunciação, que parte de uma perspectiva discursiva para dar conta da heterogeneidade textual nos usos sociais da linguagem. São esses conhecimentos das ciências já citadas, assim como da Análise do Discurso, que estão inseridos nos PCN. A autora reconhece o descompasso existente entre teoria e prática, quando se fala de ensino de língua, do distanciamento dos professores da educação básica com relação às pesquisas. Essa é uma realidade que não pode ser ignorada, pois a autora diz, por exemplo, que o ensino centrado no texto vai abandonando a prática da separação entre leitura, produção de textos e gramática, tradicionalmente feita no ensino de língua portuguesa. Até que ponto essa separação deixa, efetivamente, de existir nos LDP? Ou mesmo no planejamento da escola ou mesmo do professor? Silva (2017, p. 147), por exemplo, constata, em seu trabalho, que as aulas de língua portuguesa têm sido cada vez mais fragmentadas, na divisão entre “conhecimentos linguísticos, produção de texto e literatura”.

Segundo Visioli (2004, p. 40), a LDB de 1996 foi a lei que promoveu as maiores mudanças no sistema educacional brasileiro, após a de 1971. Para operacionalizar as mudanças, foram criados os PCN. Por esse motivo, tratar da Lei 9.394/96 é obrigatoriamente tratar dos Parâmetros. O termo *língua nacional* desaparece desse documento, dando lugar, nos artigos 26 e 32, a um outro – *língua portuguesa*, num movimento aparentemente unânime de

apagamento da discussão feita outrora a respeito de um português brasileiro que se diferencia do português europeu.

Com relação à língua/linguagem, a autora faz um paralelo entre a homogeneidade, no ensino tradicional, no trato dos diversos conteúdos apresentados aos alunos pela figura do professor que transmite conteúdos em forma de verdade para aqueles, ao mesmo tempo em que se elege e se impõe, na escola, uma norma linguística ou um padrão culto a ser seguido. Visioli (2004, p. 51) então alerta: “Normalmente, essa modalidade, assim como o conteúdo referencial a ela associado, não é comum a todos os alunos, os quais são discriminados quando utilizam outra norma que não a imposta pela escola”.

A Lei 9.394/96, cujas bases teóricas parecem encaminhar para a compreensão da língua em conformidade com as novas teorias já apresentadas sob a ótica de Gregolin (2007), comete o que pode ser considerado um equívoco: no artigo 36, inciso I, apresenta a língua portuguesa como “*instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*” (BRASIL, 1996). Visioli faz as seguintes considerações a respeito da questão:

Do fato de a LDB 9.394/96 assumir a língua portuguesa como instrumento de comunicação podem derivar duas interpretações. A primeira delas sugere uma involuntária confusão terminológica, constituindo, na melhor das hipóteses, uma contradição interna ao texto da lei. Já a segunda pode ser mais comprometedora e acentuar, conforme dissemos, a diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais que dizem respeito ao ensino de língua, uma vez que o documento divulga a concepção sociointeracionista, mas favorece a estruturalista (VISIOLI, 2004, p. 56).

No entanto, como a própria autora reconhece, a LDB é bastante genérica no que tange ao ensino de língua portuguesa, e por esse motivo é preciso tratar dos PCN, que direcionam as práticas de cada disciplina. A referência ao uso “desejado e eficaz” da língua, preconizado pelos PCN (BRASIL, 2000), leva a autora a questionar se existe esse uso “pronto, ideal” que o aluno deva conquistar. A pesquisa de Visioli (2004) parece fortalecer a ideia de que há tentativa de padronização da língua, em dois sentidos: no primeiro, quando levanta a questão de que os PCN só tratam ou enfatizam a variedade regional; e no segundo, se há uma idealização por meio da dicotomia “adequado/inadequado” da língua a ser aprendida pelo aluno na escola, conduzindo-nos ao questionamento de como esses termos são utilizados no material em análise.

Na visão de Bunzen (2011), a reformulação do PNLD e a criação dos PCN deram continuidade a processos inter-relacionados:

(i) *avaliação e distribuição* do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (ii) *normatização/legitimação* do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) *estabelecimento sistemático de avaliações em rede* da educação básica.

O autor faz uma avaliação positiva tanto do PNLD quanto dos PCN, destacando: ambos procuraram “sintetizar”⁵⁶ as discussões do ensino de língua ocorridas entre os anos 1970 e 1990; os PCN entendidos como uma crítica ao “ensino tradicional”; o distanciamento do PNLD dos critérios do professor sobre o que seja um bom livro didático e aproximação, por sua vez, do que é legitimado pela ciência como “ideal” para o ensino de língua portuguesa; ambos enfocam práticas de *usos* da língua(gem) e de *reflexão* sobre os *usos*; além de tomarem o *texto* como unidade de ensino e os *gêneros* como objetos de ensino (BUNZEN, 2011, pp. 904-905).

Martins (2008) reconhece o avanço que o documento significou para o ensino de língua portuguesa, mas tece algumas críticas a este, quando o compara a outros considerados por ela mais inovadores, como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo ou a de Minas Gerais, defendendo inclusive que os PCN são o resultado dos avanços dessas propostas. Por outro lado, critica a tendência à didatização ou escolarização dos gêneros do discurso e a falta de discussão com os professores, na produção dos Parâmetros.

Por fim, tratamos do guia do livro didático, um material vinculado ao PNLD e que tem como característica a constante atualização conforme o ano de escolha de livros didáticos pelas escolas. Assim, visitando a página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵⁷, encontramos o guia mais atualizado para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017). Na introdução, temos a informação de que o material apresenta resenhas e informações necessárias para a escolha dos livros didáticos. Ao recorrermos à parte específica de língua portuguesa, há uma seção “Por que ler o guia?”, onde se procura responder à pergunta que dá título à seção: informações a respeito do ensino de LP no EF; princípios e critérios de avaliação das obras; resenhas das obras analisadas; os especialistas responsáveis pela avaliação das obras e as respectivas fichas utilizadas na análise. Como não é possível tratar de manual do professor sem ao mesmo tempo tratar de livro didático, apresentamos, na subseção seguinte, considerações a respeito do LDP, que vai estar sempre relacionado ao nosso objeto de estudo.

⁵⁶ Todas as aspas e itálicos desse trecho são do autor do artigo.

⁵⁷ <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>

2.2.2 Livro didático de língua portuguesa

O MP só existe em função de um livro didático. Por esse motivo, torna-se difícil a tarefa de compreender ideologias explícitas ou implícitas naquele sem compreender o que há neste. Nessa lógica, Venturi defende que o livro didático “é uma produção concreta, feita por alguém que possui determinadas crenças, gostos e características. O professor, na condição de usuário dessa produção, deve estar atento para esses aspectos e para possíveis avanços e limitações que um livro didático pode apresentar” (2004, p. 104).

Quanto à realidade desse material didático amplamente utilizado no País, principalmente nas escolas públicas, interessa-nos o contexto dos anos 1970 em diante, quando esse recurso esteve maciçamente presente nas escolas como um todo⁵⁸. Segundo Dante (2002), no período histórico inicial a que remetemos em nossa pesquisa (1970), quando se intensificava o uso do LD, este era considerado um dos maiores problemas da educação. Essa afirmação demarca a intensificação de seu uso, sendo, dessa forma, significativo o período, ao mesmo tempo porque mais adiante o autor reconhece que essa realidade se modificou nas últimas décadas.

Pode-se afirmar, na verdade, que há um antes e um depois nessa história dos LD e, conseqüentemente, na história dos MP. A linha demarcatória se dá, primeiro, pelo Programa Nacional do Livro Didático de 1996, que passa a avaliar a qualidade dos LD e, segundo, pelos PCN, de 1997, que orientam a produção desse material didático, de tal forma que passa a ser comum a informação na capa dos LD sobre o PNLD que o aprovou (PNLD, seguido do ano). Dante (2002, p. 339) defende que essa política de avaliação do LD e de incentivo a novas abordagens está levando à “profissionalização da produção do livro didático”. Rangel (2006, p. 15) também argumenta que a qualidade do LD disponível se encontra em um patamar diferente daquele dos das décadas de 1970 e 1980.

Conforme Soares (2012, pp. 157-158), os anos 1980 e 1990 parecem indicar uma mudança de paradigma no ensino da disciplina língua portuguesa, ainda que considere a perspectiva histórica, no momento de seu texto, ainda insuficiente para analisar e avaliar esse período. Teriam contribuído para isso não só as ciências linguísticas, mas também pelo menos três áreas de estudo e pesquisas recentes: a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita e a antropologia da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, pode-se assumir que deve ter havido uma evolução não somente na produção do livro didático, como também

⁵⁸ Para uma discussão relacionada à qualidade do LD, ou mesmo à sua necessidade, sugiro a leitura de Molina (1988), Britto (2002), Marinho (2002), Rojo e Batista (2003).

de seus respectivos manuais do professor, não exatamente no período de que fala Soares, mas provavelmente a partir da produção e divulgação dos PCN, que vão influenciar sobremaneira os novos MP/LDP do final da década de 1990 até os dias atuais, embora reconheçamos ser esse um período que poderá romper com essas políticas anteriores, face ao surgimento de um novo documento legal a influenciar as novas políticas linguísticas no ensino brasileiro: a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, pelo mesmo argumento de Soares, não nos cabe analisar.

A respeito das mudanças ocorridas no LDP, Bunzen (2007) exemplifica com a diferença de dois LDP produzidos pela mesma autora (Magda Soares), um no início dos anos 1990 e outro nos anos 2000. Segundo o autor, no caso do primeiro livro (ele toma como exemplo a 5ª série⁵⁹), os alunos tiveram contato apenas com textos literários e histórias em quadrinhos, ao passo que, no do segundo livro, eles têm contato com textos em diferentes gêneros. Não se pode esquecer que o trabalho a que nos referimos, de Bunzen, trata de questões relacionadas aos gêneros.

Bunzen (2007, pp. 44-46) apresenta o que considera cinco marcos históricos na história da disciplina Língua Portuguesa, a saber:

- as **Leis 5.672 e 5.692, de 1971**, que alteraram o nome da disciplina para Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa;
- a influência, na década de 70, dos **estudos da teoria da comunicação**;
- a defesa do **texto** como **unidade de ensino**, nos anos 80;
- os **estudos críticos do letramento** e os **estudos sobre gêneros do discurso**, nos anos 90;
- e o **Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático**, realizado a partir de 1995⁶⁰.

Também quanto ao ensino da língua, Rojo e Batista (2003, p. 19) apontam para o “predomínio e privilégio da língua padrão, do contexto urbano e sulista nos textos selecionados”. Esses autores nos levam a questões diretamente relacionadas com nossa pesquisa, tais como: que políticas linguísticas regem o ensino de LP nos MP/LDP, desde a década de 1970 até os dias de hoje? Que norma(s) da língua é/são considerada(s)? Que direcionamentos os autores dos MP/LDP dão aos professores com relação às variedades linguísticas? Tais abordagens direcionam para a padronização da LP?

São relevantes ainda duas questões propostas por Rangel (2006, p. 17): “*por que ensinar português para quem já fala e entende a língua? O que ensinar, numa situação como essa?*” Para o autor, responder a essas questões significa pelo menos três ações: incluir a

⁵⁹ Atual 6º ano.

⁶⁰ Grifos do autor.

disciplina no *currículo* escolar, formular seus *objetivos específicos* e ainda estabelecer seus *conteúdos* essenciais.

Bunzen (2007, p. 51) conclui uma seção da seguinte forma: **“todos os textos que aparecem nos LDPs passam por um processo de escolarização, que envolve recursos da edição, e são transformados para serem re(a)presentados na forma de texto escolar.”**⁶¹ O autor explicita o que toma por escolarização de textos. Segundo ele, há homogeneidade no tratamento do texto, em consequência das estratégias adotadas, tais como ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização de questões explícitas neste.

Outra questão levantada por Nogueira (2014, p. 200) é com relação ao que é dito no MP e o que se faz no LD. O autor alerta que não foi seu interesse investigar se os autores são coerentes nesse sentido, mas que parte do pressuposto de que isso é verdade, considerando que todos os MP analisados foram avaliados e aprovados pelos órgãos competentes. Nossa abordagem difere da do autor, pois já mostramos contradições entre a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) e a de MP9.5 (v. seção 1.2.3). Entendemos que isso não invalida a avaliação pela qual os LD passam, posto que os próprios guias que os apresentam ao professor listam os pontos positivos e negativos com relação aos eixos de ensino.

Como justificado acima, recorremos ao LD constantemente, já que o MP só existe em função dele e da orientação a ser dada ao professor, que será o responsável por decidir quais conteúdos serão abordados e de que forma, se por completo ou não; se sua abordagem coincidirá ou não com a dos autores; se os apresentará de forma crítica ou não e assim por diante. Na subseção seguinte, apresentamos o MP, que é nosso objeto de pesquisa e será abordado mais diretamente daqui em diante.

2.2.3 Manual do Professor

Como veremos nesta seção, o MP não existiu sempre no formato como o conhecemos, mas evoluiu, por exigências de uma política como o PNLD, de simples respostas aos exercícios propostos nos livros dos alunos a um manual que especifica orientações teórico-metodológicas que teriam sido seguidas na produção do livro didático. Para Nogueira (2014, p. 21), o manual do professor “é um tipo específico de Manual encontrado na esfera docente,

⁶¹ Idem.

parte da Coletânea Didática (CD) a que o professor tem acesso”. O autor assim justifica sua escolha:

Estamos compreendendo MP e “Manual” como a parte do livro do professor que traz considerações teórico-metodológicas e outras especificidades [...]. E optamos por essa nomenclatura por ser também a adotada pelos programas de governo e, em consequência disso, certamente pela maioria das editoras (p. 29).

Assim, o MP diz respeito ao conteúdo daquilo que é direcionado ao docente no livro didático de língua portuguesa. Referimo-nos genericamente a conteúdo em vez de “considerações teórico-metodológicas” utilizado por Nogueira, visto que, como observaremos, o manual do professor da década de 1970 basicamente dava ao professor as respostas aos exercícios propostos. A descrição do manual na tese apresentada esteve circunscrita aos manuais contemporâneos, com características específicas para atender às novas exigências legais, ao passo que nosso trabalho pretende mostrá-lo desde sua produção inicial no Brasil.

A necessidade de um livro para o professor existe apenas a partir da década de 1960, quando a educação pública passa a receber os filhos de trabalhadores, uma clientela que obriga a escola a se expandir, mas que não tem a assistência devida do Estado. Assim, os professores deixam de ser formados em Direito, Engenharia e Medicina e passam a ter uma formação precária (NOGUEIRA, 2014). Nas palavras do autor: “Essa conjuntura sinalizou a exigência da produção do Livro Didático e, por extensão, para a extrema necessidade de um Caderno de Respostas (ou Livro do Professor) e, sobretudo, de um Manual do Professor para cada LD” (NOGUEIRA, 2014, p. 130). Sobre a função desse material, Carvalhaes afirma:

O manual do LDP, como a própria designação deixa claro, constitui-se como um espaço em que uma voz autorizada (a voz da equipe autoral) dirige-se a um interlocutor (o professor) que precisa de orientação sobre como o LDP deve ser utilizado e, consequentemente, sobre como deve ser desenvolvida a atividade pedagógica⁶² em que se usa determinado compêndio didático (2018, p. 133-134).

O autor apresenta o MP como algo a ser seguido de forma autômata, sem nenhuma criticidade por parte do professor que *precisa* de uma “voz autorizada” e “de orientação sobre como o LDP *deve* ser utilizado”. Tratado nesses termos, não parece haver possibilidades de compreender, aceitar, rejeitar, reelaborar o conteúdo desse material, levando o professor a uma autonomia mínima, o que parece ultrapassar a visão de Shohamy (2006, 2009) de que este é um burocrata que apenas cumpre políticas que lhe são impostas por não ter consciência

⁶² Grifos nossos.

das ideologias (explícitas e implícitas) que as políticas de educação linguística carregam. Na verdade, Carvalhaes (2018, pp. 133-134) entende o manual como sendo “escrito sob condições de produção determinada” e como “um espaço em que se travam relações de poder”, em que o professor é um sujeito que precisa ser conduzido em sua prática.

Carvalhaes (2018) destaca o fato de a centralidade do MP na elaboração do LDP, principalmente naqueles comprados pelo governo para as escolas públicas, ser oficial e o de não conseguir precisar quando esse material passa a ser um critério de avaliação do material didático pelo PNLD. Ele cita o guia de 2008 (BRASIL, 2007), em que essa exigência aparece de forma evidenciada. No entanto, as recomendações a seguir foram transcritas de um guia bem anterior:

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no Livro do Aluno.

O Manual do Professor não deve ser uma cópia do Livro do Aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao Livro do Aluno, bibliografia, sugestões de leitura, filmes, vídeos, e outras fontes e/ou materiais que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a articulação entre os conteúdos do livro e desses com outras áreas do conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividade e de leitura para os alunos (BRASIL, 2001).

Para discutir a forma como as professoras colaboradoras da pesquisa leem o MP, Nóbrega (2008) trabalha com a noção de *atitude responsiva ativa*, que parece limitar a capacidade das professoras em compreenderem e aplicarem os conceitos trazidos pelo MP, sem que se lhes dê oportunidade para pensar diferente, para produzir. Isso parece estar bem de acordo com a ideia, segundo Geraldi (1997, p. 87), de que, ao longo do tempo, no que ele chama de “primórdios do mercantilismo”, o professor deixa de ser um mestre que produz conhecimento e passa a ser aquele que sabe “*um saber produzido* que ele transmite”. Para ilustrar como isso se dá, Geraldi (op. cit., p. 87) cita Comenius e seu “método perfeito de ensinar”:

...serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organismo executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os

modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 1627: XXXII-4).

O texto citado por Geraldini trata do perfil do professor, de sua identidade a partir de um certo momento na história do homem ocidental. Parece ser esse mesmo perfil do professor que se espera, quando o que se deseja é que ele aprenda a seguir os MP, conforme o conhecimento produzido pelos pesquisadores na universidade. Obviamente não podemos ignorar que muitas vezes esse professor também se insere na categoria de pesquisador, o que talvez nos autorize a considerar que estes não seriam meros reprodutores do conhecimento produzido por outrem. Para além do perfil do professor, poderíamos entender que hoje o LD (juntamente com o MP) seria a partitura para a qual o professor olha enquanto executa a sua aula.

Quanto à nomenclatura, esta pode variar na capa: *manual do professor*, *exemplar do professor*, *livro do professor* ou *material de divulgação*. Internamente, os autores nem sempre utilizam a mesma da capa, que corresponde, em geral, à primeira listada. Em nosso *corpus* de 12 (doze) manuais, 8 (oito) optam pelo primeiro termo, nestes incluídos todos os 6 (seis) aprovados pelo PNLD. Essa escolha não é aleatória⁶³, pois o edital para seleção de obras deste programa de 2014 (BRASIL, 2013), por exemplo, faz essa exigência, sob o risco de ser excluída a obra que não a apresentar na capa. Assim, o exemplar do professor contém, além do livro destinado ao aluno, um manual para o docente. Para melhor compreender a organização dos MP/LDP, apresentamos um quadro com a descrição destes:

QUADRO 3 – Características dos manuais do professor ao longo dos anos.

Respostas aos exercícios	Estrutura da obra	Orientações teórico-metodológicas
Os primeiros MP publicados tendiam a acrescentar apenas respostas aos exercícios propostos aos alunos. Fazem parte desse grupo: MP8.1, MP8.2 e MP9.1. Anos correspondentes: 1970, 1975 e 1977.	Além das respostas, apresentavam uma publicação quase sempre no final do LD com um melhor detalhamento da estrutura da obra. Fazem parte desse grupo: MP8.3, MP8.4, MP9.2 e MP9.3. Anos correspondentes: 1984, 1998, 1987 e 1989.	Há um direcionamento mais completo não só das questões propostas no LD, mas de teorias que o embasam e metodologias a serem adotadas. Fazem parte desse grupo: MP8.5, MP8.6, MP9.4, MP9.5 e MP9.6. Anos correspondentes: 2002, 2006, 1999, 1999 e 2012.

FONTE: elaboração própria.

⁶³ Como se pode deduzir, também não foi aleatória a nossa escolha pelo termo.

Do quadro, pode-se inferir que as características dos MP foram se modificando através das décadas, em que houve um movimento de evolução: resposta ao professor (década de 1970) – estrutura da obra (década de 1980 e 1990, anteriores aos PCN) – fundamentação da obra (posteriores aos PCN). Nogueira (2014) também trata de mudanças nesse material:

É preciso dizer também que os Manuais, durante muito tempo, limitavam-se a apresentar uma súmula pouco atrativa do material didático, começando pelo projeto gráfico: uma fonte de letra miúda e nada convidativa à leitura. Ressaltamos que esse quadro tem sido alterado a cada PNLD. As políticas públicas para LD alcançaram, por extensão, os MP, estabelecendo aspectos essenciais para a produção deste gênero que extrapolam o produto daquele. Não se trata apenas de explicar a estrutura do LD, mas de discorrer sobre a base teórico-metodológica e sobre outros aspectos ausentes linguisticamente neste gênero (NOGUEIRA, 2014, p. 165).

O MP pode se apresentar de diversas formas: como um livro à parte (MP8.1); em forma de encarte (v. CEREJA; MAGALHÃES, 1994); no início do livro didático (MP9.2) e no final do livro didático (MP9.5). O formato de encarte dificulta o acesso, pois muitas vezes encontramos o livro do professor (principalmente quando adquirimos pela internet) sem o encarte correspondente. A diferença entre os dois primeiros parece ser basicamente de tamanho, pois ambos têm orientações para o professor e as respostas aos exercícios do LD. No entanto, enquanto o primeiro aparece como publicação independente, o outro vem dentro do LD. O último formato parece ser a tendência consolidada hoje.

Este capítulo tratou das concepções de política e planejamento linguístico, conforme Cooper (1989), Spolsky (2004, 2009) e Shohamy (2006), além de especificar os mecanismos de política linguística, destacando aqueles relacionados ao nosso *corpus*. Para compreendermos a forma como os manuais em análise tratam a questão da sintaxe pronominal e em que medida isso reverbera na padronização da língua portuguesa, fez-se necessário tratar da questão da norma, imprescindível no trato do ensino de línguas. Assim, no capítulo seguinte, abordamos uso e norma; regulação linguística; ideologia da norma; norma-padrão *versus* norma culta; o purismo linguístico; um pouco da história da padronização da língua portuguesa, em Portugal e no Brasil; o ensino da língua; e encerramos com o caso da sintaxe pronominal.

3 NORMAS LINGUÍSTICAS

A questão da norma em nosso trabalho se fez necessária devido à sua importância para o material didático que pesquisamos. No entanto, discutir essa temática não é algo tão simples, visto que há muitas perspectivas com base nas quais se pode adotá-la. Há a norma vista pelo senso comum, a norma apresentada nas gramáticas (mais tradicionais ou mais modernas), a norma com base na Linguística e mesmo esta não apresenta uma só concepção. Dessa forma, o capítulo pretende discutir algumas das concepções encontradas, assim como posicionar-se em favor daquelas que serão úteis para a análise de nossos dados.

Nas palavras de Lagares (2016, p. 80): “Pensar em normas sociais de uso e em políticas padronizadoras é útil porque permite descrever a dinâmica normativa, a construção de padrões e a aproximação ou distanciamento no uso social em relação a eles”. Para chegarmos a tal intento, tratamos, na divisão deste capítulo, da norma-padrão como uma ideologia linguística, da diferenciação entre norma-padrão e norma culta, do purismo linguístico, da história da padronização do PE e do PB, do ensino deste e, por fim, de pelo menos um caso estudado por linguistas e gramáticos e que servirá de base para a análise dessas ocorrências nos MP/LDP, no capítulo seguinte.

3.1 USO E NORMAS LINGUÍSTICAS

Leite (s/d) investiga a relação entre os termos *uso* e *norma*. Para isso, recorre aos registros em dicionários franceses e em seguida em dicionários de língua portuguesa. Em francês, houve uma evolução do termo *usage* para *norme*, comprovada por dicionários que vão do século XVII ao XX. Em suas palavras: “o termo *norma*, tal como o usamos hoje em linguística, proveio dos sentidos atribuídos à palavra *uso* ao longo dos séculos” (op. cit., p. 4). Assim como os autores (MATTOS E SILVA, 2000; REY, 2001; FARACO E ZILLES, 2017) vêm diferenciando norma “normal” de norma “normativa/prescritiva”, Leite trata de *uso em geral* correspondendo ao “hábito linguístico dos que falam a língua” e de *uso particular* ou “bom uso”.

Ao contrário do francês, o registro dos vocábulos *uso* e *norma* em relação à língua portuguesa, só vai aparecer no século XX (anos 90): Novo Aurélio – Século XXI. Segundo Leite (op. cit.), os dicionários nesta língua seriam tão atrasados que, além de retardarem o registro da acepção linguística de *norma*, ainda só a trariam no sentido prescritivo. Quanto à

palavra *uso*, a situação é um pouco diferente, pois a autora tanto encontra seu registro de uso da língua, já no século XIX, em Lisboa, quanto há diferenciação entre o *uso* e o “bom” *uso* da língua, registrada no Dicionário Houaiss da língua portuguesa, edição impressa de 2001 e versão eletrônica.

Leite considera tão importante a discussão sobre *uso* e *norma* no campo linguístico, que aponta consequências da falta dela:

O fato de não ter havido (pelo menos até os anos sessenta) uma discussão efetiva sobre *uso* e *norma* resultou que a variedade brasileira não fosse cientificamente conhecida. As diferenças entre o português de Portugal e do Brasil iam espocando assistematicamente nos textos dos “críticos da vez” (LEITE, s/d, p. 8).

Na busca de sentidos de *norma*, Leite investiga esse conceito em diferentes áreas do conhecimento. Na filosofia, por exemplo, ele estaria permeado pela ideia de julgamento de valor. Já no domínio da antropologia, os termos *norma/regra* se alternam, e não *uso/norma*, como na linguística. Além disso, a autora relaciona *norma* no campo do direito como tendo semelhanças e diferenças com a linguística que seriam essenciais, pois “[é] a concepção de norma, suas propriedades e características no campo do direito que pode levar o linguista à melhor compreensão da norma linguística” (LEITE, s/d, p. 11).

Mas quando se fala em norma linguística, inevitavelmente se recorre a Coseriu, por ser um tema central em sua obra. Por esse motivo, trazemos seu ponto de vista, além de pelo menos um olhar sobre ele, por Duarte (2001). Coseriu (1959-60) discute a distinção saussuriana entre *langue* e *parole*, explicitando, de forma cuidadosa, o fato de o *Curso de Linguística Geral* ser resultado de anotações dos discípulos de Saussure. Para essa discussão, recorre a diferentes perspectivas de linguistas que, segundo Duarte (op. cit.), a teriam considerado não definida quanto a seus conceitos. O autor também questiona a própria necessidade de entender a língua com base nessa dicotomia.

A linguagem humana, para Coseriu, é um fenômeno concreto e dinâmico. Isso implica que se pode fazer uma abstração a partir de dados concretos e que ela é dinâmica porque é atividade. Para compreendê-la, é preciso considerar três princípios básicos: há diferentes graus de abstração entre língua e fala; o indivíduo e a sociedade precisam ser considerados e o sistema e a norma são distintos.

Assim, o sujeito cria seus enunciados, porém não o faz aleatoriamente, partindo do nada, mas com base em estruturas já existentes. A norma, para o autor, então, refere-se a estruturas “constantes, normais e tradicionais” na comunidade. Essa seria a concepção de

norma de Coseriu que trata do que o indivíduo (re)cria com base nas realizações próprias de sua comunidade. Seguindo este autor, Faraco e Zilles (2017) chamam-na de “norma *normal*”. Nas palavras de Coseriu: “[...] num primeiro grau de formalização, estas estruturas [correntes na comunidade] são simplesmente constantes, normais e tradicionais na comunidade: constituem aquilo a que chamamos norma” (COSERIU, 1959-60, p. 24).

Eliminado o que não é essencial, o sistema diz respeito, então, às estruturas que se conservam num plano ideal ou, em suas palavras:

[...] num plano de abstração mais elevado, eliminado tudo o que na norma é “acompanhamento” constante mas inessencial pelo que concerne o funcionamento da linguagem como instrumento de intercomunicação, conservam-se somente aquelas estruturas ideais que são essenciais e que constituem indispensáveis oposições funcionais, ou seja, aquilo a que chamamos sistema (COSERIU, 1959-60, p. 24).

Coseriu opõe norma a sistema no sentido de que este oferece inúmeras possibilidades ao falante, mas o que limitaria essas possíveis realizações seria a norma, no que esta permite que se realize, num sistema de imposições. Assim, para o autor, norma se diferencia de prescrição, pois se refere ao que é costumeiro em determinada comunidade linguística. No entanto, na esteira de Milroy (2011), por exemplo, também é possível questionar a distinção entre o que é usual e o que é prescritivo, posto que se uma comunidade aceita um uso (*infeliz*⁶⁴) e não outro (*desfeliz*)⁶⁵, talvez se possa concluir que, em alguma medida, uso e prescrição acabam se equivalendo.

Essa noção de sistema/norma de Coseriu nos conduz à reflexão do que ocorre nas gramáticas tradicionais ou nos livros didáticos de língua portuguesa/MP: o conceito de norma como estando dependente do padrão (ideal) ou da norma culta. Assim, a norma culta é entendida como uma realização própria de pessoas consideradas cultas, ao passo que a norma-padrão⁶⁶ está mais relacionada a uma idealização da língua, não correspondendo, necessariamente, a produções “normais” de uma comunidade.

Dito de outro modo, o padrão, ditado como regra a ser seguida, pode fugir ao sentido de norma proposto por Coseriu, sendo mesmo rejeitado em comunidades linguísticas. Há

⁶⁴ Exemplos de Duarte (2001).

⁶⁵ Exemplos de usos não próprios do PB podem ser dados com base em texto literário de autor moçambicano: irresponsabilizar (p. 46); desconseguir (p. 61, 75, 102) – verbos – desacontecimento (p. 49); extralinhas (p. 87) – substantivos – todos retirados de romance de Mia Couto (**O último voo do flamingo**, São Paulo, Companhia das Letras, 2005).

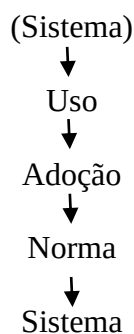
⁶⁶ Nem mesmo a acepção com que se usa o termo norma-padrão é pacífica na literatura sobre o tema. Por esse motivo, reconhecemos o uso de norma-padrão conforme Rodrigues (2012), para quem existe um *padrão ideal* e um *padrão real*, este no sentido de que é usado por um determinado grupo, mas utilizamos o termo, neste trabalho, como na primeira acepção proposta pelo autor. A seção 3.2.2 informa melhor nosso posicionamento.

inúmeros exemplos disso no PB: no nível lexical, a rejeição à palavra *rubrica* (preferindo-se *rúbrica*), no sintático, ao particípio “eu tinha *trazido*” (preferindo-se eu tinha *trago*) ou a substituição de *vós* por *vocês*, sendo este último caso o mais emblemático, por não ser *vós* usado pelos falantes em geral do PB, ainda que os manuais continuem conjugando os verbos e inserindo esse pronome como sendo próprio da nossa língua. Na visão de Coseriu, é um fato de sistema, mas não mais da norma.

Merecem atenção os argumentos de Leite (s/d) para justificar sua afirmação de que a norma linguística é muito complexa e, por isso, de difícil compreensão, ainda que seja necessário avançar nesta. Seu primeiro argumento gira em torno de algo discutido por Coseriu (1980), que apresenta a mesma questão sob dois pontos de vista possíveis: 1) o sistema não é aleatório, é mais amplo do que a norma e formou-se, em algum momento, baseado no uso; e 2) a norma é mais ampla do que o sistema porque o atinge e a mudança linguística comprova essa relação, ou seja, novos fatos da norma podem passar a ser parte do sistema.

Essa passagem do uso para o sistema não é, porém, automática e haveria uma fase de acomodação. Para melhor explicar essa situação, Leite propõe um esquema:

FIGURA 10 – Do uso ao sistema



FONTE: LEITE (op. cit.).

Diante do exposto, a autora defende que não há como “isolar a norma do terreno da linguagem” (LEITE, op. cit., p. 16), apenas metodologicamente, que há diferentes formas de considerá-la. Em nosso trabalho, a norma é uma questão essencial. O que estamos, porém, assumindo como norma? A norma prescritiva é aquela do “dever ser”, de quem explicitamente difunde certos usos em detrimento de outros e a norma “normal” seria aquela que os linguistas procuram descrever, tornando o aspecto normativo-prescritivo (MATTOS E

SILVA, 2000) mais implícito, sutil. Essa foi a ideia que nos ocorreu nessa tentativa de delinear os sentidos para norma.

No entanto, percebemos que, para o nosso *corpus*, isso não se sustenta, pois o padrão, nos MP/LDP, é colocado, muitas vezes, de forma sutil, sem afirmações do tipo “deve-se usar...”. Revendo a questão, talvez seja preferível pensar na norma prescritiva, para efeito metodológico, a forma em destaque no material didático em análise que não corresponde aos usos mais gerais do PB contemporâneo de maneira que qualquer falante possa identificar tal fato. Por exemplo: o pronome vós, a mesóclise ou mesmo a ênclise em alguns casos prescritos pelos autores de livros didáticos ou de gramáticas.

Fazendo uma breve incursão nos textos introdutórios da *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (1998)⁶⁷, uma das obras de que nos utilizamos em nosso trabalho, encontramos algumas referências à norma: Serafim da Silva Neto trata de “normas cultas do bem escrever e do bem falar” (p. xviii); Rocha Lima usa “bom uso da língua literária” (p. xxi); “fatos da língua”/sistematização das “normas da modalidade culta do idioma nacional” (p. xxiii); “padrões da norma culta” (p. 8) e assim conceitua a gramática normativa: “É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta” (ROCHA LIMA, 1998, p. 7).

Em relação à *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2001), outra obra importante para nossa pesquisa, este não faz nenhuma referência ao termo norma em seus prefácios (da 1ª edição e da atual), mas o faz na introdução com um tópico específico à teoria gramatical. Ele usa “variedade coloquial e popular” de uma época (p. 26); trata de juízos de valor relacionados ao falar, distinguindo-os em três tipos: “*norma da congruência; norma da correção e norma de adequação*” (p. 34); usa “formas ‘cultas’”, “português popular e o padrão ou culto”, tomando estes dois por sinônimos, “língua funcional” (p. 38) e distingue, por fim, sistema e norma, conceituando esta como contendo “tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. [...]” (BECHARA, 2001, p. 42).

Voltando aos estudos da Linguística, Leite (s/d) apresenta algumas nomenclaturas que qualificam a norma linguística, tais como norma *objetiva*, *prescritiva* e *subjativa*, de Rey

⁶⁷ Prefácio de Serafim da Silva Neto, de 1957; *No liminar*, da 15ª edição; *Profissão de fé* (prefácio da edição em questão) e a *Introdução* – todos esses do próprio gramático.

(2001) e normas *implícitas* e norma *explícita*, de Aléong (2001), além de outros mais de “domínio público”, segundo ela: culta, não culta, popular, prescritiva, descritiva, tradicional, padrão, *standard*, canônica etc. A autora, então, apresenta um quadro com alguns sentidos atribuídos à norma culta vs. não culta/inculta ou popular; padrão vs. não padrão e prescritiva (ou canônica) vs. descritiva. No entanto, só expõe a referência para o sentido da segunda categoria, e não para as demais, o que nos leva a concluir que os outros dois são de sua autoria, pois fala em “sentidos atribuídos”, mas nesses casos não diz por quem.

Destacamos esse fato porque há, a nosso ver, um problema no sentido de *norma-padrão*, se considerarmos o que dizem autores como Spolsky (2004), Shohamy (2006)⁶⁸ ou linguistas brasileiros como Lucchesi e Lobo (1988), Mattos e Silva (2004), Lucchesi (2015) e Faraco e Zilles (2017). O sentido que Leite (op. cit.) apresenta para *padrão* mais se assemelha ao comumente atribuído à norma culta e é retirado de dicionários. Por outro lado, quando apresenta a *norma prescritiva* diz: “refere-se às regras constantes dos manuais de gramática tradicional, um *ideal de língua a ser praticado predominantemente na modalidade escrita da língua*” (p. 17), em que destacamos o que os autores supracitados sublinham como sendo a característica primeira de uma norma-padrão: idealizada e escrita.

Lucchesi (2015), por sua vez, faz uma crítica à noção de norma no estruturalismo coseriano, afirmando que, ao fundir norma e sistema, a Sociolinguística tornou obsoleta essa noção e, por fim, propõe-se a reformulá-la, utilizando o termo *norma sociolinguística*. Tal norma se assentaria em três parâmetros:

- (i) a frequência relativa de uso das variantes linguísticas entre os membros de cada grupo social;
 - (ii) a avaliação subjetiva das variantes linguísticas comum aos membros de cada grupo;
 - (iii) as tendências de mudança em curso em cada grupo social
- (LUCCHESI, 2015, p. 75).

Tais divergências a respeito da norma exigem um posicionamento sobre o que entendemos por norma, para efeitos de nossa pesquisa. Como não pesquisamos a variação linguística em nenhum grupo específico, para nós, importa mais o tratamento dado à norma, ou a percepção desta, nos MP/LDP em estudo. Nesse sentido, reforçamos que, para compreendermos como ocorre o processo de padronização do português nesse material, é-nos suficiente a distinção entre norma-padrão e norma culta, conforme proposto por diversos autores, incluindo Lucchesi (2015).

⁶⁸ Os autores da PL tratam de padronização e não exatamente de *norma-padrão*.

Leite também aborda a questão do “bom uso”:

A norma como fenômeno inerente à língua tem de ser correta e precisamente compreendida. A dificuldade para entendê-la e aceitá-la parece restringir-se a um fato: a existência de uma codificação de regras em manuais, que, em todas as sociedades letradas, é o repositório do que representa o “bom uso” e sempre foi denominada norma (LEITE, s/d, p. 18).

Ela discorre então sobre o papel das gramáticas no registro de fatos linguísticos prescritos e/ou proscritos. Entende, portanto, a gramática e o dicionário, a exemplo de Auroux (1992), como instrumentos linguísticos, mas que devem se prestar a “consultas e ao estudo historiográfico das ideias linguísticas” (op. cit., p. 19) e nunca ser materiais didáticos que devam ser “cegamente” aplicados. Tais instrumentos seriam um registro da tradição para as sociedades letradas. Em contradição a esse posicionamento, porém, o material didático parece continuar funcionando como instrumento linguístico e não apenas como consulta à história das ideias linguísticas. Os MP/LDP se assemelham a tais instrumentos, muitas vezes repetindo ensinamentos pela simples tradição, como veremos em nossa análise.

A autora propõe, então, para efeitos didáticos, dois tipos de norma: “a codificada (a que compõe a gramática tradicional) e a não codificada, que, em toda sua heterogeneidade, constrói a língua. Sob o ponto de vista da existência, contudo, a norma é uma só” (LEITE, s/d, p. 19). Como não parece haver consenso nos qualificativos de norma, assumimos os qualificadores *padrão* e *culta*, apesar de conhecermos a objeção não só de Leite (s/d), como também de Bagno (2001) ou de Faraco (2008). Nossa justificativa refere-se ao próprio uso corrente nos MP/LDP⁶⁹ e em autores que vimos apresentando aqui. Ademais, refutamos a ideia de que seria pejorativo chamar uma variedade culta porque seria o mesmo que chamar grupos que usem outras variedades de não cultas. Esse argumento parece desconsiderar os novos sentidos que os usuários da língua vão incorporando às palavras, argumento usado, por exemplo, quando se quer afirmar que um dicionário nunca vai conter todos os sentidos do léxico. O projeto NURC, por exemplo, que vem sendo determinante para o estudo dos falares brasileiros, faz uso do termo *norma culta* para designar a variedade de prestígio dentro de uma comunidade (v. SILVA, 1996, que faz um histórico do Projeto).

Por outro lado, Leite (op. cit.) afirma que há quem negue a existência da norma, o que não seria adequado, porque tal atitude seria ingênua, pois se a norma é inerente à língua, negar aquela seria negar esta. Apesar disso, a língua é mais do que norma, “porque tem uma

⁶⁹ Apesar de haver diferentes sentidos e outras nomenclaturas.

propriedade que lhe escapa: a criação, que é a propriedade que faz funcionar a fórmula **novo uso + adoção + norma = língua em renovação**” (op. cit., p. 19).

Na divisão do capítulo, aprofundamos a questão das normas linguísticas, tratamos da norma-padrão como uma ideologia linguística, da diferenciação entre norma-padrão e norma culta, do purismo linguístico, da história da padronização do PE e do PB do ensino deste e, por fim, de casos estudados por linguistas e que servirão de base para a análise dessas ocorrências nos MP/LDP, no capítulo seguinte.

3.2 NORMAS E REGULAÇÃO LINGUÍSTICAS

Segundo Mattos e Silva (2000), as comunidades de fala (v. NR 31) são regidas por regulação, pois em toda interação social humana esta se apresenta, seja ela linguística ou não. Por outro lado, os grupos não estão fechados em si e interagem com outros grupos. Nesse movimento, há convergências e divergências, levando a ajustes na interação, seja para que se assemelhem ou para que se diferenciem. Assim, regular é normatizar.

A regulação linguística (conceito de CORBEIL, 2001⁷⁰) ocorre devido à necessidade de interação entre grupos humanos. Nos grupos sociais, convivem a variação e o controle dessa variação, apontando para uma unificação. Só assim é possível a comunicação humana, tanto entre indivíduos quanto em grupos, pois se cada pessoa criasse suas regras próprias sem nada comum entre seus pares, e assim também agissem os diferentes grupos, aquela ficaria praticamente impossibilitada de ocorrer. No entanto, Mattos e Silva (2000) defende que esse controle “aponta” para a unificação, mas não é ela própria, porque a característica das línguas em geral é a variação, a diversidade e nunca o contrário.

A principal força de regulação linguística está no processo de aprendizagem. Esta se inicia ainda na infância, segue pela escola e pela vida adulta afora. No entanto, essa regulação não se dará da mesma forma, na mesma medida, mas vai depender de inúmeros fatores, como os diversos ambientes de interação, por exemplo, se o sujeito terá acesso à escola, que tipo de escola (pública/privada, rural/urbana, civil/militar etc.), como esta ou outra instituição de que ele participa regula as questões linguísticas etc.

[...] a prática de regulação implica, necessariamente, nos diferentes tipos de organização social e política. Esses desenvolverão, com maior ou menor impulso, os mecanismos sociais de regulação. Procede disso outra força de regulação linguística:

⁷⁰ Mattos e Silva apresenta a versão de Corbeil de 1983. No entanto, lemos a tradução de seu texto de 2001, que consta das referências.

a influência de modelos linguísticos próprios à comunicação institucionalizada – sistemas de ensino, administração pública, instituições econômicas, como a indústria cultural; os meios de comunicação de massa; em certos contextos, a religião etc. (MATTOS E SILVA, 2000, p. 29).

O autor trata de duas consequências da aprendizagem com a finalidade de elaborar uma “teoria global da regulação linguística” (CORBEIL, 2001, p. 187), dentre as quais destacamos a primeira, mais diretamente relacionada com nosso trabalho. Ele expõe sobre a “língua de ensino” que abriga algumas características: é a escolha de uma variedade dentre outras; deve ser utilizada pelo professor ao longo do ensino; uma variedade imposta como sendo “a” norma, “a” língua por excelência. Além disso, coincidindo com a área de PL, ele destaca o fato de essa escolha se dar por quem está no poder, de uma forma que pode ser mais, ou menos, democrática. Na visão de Shohamy (2006), pode ser uma escolha aparentemente democrática, pois muitas delas fazem parte, na verdade, de agendas ocultas⁷¹. O sistema de ensino é, nesse contexto, um fator de regulação linguística, detendo mecanismos que contribuem para tal, dentre eles, incluímos os MP/LDP.

A escolha por uma língua ou variedade é feita por grupos de poder (político, econômico, administrativo e religioso), segundo Corbeil (2001). No entanto, às vezes pode haver concorrência e as escolhas não serem as mesmas. Para ele, seria, então, o poder econômico⁷² a ter predominância e impor sua escolha. No Brasil, parece haver essa concorrência, uma batalha que fica entre o que setores mais conservadores (autores de gramáticas tradicionais, setores da imprensa, escola) cultuam como o padrão, o “correto”, a língua “certa” e aqueles (escritores, jornalistas) que, apesar de também defenderem uma variedade (a que mais se aproxima dos usos reais), se utilizam de formas linguísticas diversas das do primeiro grupo, são considerados cultos e por isso sua variedade – norma culta – é defendida como a mais adequada a ser aprendida na escola⁷³.

Assim como Milroy (2011), Corbeil (2001) desafia a ideia de neutralidade de quem descreve a língua: “Aquele que descreve a língua não descreve um uso qualquer desta língua, menos ainda a totalidade dos usos. Em geral, ele escolhe, e no mais das vezes escolhe o uso dominante”. E mais: “Aquele que descreve pertence a um grupo definido por um *status*, um lugar, uma época” (op. cit., p. 192). Essa ideia parece bastante aceita entre os estudiosos da

⁷¹ Ainda que Shohamy (2006) trate de língua e não de norma, a lógica continua a mesma, já que uma variedade é eleita pela escola, pela sociedade (na Constituição Federal, por exemplo), como sendo “a” língua.

⁷² Entendemos essa posição de Corbeil, embora ele não coloque a questão como sendo política, porque, afinal, é o poder econômico que vem determinando as políticas em geral.

⁷³ Obra que representa essa defesa e já apresentada neste trabalho é a de Possenti (1996).

língua hoje. Leite (s/d), por exemplo, também apresenta a aceitação de os fatos sociais (como a língua) serem normativos.

Corbeil (2001) propõe uma distinção entre regulação linguística e concorrência linguística. A primeira se caracteriza pelo comportamento, individual ou em grupo, com relação a forças sociais que agem sobre aquele. Coexistência e compatibilidade de formas linguísticas ainda a caracterizam. Essa noção parece se aproximar da de norma coseriana. A segunda, por sua vez, significa a existência de diferentes línguas/variedades num mesmo território, possibilitando conflitos e tendendo ao domínio de uma língua/variedade sobre as outras.

Quanto à gramática normativa, essencial para a difusão da norma tal como a conhecemos no ensino de língua portuguesa no Brasil, Faraco e Zilles (2017) remetem à biblioteca de Alexandria como o berço desta, tendo Dionísio Trácio como o primeiro gramático. No século III a.C., os filólogos faziam um cuidadoso estudo nas obras da biblioteca, que foi a maior de que se tem notícia na Antiguidade. O objetivo dos filólogos, naquele momento, era tanto catalogar manuscritos gregos antigos de poetas, dramaturgos, filósofos e historiadores, quanto optar pelas versões que pudessem ser consideradas definitivas dessas obras, com base em rigorosa análise dos fragmentos disponíveis.

A gramática, surgida à época, deveria descrever os usos costumeiros, normais, nos textos desses escritores. A norma-padrão teria surgido, então, da autoridade dos escritores gregos. Além desse critério de autoridade, ganhou notoriedade, na perspectiva normativa, a ideia de que a forma clássica de escrever se sobrepunha à contemporânea, ou seja, a escrita antiga seria melhor do que a atual. De qualquer forma, merece destaque o surgimento de uma gramática normativa baseada nos usos, mesmo que de um grupo bem específico. Também não pode ser ignorado que tal gramática surge privilegiando a escrita, talvez principalmente pela falta de recursos tecnológicos que “represassem” a língua na modalidade oral, com o fim de estudá-la.

O critério de antiguidade tem sido decisivo para a delimitação do que os autores chamam de norma normativa nos séculos posteriores, o que acaba direcionando as gramáticas posteriores, muitas vezes ignorando os usos dos escritores de cada época, levando à obsolescência da norma prescrita por estas. Tal realidade estabeleceu-se no ensino gramatical nas escolas, onde até hoje regras do “bom uso” são ensinadas, mesmo que elas sejam apenas idealizadas a partir de uma suposta “idade áurea” da linguagem. Em todas as épocas, há quem

lute contra a “degeneração” de suas línguas. São puristas. A ideologia da norma-padrão se assentaria sob a tríade da antiguidade, imutabilidade e purismo linguísticos.

No século XVI, no processo de gramatização (AUROUX, 1992) das línguas europeias, houve um retorno à ideia de Quintiliano, mestre romano do século I, de que a norma deveria seguir os usos, ainda que a Antiguidade também fosse uma referência para a “boa linguagem”. No entanto, é um momento em que as línguas vernaculares se distinguem do latim, como línguas de nações e recebem nomes referentes ao Estado-nação em que eram faladas (italiano, na Itália; francês, na França; português, em Portugal etc.). Não havia, ainda, autores que pudessem ser considerados clássicos, por isso a opção pelo uso corrente.

Já no século XVII, a escolha pelo modo “correto” de falar e escrever dos “barões doutos” (João de Barros, século XVI) deu lugar “à lógica como critério normativo” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 96). A mais famosa gramática dessa época (Gramática de Port-Royal) pretendeu fundamentar-se no que acreditavam ser a “estrutura lógica do pensamento”. Segundo Mattos e Silva (2000, p. 17), era uma orientação lógico-gramatical, hegemônica na Europa, que passava dos grandes autores do passado para um “segmento legitimado pela sociedade o modelo linguístico a ser seguido”. Nesse sentido, nem mesmo os autores antigos estavam imunes às suas críticas: Camões e Vieira, por exemplo, tiveram “erros” apontados por Jerónimo Soares Barbosa, segundo Faraco e Zilles (op. cit., p. 97), “autor da mais importante das gramáticas do português inspiradas no logicismo (publicada postumamente em 1820)”.

Para os autores, os múltiplos critérios nem sempre são compatíveis entre si:

- O uso linguístico muitas vezes contradiz a lógica devido ao fato de as estruturas da língua não espelharem a estrutura da lógica, pois aquelas têm sua ordem própria.
- O critério da antiguidade pode conflitar diretamente com os usos de que o falante tem conhecimento, por exemplo, que outro critério poderá ter sido adotado em gramáticas e LDP contemporâneos para manter a mesóclise no PB como própria da norma-padrão?

Quanto ao papel do linguista e de seu posicionamento em relação à norma-padrão, Faraco e Zilles (2017) afirmam:

Somos praticantes e defensores do “bom uso”; e defendemos também a necessidade de reabrirmos esta importante questão técnica e política no Brasil, buscando caminhos que nos permitam superar a “dualidade de normas”, ou seja, as discrepâncias entre a norma culta e a norma-padrão que perturbam o encaminhamento positivo do uso, do ensino e do cultivo da língua no nosso país há um século e meio. É preciso, com urgência, redesenhar a norma brasileira do “bom uso” (a chamada norma-padrão) (p. 155).

Ainda que Faraco e Zilles destaquem a importância de todas as variedades, de respeitá-las e de sempre combater preconceitos relacionados às expressões linguísticas, falta uma maior discussão a respeito das questões políticas que nos trouxeram até aqui. Eles as apresentam, na verdade, sem assim as denominar sempre. Contudo, fica a dúvida quanto à plausibilidade de os linguistas defenderem uma norma-padrão, ainda que reconheçam a necessidade de redesenhá-la devido ao seu caráter extremamente artificial. Essa defesa é justificada por serem usuários desta e, de certa forma, pela necessidade de se fazer compreender/ser aceito pelos que os acusam de relativistas.

Parecem frágeis esses argumentos. Primeiro, porque não seriam os linguistas usuários, em geral, da norma culta e não desse padrão, imaginário? Segundo, que são os próprios autores que levantam a questão do revisor de textos, este, sim, seguidor da norma-padrão, que impede que a escrita dos textos acadêmicos revele como os acadêmicos realmente escrevem. Por último, até que ponto o cientista precisa se justificar perante aqueles que não estudam seu objeto para se fazer respeitar?

Ao tratar do papel da Linguística, Rajagopalan (2003, p. 43) recorre ao que se chama de *cientismo*, que trata “de um desejo de fazer da linguística uma ciência a qualquer custo, mesmo que isso implique ter que abrir mão de qualquer preocupação de ordem prática (...)”. Questionamos, então, se essa tentativa de não a relacionar com questões de ordem prática teria levado a tão pouco prestígio de seus estudos no ensino de língua/na escola como um todo. Para o autor, o pesquisador teria uma responsabilidade com a sociedade, que proporciona as condições para que suas pesquisas sejam realizadas. Considerando a problematização feita nesta seção, porém, parece-nos que tal responsabilidade continua restrita a grupos privilegiados, que tentam manter uma norma não utilizada pelos brasileiros, uma norma tipicamente escolarizada, ao passo que a noção de diversidade linguística, que atenderia a maior parte da população, fica prejudicada.

Conforme Lucchesi (2015, p. 192), os próprios linguistas agem como se “o estudo científico da língua nada [tivesse] a ver com a fixação de uma norma de referência linguística”. Parece, então, necessária uma mudança de posicionamento dos estudiosos da linguagem, sob o risco de que reforcem aquilo que criticam em seus estudos. No entanto, o autor, ao tratar de linguistas, põe em foco apenas os estruturalistas, filólogos e gramáticos em especial, tal como Celso Cunha (1985)⁷⁴. Contudo, vimos anteriormente (seção 2.1.3), que Possenti (1996), analista do discurso, defende o ensino da norma-padrão (embora o que o

⁷⁴ CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

autor defenda por padrão pareça estar mais assemelhado à norma culta ou *padrão real*, conforme Rodrigues, 2012).

Sua obra coincide com o período de publicação dos PCN e parece tentar firmar o papel da linguística no ensino da língua. No entanto, mais recente é o trabalho de Faraco e Zilles (2017), cuja posição parece não se distanciar da de Possenti, pois, ao mesmo tempo em que expõe a situação atual de linguistas que desvelam a realidade sociolinguística do País, colaboram com a manutenção de tal estado de coisas, pois se defendem, por exemplo, a distinção entre uma *norma normal* e uma *norma normativa*, e se a norma-padrão está relacionada a essa última, sendo idealizada, como defendê-la? Questão complexa a nos desafiar, pois mesmo a defesa de uma norma culta, mais próxima à realidade dos usos linguísticos de uma comunidade letrada poderia ser considerada excludente, diante da diversidade linguística brasileira.

A subseção a seguir trata da ideologia da norma-padrão, reforçando nossa discordância sobre o ensino de uma norma que, *a priori*, não existe como uma variedade linguística, mas como algo sempre a ser alcançado.

3.2.1 A ideologia linguística da norma-padrão

Os falantes de algumas línguas acreditam que existam formas padronizadas destas. Na verdade, não seriam apenas “algumas”, como diz Milroy (2011), mas seriam todas as línguas ocidentais que passaram por esse processo de padronização, como ele mostra mais adiante. Mas essa crença acaba influenciando no que esses falantes pensam de sua própria língua e de “língua” em geral. O autor afirma que estes vivem em “culturas de língua padrão” (op. cit., p. 49).

Nesse sentido, delimitar uma língua, definir formas padrão e mesmo estudá-las são processos bem mais complexos, porque ideológicos, do que o senso comum e até alguns linguistas costumam pensar. O autor, na verdade, defende que a ideologia do padrão deve ter influído nos estudos linguísticos, já que estes se referem, em geral, às variedades padrão das línguas. Além disso, para ele, “a padronização da língua não é um universal” (op. cit., p. 50).

Leite (2006), por exemplo, trata o fato de que só a própria língua é capaz de explicar a si mesma, e nenhum outro signo (semiótica), como um dos fatores dessa complexidade. Bagno, por sua vez, afirma:

Descrever uma língua é, inexoravelmente, criar essa língua, conferir-lhe estatuto ontológico, dizer e mostrar que ela *existe*. Nesse mesmo gesto, é possível dizer que toda a linguística é, na essência, *política linguística*⁷⁵, porque molda seu objeto para, em seguida, tratar dele, atribuindo-lhe propriedades que serão analisadas à luz de princípios, conceitos e postulados construídos pedaço a pedaço (BAGNO, 2018, p. 49).

Milroy (op. cit., p. 51) vai ao encontro de autores como Shohamy (2006, 2009) quando trata da possibilidade de existirem “influências ideológicas encobertas em alguns aspectos do pensamento linguístico”, pois, para estes, os objetivos dos promotores de PL nem sempre são facilmente identificáveis. Dessa forma, ele trata como crença a existência de línguas padronizadas, quando especialistas/linguistas muitas vezes as tomam como uma realidade dada, por isso, inquestionável.

A fim de conceituar padronização, Milroy (op. cit., p. 51) propõe uma primeira definição, não ideológica, porque diz respeito à estrutura interna ou aparência interna de objetos padronizados: “a padronização consiste na imposição de uniformidade a uma classe de objetos”. Nesse sentido, não há uniformidade dos objetos, mas uma imposição, o que significa que os objetos (mesmo abstratos como as línguas) são variáveis.

Outro sentido para padrão “é, *grosso modo*, ‘medida de desempenho’” (MILROY, op. cit., p. 52). Este envolve um julgamento de valor, é como uma régua que serve para medir níveis de desempenho. Essa definição não é neutra, e seria mais útil à ideologia da padronização do que ao processo. O autor explica, posteriormente, que não toma a padronização como um produto, algo passível de ser concretamente realizável, mas a toma numa acepção processual, como algo que está sempre no campo do desejável, da possibilidade. Essa distinção é fundamental para a compreensão dos argumentos de Milroy, pois este descarta, em seu trabalho, a ideia de padronização linguística como algo objetivamente interno às línguas. Colocá-la como em processo é entendê-la como desejável, sempre em construção.

O autor também nos apresenta uma distinção entre padronização e prestígio, normalmente confundidas, em seu ponto de vista, até por linguistas que utilizam tais conceitos. O que ocorre é que as formas linguísticas tidas por padronizadas estão associadas a uma classe social de prestígio. Para ele: “Em geral, a ‘variedade padrão’ tem sido equiparada à ‘variedade de maior prestígio’, em vez de à variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade” (MILROY, 2011, p. 52).

⁷⁵ Itálicos do autor.

Ele cita a Sociolinguística Quantitativa como um exemplo de área da Linguística que faz essa identificação entre “padrão” e “prestígio”. A questão é que, mesmo que a variedade padrão se confunda com a de maior prestígio, isso não implica que um alto grau de prestígio leve à constituição do “padrão”. Ele dá como exemplo duas categorias de objetos não linguísticos, para melhor entendimento. As tomadas elétricas são altamente padronizadas, mas não têm a necessidade de prestígio para que assim sejam. Por outro lado, ternos feitos sob medida podem ter um alto nível de prestígio e não são padronizados. Comparando prestígio e uniformidade (categoria definidora da padronização), o autor mostra que o primeiro está indexado à classe social falante de uma determinada variedade: esta tem prestígio tanto quanto tenha aquela. A uniformidade, por sua vez, “é uma propriedade do sistema linguístico, não dos falantes” (MILROY, 2011, p. 53).

A pesquisa de Duarte (1989) facilita a compreensão do raciocínio de Milroy. Ao mostrar a tendência do PB a substituir o clítico acusativo da 3ª pessoa por algumas outras formas e com um *corpus* constituído por informantes com escolaridade e faixa etária diversas, episódios de novela e entrevistas de TV, Duarte (1989) apresenta um dado que nos permite visualizar essa ideia de que prestígio não corresponde necessariamente a padrão. Na avaliação que os informantes fizeram de algumas falas, frases como:

- (1) Não sei por onde anda a Maria. Não *a* tenho visto ultimamente...
 - (2) Coitada da menina! Deixe-*a* em paz!
 - (3) O senhor não pode acreditar neles. Eu *os* vi abrindo a porta do meu carro.
- são consideradas pedantes, podendo trazer estigma sobre os que as utilizam (DUARTE, op. cit., p. 31).

Assim, conclui-se que embora as formas em destaque representem a norma-padrão ensinada nos LDP/MP, elas nem sempre são consideradas de prestígio. No entanto, tal avaliação pode mudar conforme o contexto de uso. Para comprovar o valor do “prestígio” na Sociolinguística, o autor mostra como os sociolinguistas usam, em geral, a variedade “padrão”, de “prestígio” ou de “estilo monitorado” como referência para definir termos não marcados. Assim, embora se possa dizer que o termo não marcado seja aquele em que há uma ausência, aqueles tratam esta como “apagamento” do que aparece na variante de prestígio. Ele dá como exemplo o “apagamento” da oclusiva final de variedade não padrão⁷⁶, quando se poderia falar de *inserção* de oclusiva na variedade “padrão”.

⁷⁶ Citamos os exemplos de palavras como *rap* e *Bob*, que apresentam oclusiva final. No entanto, não temos a intenção de tratá-las como variedades padrão ou não padrão.

Para reforçar essa ideia que expõe com clareza agendas ocultas (SHOHAMY, 2006), apresentamos um exemplo retirado de Faraco e Zilles (2017), que admitem a existência de diferentes gramáticas para as variedades linguísticas, sejam quais forem elas. Para mostrar como isso ocorre, tomam a concordância verbal (CV) como exemplo. Vejamos a forma como os autores colocam a questão:

Segundo a norma-padrão, há uma desinência própria para cada pessoa, exceto a terceira pessoa do singular [...] Tais desinências são consideradas obrigatórias, devem ser usadas sempre. [...] (FARACO E ZILLES, 2017, p. 195).
Nesses casos, a motivação para a **“falta” de CV** tem sido descrita como sendo de natureza sintático-semântica [...] Retomando a caracterização das configurações da CV na sociedade brasileira [...], devemos lembrar que há regiões do país que mantêm o emprego do pronome *tu* para a segunda pessoa do singular, seguido de verbo ora **com**, ora **sem concordância, mesmo entre os falantes cultos**⁷⁷. [...] (FARACO E ZILLES, 2017, p. 197)

Tal abordagem nos permite algumas considerações:

- 1º) Como defende Milroy (op. cit.), o parâmetro é o padrão.
- 2º) Isso ocorre, no Brasil, mesmo que autores como os citados defendam a distância entre o padrão e a norma culta.
- 3º) É com base no que eles chamam de “norma-padrão” que afirmam não haver concordância em casos da norma culta.
- 4º) Ainda seguindo Milroy (op. cit.), a mesma questão poderia ser abordada do ponto de vista marcado/não marcado: a CV na variante culta seria não marcada morfologicamente, ao passo que na “norma-padrão” seria marcada. Assim se posiciona Milroy:

[...] De fato, a dicotomia padrão/não padrão deriva, ela mesma, de uma ideologia – ela depende da aceitação prévia da ideologia da padronização e da centralidade da variedade padrão. É óbvio que os dialetos não podem ser rotulados de “não padrão”, a menos que se reconheça uma variedade padrão como definidora e central. Nessa conceitualização, os dialetos se tornam, por assim dizer, satélites que têm órbitas em distâncias variadas em torno de um corpo central – o padrão (MILROY, 2011, pp. 55-56).

Como consequência desse posicionamento, delimita o sentido de que se serve, no trabalho em foco, de padronização: “um *processo* em contínuo progresso naquelas línguas que sofrem tal processo” (MILROY, op. cit., p. 56). Defende que, como efeito da padronização, a maioria das pessoas, em tais culturas, tem a crença na *correção* de formas linguísticas, aderindo a essa ideologia. Nos MP/LDP do *corpus* selecionado, principalmente os produzidos após os PCN, essa crença não está sempre explícita, mas em todos eles, em algum momento,

⁷⁷ Todos os grifos do trecho são nossos.

há uma marca dessa ideologia. É provável que o contexto estadunidense, de que trata Milroy, se assemelhe ao nosso por ser uma sociedade que tem letramento escrito, mas que também se diferencie pelas suas especificidades de potência econômica, cultural, que pode ter mais interesses nessa ideologia.

O autor destaca, então, o papel da escola na difusão dessa ideologia. Seria ela a ensinar as formas “corretas” de falar por meio de materiais didáticos elaborados por autoridades de quem dependem os professores para acessar os “mistérios da língua” dos poucos privilegiados que dispõem de um *status* de seus sacerdotes. Aqui, percebe-se também que o professor é apenas mais um burocrata (SHOHAMY, 2006) para a disseminação da ideologia do padrão.

Pela exposição de Milroy (2011), parece inevitável admitirmos que fazemos parte de uma cultura da língua padrão, assim como são as línguas ocidentais importantes (muito usadas, segundo o autor), que já teriam passado por todas as fases de padronização. A gramatização, como defendida por Aurox (1992), certamente faz parte desse processo, embora ela seja posta em termos de línguas vernáculas (inglês, francês, espanhol, português etc.), ao passo que Milroy afirma que “elas não são *vernáculos*, e ninguém as fala exatamente”, pois o padrão seria apenas uma ideia na mente, “uma variedade perfeitamente estável, claramente delimitada e perfeitamente uniforme –, uma variedade que nunca é perfeitamente nem consistentemente realizada no uso falado” (MILROY, op. cit., p. 69).

No entanto, “se dizemos que a língua padrão existe num nível idealizado, temos de aceitar também que outras variedades definíveis também existem num nível idealizado” (MILROY, op. cit., p. 69). Esse pensamento se choca com o que ordinariamente os linguistas repetem. Apesar disso, é compreensível, na medida em que só se pode delimitar certa variedade se recorrermos ao que é estático, uniforme e isso seria uma semelhança de que precisamos nos dar conta para assumirmos nosso papel nesse contexto de ideologia do padrão. Por se assemelhar às outras variedades, nesse sentido, mas também pelas “propriedades a mais” que tem em relação às outras, a padronização linguística precisa ser entendida como parte da “sociedade” em que é usada e que, de alguma forma (não linguística) se sobrepõe às outras.

Ainda que Milroy (2011) trate da realidade dos EUA e Faraco e Zilles (2017), da de Portugal e do Brasil, eles têm em comum o destaque ao que esses últimos chamaram de filólogos e gramáticos, enquanto aquele os chama pela alcunha mais genérica de “historiadores da língua”. Todos eles concordam, porém, que esses profissionais procuravam contar/construir essa história a partir da padronização linguística. Como mostram Faraco e

Zilles (2017), os critérios eram diversos. Os objetivos, porém, comuns. E, assim, para Milroy, as histórias das línguas eram a própria codificação da língua padrão, legitimando-a como língua do Estado-Nação.

A mesma tentativa de provar que o inglês seria não misturado e teria vindo tão diretamente do germânico, parece ter-se dado, em termos metodológicos, assim como de convencer que o português “original” seria o europeu, por ter-se originado “direto” do latim e ser livre de misturas provenientes das diferentes raças que por aqui se cruza(ra)m.

A padronização está, portanto, ligada à ideia de legitimidade da língua, além da importância da história como fator legitimador. A legitimidade acadêmica também pode contribuir com atitudes de tolerância com variedades tradicionalmente estigmatizadas, mesmo que, a princípio, esse não seja o objetivo do sociolinguista (MILROY, op. cit.). Tratamos, a seguir, das normas padrão e culta, dois conceitos necessários a nossa tese.

3.2.2 Norma-padrão *versus* norma culta

Como se pode ver pelas discussões apresentadas, as nomenclaturas envolvendo norma são inúmeras e controversas, porque um mesmo termo pode se referir a sentidos diferentes de norma, assim como diferentes termos podem ter o mesmo sentido. Para evitar essa confusão terminológica, propomo-nos, nesta seção, apresentar algumas discussões a respeito do tema e marcar nossa posição neste trabalho.

Bagno (2001), juntamente com autores como Faraco (2008) e Mattos e Silva (2000, 2012), trata dos qualificadores que costumam acompanhar o termo norma. Em seus argumentos, ele acaba contribuindo com os motivos para adotarmos norma *culta*: este seria o qualificativo mais comum, de maior circulação em matérias jornalísticas, na internet, nas gramáticas, nos *manuals escolares* (grifo nosso) e “nos textos científicos sobre língua” (p. 72). Dessa forma, se esse é um termo não apenas de conhecimento das pessoas em geral, mas também aceito pelos especialistas, por que não o adotar? Obviamente isso não invalida a discussão proposta pelo autor sobre seus sentidos, que seriam dois, a princípio.

O primeiro conceito de norma culta seria próprio do senso comum e teria ampla circulação, sendo tradicional e ideológico. Para provar tal ideia, o autor recorre a exemplos de diversos gramáticos consagrados no Brasil. Esse sentido atribuído à norma culta remete à tradição de estabelecer a literatura como parâmetro para a “melhor” forma de falar e de escrever, sendo aquela baseada nesta. Para resumir essa primeira acepção: “(...) uma língua

ideal, baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), um modelo abstrato (que não corresponde a nenhum conjunto total de usos da língua por parte de seus falantes de carne e osso” (BAGNO, 2001, p. 74).

O termo *norma culta*, nesse sentido, é usado, em geral, sem que se diferencie de outros termos. Mesmo os gramáticos que o usam, fazem-no indiscriminadamente, alternando a forma *culta* com diversas outras (formal, padrão, p. ex.), como mostra o autor. Ele também é resultado da maneira preconceituosa com que se costuma ver as variedades linguísticas, tomando como critérios adjetivos como “bonita” vs. “feia”; “certa” vs. “errada”; “elegante” vs. “deselegante” e hoje, arriscamos dizer, termos aparentemente mais neutros, como “adequada” vs. “inadequada”.

Sobre a segunda acepção do termo, Bagno (2001) afirma: “se refere à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população” (p. 74). Passa a ser, então, um termo técnico, com critérios “relativamente mais objetivos e de base empírica” (p. 75). Ele é estabelecido pelos estudiosos da linguagem que pretendem descrever a realidade linguística de uma comunidade.

Bagno (op. cit.) faz um quadro em que opõe as características desses dois conceitos. Destacamos, porém, apenas algumas das do segundo sentido da expressão *norma culta*, que é a de nosso interesse: descritiva, científica, heterogênea, socialmente variável, falada e escrita, sujeita a transformações ao longo do tempo. Reconhecemos as limitações de algumas delas, conforme o que vem sendo discutido.

Ainda que admitindo a diferença entre os dois conceitos, o autor também faz a crítica ao segundo sentido do termo em questão. Para ele, mesmo o termo técnico está impregnado de sua construção histórica, que é essencialmente ideológica. Além disso, ele defende que opomos culto a inculto, compreendendo este último como “rude”, “tosco”, “grosseiro”, “bronco”, “selvagem” etc. Esclarece, então, que uma pessoa considerada culta pertence, na verdade, a uma “*determinada forma de cultura*” (BAGNO, op. cit., p. 77) que, por pertencer a uma classe social privilegiada é também detentora de prestígio social.

Sua decisão de discutir tal problemática advém da percepção de que até os pesquisadores, incluindo a si mesmo em trabalhos anteriores, deixaram-se levar pelo que ele chama de “jogo ideológico”. Além disso, pessoas que carregariam o “estigma” de não serem consideradas cultas teriam cobrado dele outro posicionamento. Para que possamos continuar a utilizar o termo *norma culta* numa acepção técnica, precisamos defender que esse sentido pretende referir-se a um grupo específico de usuários da língua e que pessoas que não

pertencem a esse grupo fazem parte de uma outra cultura, que os linguistas (e outros estudiosos da língua) procuram não estigmatizar. Reconhecemos a complexidade da questão, mas preferimos, pelo menos por ora, usar o termo já consagrado nos estudos linguísticos.

Ainda na discussão dos dois termos e na intenção de propor uma alternativa, Bagno (op. cit.) apresenta o termo norma-padrão, assumida por linguistas como Lucchesi e Lobo (1988), Mattos e Silva (2004), Faraco (2008, 2012), Lucchesi (2015) como se referindo à primeira acepção apresentada do termo. É basicamente com essa diferença, nesses dois sentidos, que os usamos em nosso trabalho: norma-padrão e norma culta. Para melhor visualizar essas duas acepções, propomos um quadro em que elencamos algumas conceituações de diferentes teóricos.

QUADRO 4 – Diferenciação entre norma-padrão e norma culta feita por linguistas brasileiros.

NORMA-PADRÃO	NORMA CULTA
“[C]ompreenderia os modelos apresentados e prescritos pelas gramáticas normativas.” (LUCCHESI & LOBO, 1988, p. 74).	Conforme adotado pelo projeto NURC: “compreenderia os modelos comuns à fala das pessoas possuidoras da cultura do tipo formalizado, isto é, a cultura sistematizada e difundida pelo sistema de educação formal” (LUCCHESI & LOBO, 1988, p. 74).
“[...] preconizada pela tradição escolar e idealizada pelos estudos gramaticais no Brasil desde a segunda metade do século XIX.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 109).	“normas cultas (definindo-se como cultos indivíduos de escolarização completa, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) plurais, como vem sendo demonstrado pelas análises sucessivas que se vêm publicando, a partir dos dados coletados desde inícios de 1970 pelo Projeto nacional e interinstitucional Norma Urbana Culta (NURC) [...]” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 109).
“codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.” (FARACO, 2008, p. 73). Gramáticas e dicionários tomados como instrumentos padronizadores, com certa força coercitiva (idem).	“está diretamente correlacionada com a escolarização, com o letramento, com a superação do analfabetismo funcional.” (FARACO, 2008, p. 69). “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” (FARACO, 2008, p. 71).
“[D]everia ser vista como uma norma subjetiva, resultante de um processo de seleção/idealização de uma forma de usar a língua que é prescrita pelas gramáticas normativas.” (LUCCHESI, 2015, p. 77). Sua imposição “tem funcionado como um poderoso instrumento ideológico para a manutenção da unidade nacional e para a legitimação da dominação política e da exploração econômica.” (LUCCHESI, 2015, p. 177).	“[S]eria propriamente uma norma objetiva, referindo-se à forma como os indivíduos plenamente escolarizados efetivamente usam a língua.” ⁷⁸ (LUCCHESI, 2015, p. 77).
“[...] a expressão ‘norma-padrão’ [...] costuma remeter a estruturas linguísticas que muitas vezes: • obedecem a certas prescrições desatualizadas, ligadas apenas à tradição gramatical normativa; • se distanciam dos usos efetivos dos brasileiros de escolaridade superior completa, mesmo em situações de escrita formal e monitorada” (VIEIRA, 2017, p. 8).	“um termo técnico para designar formas linguísticas que existem numa determinada realidade social, classificada a partir de critérios relativamente objetivos e de base empírica” (VIEIRA, 2017, p. 11).

FONTE: elaboração própria.

⁷⁸ Como o próprio Lucchesi admite, essa distinção pode ser um instrumento metodológico útil, mas tem implicações, como o fato de a norma prescrita não se inscrever apenas no plano do *dever ser*, mas também num *plano ontológico*, como já discutido.

Identificamos alguns termos-chave da norma-padrão – modelos prescritos; gramática normativa; tradição escolar; força coercitiva; idealização de uma forma linguística; instrumento ideológico; norma subjetiva; dominação política e da norma culta – modelos comuns a falantes; educação formal; plural; escolarização; situação monitorada; fala e escrita; norma objetiva. Por último, destaquemos a posição de Mattos e Silva (2004), que utiliza normas cultas e não seu correspondente no singular, sendo coerente com a ideia de variação em qualquer norma.

A seguir, apresentamos a noção de purismo que, a princípio, se confunde com a de padronização, mas que apresenta suas diferenças.

3.2.3 O purismo e as normas brasileiras

Embora seja evidente a relação estreita entre padronização e purismo linguístico, eles não são exatamente a mesma coisa, pois se para existir padronização é necessário que haja também a noção de purismo, o contrário não é verdadeiro. Segundo os estudos de Leite (2006), que o tem como objetivo principal, é possível perceber que este último é um conceito mais amplo. O purismo seria, então, a defesa de uma norma impulsionada pelo conservadorismo do usuário da língua. Como veremos adiante, essa norma não se restringe a uma única variedade da língua, mas a qualquer uma delas. Nesse contexto, entram em conflito duas forças: a tradição vs. a inovação.

Na escola, o problema da “imperfeição da aprendizagem da língua” seria mais evidente, no âmbito da aprendizagem da norma culta, a respeito da qual “se constrói a metalinguagem preservadora de uma tradição linguística. Essa metalinguagem revela a luta da tradição contra a renovação na língua” (LEITE, 2006, p. 15). Por esse motivo, o trabalho da autora consiste em “estudar o purismo como um fato linguístico de conservação, por meio da metalinguagem” (op. cit., p. 16).

Em seu trabalho, interessam-nos especialmente a fundamentação do purismo em si e alguns fatos linguísticos, como a colocação de pronomes, que servem para compreender a fixação de uma norma linguística no Brasil, onde o purismo linguístico estaria muito relacionado com a força da tradição. Isso porque não haveria, entre nós, uma política purista oficial, como há na França, por exemplo. Apesar disso, ele se revela na imprensa e nos meios de comunicação em geral.

O purismo existe sempre que um determinado grupo elege uma forma de falar como a melhor, dentre outras. Entendendo o purismo como a tentativa de preservação de um uso, Leite (op. cit.) não o relaciona apenas à língua culta, mas a qualquer variedade. Como exemplo de nossa realidade, podemos citar grupos sociais cujos membros são analfabetos, ou quase, mas que tentam impor inúmeras regras sobre os usos da língua: não dizer “palavrão”; falar de uma determinada forma por ser menina; evitar termos como “câncer” ou “diabo” (tabus); tratar por “finado” quem morreu; tratar por “comadre/compadre” os padrinhos de seus filhos e assim por diante. Como se pode ver, todos esses comportamentos linguísticos indicam a exigência de determinados usos da língua e qualquer pessoa que conhece(u) os sertões nordestinos, reconhece essas práticas, algumas das quais talvez em desuso.

No entanto, a compreensão de purismo, em geral, é outra, como se pode ver em Mattos e Silva (2000, p. 40), por exemplo:

Não desconhecem os prescritivistas a variação, mas defendem que só há uma forma correta de dizer. É esta fidelidade que leva ao “purismo”, o fantasma reacionário que perseguiu tantas gerações e produziu curiosa atividade linguística, de larga audiência e até hoje solicitada, os “consultórios gramaticais”.

Purismo, nesse sentido, está diretamente relacionado com os sujeitos que detêm algum poder sobre a prescrição de formas de falar de prestígio social. Rey (2001) também trata o purismo nessa perspectiva, pois este faria parte de uma “atitude normativa ativa”, que “apaga as condições e as implicações sociais de seus julgamentos, para remeter sua causa a um conceito abstrato da ‘língua’ e da ‘palavra’.” (REY, op. cit., p. 136). Haveria, então, um artifício em se fazer acreditar na possibilidade de que todos pudessem usar uma determinada forma linguística, sendo-se mais rigoroso com os burgueses cultos, mas esperando que falantes menos privilegiados os imitem. Purismo, nessa ótica, assume um tom pejorativo:

Purismo, com efeito, qualifica uma atitude normativa permanente que repousa num modelo unitário e fortemente seletivo da língua e não tolera nenhum desvio em relação a esse modelo predefinido, quaisquer que sejam as condições objetivas da vida linguística da comunidade (REY, 2001, p. 137).

Dessa forma, não seria purista a parcela mais ampla da sociedade, mas apenas aqueles que detêm um certo poder de legislar sobre o discurso, invalidando algumas variações. Essa é uma diferença fundamental, pois, na visão de Rey (2001), o purismo existe devido à negação da mudança histórica. Ademais, o autor trata de purismo considerando o ponto de vista dos franceses e se vê claramente a diferença da nossa realidade. A nosso ver, não temos puristas

com características semelhantes aos da França: aquele que vê no camponês ou no escritor regionalista os melhores exemplos de falantes de uma língua, como o autor diz ocorrer lá.

No entanto, pelo menos uma afirmação parece bem aplicável ao purismo linguístico (nesse sentido pejorativo) entre nós e tomando por puristas os defensores de uma norma-padrão idealizada: “o purista acumula listas de infâmia, um museu de horrores” (REY, 2001, p. 140). Isso é facilmente comprovável em muitos contextos em que o purismo, nesse sentido, se dá. Também, apesar dessa diferença, concordamos com Rey que é preciso estudar as condições objetivas (linguísticas e sócio-históricas) em que ocorre o discurso purista. Parece-nos possível pôr em foco esse discurso que porventura esteja nos MP/LDP, reconhecível por meio das ideologias que se revelam nestes.

Quanto à norma, Leite (op. cit.) afirma que esta não é “algo rígido em oposição a algo espontâneo” (p. 38), pois ela se faz da espontaneidade que se repete até certo ponto, quando é substituída por outra norma. Destaca, ainda, dois pontos básicos da complexidade da norma: 1º) as normas existem na mesma proporção dos usos; e 2º) a norma é temporária, mas é impositiva e resiste à troca. Ela então caracteriza os puristas como sendo aqueles que não aceitam novidades na norma, pois estão habituados a um uso tradicional. Ocorre-nos que todos nós teríamos algo de puristas, desde que seja difícil imaginar pessoas sem nenhuma resistência às mudanças na língua. Essa ideia parece coerente com a da autora, para quem o purismo não tem, necessariamente, uma acepção negativa.

Leite (op. cit.) trata então de duas acepções do purismo. A primeira delas, mais conhecida, diz respeito ao “cuidado excessivo com a língua literária que vigorou em algum ponto do passado” (p. 42). Ela tem origem demarcada na Grécia antiga, a partir da retórica. No entanto, esse conceito se ampliou, passando a considerar não só os textos literários, mas qualquer comportamento linguístico. A autora propõe, então, uma classificação: purismo discursivo metalinguístico e purismo discursivo, *stricto sensu*. Esse último aponta para as escolhas linguísticas (lexicais e sintáticas) do falante e isso exige uma análise subjetiva do fenômeno. A autora, por esse motivo, prefere utilizá-lo apenas de forma complementar. Ela se detém no purismo metalinguístico, propondo três critérios básicos para sua análise:

1. O *histórico ortodoxo*: a pureza da língua está no passado; em relação ao Brasil, o passado literário é português, da fase antiga até o Romantismo.
2. O *nacionalista*: procura-se valorizar a língua em uso e, aparentemente, rejeitar o passado cultural.

3. E o *histórico heterodoxo*: o passado da língua é usado por quem conhece a norma culta, causando violência simbólica pela linguagem. Nesse caso, o preconceito pode estar até nas altas camadas da sociedade, contra aqueles que não dominam tal norma.

Na análise da polêmica entre Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro sobre a redação do Projeto do Código Civil, no início do século XX, Leite (op. cit.) trata da colocação pronominal, que é um tema bastante discutido entre os contendores. Estes acabam discutindo o significado gramatical da palavra *atração*, que até hoje é utilizada para justificar a próclise em alguns casos. Leite defende que seu uso não é facilmente justificável, pois alguns tentam explicar esse caso por razões fonéticas e outros, morfossintáticas, sem que qualquer uma das explicações seja definitiva. Na discussão, ambos acabam admitindo que o fenômeno da atração é apenas uma convenção, mas, por força da tradição, se obrigam a falar de tal.

No capítulo em que trata do “Purismo heterodoxo e a norma brasileira”, Leite retoma a chegada da Linguística e da Sociolinguística no Brasil e seus impactos no ensino da língua. Esta última chega a nossas terras e academias na mesma década em que se amplia o acesso à escola pública, em 1970, coincidindo com a produção dos primeiros MP como demanda de uma leva de professores com pouquíssima formação escolar. A entrada dessas ciências na universidade ou a mudança de atitude dos professores com relação às variações linguísticas não ocorreram, porém, de forma repentina, pois, apesar de Mattoso Câmara já divulgar a Linguística desde a década de 1930, ela só passa a ser disciplina obrigatória nos cursos de Letras em 1962, pelo Conselho Federal de Educação.

Acrescentamos a esse panorama descrito por Leite o fato de a Linguística (para ficar só nela) também não chegar aos futuros professores de línguas uniformemente. Exemplificamos com nosso programa no curso de Letras com habilitação dupla (português e inglês), na Universidade Estadual do Ceará, campus do interior, no início da década de 1990. Naquele momento, as disciplinas principais da habilitação em português eram Língua Portuguesa I, II, III etc. De Linguística, havia uma única disciplina, em que se estudava o Curso de Linguística Geral. Na habilitação em língua inglesa, havia Linguística Aplicada, em que se via a fonética de uma variedade do inglês.

Apesar desse retardo na chegada das novas teorias e de suas implicações nos cursos de Letras nos rincões do Brasil, nos anos 1980, as teorias da variação linguística traziam ao Brasil a discussão em torno das variedades faladas pelas classes populares, levando, aos poucos, a mudanças de postura dos professores de língua portuguesa. Nesse contexto, a autora defende que a chegada de outras normas linguísticas à escola, o esgotamento da prescrição

por meio do acesso de pessoas pertencentes a uma outra classe social e, conseqüentemente, a uma outra cultura, geraram a sensação de crise no ensino de língua. Essa mudança, no entanto, só se intensificou com a introdução dos PCN nas escolas. Esse documento trazia muitas concepções novas e acabou forçando o professor a utilizá-las, a fim de acompanhar as novas teorias, e, de alguma forma, elas reverberaram nas salas de aula.

Apesar de entendermos a crítica de Geraldi (2018) às políticas oficiais impostas pelos governos neoliberais dos anos 1990, precisamos admitir que, por serem oficiais, chegaram às escolas com muito maior alcance do que as discussões dos anos 1960-1990, mais restritas a espaços de cursos promovidos por governos estaduais ou municipais e aos ambientes acadêmicos. Infelizmente, no Brasil, o aumento da oferta esteve sempre atrelado a uma queda na qualidade. Talvez seja essa a crítica mais procedente de Geraldi (op. cit.). Ganhamos com a ampliação no número de licenciandos e professores com acesso às novas teorias, mas perdemos no aprofundamento delas, pois, na forma como foram implantadas, demorou-se a compreendê-las, a fim de utilizá-las adequadamente, seja elaborando suas aulas conforme seus pressupostos, seja contrapondo por meio da compreensão crítica delas. Os PCN, porém, começam a dar lugar a uma nova política sem que os professores os tenham compreendido de modo aprofundado.

Na visão de Leite (2006), a falta de conhecimento quanto ao conceito de *norma linguística* e sua relação com as comunidades linguísticas causou insegurança aos professores no tratamento da variação linguística do aluno. Essa falta, a nosso ver, é mais ampla e passa pela ausência ainda constante da área de PL nos cursos de Letras.

Por ser a padronização uma questão central em nosso trabalho, resgatamos, na seção seguinte, um pouco de sua história em Portugal e no Brasil.

3.3 HISTÓRIA DA PADRONIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Elementos da história da padronização da língua portuguesa, tanto no Brasil, como em Portugal, podem ser mais bem compreendidos a partir do que Vieira (2018, p. 10) chama de *Paradigma Tradicional de Gramatização* (PTG):

O PTG se constituiu a partir de uma ramificação dos estudos linguísticos oriundos da filosofia grega clássica e se tornou o mentor teórico-metodológico e socioideológico do que tradicionalmente vem se entendendo por *gramática* desde os gramáticos alexandrinos da Antiguidade aos gramáticos normativos brasileiros de hoje.

Passemos, então, à exposição a respeito da padronização do português desde sua origem, a forma como aconteceu em Portugal e no Brasil e como tal paradigma ainda se apresenta nos MP/LDP. Apresentamos, nas subseções abaixo, um breve histórico desse processo, em terras portuguesas e brasileiras, juntamente com o papel de nossa escola na busca por uma língua ideal.

3.3.1 Padronização no português europeu

Segundo Faraco e Zilles (2017), o português é uma língua originada de “falares românicos” (variedades originadas do chamado latim vulgar) que se desenvolveram no noroeste da península ibérica, após a dissolução do Império Romano. Os falares românicos eram exclusivamente orais, pois a escrita se dava em latim. No século XIII, esta surgiu em Portugal sob o reinado de D. Afonso II (rei de 1211 a 1223), numa nova unidade política autônoma, que exigia a construção de uma ordem jurídica própria. No entanto, sua disseminação e consolidação ocorrem somente no reinado de D. Dinis (rei de 1279 a 1325), que criou a primeira universidade do reino (Estudo Geral), a fim de formar especialistas em leis. Nas palavras de Faraco e Zilles (op. cit., p. 126): “Foi [...] só no reinado de D. Dinis que, nas últimas décadas do século XIII, se consolidou o uso sistemático da língua românica na documentação da Chancelaria Real portuguesa”.

Esse fato é relevante, segundo os autores, por ter ampliado as funções sociais da língua vernácula, levando a um desenvolvimento da língua românica na modalidade escrita. Apesar disso, essa modalidade da língua portuguesa ainda foi alternada com o latim escrito por séculos, pois que o ensino ocorreu em latim até fins do século XVIII. Outro exemplo citado é o do receituário médico, escrito em português somente no século XVII, ainda que desde o final do século XV (1498) houvesse determinação para tal. Esse último caso comprova a tese de Shohamy (2006) de que muitas políticas linguísticas não passam de intenções que nem sempre se realizam na prática dos usuários de uma língua.

Quanto ao nome *português*, o primeiro registro de que se tem notícia ocorreu nas primeiras décadas do século XV. Anteriormente, tem-se registro de “nossa linguagem” para designar a língua, conforme mostrado por Faraco e Zilles, no Prólogo da obra *Leal Conselheiro*, de 1438, de D. Duarte (rei de 1433 a 1438). Há, segundo os autores, outros

termos genéricos para designar os falares românicos na Idade Média: vulgar, nosso vulgar, romance/romance, linguagem, nossa linguagem.

Finalmente:

Nos finais do século XV, a imprensa chegou a Portugal, criando condições para uma relativa vulgarização do livro e o incremento da atividade literária, difundindo assim a norma modelar (a norma culta escrita).

Por outro lado, a partir de meados do século XV, a língua portuguesa, na esteira da expansão marítima de Portugal, saiu de suas fronteiras europeias e se tornou uma língua internacional. Essa expansão teve várias consequências (FARACO; ZILLES, 2017, p. 133).

Naquele momento, destacou-se o gênero “elogios”, escritos com a intenção de exaltar as línguas vernáculas frente ao latim ou a outras línguas mais prestigiadas externamente à época, tal como o francês. Em português, houve pelo menos dois “elogios” no século XVII: o primeiro escrito por João de Barros (*Dialogo em louvor da nossa linguagem*, de 1540), e o segundo por Pero de Magalhães Gândavo (*Dialogo em defensam da lingua*, de 1574). No caso deste último, pretendia sobrepor a LP sobre o castelhano, visto que esta era uma segunda língua para os portugueses eruditos. Com essa atitude, Gândavo fazia parte de um grupo que praticava uma espécie de “patriotismo” linguístico.

Os autores destacam, no século XVI, a importância da gramatização – a instrumentação das línguas por meio de gramáticas, dicionários e ortografias (AUROUX, 1992) – para a fixação da norma-padrão nas diferentes nações que se consolidavam como Estados Modernos. Em Portugal, segundo Vieira (2018), as duas primeiras gramáticas a contribuir com esse processo de gramatização são de Fernão de Oliveira (*Grammatica da lingoagem portuguesa*, de 1536) e de João de Barros (*Grammatica da lingua portuguesa*, de 1540).

Embora comumente se possa associar a ideia de gramática a seu caráter prescritivo, Faraco e Zilles (op. cit.) relatam que seu surgimento no processo de gramatização europeia cumpria mais uma função descritiva, pois gramáticas não eram utilizadas na escola, já que nesse ambiente, em Portugal, até o século XVIII, só se falava e estudava em latim. Apenas no século XIX e início do XX, numa reação aos chamados galicismos (momento em que o francês/a cultura francesa era mais prestigiado/a no mundo ocidental), bem como os “erros” dos próprios letrados, é que elas passam a prescrever usos, quase sempre com base no preceito de Quintiliano: conforme os autores consagrados. Para Rajagopalan (2011, p. 125), porém, ter um falante ideal em mente já configura uma norma: “Ter em mente alguém ou algum grupo no lugar da figura de falante ideal é outra forma de postular uma norma em matéria de uso

linguístico”. Assim, o caráter prescritivista está presente mesmo nas primeiras gramáticas, na medida em que selecionam uma variedade para descrever.

Essa é uma ideia também defendida por Vieira (2018, p. 112), na abordagem feita a respeito das duas primeiras gramáticas portuguesas. Para ele, embora Fernão de Oliveira (1536) procurasse descrever os usos linguísticos do português, ele “lhes atribui juízos de valor”, explicitando os “bons” ou “maus” usos, razão por que não seria João de Barros (1940) o primeiro gramático da língua portuguesa, conforme alguns especialistas defendem. No entanto, a obra deste se diferencia da de Oliveira especialmente por seu caráter didático e sua persecução ao modelo latino, o que a tornou a precursora de toda a tradição fixada nas gramáticas vindouras.

Quanto ao uso de português no sistema escolar de Portugal, incluíram-no, pela primeira vez, na disciplina de Latim na escola básica, em 1770. As primeiras gramáticas (século XVI), portanto, não foram produzidas para a escola, ainda que tivessem finalidade didática, a partir de Barros (1940). Seus autores, em geral, eram preceptores dos filhos da nobreza e suas gramáticas serviam de apoio pedagógico. Essa realidade, como vimos, se estende até o século XVIII.

Como já relatado, até o século XVIII, ensinava-se o latim nas escolas para um seleto grupo, filhos da nobreza de Portugal. Na segunda metade desse século, porém, Marquês de Pombal implanta políticas que favoreceram um novo segmento social, uma “alta classe média urbana” que passou a frequentar os liceus criados nos anos iniciais do século XIX e que posteriormente foi responsável pela ideia de degeneração da língua. Como consequência, os autores de gramáticas para as escolas secundárias passaram a condenar certos usos e prescrever outros de forma bem mais intensa, pois, segundo Faraco e Zilles (op. cit.), até aquele momento as gramáticas continham leves prescrições.

Foi nesse momento que a gramática inseriu os “vícios de linguagem” – “solecismos e barbarismos”, “não passando nunca de listas aleatórias, fragmentárias e repetitivas” (FARACO E ZILLES, op. cit., p. 153), que perduram, provavelmente por força da tradição, nos LDP mais recentes do nosso *corpus*, embora pretendam seguir as orientações dos PCN.

Como se pode ver, o purismo linguístico não teve início na escola, mas encontrou nesta um forte aliado da tradição conservadora, padronizadora, inclusive mantendo o critério de antiguidade para selecionar o “bem falar”, distinguindo-o das formas “erradas”. Enfim, o século XVIII foi um marco para a consolidação do discurso purista, em Portugal, com efeitos

diretos na visão de língua que se tem ainda hoje no Brasil, especialmente nas escolas e nos meios de comunicação.

Com o passar do tempo, percebeu-se a variabilidade da língua em todas as circunstâncias, mesmo entre os autores clássicos da Antiguidade, e que tanto a norma culta quanto a norma-padrão são variáveis. É fácil comprovar isso se recorrermos a diferentes gramáticas a respeito de determinados conteúdos gramaticais. Uma das formas de negar essa variabilidade foi criar regras e considerar erros alguns usos dos autores consagrados.

A história da padronização do português no Brasil ocorre por consequência de políticas do império português, que deixou o País na sua dependência quanto a qualquer impressão de documentos até a chegada da família real em terras brasileiras. A partir do século XIX, porém, surgem disputas sobre a língua brasileira. Na seção seguinte, detemo-nos nessa história.

3.3.2 Padronização no português brasileiro

Quanto à questão normativa no Brasil, ela só vai se acentuar no século XIX, porque os livros só passaram a ser impressos aqui com a chegada da família Real em 1808. Mesmo assim, as polêmicas cresceram/se fixaram a partir da segunda metade desse século, primeiro em torno da obra de José de Alencar. É a esse ponto da História que se recorre para delimitar a fixação da norma-padrão brasileira, que teve como modelos autores do Romantismo português e do chamado período clássico. Para Faraco e Zilles (2017), quando não há muita discrepância entre a norma-padrão e a norma culta, aquela é mais eficaz, caso de Portugal. No Brasil, ao contrário, a norma-padrão nunca refletiu os usos das pessoas consideradas cultas, daí resultando em fortes discrepâncias, tanto no uso quanto no ensino da língua.

Apesar de a chegada dos maiores representantes da nobreza de Portugal se dar no início do século XIX e, junto com ela, a imprensa brasileira, apenas no ano de 1881 temos a *Grammatica Portuguesa*, de Júlio Ribeiro, considerada a primeira gramática que trata dos usos linguísticos no português do Brasil. Segundo Vieira (2018, p. 151), as gramáticas anteriormente publicadas em nosso contexto eram feitas por brasileiros, mas conforme os clássicos portugueses, o que o leva a afirmar: “Em outras palavras, são apenas [instrumentos linguísticos] escritos por brasileiros, mas não são gramáticas brasileiras do português”.

Como vemos em Lucchesi (2015), a formação de uma ideologia da norma-padrão brasileira não está atrelada aos escritores do passado da língua, como Camões ou Vieira, mas

ao português europeu do século XIX. Isso se dava, segundo o autor, devido à visão dominante de que se devia copiar os modelos europeus de civilização, no entanto, para ele, revelava, também, num nível mais profundo, o projeto racista das classes dominantes, defensoras de um branqueamento da população. Consequentemente, “a institucionalização de uma norma de referência linguística está relacionada à dominação de classe” (LUCCHESI, 2015, p. 177).

Por esses motivos, a norma-padrão tem sido estática e nem faz referência aos usos do PE, como por vezes se tenta justificar, mas trata de um determinado momento deste e de períodos anteriores à própria formação literária portuguesa. Nas palavras de Faraco e Zilles (2017, p. 159): “A norma-padrão assim estipulada tem se mostrado inoperante e ineficaz. E os efeitos negativos dessa situação são claramente observáveis no ensino, no uso e no cultivo da língua no Brasil”.

Resgatando a história de como a avaliação quase generalizada a respeito da língua surgiu no Brasil, Lucchesi (2015) entende o século XIX como crucial para tal definição, pois nesse momento havia uma disputa de projeto nacional, em que alguns poucos tratavam da questão linguística, como o escritor José de Alencar. Podemos afirmar que o autor lista uma série de mecanismos de política linguística fundamentais para que a ideia de uma língua pura, ideal, melhor, deveria seguir sua origem mais “civilizada”, a europeia. São eles: a criação da cátedra de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II, em 1871; a proliferação das gramáticas normativas, na década de 1880; e a criação da Academia Brasileira de Letras, em 1897 (LUCCHESI, op. cit., p. 184). Tal submissão teria sido danosa, na visão de Lucchesi, principalmente pelo fato de que a língua portuguesa, na Europa, como era de se esperar, não parou de mudar. Como tais mudanças não foram assimiladas pelos conservadores da língua, temos até hoje defesas de formas já obsoletas mesmo em Portugal.

No Brasil, inclusive os defensores de uma norma culta brasileira, como o escritor citado, condenavam os usos próprios das classes populares, do “português popular” (FARACO E ZILLES, 2017). O autor romântico, sempre condenado pelos gramáticos contemporâneos por seu “estilo frouxo”, se não podia recorrer a estes para demarcar o que seria culto e o que seria da ordem dos “abusos” do português popular, recorreu ao critério de ancianidade, remetendo aos clássicos da língua e até mesmo ao latim.

Nesse embate, entre os defensores de um português brasileiro (em que Alencar foi ator principal) e os gramáticos puristas, que defendiam a manutenção de um português supostamente uno e sem as influências das diversas raças aqui fixadas, esses últimos ganharam a batalha. O apego que estes pregavam às raízes foi o argumento mais forte para a

fixação da norma-padrão no Brasil. Mas, como dizem Faraco e Zilles (op. cit.), o objetivo mesmo era reprimir qualquer possibilidade de rompimento com a ordem social estabelecida, razão sempre apontada pelos autores de PL para que uma língua/variedade se sobreponha a outra(s) em qualquer sociedade.

É seguindo esse raciocínio dos autores em foco que desconfiemos da necessidade de estabelecermos uma outra norma-padrão para o PB. Ao colocarmos em destaque uma variedade da língua, não estaríamos sempre alimentando essa ideia de que uma é melhor que outra? Nosso papel, enquanto estudiosos da língua, não seria promover a diversidade como sendo adequadas, quaisquer que sejam as variedades, em vez de continuar respaldando uma norma privilegiada, mas idealizada?

Fica, então, o desafio de discutirmos, afinal, o que a escola vai ensinar quando se trata de língua portuguesa. Primeiro, concordamos com Faraco (2008, p. 158), quando afirma que, junto com a ampliação do domínio da fala e da escrita pelo aluno, “[...] é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas”. Essa ação reflexiva exige a crítica de como determinadas formas tornaram-se prestigiadas em detrimento de outras.

Defendemos, portanto, a diversidade linguística e isso pode significar que a leitura de textos literários é fundamental, como defende Faraco (op. cit.), mas significa também entender que os textos selecionados pela escola também são construídos histórica e ideologicamente, cabendo questões como: que textos literários chegam à escola? Quem os escreveu? Por que são considerados bons autores? Que outros são excluídos da escola e por quê?

Ser diverso, nesse sentido, exige contato com as variações, expressar-se nelas, reconhecendo as normas cultas, nas modalidades oral e escrita, pelo que representam na sociedade em que vivemos. Ao mesmo tempo, ter consciência de como essas normas são construídas, a que grupos pertencem, além de ser capaz de construir outras normas, de forma consciente. Assumir ou refutar normas também pode advir do estudo de estruturas linguísticas, compreendidas nos contextos sócio-histórico-políticos e não o contrário. Combater o preconceito linguístico, então, é entender que há um agente disso e este não é sua própria vítima, ou seja, dizer que se deve evitar falar/escrever de determinada forma porque ela gera preconceito é o mesmo que responsabilizar mulheres vítimas de violência pela roupa que usam.

Enfim, as implicações disso tudo é que aceitamos pessoas/gramáticos que se pautam meramente na tradição ditarem o nosso modo de falar/escrever, além de tais ideias forjadas no irrealismo da idealização linguística determinarem muitas das políticas linguísticas a regerem os nossos sistemas de ensino. Afinal, onde mora a norma-padrão brasileira?

[...] continua presente e forte o imaginário de que essa língua mora em outro lugar. Desaparecida a imagem de que esse lugar fosse Lisboa, o eixo imaginário se deslocou para um território etéreo, uma indistinta Terra da Promissão idiomática, que, no senso comum, ora atende pelo nome de *gramática*, ora pelo nome de *norma culta*, ora pelo nome de *norma-padrão* (FARACO E ZILLES, 2017, p. 168).

Não é à toa, portanto, que o ensino de questões linguísticas que diferenciam o PB de PE seja tratado, nos LDP/MP, de forma tão irrealista, não atendendo à realidade da modalidade oral da língua (conforme estudos de Duarte, 1989, p. ex.) e nem mesmo da modalidade escrita, como se poderá ver no capítulo de análise. Questões como a abordagem da sintaxe pronominal, além de mostrarem a discrepância entre a oralidade, a escrita e as frases construídas com um fim didático, reforçam a ideia de que há formas linguísticas só utilizadas por quem passa pela escola, desconhecida por crianças na aquisição da língua ou por aqueles que nunca a frequentaram. Por esse motivo, a necessidade de abordar o ensino da língua portuguesa em nosso país e as políticas linguísticas intrínsecas a ele.

3.3.3 Ensino do português no Brasil como língua materna

O modelo gramatical ensinado no Brasil teria origem na tradição greco-romana, segundo Faraco (2008), ainda no século VI, quando Prisciano produziu uma gramática do latim conforme tal tradição. Para ele, esta seria, no Brasil, a base de todo o ensino de gramática tradicional presente no meio escolar até hoje, pois as primeiras gramáticas escritas nas línguas latinas vernaculares escritas no século XVI seguiram esses exemplares. Ainda que a herança dessa tradição não deva ser ignorada, esse modelo gramatical encontra-se congelado desde então: “É por isso que o arcabouço das gramáticas escolares se assemelha muito e nunca contém inovação significativa quanto à maneira de apresentar a língua” (FARACO, 2008, p. 139). É provável que, como efeito dessa antiguidade, pareça ser este um conhecimento sem autoria, levando autores de LDP a apresentarem conteúdos gramaticais sem referências de gramáticas que os subsidiem. Vejamos como o autor justifica esse ensino tal como ocorre até hoje:

Se pensarmos que o processo de fixação da norma-padrão, nos países latinos, foi artificializante (i. e., o modelo de língua escolhido sempre teve características arcaicas), não é estranho que, naquele momento, se tenha adotado precisamente aquela metodologia. Afinal, estava-se ensinando uma variedade artificial da língua. Com isso, os vícios pedagógicos do normativismo e da gramatiquice se espalharam pelo ensino de língua materna e estão conosco até hoje (FARACO, 2008, p. 148).

Pelo mesmo motivo, Mattos e Silva (2000) remete à escola surgida no Brasil pós-1970 como sendo pseudodemocratizada com relação à língua materna, devido à diversidade linguística existente e a insistente perseguição, pelo sistema escolar, a uma tradição prescritivista. Como consequência, tem-se uma escola onde chegam muitas normas, mas em que o ideal normativo continua sendo almejado. Assim, muitos deixam a escola, continuando uma situação subalterna, que será perpetuada por quem detém o poder e a voz. Nas palavras da autora:

[...] A explosão de matrícula, já referida, da década de setenta deste século foi concomitante à degradação qualitativa do ensino, já que a “falsa democratização” preocupou-se apenas com o aspecto quantitativo, com os percentuais necessários a preenchimento de tabelas de relatórios demagógicos (MATTOS E SILVA, 2000, pp. 33-34).

A autora exemplifica essa situação, nos anos setenta, com o parecer de Abgar Renault no Conselho Federal de Educação, em 1975, em que este considera como princípios gramaticais exigidos pelo pensamento lógico questões de concordância e regência, além de tratar tais casos (dentre outros) como “impurezas” a serem descartadas da língua “pura”. Como consequência, o mesmo Conselho criou, no ano seguinte, uma comissão para estudar a “carência linguística” dos jovens brasileiros, além de pretender sugerir “medidas saneadoras” para tal “carência”.

O período em que a entrada na escola brasileira foi ampliada coincide com as mudanças nos estudos linguísticos, quando o estruturalismo linguístico rompia com o “primado da língua escrita”⁷⁹ e com o “primado da variedade culta”, que se justificavam pelos “grandes autores” ou pelo “bom uso” das elites (MATTOS E SILVA, 2000). No entanto, essa ruptura não chega de imediato às escolas; pelo contrário, no Brasil, mais de vinte anos se passam até que os PCN sejam criados e uma outra perspectiva de língua/ensino de línguas também chegue até a maioria dos professores de línguas.

Tratando da relação língua e império, Mattos e Silva (2000, p. 39) fala que “a língua de dominação tem de impor-se a outras e por isso se desenvolvem discursos e mecanismos que legitimam a atuação política dos conquistadores”. No Brasil, isso se acentua no século

⁷⁹ As aspas do trecho foram usadas pela autora.

XVIII com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal e se reflete nas políticas atuais por meio, também, do material didático, importante mecanismo no sentido de que fala Mattos e Silva, sendo “conquistadores” hoje os que detêm o poder e procuram controlar a população por meio de uma suposta unidade linguística.

A autora faz uma comparação entre a realidade dos avanços da Sociolinguística nas principais universidades brasileiras, a formação dos professores de línguas em tais universidades e a formação precária da maioria dos que têm acesso a esta no que ela chama de cursos superiores periféricos, e trata, ainda, da situação em que os professores têm os mesmos anos de formação de seus alunos, uma realidade marcante até o final dos anos 1980. Tal descrição serve para reforçar, em sua visão, o que Geraldi (1997) chama de “falsa democracia” quando trata do acesso dos filhos de trabalhadores à escola.

É essa realidade precária que impulsiona a produção de livros didáticos, que tiram do professor a autonomia na seleção de conteúdos, trazendo-os já prontos, na exposição, no desenvolvimento de exercícios e na solução destes, no Manual do Professor, ainda que este tenha cumprido essa única função somente em seus primórdios (década de 1970). Posteriormente, como já vimos, ele se torna mais “sofisticado”: apresenta metodologias, discute as novas teorias linguísticas e, também, traz as respostas aos exercícios, com raríssimas exceções (no nosso *corpus*, há apenas um material com essa característica – MP9.4).

A autora remete a um documento criado por uma comissão destinada a aperfeiçoar o ensino da língua materna, em 1986, intitulado “Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna”. Conforme esse documento, a oralidade só deveria ser trabalhada a partir da 5ª série (6º ano atual). Essa atitude revela o apagamento que se faz do conhecimento linguístico dos alunos anterior à escola. Em outro momento, Mattos e Silva (2004) chama isso de *tabula rasa* do saber linguístico desses sujeitos. Essa orientação estende-se até 1996, quando surgem os PCN. Como os manuais de nosso *corpus* são todos dos dois últimos anos do fundamental, é possível verificar ideologias relacionadas à oralidade nestes.

Mattos e Silva (2004) trata do que constantemente se acusa o ensino da língua portuguesa no Brasil: de uma suposta crise. Para ela, só se pode falar em crise da língua em duas circunstâncias: quando seus falantes estão em extinção ou quando eles abdicam de suas línguas, usando outras, como acontece com indígenas brasileiros, que trocam suas línguas de

origem pela portuguesa. Portanto, pode-se falar em crise dessas línguas indígenas e não do português, que tem mais de 170 milhões de falantes.

Por que, então, se fala nessa crise no ensino do português? Para Mattos e Silva (2004), isso se explica pelo fato de a escola pretender que as pessoas aprendam um determinado uso linguístico considerado correto, mas que não é de domínio da maioria dos falantes dessa língua. Nesse sentido, a escola seria um instrumento de ajuste social para a maioria dos sujeitos que passam a ter acesso a ela. Como essa maioria não sairá dominando esse padrão idealizado pela escola, como provavelmente saía antes porque seus usuários eram os únicos a entrarem nela, os sujeitos que ainda almejam esse ideal creditam, ao ensino de língua, uma crise. Portanto, tal crise seria apenas “consequência de uma inadequação do objetivo do seu ensino em face da realidade” (MATTOS E SILVA, op. cit., p. 74).

Indo mais adiante nesse percurso histórico, a autora faz uma crítica pertinente ao surgimento dos PCN, quando questiona a quantidade de professores do ensino fundamental e médio que já teriam lido e compreendido, no início dos anos 1990, as obras de Bakhtin, o autor mais citado em tais documentos (v. 3.2.3, quando exemplificamos com a situação de uma faculdade do interior). Outra crítica da autora diz respeito ao fato de, no final do século XX e início do XXI, os linguistas e professores de língua portuguesa não tratarem explicitamente de “política linguística e política para o ensino da língua portuguesa no Brasil” (MATTOS E SILVA, op. cit., p. 123). Em resumo da questão, a autora afirma:

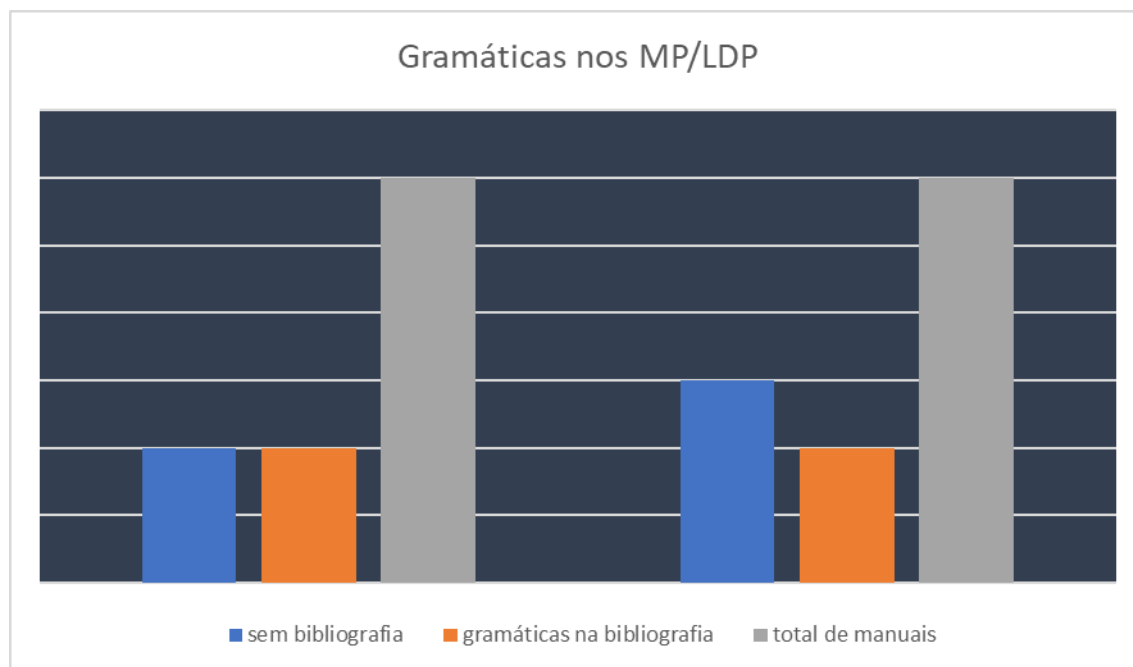
Nossa socio-história do passado e do presente condicionou o *status quo* aqui delineado, salvo, é claro, melhor juízo interpretativo. Vem confirmando assim a realidade e a linguística brasileiras o que no início [sic] do século dizia sobre o latim Meillet (1928: 51): a história política de um povo e a história de sua civilização explicam a história de sua língua (MATTOS E SILVA, 2004, p. 149).

Desenvolvemos, nesta seção, um breve histórico do que tem sido o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Como a questão gramatical pode revelar a perspectiva de ensino de língua adotada pelo material escolar, mais especificamente os MP/LDP, selecionamos um dos casos mais característicos da diferença entre os usos no PB e as regras presentes nesse material. Assim, poderemos analisar como ele aparece em nosso *corpus*, no capítulo seguinte.

3.4 PADRONIZAÇÃO NO PB: O CASO DA SINTAXE PRONOMINAL

Para dar maior credibilidade aos dados a serem apresentados na análise a respeito dessa questão gramatical, verificamos nos MP/LDP quais as fontes a que os autores recorrem no tratamento de seus conteúdos gramaticais. Conforme visualizamos no gráfico abaixo, dois MP/LDP do 8º ano (os mais antigos) não apresentam nenhuma bibliografia, dos quatro que restam, apenas dois trazem algum tipo de gramática em suas referências bibliográficas. Entre os seis MP/LDP do 9º ano, são três os que não apresentam nenhum tipo de referência e dos outros três que apresentam, dois mencionam algum tipo de gramática. Uma curiosidade é que, dentre aqueles que fazem referências a gramáticas (quatro, num *corpus* de 12), são poucos os autores mais conservadores, a exemplo de Ulisses Infante, Cipro Neto ou Mendes de Almeida. Por outro lado, há uma aparente atualização das questões linguísticas por meio de obras de Maria Helena de Moura Neves, Mario Perini e Luiz Carlos Travaglia ou mesmo de gramáticos menos conservadores, como Evanildo Bechara ou Cunha e Cintra.

FIGURA 11 – Gramáticas nos MP/LDP.



FONTE: elaboração própria com base no *corpus*.

Nesta seção, apresentamos o tratamento dado à sintaxe pronominal por estudiosos da linguagem de diferentes áreas, tais como Lucchesi e Lobo (1988); Duarte (1989); Galves (1998); Othero e Cardozo (2017), para neles nos ampararmos quando da análise de nosso

corpus, na tentativa de compreendermos as decisões tomadas pelos autores de LDP/MP⁸⁰. Nossa expectativa é de que as gramáticas normativas sejam aquelas a mais direcionarem os materiais didáticos, apesar de pouco aparecerem em suas referências, com uma provável acomodação ao discurso da tradição.

É possível que se questione a opção por estudos linguísticos que priorizam a oralidade em seus *corpora*, quando os livros didáticos preconizam o ensino da gramática na perspectiva da modalidade escrita. Essa escolha se dá pelo menos por dois motivos: a) as modalidades oral e escrita não mais são concebidas como dois valores em oposição, ainda mais hoje em que ambas se entrelaçam de tal forma que mesmo no *continuum* tipológico em que fala e escrita se realizam (MARCUSCHI, 2001) não é fácil separá-las; e b) embora o material didático constante do *corpus* relacione a gramática ao texto escrito, é necessário que a gramática de variedades comumente associadas à oralidade também seja considerada, já que desde os anos 1970 essa modalidade está presente nos LDP/MP, ainda que não abordada conforme os estudos que se têm feito sobre ela.

Recorrendo a Lagares (2016, pp. 84-85) para reforçar nosso posicionamento, transcrevemos algumas de suas considerações a respeito do assunto:

Um enunciado escrito pode ter sido concebido oralmente, como acontece com a transcrição de uma entrevista ou de um depoimento. Por outro lado, um enunciado escrito pode se aproximar da oralidade em relação a seu modo de enunciação, se há (quase) simultaneidade ou co-presença de enunciador e enunciatário, como acontece, por exemplo, em diálogos na internet ou por WhatsApp.

[...] dependendo das condições de produção do enunciado, as estratégias de formulação textual, condicionadas ao controle ou não controle das próprias formulações, podem variar e situar o enunciado num ponto ou noutro do *continuum* entre os dois extremos.

Por fim, ainda seguindo o autor: “(...) seria também preciso reconhecer a enorme variabilidade dos enunciados escritos, mesmo aqueles que correspondem a situações formais”.

Após tais elementos, vamos a algumas considerações a respeito da sintaxe pronominal feitas por gramáticos como Rocha Lima (1998 [1972]) e Bechara (2001 [1961])⁸¹. O primeiro representa uma abordagem mais tradicional, e o segundo, uma abordagem considerada mais

⁸⁰ Tanto nesta seção quanto na de análise correspondente, vamos nos utilizar mais de LDP/MP do que o inverso (MP/LDP) porque essa questão é mais tratada no livro didático do que no manual do professor.

⁸¹ Por resultarem de estudos contemporâneos, as gramáticas de linguistas-gramáticos (VIEIRA, 2018) poderiam orientar nossa análise das questões por nós apresentadas. No entanto, há pelo menos duas razões para preferirmos as gramáticas normativas tradicionais. Primeira, que as datas de publicação dos manuais de nosso *corpus* compreendem basicamente todo o período em que essas gramáticas não tinham concorrência em sua produção; segunda, porque é evidenciada, nos LDP/MP, a primazia desse paradigma em detrimento dessas novas gramáticas.

moderna, sendo que a oposição se apresenta já nos títulos de suas gramáticas: *Gramática normativa da língua portuguesa* e *Moderna gramática portuguesa*, respectivamente.

A sintaxe pronominal é um dos conteúdos que mais pode representar o que preconiza a norma-padrão das gramáticas brasileiras mais conservadoras, dos autores de gramáticas midiáticos, em oposição ao uso que os brasileiros em geral fazem do pronome sintaticamente. Prova dessa polarização (para usar um termo de Lucchesi, 2015) é que até mesmo as recomendações de alguns manuais de redação de jornais diferem do uso mais conservador, no caso da mesóclise, por exemplo.

Não pretendemos detalhar, porque desnecessário, a forma de tratar a colocação pronominal por ambos os gramáticos. Por esse motivo, fazemos apenas algumas considerações. Em todos os casos de que trata Rocha Lima (op. cit.), a “posição normal” dos pronomes átonos é tida como sendo a ênclise, seja com as formas verbais finitas ou infinitas:

COM AS FORMAS VERBAIS FINITAS

- 1) A posição normal dos pronomes átonos é *depois* do verbo (*ênclise*).

COM AS FORMAS INFINITAS

INFINITIVO

- 1) A regra geral é a *ênclise*.

GERÚNDIO

- 1) A regra geral é, ainda, a *ênclise* (ROCHA LIMA, op. cit., pp. 450-453).

No tratamento dado à colocação pronominal, no caso das locuções verbais, o gramático omite o uso da próclise ao verbo principal, ocorrência própria no PB. Trata, porém, desse caso no final do capítulo, afirmando que este é um caso próprio da “sintaxe brasileira” consagrado na “língua literária”.

Bechara (2001), por sua vez, põe, como primeira regra: “Não se inicia período por pronome átono”, apesar de não afirmar que a ênclise é posição normal em nenhum dos casos tratados. Mas a principal consideração a ser feita a partir da exposição do autor é que os comentários iniciais que ele faz sobre a colocação dos pronomes pessoais átonos são uma crítica aos puristas que estabeleciam regras erradas ou que se aplicavam ao PE, ao que ele se posiciona:

[...] Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero⁸², são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas. Não se infringindo os critérios expostos, o problema é questão pessoal de escolha, atendendo-se às exigências da

⁸² Trechos sublinhados por nós.

eufonia. É urgente afastar a ideia de que a colocação brasileira é inferior à que os portugueses observam [...] (BECHARA, 2001, p. 587).

Destacamos alguns trechos porque questionamos que usos podem ser considerados “exagerados”, que critérios podem direcionar tal avaliação; os “critérios expostos” tomam como base a mesma gramática que Bechara critica e denomina, ao longo de sua exposição, *clássica, Gramática, tradição* e, por fim, é possível afirmar que até mesmo a “eufonia” exige uma avaliação, que é subjetiva, ou seja, esse não parece ser um critério objetivo.

Ao tratar da posição do pronome átono em relação ao particípio, Bechara (op. cit., p. 590) afirma que o pronome nunca é posposto ao particípio e observa que “[e]ntre brasileiros também ocorre a próclise ao particípio: Eu tenho *lhe* falado”. Também no final da exposição, a exemplo de Rocha Lima (op. cit.), o autor trata especificamente da colocação do pronome átono no Brasil, afirmando que a “Gramática”⁸³ estabelece um critério de autoridade que nem sempre aceita o que ele chama de “tendências brasileiras”.

Por fim, comparamos a forma de tratar o tema pelos dois gramáticos que devem, em certa medida, divergir, já que afirmam propósitos diferentes. É mais comum, em Rocha Lima (op. cit.), frases inventadas para exemplificar as regras expostas, tendo usado em apenas duas ocasiões exemplos de autores (ambos portugueses): no primeiro, para justificar um uso que contrariava a regra prescrita (de Alexandre Herculano) e no outro, para mostrar a possibilidade de duas formas que se alternam e que foram aproveitadas pelo romancista português (no caso, Eça de Queirós). As frases de autoria do próprio Bechara também excedem os 50%, conforme levantamento feito por Medeiros e Vieira (2019). Trechos de escritores brasileiros (principalmente de Machado de Assis, que é de 25,65 nas publicações da gramática de 1961 e 1999, ainda segundo Medeiros e Vieira, 2019) e portugueses são superiores em sua gramática, em comparação com Rocha Lima. Nesse sentido, o gramático é coerente com sua afirmação de que a colocação brasileira não é inferior à portuguesa.

No entanto, apesar desse suposto avanço de Bechara, os dois gramáticos tratam os usos próprios do PB como sendo casos de exceção ou que mereçam alguma observação. Pela abordagem de Bechara, percebe-se que a gramática normativa-prescritiva é sempre colocada em foco, mesmo quando as regras não têm outra justificativa que não seja a tradição, ou seja, Rocha Lima pode ser considerado mais tradicional apenas no sentido de que cria mais frases para exemplificar (em comparação à gramática de Bechara) e quando precisa recorrer aos autores, estes são sempre portugueses, mas Bechara também trata os casos da gramática

⁸³ Formas em aspas para indicar os usos feitos pelo autor.

“clássica” como sendo aqueles que determinam os usos adequados, certos, “dignos de imitação”, como se queira denominá-los.

Para complementar a seção, considerando que as escolas se utilizam de gramáticas feitas para os alunos, vejamos como uma gramática escolar trata da colocação pronominal:

Justificativas da ênclise

A ênclise é a **posição normal**⁸⁴ do pronome, pois obedece à sequência *verbo – complemento*.” (PASCHOALIN E SPADOTO, 2014, p. 337).

Vejamos, após essa afirmação, uma observação das autoras:

Hoje, praticamente não se usa a mesóclise, e é comum a substituição da ênclise pela próclise em início de frase.

Exemplos:

Me faça um favor.

Nos viram aqui. (idem, ibidem).

As autoras parecem recorrer ao que Mattos e Silva (2000) chama de orientação lógico-gramatical⁸⁵ para justificar a ênclise como “posição normal do pronome”. Por outro lado, informam a ocorrência da próclise como preferida, mas omitem o fato de que isso é próprio do PB.

Esse exemplo da gramática escolar nos mostra que, apesar das gramáticas presentes em suas referências, aquela ainda é mais conservadora, pois já na edição de 2001, a gramática de Bechara não faz a afirmação que Paschoalin e Spadoto (op. cit.) fazem a respeito da ênclise, mesmo que em sua bibliografia apareça já a edição de 2009 da gramática de Bechara.

Partindo para outros estudos, inicialmente numa perspectiva gerativista, Galves (1998) apresenta argumentos para defender que o PB e o PE são duas línguas diferentes, mas nosso interesse em seu trabalho diz respeito a alguns fatos gramaticais que ela estuda, diferenciando ocorrências no PB e no PE, que servirão de base para a análise do comportamento dos LDP/MP com relação às que são próprias do PB. A autora expõe três casos para diferenciar a gramática brasileira da portuguesa: 1º) enunciados que ocorrem numa, mas não na outra comunidade; 2º) enunciados possíveis em ambas, mas que se diferenciam pela frequência com que ocorrem; e 3º) ocorrem em ambos, mas “com uma extensão diferente das restrições operando sobre eles” (GALVES, 1998, p. 81).

⁸⁴ Negrito nosso.

⁸⁵ Veja-se a semelhança com o que Othero e Cardozo (2017) afirmam sobre a posição canônica da frase: SVO, no caso da ênclise.

Trataremos apenas do primeiro caso, em que ela aborda a sintaxe pronominal do PB, trazendo como primeiro exemplo o uso dos pronomes tônicos *você* e *ele* na posição de objeto sem reduplicação clítica ou preposição:

(1) vi **ele** ontem na rua⁸⁶ (PB),

em que *ele* aparece como objeto, ocorrência típica de PB. Ela compara o exemplo (1) ao seguinte:

(2) vi-**o** a ele ontem na rua⁸⁷ (PE),

cujas construções são mais complexas, pela exigência tanto da preposição *a* quanto do clítico *o*. Além disso, a interpretação das duas frases não é a mesma, pois enquanto em (1), o referente do pronome é o tópico discursivo; em (2), o pronome é interpretado de modo contrastivo, sendo melhor compreendido a partir de outro enunciado:

(3) vi-o a ele ontem na rua, mas não a ela.

Enquanto (1) tem a mesma interpretação de (4):

(4) vi-**o** ontem na rua.

Dessas observações, Galves (op. cit., p. 82) conclui: “[...] o pronome tônico objeto do PB é interpretado como um clítico do PE. [...]”. Ela reforça tal ideia mostrando que, enquanto em (1) o pronome pode se referir a um ser inanimado, como um carro, isso não ocorre em (2), cujo referente deve ser uma pessoa. Outra diferença diz respeito à sintaxe de colocação dos pronomes em PE e PB. Nesta, é possível o clítico em posição inicial de frase, o que não ocorre naquela. A autora ilustra esse caso com o exemplo a seguir:

(5) **Me** chocou tremendamente. (PB – NURC)

⁸⁶ Todos os exemplos foram retirados do trabalho da autora.

⁸⁷ É sempre conveniente lembrar que o PE, assim como qualquer língua, está sempre passando por mudanças. Por esse motivo, os casos apresentados não revelam necessariamente o PE ou uma de suas variedades, mas refletem os dados dos *corpora* das pesquisas em destaque. Venâncio (2016, p. 97), por exemplo, ilustra um caso de “conexão de *vos* e *vosso* a *vocês*” que vai, em menos de dez anos, sendo aceito por colaboradores do site *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, ativo desde 1997 e considerado um “importante consultório linguístico e centro de documentação, criado pelo jornalista José Maria Costa”.

A próclise, por ter características próprias em PB, deve ser considerada em estudos que pretendem explicitar como os LDP/MP tratam as ocorrências peculiares desta. Outros casos em que ela ocorre diz respeito a sua aproximação com o auxiliar, o que também não se dá em PE:

- (6) Agora não tinha **me** lembrado. (PB – NURC)
- (7) Essas indústrias novas que estão **se** implantando. (PB – NURC)
- (8) Agora não **me** tinha lembrado. (PE)
- (9) Essas indústrias novas que **se** estão implantando. (PE)

Nos casos de (6)-(9) ocorre a próclise, mas enquanto no PB o pronome é proclítico ao verbo principal, em PE, ele é proclítico ao verbo auxiliar. A autora conclui, com esses exemplos, que a sintaxe pronominal de PE e de PB se diferem radicalmente. Com base nesta conclusão, é preciso verificar como os MP/LDP se comportam com relação a essas ocorrências, ou seja, procuramos saber se estes consideram a colocação pronominal própria do PB, se alertam para a diferença entre as duas línguas ou se expõem a questão como se se tratasse do mesmo caso.

Galves (op. cit.) trata ainda da diferença quantitativa entre o uso dos clíticos pelo PB e PE. Embora considere uma interpretação, nesse sentido, complexa e sutil, afirma que os clíticos de 3ª pessoa tendem a desaparecer em PB, pois já é um arcaísmo e que provavelmente ocorra como um vestígio de estágios anteriores da língua. Lista, então, alguns fatos que evidenciam essa realidade:

- são totalmente ausentes da fala de crianças em idade pré-escolar (Duarte 1989 [sic]), o que aponta para sua aprendizagem tardia.
- na língua dos adultos escolarizados, aparecem nitidamente como uma escolha estilística. No corpus do projeto NURC usado por Abaurre e Galves, que totaliza quinze entrevistas, uma só locutora é responsável por metade das ocorrências.
- é fortemente favorecido pela forma infinitiva do verbo, que também condiciona a posição rara do clítico, a ênclise. No PE, todos os clíticos apresentam a mesma distribuição.
- em próclise, obedece a uma regra da colocação distinta da dos outros clíticos (ele tem que se adjungir ao auxiliar, quando os outros se adjungem ao verbo temático, cf. acima).
- os grupos clíticos formados de um clítico dativo e um clítico acusativo de terceira pessoa *mo*, *to*, *lho*, *no-lo*, *vo-lo*, são totalmente ausentes da fala dos locutores do PB (GALVES, op. cit., p. 90-91).

O trabalho de Duarte (1989) se insere na área da Sociolinguística e se constituiu de um *corpus* de 50 entrevistas (40h de gravação), com informantes variados, além de quatro horas

de gravação de episódios de novelas e quatro horas de entrevistas. Inicialmente, ela mostra algumas ocorrências possíveis de PB na substituição do clítico acusativo de 3ª pessoa:

a) pelo pronome lexical:

(10) Eu amo o seu pai e vou fazer *ele* feliz.⁸⁸

b) por SNs anafóricos, realizados por:

- SNs lexicais plenos:

(11) Ele vai ver a Dondinha e o pai da Dondinha manda a *Dondinha* entrar...

- SNs lexicais com determinante modificado:

(12) Então o meu filho ficou morando no apartamento, mas ele reclamava muito do barulho, e a gente foi na onda dele de vender *esse apartamento*.

- demonstrativo isso:

(13) No cinema a ação vai e volta. No teatro você não pode fazer *isso*.

c) pela categoria vazia (SNe):

(14) (O sinhozinho Malta está tentando convencer o Zé das Medalhas a matar o Roque...) Mas ele é muito medroso. Quem já tentou matar [e] foi o empregado da Porcina. Ontem ele quis matar [e], a empregada é que salvou [e]...

Um dos resultados da autora é que a categoria vazia (objeto nulo) se sobrepõe nos dados (mais de 60% de ocorrência). Ela procura mostrar os “condicionamentos linguísticos atuantes na realização da variável” (DUARTE, op. cit., p. 21), sendo estes de natureza morfológica, sintática e semântica.

Assim, o objeto nulo predomina em todos os grupos e em qualquer contexto de produção. Por esse motivo, Duarte (op. cit., p. 27) afirma: “O favorecimento de [SNe] por todos os grupos mostra o estágio de implementação da variante no sistema linguístico”. É provável que na escrita este ainda não seja predominante, considerando que essa modalidade tende a ser mais conservadora. Por outro lado, enquanto o objeto nulo é preferido de todos os grupos, o clítico tende a desaparecer. Há uma baixa ocorrência deste, seja na fala natural, nas de novela ou entrevistas da TV, assim como se for considerado o nível de escolaridade, indo da não ocorrência, entre jovens e informantes acima de 46 anos com o 1º grau⁸⁹, até uma ocorrência mínima pelos sujeitos com nível superior, com exceção de contexto mais

⁸⁸ Seguimos a sequência dos exemplos que apresentamos, mas estes são dos trabalhos que aqui expomos.

⁸⁹ Mantemos a nomenclatura da época da pesquisa feita.

monitorado, como na entrevista, quando o grupo de 3º grau e acima de 46 anos chegou a usar 31% dos clíticos. Os resultados de seu trabalho permitem a seguinte consideração pela autora:

Tais resultados levam-nos à constatação de que a escola é um instrumento que municia o indivíduo com a habilidade de usar o clítico e esse fator, associado à idade, é relevante na realização desta variante. Mas fica também claro que, mesmo habilitado a usá-la, o falante o faz de modo parcimonioso, buscando formas substitutivas, como SNs e [SNe] (DUARTE, op. cit., p. 29).

A diferença nas prosódias lusitana e brasileira, segundo Lucchesi (2015), explicaria a preferência pela ênclise no PE e pela próclise no PB. No entanto, o autor não se restringe a uma explicação linguística do fenômeno, afirmando:

Se, no **plano estrutural**, a difusão da ênclise no português europeu estava associado à mudança fônica de enfraquecimento das vogais átonas pela qual a língua teria passado, entre os séculos XVIII e XIX, **no plano social**, a difusão da mudança pode ser correlacionada à revolução social que promoveu a ascensão da burguesia em Portugal, entre 1832 e 1834 [...] (grifos nossos).

Porém, no Brasil as mudanças linguísticas caminhavam em outra direção. Ao contrário de se enfraquecerem, as vogais átonas se fortaleciam, generalizando o uso da próclise. Portanto, impor a ênclise como padrão de colocação pronominal, taxando o uso da próclise como “afrancesamento do discurso”, foi uma verdadeira violência que o purismo gramatical perpetrrou contra as práticas linguísticas correntes no Brasil.

No entanto, dizer que a próclise é a posição privilegiada pela norma culta do PB não é algo tão óbvio quanto se possa parecer. Vejamos, para compreender melhor o tema, o estudo de Othero e Cardozo (2017), que trata de duas questões de colocação pronominal no PB: 1) as motivações gramaticais de ênclise para próclise em meados do século XIX; e 2) as motivações gramaticais para o uso do pronome tônico e a consequente perda do clítico na atualidade. Abaixo, os exemplos dos autores:

De próclise:

(1) A: Você viu a Maria?

B: Sim, eu **a** vi ontem. De ênclise:

(2) A: Você viu a Maria?

B: Sim, eu vi **ela** ontem.

À primeira vista, não se justificaria tratar de uma ocorrência cuja possibilidade de os autores de LD considerar seja mínima, como o exemplo (2), por ser uma ocorrência pouco aceita, principalmente na escrita culta, mas que também não tem índice expressivo nem

mesmo na fala “popular”, segundo Duarte (2013). No entanto, sigamos o raciocínio de Othero e Cardozo (2017), que afirmam, com base em estudos já realizados, que o clítico foi usado após o verbo até o século XIX, no PB, mantendo a ordem canônica da frase: SVO. Após a segunda metade desse século, porém, a próclise passou a predominar, acarretando uma mudança na sequência da frase para SOV. Não obstante, essa não teria sido a ordem em que a frase em PB tenha se fixado, mas haveria um terceiro movimento, em que evitamos o clítico após o verbo, substituindo-o por pronomes plenos na posição SVO. Esta seria a situação atual (séculos XX e XXI) do PB. Os autores acreditam, portanto, que “a diferença na ordem dos complementos verbais pronominais (clíticos vs. tônicos) tem relação com a ordem de superfície da frase em PB” (OTHERO E CARDOZO, op. cit., p. 1719). Após a exposição dos diversos trabalhos, elaboramos um quadro resumo para que se visualize melhor as principais ideias retratadas nesta seção.

QUADRO 5 – Tratamento dado à colocação pronominal por gramáticos e linguistas.

GRAMÁTICAS		ÁREAS DA LINGÜÍSTICA		
Rocha Lima (1998) – <i>Gramática normativa da língua portuguesa</i>	Bechara (2001) – <i>Moderna gramática portuguesa</i>	Duarte (1989) Sociolinguística	Galves (1998) Gerativismo	Othero e Cardozo (2017) Teoria da Otimidade
Ênclise como posição normal dos clíticos	1ª regra: não se inicia período com átonos	Os clíticos tendem a desaparecer, mesmo entre os mais escolarizados	PB: Clítico em posição inicial Próclise ao verbo auxiliar	Mudança na ordem da frase: SVO – séc. XIX SOV – 2ª metade do séc. XIX em diante SVO – evita-se o clítico e usa-se o pronome pleno, situação atual
Próclise ao verbo principal: uso literário	Locução verbal: clítico nunca posposto ao particípio/próclise ao particípio pelos brasileiros	Alta ocorrência de objeto nulo em <i>corpus</i> da modalidade oral em PB	Pronomes tônicos, de 3ª pessoa (ele), em posição de complemento (PB)	Mudança de ênclise para próclise – séc. XIX Pronome tônico e perda do clítico
Frases criadas para exemplos ou autores portugueses	Frases criadas, uso das pessoas “cultas”, sem “exageros”, autores brasileiros e portugueses	Gravação de falas espontâneas, de episódios de novelas e de entrevistas	<i>Corpus</i> do NURC e enunciados possíveis em PB e PE	Enunciados do século XIX e contemporâneos. <i>Corpora</i> de trabalhos anteriores de outros autores.
Usos próprios do PB: casos de exceção ou observação	Usos próprios do PB: casos de exceção ou observação	Estudo de ocorrências no PB	Estudo de ocorrências em PB e PE	Estudo de ocorrências no PB

FONTE: Elaboração própria com base nos dados da seção.

Após tratar de diversas questões relativas às normas neste capítulo, vamos à análise de nosso *corpus*, no capítulo 4, que trata tanto das ideologias linguísticas presentes no material didático em análise quanto da abordagem da sintaxe pronominal, mais especificamente a colocação do pronome clítico nos MP/LDP, ainda que outras situações surjam com relação à organização dos pronomes na frase, ainda mais quando se trata de ocorrências próprias do português brasileiro.

4 O MP/LDP COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Nogueira (2014, p. 20) justifica a importância do estudo do gênero MP pelo fato de ele ainda ser pouco estudado pela comunidade acadêmica. Esse é um dos pontos que nos serve de apoio para nossa decisão. No entanto, a nossa perspectiva não é a de gêneros, embora o reconheçamos como tal. Venturi nos remete à importância de estudarmos os livros didáticos pela percepção de como as disciplinas se realizaram no passado, além de reforçar nossa convicção de que os manuais do professor têm um papel nessa história, revelando suas próprias ideologias:

O livro didático expressa a memória do ensino e das práticas educacionais experienciadas [sic] em um determinado tempo e contexto. Os manuais didáticos de um modo geral, e particularmente os de Língua Portuguesa, possibilitam a percepção de como o ensino das disciplinas escolares se concretizou no passado (VENTURI, 2004, p. 61).

Por nossa vez, a importância de uma pesquisa relacionada ao MP significa, dentre outras coisas, reconhecê-lo como parte de uma política de Estado, já que o PNLD o tornou obrigatório, ao trazer obrigatoriedade do MP em guia que orienta a produção dos LDP, sob pena de ser excluído da lista do MEC (e não ser adotado pelas escolas públicas) o que não apresentar esse recurso no material didático. Assim, não se pode negar a importância dos MP nas políticas atuais. Isso significa, então, que as políticas que guiam sua produção hoje se diferenciam das anteriores, quando esse instrumento surgiu? Essa é uma das questões da qual partimos.

O objetivo geral do estudo de Nogueira (2014) foi: “(re)conhecer os aspectos sociorretóricos do Manual do Professor de LP do 1º ano do Ensino Médio, entendido neste estudo como gênero textual” (p. 25). Embora nossos trabalhos se aproximem pela temática dos manuais, distanciam-se por seus objetivos, por não termos interesse em abordar o tema na perspectiva de gêneros, mas na compreensão de como o MP se constituiu como parte dos LDP, no Brasil, bem como entender as políticas linguísticas que têm guiado essa produção.

Todos os trabalhos encontrados que tratam do MP delimitam em poucos exemplares e num tempo atual sua pesquisa. Diferentemente dessa abordagem, incluímos um maior número de manuais com uma amostra considerável para termos maior segurança em revelar como têm se dado as políticas linguísticas nesse material destinado ao professor. Por esse motivo,

reconstruímos essa história, que vai da década de 1970 aos dias atuais ou, pelo menos, até o final dos anos 1990, quando são produzidos e entram em circulação os PCN.

Embora afirme que não é de seu interesse “o processo de importação da organização retórica nos MP feitos no PNLD para o Ensino Médio” (NOGUEIRA, 2014, p. 124), o autor nos fornece duas informações importantes, ainda que a primeira seja aparentemente óbvia: primeiro, que o MP é anterior ao PNLD; e segundo, que este importou “a organização retórica dos Manuais já existentes”. Essa última informação nos interessa porque reforça a importância de se estudar a “evolução” dos MP, dado que os manuais da atualidade são influenciados pelos antigos.

Os MP parecem ter se modificado substancialmente ao longo dos anos, tendo em vista a sofisticação assumida pelas políticas públicas, especialmente o Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD), que passam a exigir um determinado formato, com determinados conteúdos previstos. Talvez essa seja a diferença básica entre os antigos manuais e os da atualidade: haveria, a princípio, menos controle na produção dos primeiros.

Nossa análise parte de um *corpus* de 12 MP/LDP, sendo 6 (seis) do 8º ano e 6 (seis) do 9º ano do Ensino Fundamental II. Como não fazemos uma análise quantitativa, nem sempre todos os MP servem para cada questão analisada. Eles aparecem sempre que contemplam tais questões: de ideologias a respeito da língua ou de seu ensino ou da abordagem que façam da sintaxe pronominal. Com base nessas categorias, nossa análise se divide em duas partes.

4.1 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NOS MP/LDP

Cada MP analisado apresenta suas ideologias linguísticas, mas para que a análise dessa questão seja mais objetiva, dividimo-la em dois momentos: primeiro, apresentamos, de forma mais geral, aquelas presentes nos manuais anteriores aos PCN, visto que eles se caracterizam por apresentar menos informações; segundo, destacamos itens relacionados com discussões prévias, tais como ideologias sobre a norma da sintaxe pronominal, nos manuais pós-PCN. Para mantermos um paralelo entre os anos de produção dos manuais da primeira parte desta análise, eles aparecerão em pares previamente catalogados: MP8.1 e MP9.1; MP8.2 e MP9.2 e MP8.3 e MP9.3. O quadro A5, nos apêndices, apresenta algumas das ideologias.

MP8.1, em suas oito páginas dedicadas exclusivamente às orientações docentes, revela algumas ideologias, tais como na concepção de língua, como expressão do pensamento, ou na ocorrência de mesóclise em seu próprio texto. Além disso, depreende-se que o texto, nesse material, é entendido como uma junção ordenada de frases, ou que o aluno aprende a escrever construindo frases soltas:

“Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves (...)” (p. 7).

Em MP9.1, as autoras entendem o ensino de língua como dividido em três fases: oral – escrita – gramática (língua como sistema). Diferentemente dos outros manuais anteriores aos PCN, elas distribuem os objetivos das três fases igualmente, em especial a oralidade, que vem primeiro, e a escrita. O livro trabalharia, segundo essa orientação no manual, as três “fases” da língua – a oral, a escrita e os conhecimentos linguísticos. Apesar dessa orientação, o que se constata, após uma análise de todos os capítulos do livro didático é que:

- A escrita é privilegiada, visto que a primeira atividade dos dezessete capítulos é uma compreensão escrita de seus textos de abertura.
- O livro se destaca pela abordagem de gêneros diversos, especialmente nas propostas de redação, mas em apenas três de seus capítulos explora a oralidade, dois com o gênero debate e outro com um coro falado, que é mais uma representação da fala, que pressupõe um texto escrito, não havendo, portanto, coerência entre o que está exposto ao professor no MP e o conteúdo do LD.

Quanto ao MP8.2, este é formado apenas pelas respostas às atividades do LD. Em sua abertura, porém, há a seguinte imagem:

FIGURA 12 – Imagem de abertura do livro didático



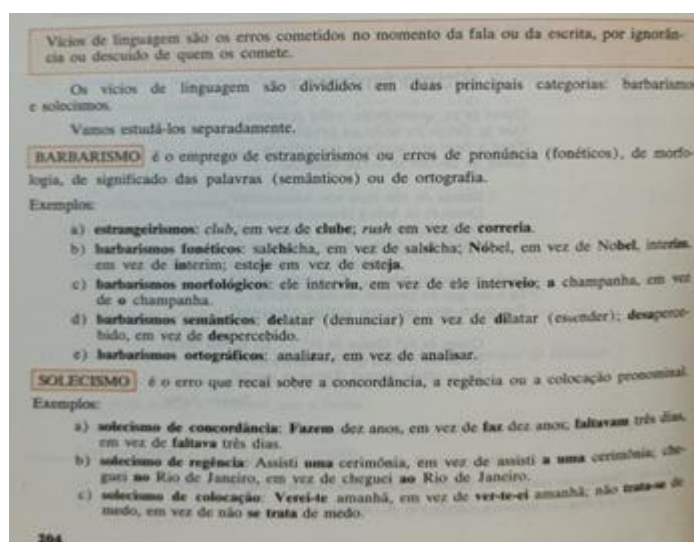
FONTE: MP8.2.

Dela, se revelam algumas ideologias linguísticas:

- Há uma forma correta de falar.
- Pode-se fazer avaliação estética sobre a fala: bonita e agradável.
- Língua é expressão do pensamento: “ter ideias e saber transmiti-las”.
- A forma “correta” de falar dá ao sujeito *status* social, mito nº 8 discutido por Bagno (2004): “o domínio da norma culta é instrumento de ascensão social”.

Destacamos pelo menos duas ideologias de MP9.2. A primeira diz respeito ao uso do advérbio *corretamente*. Bastante comum em manuais da época, esse termo é usado em seus objetivos com relação ao vocabulário, à concordância nominal e verbal, à grafia, à “flexão” de advérbios em grau, à estruturação dos parágrafos, à regência verbal e ao período. Como se pode ver, em apenas alguns usos esse advérbio revela a tentativa de padronização da língua, como é o caso da concordância e da regência. A segunda ideologia trata do conteúdo intitulado vícios de linguagem, que o autor identifica, no índice do LD, como próprio da Estilística. Vejamos abaixo como o autor trata o tema no LD:

FIGURA 13 – Vícios de Linguagem



FONTE: MP9.2.

Vícios de linguagem são os erros cometidos no momento da fala e da escrita, por ignorância ou descuido de quem os comete.

Os vícios de linguagem são divididos em duas principais categorias: barbarismos e solecismos.

[...]

BARBARISMO: é o emprego de estrangeirismos ou erros de pronúncia (fonéticos), de morfologia, de significado das palavras (semânticos) ou de ortografia.

Exemplos:

- a) **estrangeirismos**: *club*, em vez de **clube**; *rush* em vez de **correria**.
- b) **barbarismos fonéticos**: *salchicha*, em vez de **salsicha**; *Nóbel*, em vez de **Nobel** [...].
- c) **barbarismos morfológicos**: *ele interviu*, em vez de **ele interveio** [...].
- d) **barbarismos semânticos**: *delatar* (denunciar) em vez de **dilatar** (estender) [...].
- e) **barbarismos ortográficos**: *analizar*, em vez de **analisar**.

SOLECISMO é o erro que recai sobre a concordância, a regência ou a colocação pronominal.

Exemplos:

- a) **solecismo de concordância**: *Fazem dez anos*, em vez de **faz dez anos**; [...].
- b) **solecismo de regência**: *Assisti uma cerimônia*, em vez de **assisti a uma cerimônia** [...].
- c) **solecismo de colocação**: *Verei-te amanhã*, em vez de **ver-te-ei amanhã**; não **trata-se** de medo, em vez de não **se trata** de medo.

Fica evidente, pelo conteúdo exposto, que sua escolha não é neutra, mas tem o papel de qualificar usos, alguns já bastante comuns (como: *Assisti uma cerimônia*), de forma pejorativa. Ao rotular todas essas ocorrências de *vícios*, não se dá oportunidade de discuti-las como possibilidades do PB. Afinal, quem gosta de cometer ou admitir seus “vícios”?

MP8.3 dá ênfase ao estudo do vocábulo: “Nesta coleção, o estudo do vocabulário ocupa um espaço maior que nas congêneres” (p. II). A ênfase no vocábulo é tanta que os únicos estudos apresentados nas páginas dedicadas ao professor tratam: a) da posição do adjetivo; e b) de outras classes de palavras, com base em pelo menos quatro obras de Estilística. Os autores falam em não podermos “nos conformar com o escandaloso fracasso do ensino de redação em nossas escolas”, mostrando a ênfase que dão à escrita, ideia posteriormente problematizada por Mattos e Silva (2004), em dois sentidos: 1º) de que a escola não valoriza a oralidade, no ensino de língua portuguesa, ainda que a autora trate desta modalidade como sendo “esquecida” quando o aluno entra na escola; e 2º) de que há uma crise no ensino de língua, no caso, evidenciada pela questão da escrita de textos, visivelmente explicável pelos argumentos da autora.

MP9.3, manual do mesmo período do anterior, se caracteriza por ser bem reduzido, dividindo-se em um plano de curso (6 páginas) e as respostas aos exercícios. Mesmo assim, é possível identificar algumas ideologias, especialmente considerando os objetivos específicos propostos neste:

- O uso do advérbio corretamente cumpre diferentes funções:
 - em “utilizar corretamente o dicionário” (p. II), trata-se não de uma questão linguística, mas do conhecimento referente ao manuseio de um livro;
 - usar “corretamente” em se tratando de grafia, pontuação e acentuação parece algo mais objetivo, já que há uma ortografia vigente normatizada, assim como a acentuação. Quanto à pontuação, esta também é regida por regras, mas a subjetividade também a modifica, não sendo tão objetiva quanto a ortografia e a acentuação.
- De forma diversa das anteriores, usar o mesmo advérbio em casos como conjugação verbal, articulação das palavras ou “elementos que constituem as peculiaridades da língua (haver/ter; anexo/em anexo etc.)” (p. VI) leva à negação da existência de variedades desses usos.
- Os seguintes objetivos:

12.3. Apreender os casos principais de concordância (nominal e verbal) (p. V);

12.4. Apreender os casos principais de regência verbal (p. V);

12.7. Reconhecer e evitar os vícios de linguagem (p. VI)

merecem ser discutidos por revelar uma padronização linguística ao selecionar casos de concordância e regência como os legítimos a serem “apreendidos”, ignorando outros usos. Outra ideologia, presente em quase todos os MP, diz respeito ao “vício de linguagem”, discutido anteriormente, um termo pejorativo, ainda que apresente variações, percebidas pelos conteúdos selecionados.

Voltando-nos para dois manuais produzidos pós-PCN, identificamos práticas e ideologias diversas que se revelam neles e que muitas vezes contradizem os mais recentes estudos divulgados pelos Parâmetros, que seriam norteadores na produção dos materiais pós-1997. Vejamos um exemplo de MP9.5.

Começando pelo livro didático, no conteúdo sobre variação linguística, as autoras usam o termo norma-padrão aparentemente significando **norma culta**, o que talvez revele apenas uma confusão terminológica, que, aliás, não se restringe ao caso da norma, como se pode ver no uso que fazem de *variantes*, quando deveriam usar *variedades*: “Dentre todas as variantes, a norma-padrão é a mais valorizada porque saber usá-la dá um certo poder ao falante: o poder de sair-se bem em uma situação de comunicação que exija o domínio dessa variante. (...)” (p. 43).

À parte essa imprecisão terminológica, o raciocínio das autoras não parece contradizer a teoria da variação linguística nem ser resultado do mito proposto por Bagno (2004), de que “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Na continuação do mesmo texto, porém, elas apresentam essas situações:

por exemplo, em uma entrevista para arrumar emprego, quando se conversa com uma pessoa importante ou a quem o locutor queira impressionar, para escrever textos na escola, mandar um bilhete ou um e-mail, conhecer as leis, ler livros de literatura, informações em uma enciclopédia, instruções no computador, notícias no jornal etc. (p. 43).

Destacamos os contextos que as autoras citam equivocadamente, pois elas parecem partir do pressuposto de que toda escrita deve acontecer na norma-padrão. A despeito desse raciocínio, podemos pensar em inúmeras situações em que, para impressionar alguém (pessoa “importante” ou não), o locutor *não deve* usar a *norma-padrão*; o texto escrito na escola *pode* adotar outra variação, sendo coerente com o ensino na perspectiva dos gêneros; o bilhete, por

sua vez, raramente *deve* ser escrito nesta *norma*; um *e-mail* depende do interlocutor e do contexto de produção e assim por diante.

Na própria introdução que elas fazem ao que chamam de *Orientações ao professor* (MP), podemos destacar trechos que ora contradizem tais afirmações ora revelam ideologias condizentes com o trecho destacado acima:

O conceito verdadeiramente fundamental que é posto em jogo na obra e em torno do qual os demais se articulam é o de discurso, isto é, a linguagem posta em ação e que ocorre necessariamente entre parceiros (reais ou representados) (MP9.5, p. 10).

O segundo aspecto diz respeito à opção feita pelas autoras de privilegiar a conquista, por parte do aluno, da habilidade linguística associada ao padrão da língua escrita (MP9.5, p. 11).

[...] pode-se dizer que as orientações oficiais receberam aqui uma interpretação particular, não só porque as crenças, práticas e pressupostos das autoras entram em jogo, mas principalmente porque optamos por levar em conta uma certa tradição escolar, isto é, as práticas que caracterizaram desde sempre o ensino de língua portuguesa na escola e a própria formação dos professores que utilizarão o material (MP9.5, p. 10).

Podemos então tirar algumas conclusões: primeiro, que apesar de as autoras afirmarem que o mais importante é a “linguagem posta em ação”, isso não ocorre quando propõem o uso da norma-padrão em qualquer circunstância, desconsiderando os interlocutores ou o contexto de produção; segundo, que ao admitirem a opção feita pela escrita, é assim também que agem ao tratar de gêneros orais, como no caso de conversar com alguém que o locutor “queira impressionar” e, finalmente, a assunção de que seguem no LDP uma “certa tradição escolar” parece denunciar o fato de que, no final das contas, não acreditavam, pelo menos naquele momento, na exequibilidade dos PCN.

Este livro é de 1999, mas exibe em sua capa a aprovação pelo PNLD de 2005. Nos PCN do ensino fundamental II, língua portuguesa (BRASIL, 1998), identifica-se uma única ocorrência do termo *norma-padrão*⁹⁰. Além disso, há trechos, nesse documento, que mostram a contradição da proposta das autoras, os quais sublinhamos:

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;

⁹⁰ Transcrevemos o que aparece no documento, na nota de rodapé 7: “Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de **norma padrão**, escolar ou culta” (BRASIL, 1998, p. 23).

- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, pp. 18-19).

Ao verificar a bibliografia no final do material didático, observamos que não há nenhuma referência aos PCN nesta⁹¹, mas há à Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa, de São Paulo, em duas versões anteriores aos PCN: 1978 e 1988, o que não deixa de ser revelador, tanto pela inadequação de omitir o documento legal mais recente, naquele momento, a ser seguido no ensino de línguas, quanto pelo fato de que os autores de livros didáticos parecem elaborar materiais para alunos ideais, portanto, produtores de textos orais e escritos capazes de uniformizar a língua em país tão extenso quanto o nosso. Em MP8.1, de 1970, encontramos um material produzido conforme o PROGRAMA DO CURSO GINASIAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA GUANABARA⁹². No entanto, causa estranhamento que um material produzido após a publicação dos PCN tenha como base uma proposta curricular de um estado específico.

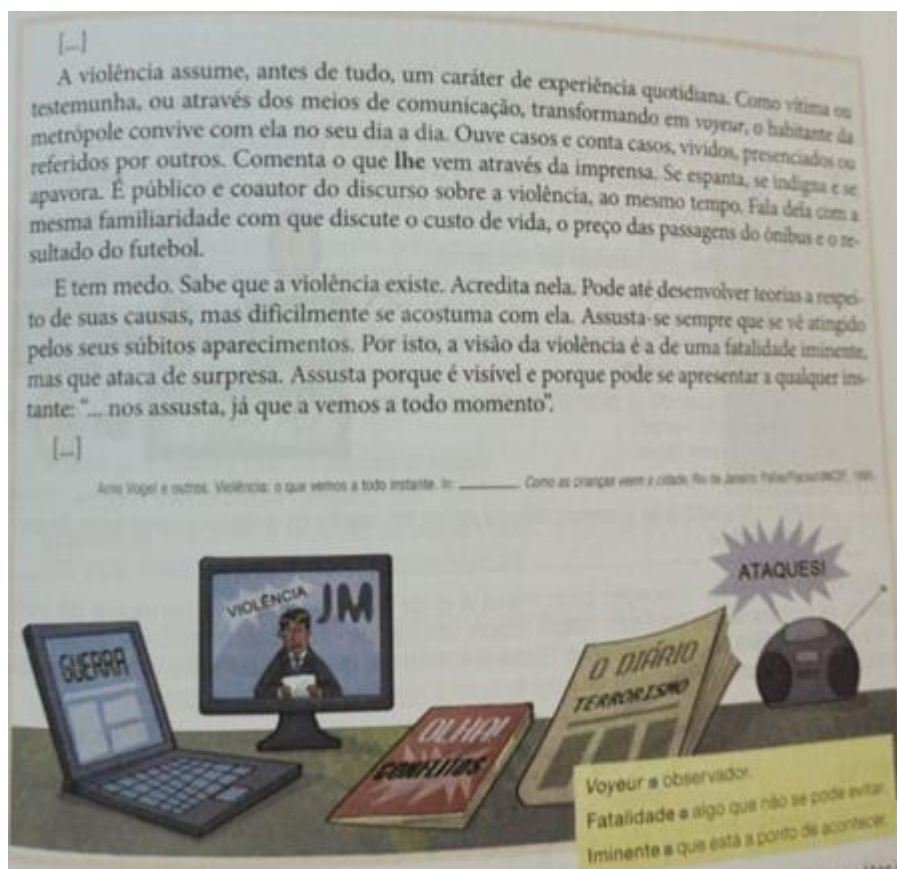
Finalizamos a seção com a análise do último capítulo de MP9.6, o manual mais recente de nosso *corpus*. Destacamos primeiro a dimensão das práticas (SPOLSKY, 2004), com base no primeiro texto⁹³, que serve de discussão para o conteúdo a ser explorado no capítulo 2 da unidade 6, que trata de colocação pronominal:

⁹¹ Apesar de não estar na bibliografia, a introdução às *Orientações ao professor* no livro didático faz referência cinco vezes aos PCN (BRASIL, 1998), ainda que apareça o ano de 1988 como sendo o de sua publicação. Conferimos, porém, a concepção de linguagem citada no MP (MP9.5, p. 9) e retirada dos PCN e esta corresponde ao mesmo documento de 1998 a que nos referimos. No restante do MP, que trata de cada unidade do LD, as autoras citam sempre as diversas teorias que embasam os PCN e não mais este documento.

⁹² Assim, em caixa alta, no MP.

⁹³ Arno Vogel e outros. Violência: o que vemos a todo instante. In: Arno Vogel e outros. *Como as crianças veem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas/Flacso/UNICEF, 1995 (Em ALVES; BRUGNEROTTO, 2012, p. 263).

FIGURA 14 – Trecho de crônica.



FONTE: MP9.6.

Sobressai-se, no primeiro parágrafo do texto, o uso repetido de uma próclise recorrente no português brasileiro, em início de frase (“Se espanta, se indigna e se apavora.”), que é, ao mesmo tempo, rechaçado pela gramática normativa⁹⁴. Quanto ao MP/LDP em análise, este expõe os casos em que “palavras exercem atração sobre o pronome oblíquo átono, de modo que ele é colocado antes do verbo” (MP9.6, pp. 264-265). Após a listagem de todos esses casos, há um recado ao professor que não aparece no LD destinado ao aluno: “Saliente aos alunos que na escrita ou na oralidade é comum o emprego do pronome no início das frases, utilizado em situações informais” (MP9.6, p. 265).

Quanto à dimensão das ideologias na forma de abordagem, as autoras sinalizam nas observações, no próprio livro didático, para algumas questões de uso dos pronomes oblíquos, um aprofundamento na parte destinada exclusivamente ao professor, mas deixam questões essenciais ocultas, tais como: o uso da próclise não ocorre apenas ocasionalmente, mas é uma

⁹⁴ Na seção 3.4, discutimos como Rocha Lima (1998) e Bechara (2001) tratam a questão da sintaxe pronominal.

característica das diversas variedades do português brasileiro, sendo mesmo uma das formas que a distingue do português europeu, negando-se ao debate, tanto na discussão do texto de abertura para apresentar o conteúdo quanto no momento em que usam um trecho de livro de Saramago, tratando-o como sendo ocorrências esperadas nos dois contextos (brasileiro e europeu), o que é um equívoco.

Portanto, a forma de tratar esse assunto revela algumas ideologias das autoras: a) existe uma norma urbana padrão que dita formas que devem ser usadas, inclusive em contextos sugeridos por elas; e b) a abordagem de conteúdos gramaticais deve mostrar ao professor onde nos levaram as pesquisas sobre variação, mas não deve explicitar isso para o aluno, sob pena de o material ser recusado pela sociedade, talvez pelos meios de comunicação de massa. Esse exemplo parece corroborar a ideia de Spolsky (2016, p. 35) de que “as escolhas costumeiras feitas por um indivíduo são determinadas por seu entendimento das escolhas linguísticas apropriadas ao domínio”.

Tais ideologias levam às seguintes decisões, reveladoras de uma gestão da língua pelas autoras: ensinar o conteúdo colocação pronominal com exposição baseada nas abordagens tradicionais do tema; explorar nos exercícios apenas as ocorrências que corroboram tais abordagens; atribuir apenas ao nível informal da língua os casos que não correspondem a elas; e, finalmente, discutir apenas com os professores as diversas possibilidades de uso, incluindo os estudos a respeito do tema.

4.2 OCORRÊNCIAS PRÓPRIAS DO PB NO MP/LDP

Nesta seção, tratamos da sintaxe pronominal nos MP/LDP. Cooper (1989, p. 58) propõe estruturas descritivas como moldes em que o comportamento pode ser vertido para análise. Nessa proposta, ele trata do comportamento linguístico que, planejado ou não, é resultado de difusão. Por isso, fala da possibilidade de aplicar uma abordagem difusionista ao tentar responder à seguinte questão resumidora: “quem adota o quê, quando, onde, porquê e como?”⁹⁵.

Estudos que mostram a adoção (ou não) de inovações linguísticas, para o autor, são importantes porque podem ajudar os “planejadores linguísticos” a direcionar suas campanhas para quem é mais receptivo a elas, especialmente os formadores de opinião; por outro lado, podem ajudar a esses “planejadores” a identificarem os segmentos para quem suas estratégias

⁹⁵ “who adopts what, when, where, why, and how?” (p. 60).

não têm sido bem-sucedidas. Embora o autor não fale aqui de escolas, podemos transportar tal raciocínio para elas. Assim, analisamos uma ocorrência própria do PB, que diz respeito à sintaxe pronominal, o caso do objeto nulo⁹⁶.

Vários estudos têm sido realizados a respeito do objeto nulo como característica diferenciadora do PB em relação ao PE (GALVES, 1984; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1994). Embora Cyrino (1994), por exemplo, em estudo diacrônico, detecte a ocorrência ainda em dados do século XVI, já de maneira distinta das ocorrências em PE, apresentamos os objetivos e resultados de um estudo anterior a 1994, a respeito do objeto nulo do PB, mostrando como eles ocorrem na fala e na escrita de pessoas escolarizadas e não escolarizadas⁹⁷.

Como forma de exemplificar um tratamento dado a uma ocorrência própria do PB, descrevemos como os MP/LDP se comportam diante desse caso. O trabalho de Corrêa (1991, p. 10) pretendeu, dentre outros objetivos, “descrever a gama de variações do objeto desde o preenchido por nomes até o nulo, passando pelos pronomes e clíticos” e “caracterizar o contexto social – nível de escolaridade, com a idade implícita – correlacionado com a presença/ausência do objeto nulo”. Para isso, seu *corpus* se constituiu de 95 textos, sendo 40 de textos orais e 40 escritos, produzidos por turmas de 1ª a 8ª séries⁹⁸ de uma mesma escola pública, após a dramatização de um grupo a respeito de um roubo em uma lanchonete, sem nenhum tipo de oralização, para evitar que o texto verbal influenciasse na produção dos sujeitos participantes. Além disso, cinco voluntários com nível superior e cinco não escolarizados participaram da produção, sendo que este último foi o único a não produzir os textos escritos.

Em suas conclusões, a autora aponta uma característica do PB, que o diferencia não só do PE, como também das demais línguas românicas: apresentar tanto o clítico quanto o SN

⁹⁶ Na existência de um verbo transitivo direto (VTD), espera-se o preenchimento deste com um objeto direto explícito, como em “De repente ele viu uma carteira de dinheiro.” (Dados de Corrêa, 1991, p. 49), em que o sintagma sublinhado – uma carteira de dinheiro – completa o sentido do verbo *ver*. Há vezes, porém, em que esse preenchimento se dá implicitamente, como em: “...roubou a carteira e enfiou o no bolso.” (Dados de Corrêa, 1991, p. 50), em que o complemento do verbo *enfiar* aparece na oração anterior e deve ser inferida pelo leitor. Para Corrêa (1991), então, o objeto nulo é este que se opõe ao objeto explícito na oração.

⁹⁷ Essa opção pelo trabalho de Corrêa (1991) se deu por este se caracterizar como um estudo variacionista, enquanto o outro é predominantemente gerativista. Uma descrição detalhada do trabalho da autora é dispensada devido à necessidade de mostrar apenas a comprovação dessa ocorrência por meio de estudos e que ela faz parte de característica do PB como língua que se diferencia do PE. Aproveitamos para explicar por que não privilegiamos a abordagem feita pelos linguistas a produzirem suas gramáticas (Neves, 2018, por exemplo), mesmo motivo a nos levar às gramáticas tradicionais como base para as nossas questões gramaticais: elas surgem tardiamente, se pensarmos no período aqui incluído – 1970-2012.

⁹⁸ Atual nomenclatura: 2º a 9º anos do ensino fundamental.

anafórico e além destes, o pronome lexical *ele* (e flexões) e o objeto nulo endofórico⁹⁹, sendo esta última a que o diferencia das demais línguas.

Vejamos como se comportam os MP/LDP diante desse caso, que, comprovadamente (CYRINO, 1994), já ocorre desde o século XVI, que é próprio do PB e é um tipo de complemento verbal implícito. Entendemos que o assunto objeto nulo poderia ser tratado de duas formas em nosso *corpus*: ou como complemento verbal ou como uma elipse. Por esse motivo, buscamos esses dois conteúdos nos MP/LDP. O complemento verbal é assunto tratado nos manuais de 8º ano, enquanto a elipse é tratada nos de 9º ano.

Das observações feitas, apresentamos três resultados. Primeiro, ao tratar de complemento verbal, nenhum MP/LDP faz referência à possibilidade de um objeto nulo. Segundo, um manual de 9º ano (CHERÉM; GUADALUPE, 1977, pp. 114-115) traz uma seção com o título Características do Português do Brasil, em que mostra a influência de outros povos para a constituição destes (índio e negro), diferenças no vocabulário, na fonética, na morfologia e na semântica; quanto à sintaxe, os autores afirmam: “Praticamente, não existem diferenças na estrutura das orações em Portugal e no Brasil”. E finalizam a seção com a seguinte afirmação: “A Língua Portuguesa é a mesma no Brasil e em Portugal, com pequenas diferenças”. E terceiro, ao tratar de elipse, como “figura de sintaxe” ou “de construção”, os MP/LDP não a exemplificam com casos de objetos. Um dos manuais (GARCIA; AMOROSO, 1999), por exemplo, trata da elipse em três momentos diferentes no LD, como resumimos a seguir:

- Na p. 51 do LD, discorre sobre a elipse como figura de linguagem, apresentando quatro exemplos retirados de autores conhecidos, sem que haja a ocorrência do objeto nulo.
- Na p. 46 do MP, comenta o tema para o professor, citando Celso Cunha¹⁰⁰ para apresentar os casos em que normalmente ela ocorre: “Segundo Celso Cunha, são comuns as elipses do sujeito, do verbo, da preposição que introduz certos adjuntos, da preposição de antes da integrante que introduz as orações objetivas indiretas e completivas nominais e da conjunção integrante que¹⁰¹”.

⁹⁹ Endofórico e exofórico são termos usados pela Linguística Textual, que significam dentro e fora do texto, respectivamente.

¹⁰⁰ Os autores não trazem a referência do gramático. Na bibliografia no final do volume, a única referência é de Cunha e Cintra (1985).

¹⁰¹ Destaques nossos.

- Nas pp. 81 e 133 do LD, trata ainda da elipse como figura de linguagem, mas sem nenhum comentário adicional no MP.

Dos resultados apresentados do caso em foco como característica própria do PB, conclui-se, antes de tudo, que os MP/LDP ignoram que haja um objeto nulo e, mais ainda, que haja uma ocorrência do objeto nulo que é exclusiva do português falado no Brasil. Deliberadamente ou não, ao tratar de elipse, os autores exemplificam com os casos previstos pelo gramático apresentado. É provável que a ausência de tratamento do caso em foco se dê em função de este ocorrer com mais frequência em fala de pessoas menos escolarizadas e ser quase inexistente na escrita culta, conforme dados de Corrêa (1991, p. 5).

Como os trabalhos que se dedicam ao estudo do objeto nulo tratam, em geral, de textos orais e como os textos presentes nos LDP/MP são escritos, destacamos a crônica, um gênero encontrado em todos os livros de nosso *corpus* para verificar as ocorrências desse objeto nelas. Em cada livro, selecionamos duas crônicas, quase sempre de autores já consagrados no gênero, como Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Rubem Braga e assim por diante. Como no material mais recente havia uma menor quantidade de crônicas, às vezes selecionamos a que aparecia em vez de selecioná-la pelos autores. Assim, temos, por exemplo, uma crônica escrita por Rita Lee, que não representa tais autores consagrados no gênero.

Para compreendermos como essa ocorrência se dá nas crônicas selecionadas, elaboramos duas tabelas, a partir das quais fazemos algumas considerações. Nos apêndices, disponibilizamos o quadro A8, com base no qual chegamos às tabelas abaixo.

TABELA 1 – Resumo das ocorrências de objeto nulo no *corpus* por décadas

Década	Total de crônicas	Ocorrências de ON	Média por texto
1930	1	1	1
1950	3	5	1,6
1960	1	4	4
1970	5	7	1,4
1980	5	14	2,8
1990	6	34	5,6
2000	2	15	7,5

FONTE: elaboração própria.

Observando os dados da tabela 1, conforme as décadas em que as crônicas foram publicadas, é perceptível que dos anos 1930 ou mesmo dos anos 1960 há uma progressiva ausência de complementos para os verbos transitivos, passando de uma média de um para sete

e meio nos anos 2000. É provável que isso signifique a incorporação no gênero crônica de características da modalidade oral, como defende Duarte (2013), para quem os textos escritos contemporâneos vão incorporando as ocorrências que se iniciam na oralidade.

Embora vejamos essa tabela como reveladora o suficiente dessa ocorrência, também fizemos uma outra em que pomos em destaque os autores, pois pensamos na possibilidade de o estilo ser responsável pelo objeto nulo:

TABELA 2 – Resumo das ocorrências de objeto nulo no *corpus* por autores¹⁰².

AUTOR	ANO	OCORRÊNCIAS DE ON
Monteiro Lobato	1937	1
	1957	2
Carlos Drummond de Andrade	1966	4
	?	2
	1979	4
Rubem Braga	1957	2
	1980	0
Fernando Sabino	1976	3
	1977	0
Luís Fernando Veríssimo	1981	6
	1984	6
	1986	0
	1995	8
	199?	14
Paulo Mendes Campos	1980	2
	1998	1

FONTE: elaboração própria.

Por esses dados, vê-se estilo pessoal e tipológico se entrelaçando. Verdade que só podemos nos fiar nos dados de Veríssimo para tal afirmação, pois é o único autor a ter suas crônicas publicadas em pelo menos cinco dos doze livros didáticos de nosso *corpus*. Em seus cinco textos, em apenas um não há ocorrência do fenômeno analisado, mas na década em questão, 1980, ele já produzira dois outros em que surgem dois objetos nulos. Contudo, os dados nos informam que o aumento desse objeto foi considerável do ano mais distante – 1981 – para o mais recente – na década de 1990 –, apesar de não conseguirmos precisar o ano desse último em nossas buscas.

Um dado, porém, não aparece nos resumos acima: a crônica em forma de diálogo parece favorecer tal categoria vazia, já que pretende representar a fala de personagens. Exemplificamos com trechos das duas crônicas com mais ocorrências, que se assemelham na

¹⁰² Quadro elaborado apenas com autores que se repetiram nos LDP.

estrutura, porém, apresentando diferenças. No primeiro caso, as ocorrências se deram em falas do narrador, enquanto no segundo, em falas de duas personagens:

“[...] põe Ø no prato e fica olhando Ø como se fosse um bicho.” (l. 16, p. 12)
 “A mãe diz que é preciso ao menos experimentar Ø [...]” (l. 17, p. 12)
 “_ Pra comer Ø, é preciso botar Ø na boca...” (l. 22, p. 12)
 (PELLEGRINI, 2005, *apud* MP8.6)

“_ Preciso falar Ø com você.” (l. 3, p. 49)
 “_ [...] Precisamos conversar Ø.” (l. 6, p. 49)
 “_ [...] O seu patrão não pode ouvir Ø.” (l. 8, p. 49)
 “_ Eu sei Ø.” (l. 26, p. 50)
 “_ Não sei Ø...” (l. 28, p. 50) (VERÍSSIMO, 199?, *apud* MP8.6)

Voltando a Cooper (1989), que utiliza o termo adotantes, em relação a falantes, em nossa pesquisa, aquele é substituído por uma entidade mais abstrata, que é o MP/LDP, por trás dos quais há inúmeros outros sujeitos: editores, autores dos livros didáticos, dos manuais (que coincidem, na maioria das vezes), especialistas, autores das políticas linguísticas oficiais, de modo mais distante. Para se ter uma melhor compreensão de quem são esses sujeitos, transcrevemos abaixo um trecho de um Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries:

Este trabalho envolve técnicos do Ministério com equipes da Secretaria de Educação Fundamental – SEF e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, universidades, equipes de avaliadores, coordenadores e especialistas das diversas áreas do conhecimento e organização da sociedade civil – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC que procuram levar até vocês [professores] uma visão ampla do conteúdo e da abordagem dos livros didáticos avaliados (BRASIL, 2001, p. 11).

Vejamos os tipos adaptados e posteriormente aplicados aos MP/LDP, mecanismo de política linguística em foco na pesquisa:

1. Consciência – Se o sujeito de Cooper pode identificar ou não uma inovação, os MP/LDP certamente demonstrarão que reconhecem a existência de variantes (no caso da colocação pronominal, por exemplo) quando, de alguma forma, trata delas ou não as reconhecem, simplesmente as ignorando.
2. Avaliação – Quanto à atitude favorável ou desfavorável à inovação, é provável a identificação de variantes, reconhecidas, na maior parte das vezes, somente sob a forma de uma avaliação negativa, associada a erro, principalmente quanto mais velho for o manual.
3. Proficiência – O uso adequado das variantes presentes nos MP/LDP dependerá do caráter avaliativo destas, visto que, considerando erro, o MP/LDP não reconhecerá

a possibilidade de uso em determinados contextos, ou seja, não haverá uma pessoa certa, num lugar e momento adequados.

4. Uso – O autor trata esse tipo como sendo relativo ao quanto a inovação é usada em comparação a outras alternativas. Da mesma forma, é possível verificar se variantes são usadas e quanto elas são usadas em comparação àquelas recomendadas pela norma-padrão. Provavelmente com esse tipo deverá ocorrer o mesmo que com o anterior (reconhecer a existência de variantes ou ignorá-las). Ou não, caso resolvêssemos averiguar nos textos dos autores dos MP/LDP se haveria ocorrências negadas por estes nos conteúdos abordados que eles utilizam, quiçá inadvertidamente.

Dessa forma, considerando preliminarmente o caso do objeto nulo, o MP/LDP não faz referência ao uso deste em nenhuma circunstância. Por esse motivo, não há avaliação dos autores a respeito do fato. No entanto, apesar de não reconhecerem, essa ocorrência existe mesmo no texto escrito, cujos autores mostram uso descrito a respeito da categoria proficiência por Cooper, que coincide com a opinião de Luft e Correa, por exemplo, quando tratam de “vocábulo certos nos lugares certos...” (MP8.3, p. 15), ainda que não se refiram ao caso em análise.

Com base no trabalho de Duarte (1989), que comprova a ocorrência tão alta do objeto nulo em PB, constata-se o viés padronizador, no sentido que vimos trazendo, de idealização nos usos da língua, das questões relacionadas aos clíticos no Brasil pelos LDP/MP. Isso mostra que seus autores mantêm suas abordagens com maior ênfase no discurso da tradição, ou PTG, como propõe Vieira (2018), justificados ainda pelos conteúdos gramaticais previstos pela NGB, do que nas novas descobertas dos estudos linguísticos. Isso ganha força quando trabalhos (CYRINO, 1996; NUNES, 1996) relacionam a queda do clítico em PB à ocorrência do objeto nulo.

Para encerrar a questão por ora, acrescentamos a forma como uma das gramáticas escritas com base nos estudos linguísticos trata o objeto nulo. Neves (2018) insere a ocorrência no capítulo *Funções e processos*, em item que trata do sujeito, mais especificamente no subtópico *o sujeito não expresso*:

[...] Em geral, nas construções transitivas (com complemento verbal) é mais comum que os tópicos oracionais sejam mantidos em mais de uma oração em sequência; por isso, a presença de um sintagma preenchendo a casa do sujeito é mais facilmente dispensável do que a presença de um sintagma preenchendo a casa do objeto direto. Tal fato ocorre porque o objeto direto é um termo que geralmente traz elemento novo ao fluxo informativo, caso em que se torna necessário o preenchimento da casa

com um sintagma nominal (já que o substantivo, que é o núcleo do sintagma nominal, já em si fornece uma “descrição” daquilo que é nomeado) [...] (NEVES, 2018, pp. 89-90).

Dados de Duarte (2013), porém, indicam o desaparecimento do sujeito oculto na fala dos brasileiros e a alta ocorrência de objeto nulo, que também já tem influenciado a escrita, como demonstramos acima. Esse fato nos leva a concluir que as gramáticas e os livros didáticos estão sempre tratando da escrita, ou, no dizer de Duarte (2013, p. 28), do “que se pode ou não se pode escrever”, porque é essa modalidade que mais se aproxima do programa tradicional de apresentação da língua numa perspectiva normativa.

Como fizemos com o *corpus*, também buscamos o conteúdo entre as elipses, que Neves (2018) trata em forma de sintagmas nominais, destacando a predominância do sujeito e não exemplificando em forma de complemento. Fica, portanto, perceptível que também ela omite os estudos sobre o objeto nulo e sua importância na caracterização do PB, tanto como complemento verbal como nas elipses. Esse fato parece corroborar a argumentação de Vieira (2018, p. 226) no sentido de que os linguistas-gramáticos não rompem com o *paradigma tradicional de gramatização*, apesar da importância de suas obras: “Os deslocamentos teórico-metodológicos que elas [‘gramáticas brasileiras à luz da linguística contemporânea’] operam, se não promovem uma ruptura epistemológica radical com o PTG, promovem nele fissuras e esgarçamentos nunca vistos”.

Continuando na análise da sintaxe pronominal, é preciso dizer que os LDP/MP tratam a questão dos pronomes oblíquos por meio de dois conteúdos diferentes: função sintática dos pronomes oblíquos e colocação pronominal, que, de início, buscamos como sendo o mesmo conteúdo. A abordagem do material didático é diversa, porém alguns tratam das duas questões; outros, de uma delas apenas. Ao abordar a função sintática, geralmente fazem referência à função de objeto direto/indireto dos pronomes, sempre excluindo o pronome *se*, que pode assumir diversas funções. Outros se detêm na colocação dos pronomes, abordando o tema conforme a classificação *próclise*, *ênclise* e *mesóclise*. Pelo fato de todos os LDP/MP do 8º ano tratarem, uns menos e outros mais, da sintaxe pronominal, e apenas dois abordarem o conteúdo no 9º ano, é que se pode concluir que este é um conteúdo tradicionalmente abordado no 8º ano. Pelo quadro 6, procuramos oferecer uma noção geral de como a questão é abordada.

QUADRO 6 – Resumo da sintaxe pronominal como conteúdo gramatical nos LDP/MP.

	Conteúdo gramatical	Título	Colocação pronominal	Função sintática/colocação	Ortografia das formas	Pronomes
MP8.1	X	Sintaxe de colocação	X			me, te, o(s), a(s), se
MP8.2	X	Emprego dos pronomes pessoais		X	X	o(s), a(s), lhe(s)
MP8.2	X		X			me, te, nos, se
MP8.3	X	Funções sintáticas dos pronomes pessoais		X	X	o(s), a(s) – OD lhe(s) – OI me, te, se, nos, vos – OD ou OI
MP8.4	X	Pronomes pessoais		X	X	o(s), a(s), lhe(s)
MP8.5	X	Pronomes pessoais completando verbos		X		o(s), a(s), lhe(s)
MP8.6			X			ela, elas
MP9.4	X	Colocação dos pronomes átonos	X			o(s), a(s) – OD lhe(s) – OI me, te, se, nos, vos – OD ou OI
MP9.6	X	Colocação pronominal		X		o(s), a(s) – OD lhe(s) – OI me, te, se, nos, vos – OD ou OI

FONTE: elaboração própria.

Em MP8.1, os autores tratam da ordem direta ou inversa das orações, mas sem tratar a ênclise como a posição normal do pronome: “(...) convém assinalar que, em nossa língua, a sintaxe de colocação é variável e rica, notando-se apreciável liberdade nos autores (...). A mesma frase pode ser escrita de várias formas diferentes, conforme a intenção estilística do autor”¹⁰³ (MP8.1, p. 307).

No entanto, a riqueza a que os autores se referem é devida à liberdade dos autores na escrita, como se pode ver no trecho sublinhado, do que se conclui que o ensino da língua prioriza a modalidade escrita em detrimento da oralidade. Na exposição das principais regras de colocação dos pronomes átonos, eles as justificam como sendo próprias da *língua culta*, reforçando a liberdade da *língua literária*, como se pode ver em: “Na língua culta, observam-

¹⁰³ Os grifos nas transcrições dos autores dos MP/LDP serão nossos.

se frequentemente as seguintes normas gerais, algumas bem variáveis na língua literária” (MP8.1, p. 308).

Portanto, neste manual que é de 1970, reconhecem a variação linguística própria da literatura. Apesar desse posicionamento inicial e após a exposição das regras de colocação dos pronomes em locuções verbais, fazem a seguinte observação: “Na pronúncia brasileira, porém, o pronome átono se incorpora à forma verbal seguinte” (MP8.1, p. 309).

Em MP8.2, há 16 (dezesseis) exercícios com a função sintática dos pronomes oblíquos átonos ou tônicos. Dentre estes, 13 (treze) tratam da colocação pronominal. Se os clíticos de 3ª pessoa (o, a, os, as) tendem a desaparecer, como mostra Duarte (1989), talvez possamos afirmar que os manuais que mais exploram esse pronome o façam por meio de frases artificiais. Dado curioso é o de MP9.6, o mais recente do 9º ano, que, ao tratar da temática, não registra nenhuma ocorrência desses clíticos, mesmo quando seus exercícios partem de frases construídas e não de textos (v. quadro 6). Quanto à variação, MP8.2 trata desta quando em três de sete itens de um exercício oferece mais de uma opção de colocação do pronome.

Em MP8.3, há uma breve exposição sobre sujeito, objeto direto (pronome de 3ª pessoa – o, a, os, as), objeto indireto (lhe, lhes) e pronome *te*, que pode ocorrer tanto como O.D. quanto como O.I. Em seguida, há um quadro resumo em que os pronomes oblíquos aparecem:

Pronomes pessoais oblíquos: exercem função de objeto: o, a, os, as: objeto direto lhe, lhes: objeto indireto me, te, se, nos, vos: objeto direto ou indireto. (MP8.3, p. 78).

No manual do professor, a única informação adicional a respeito do conteúdo abordado é quanto ao objetivo do LD: “Identificar as funções dos pronomes pessoais nas orações.” (MP8.3, p. V).

Em MP8.5, há uma exposição breve dos pronomes, em que as autoras priorizam a função de objeto assumida pelos oblíquos átonos. A norma aparece da seguinte forma:

Na escrita, é comum o emprego de pronomes para substituir os substantivos. Esse recurso nos ajuda a evitar a repetição de palavras. [...]. Em função de complemento, [costumamos empregar] os do caso oblíquo. Os pronomes que não têm tonicidade (**o, a, lhe**) costumam aparecer logo após o verbo e sofrem alterações, dependendo da terminação das formas verbais que os antecedem. Se houver, contudo, uma palavra que os atraia (como palavras negativas) ou, ainda, se a frase for interrogativa, esses pronomes podem aparecer antes do verbo:

Quem sabe quem **os** lerá? (Fernando Pessoa).

Como se pode perceber, especialmente pelos trechos sublinhados, as autoras tomam a ênclise como posição normal do pronome oblíquo e não apenas seguindo um critério lógico-gramatical, mas tratando um uso rotineiro, o que depreendemos de “costumam aparecer”, ou seja, uma norma *normal*, ao passo que a próclise é tratada como ocorrência ocasional, limitada a alguns contextos.

Talvez para reforçar tal ideia, de uso costumeiro, as autoras usam tanto o exemplo de ênclise quanto o de próclise como ocorrências da escrita poética. Provavelmente para mostrar que não deve haver diferença entre o PB e o PE, os versos em destaque são de Fernando Pessoa, o que nos leva a ter como hipótese que elas consideram os autores clássicos europeus como modelos de uma norma a ser utilizada por qualquer falante de língua portuguesa.

Para compreendermos melhor o raciocínio das autoras, investigamos uma seção do livro em que elas trabalham as *características da fala* (p. 32) e põem como exemplo de “estruturas da fala”, as ocorrências de “textos que procuram imitar uma conversa entre amigos” (idem), como “lhe apresentei” e “se vê depois”. Assim, a próclise em início de frase é considerada uma estrutura própria da fala, mas ao mesmo tempo é retirada de um texto escrito.

O manual do professor, por sua vez, só apresenta as respostas às questões postas a partir dos versos de Pessoa (v. p. 112 do LD), que procuram induzir o aluno às informações que serão dadas sobre os pronomes oblíquos) e às duas outras que são parte dos exercícios em que os alunos devem comprovar sua aprendizagem.

MP8.4 aborda a questão dos clíticos por meio de um quadro em que o conteúdo *pronomes pessoais* é trabalhado de modo esquemático. Quanto à função sintática dos clíticos, a autora trata apenas dos pronomes *o(s)/a(s)* e *lhe(s)* como objeto direto e objeto indireto, respectivamente. Não faz nenhuma referência aos outros pronomes que podem assumir tais funções. Após a exposição, propõe três exercícios. Em seguida, volta para uma exposição do conteúdo, quando trata das formas que o clítico *o(s)/a(s)* assume conforme a terminação do verbo. Nesse sentido, não faz referência à colocação dos pronomes, atendo-se, no último caso, apenas à ênclise pela característica do conteúdo trabalhado.

Contudo, seria um equívoco afirmar que a autora não trabalha com outros pronomes, pois aborda o caso do *se* em separado. Nesse sentido, elabora exercícios em que o aluno deve diferenciar o *se* índice de indeterminação do sujeito do *se* pronome apassivador, além de voltar a tratar do clítico *o, a* na transformação da voz passiva para a ativa. Nesses exercícios, é reforçada a posição enclítica dos pronomes.

MP8.6, ao contrário de todos os MP/LDP do 8º ano, não trata da sintaxe pronominal como conteúdo gramatical. Só aborda o tema em questões relacionadas ao texto, na seção *A linguagem do texto*, a que recorremos, por não encontrarmos o conteúdo na seção *A língua em foco*, destinada às questões gramaticais. Para visualizarmos melhor a abordagem, e por ser bem objetiva, transcrevemos as análises abaixo:

3. Na frase: “Eu posso trazer elas e...”¹⁰⁴, dita por Geneci, a personagem não empregou o pronome **elas** de acordo com a norma-padrão.
- a) Considerando quem são os interlocutores e o contexto em que as personagens se encontram, o emprego do pronome **elas** é adequado à situação? Por quê?
- b) Caso Geneci estivesse em uma situação em que fosse obrigatório o emprego da norma-padrão, como ela deveria dizer a frase? (MP8.6, p. 53).

Ao lado dos itens, há sugestões de resposta em letras menores e azuis, só presentes no MP: “a) *Sim, pois se trata de uma conversa informal entre patroa e empregada, no interior de uma casa;* b) *Eu posso trazê-las e...*” (MP8.6, p. 53).

A questão analisa a ocorrência do pronome *elas* como objeto direto. No item b, perguntam como a empregada deveria dizer num contexto em que fosse “obrigatório” o “emprego da norma-padrão”, dando como resposta o que se pode ver nas sugestões acima. No entanto, que contexto “obrigaria” a empregada doméstica a falar conforme essa norma? Parece-nos uma abordagem inadequada, pois sugere uma escolha por parte de uma personagem de uma forma linguística que provavelmente ela não dispõe porque talvez não faça parte de sua variedade linguística. Talvez essa fosse uma discussão mais útil: saber por que ela a usou e quem costuma usar a forma de maior prestígio.

A outra questão:

4. Releia este trecho do texto 1:
- “Aquele dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito, daquele jeito xingado, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa.”¹⁰⁵
- a) Explique o emprego de linguagem formal em “a chamavam” e o emprego de linguagem informal em “chamando ela” (MP8.6, p. 214).

Resposta sugerida: “A *construção em linguagem formal corresponde à voz do narrador, e a construção em linguagem informal, à reflexão que é feita pela menina*” (MP8.6, p. 214).

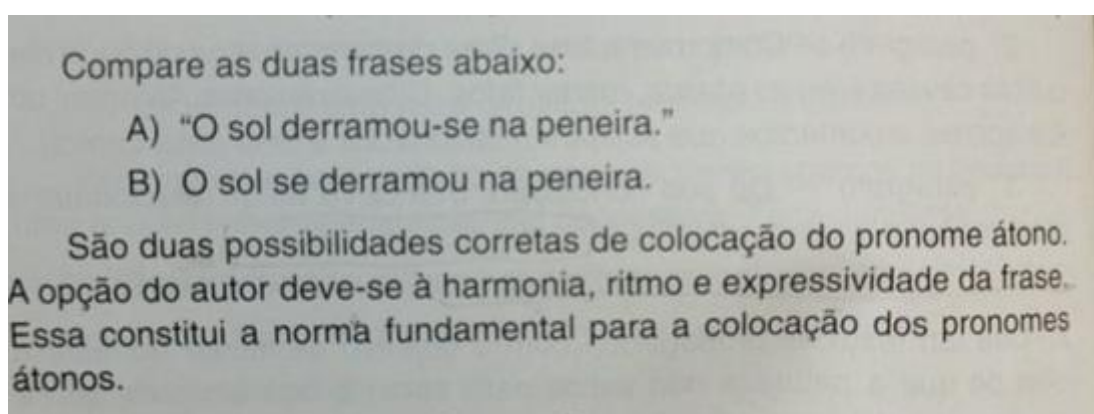
¹⁰⁴ VERISSIMO, Luis Fernando. **O melhor das comédias da vida privada**. Rio de Janeiro: Objetiva. ©Luis Fernando Verissimo.

¹⁰⁵ PINSKY, Mirna. **Nó na garganta**. São Paulo: Atual, 1991, p. 25-7.

Nessa questão, os autores parecem ter a intenção, mais uma vez, de ressaltar as diferenças de contexto em que se usa o clítico correspondente à 3ª pessoa do singular e em que se usa o pronome tônico de 3ª pessoa na função de objeto direto, único livro didático a abordar essa questão, mesmo que sem maiores discussões até mesmo para o professor.

Em MP9.4, o autor assim se posiciona sobre o assunto com base em um trecho retirado de um texto¹⁰⁶ que abre a seção:

FIGURA 15 – Observação sobre colocação pronominal em LDP.



FONTE: MP9.4

Segundo o autor, a colocação pronominal é uma questão estilística, que “depende do ritmo, eufonia e expressividade que o autor pretende dar à frase.” (MP9.4, p. 125). Seria esse princípio estilístico a base da sistematização dos “principais casos de obrigatoriedade do emprego de uma dessas três possibilidades [próclise, ênclise e mesóclise].” (MP9.4, p. 125).

Semelhante à MP8.1 e MP8.5, este manual trata a questão da sintaxe pronominal como própria de uma autoria literária e seriam os escritores a ditarem a norma, que deve ser seguida por todos, inferência feita com base no substantivo *obrigatoriedade*, utilizado pelo autor.

Os exercícios propostos constam de frases, como na maioria dos LDP/MP, com os seguintes termos em seus enunciados: “posição adequada”; “colocação... errada de acordo com as normas gramaticais”; “frases... certas”; “frase incorreta”; “colocação pronominal... correta”.

Em MP9.6, as autoras trazem, no início da seção relacionada ao conteúdo, um texto que exploram em quatro questões: a 1ª trata do sentido geral do texto e as três seguintes, do

¹⁰⁶ No livro, o nome da autora está errado (Lucíola) e a referência incompleta. Embora coloquemos essas referências conforme os LD, corrigimos esses erros: PRADO, Lucília Junqueira de Almeida. **Depois do aguaceiro**. Editora Record, 1976.

conteúdo gramatical em si. Chama a atenção na abordagem introdutória à colocação pronominal, a análise que elas fazem das duas únicas ocorrências do pronome *lhe* e *a*, quando há sete ocorrências de *se*, sendo três delas próclise em início de frase. Ou seja, o texto era extremamente adequado para verificar tanto os pronomes oblíquos mais utilizados quanto a posição que eles costumam ocupar na frase do PB contemporâneo.

Após essa breve exploração do texto, as autoras expõem o conteúdo de forma convencional: explicam e exemplificam com frases inventadas. Elas não tratam do que seria a posição normal do pronome na frase, mas se posicionam quanto à “eufonia” necessária para a colocação pronominal. Aparentemente, partem desse critério para expor as regras próprias do que chamam de “norma urbana de prestígio”.

Como parte do MP, as autoras põem uma observação em vermelho para o professor sobre a tendência de a mesóclise desaparecer no PB. No decorrer da exposição, encontra-se outra observação, agora tratando de próclise em início de frase: “(...) na escrita ou na oralidade é comum o emprego do pronome no início das frases, utilizado em situações informais”.

Seria o caso de “*Se espanta, se indigna e se apavora*”¹⁰⁷ presente no texto de abertura da seção? As autoras não se posicionam.

Em seguida, há uma sequência de seis exercícios que fogem ao padrão de sublinhar, substituir, identificar, explorando, em quatro das seis questões, textos em gêneros diversos. Em uma das questões (5ª), as autoras desconsideram as diferentes ocorrências do PB e do PE¹⁰⁸ e utilizam um trecho de um texto do romancista português José Saramago para sugerir aos alunos que reescrevam uma ênclise e uma mesóclise como próclise, sabendo-se que essa é uma característica própria do PB:

5-

c) Como ficaria a colocação pronominal das falas em destaque se os personagens estivessem em um contexto informal de comunicação? (MP9.6, P. 268).

Pergunto-me que faria este animal...

Conhecer-te-ia pelo cheiro...¹⁰⁹

As autoras dão a resposta em vermelho após a questão: *Me pergunto... Te conheceria...* A respeito de Saramago, destinado ao professor, elas dizem:

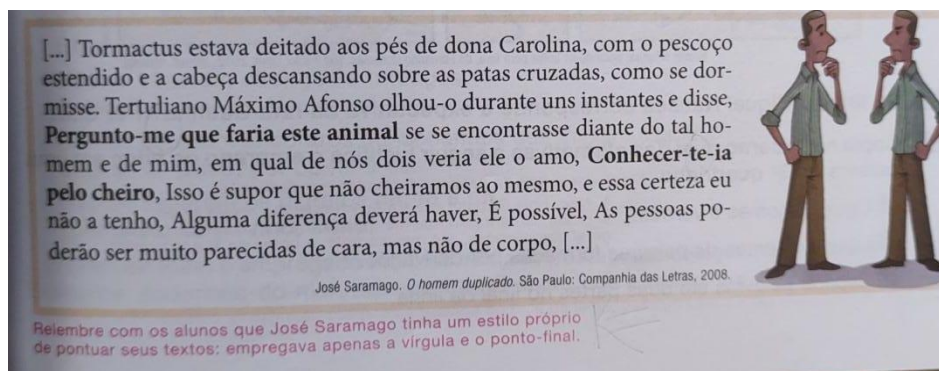
¹⁰⁷ VOGEL, Arno e outros. Violência: o que vemos a todo instante. In: VOGEL, Arno e outros. **Como as crianças veem a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas/FLACSO/UNICEF, 1995.

¹⁰⁸ No MP, as autoras tratam especificamente dessa diferença, citando inclusive um trabalho de Bagno.

¹⁰⁹ SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Relembre com os alunos que José Saramago tinha um estilo próprio de pontuar seus textos: empregava apenas a vírgula e o ponto final.

FIGURA 16 – Colocação pronominal em LDP.



FONTE: MP9.6.

As autoras, no MP, afirmam ter feito contrapontos entre o PB e o PE, ainda que isso não seja perceptível na análise das questões propostas. Além disso, usam a afirmação de Bagno (2009) de que a mesóclise está se restringindo a textos ultraformais, mas tal informação está restrita ao professor, tanto no manual destinado a ele quanto no LD.

Para concluir, no MP, há uma proposta de *Varal de textos* (MP9.6, p. 78 do manual do professor) que sugere a pesquisa, pelo aluno, de textos no *twitter* a fim de “propiciar aos alunos uma reflexão acerca da ‘real’ colocação pronominal no português brasileiro.” Os procedimentos envolvem recolher fragmentos de “transgressão” das regras da “norma urbana de prestígio”, identificar a posição dos pronomes, estabelecer a relação entre a colocação pronominal e o contexto de produção, adequar a colocação à norma, questionar sobre o uso mais próximo de suas falas e, finalmente, refletir sobre a “real” (aspas das autoras) colocação e em que contextos devem ser usados. Talvez essa seja a proposta que trate o tema de forma mais aproximada da realidade, ainda que continue entendendo as variedades linguísticas como transgressão, especialmente num espaço digital, em que as pessoas escrevem, quase sempre, sem tempo para fazer e refazer seu texto.

Finalizamos esta seção de análise com um quadro e uma tabela: o primeiro traz um resumo dos pronomes utilizados pelos autores dos LD em sua exposição e exercícios, como conteúdo gramatical. Na maior parte das vezes, estes construíram frases a fim de trabalhar o conteúdo. Considerando que todos priorizam o ensino da modalidade escrita, que tomariam o texto escrito como modelo a ser seguido, a tabela apresenta as ocorrências dos pronomes em

crônicas e poemas¹¹⁰ de todos os LDP/MP de nosso *corpus* para que seja possível visualizar os pronomes mais utilizados nesses textos e como eles se comportaram ao longo do tempo, considerando a distância de mais de 40 anos entre o MP mais antigo (1970) e o mais recente (2012). O quadro A6, nos apêndices, mostra a colocação pronominal nos principais textos apenas dos manuais que trataram da questão.

QUADRO 7 – Ocorrências de pronomes nos conteúdos trabalhados pelos LDP/MP.

MANUAIS	CONTEÚDO	ITENS	PRONOMES	OCORRÊNCIAS		%
MP8.1 (1970)	<i>Sintaxe de colocação</i>	15	24	- me - te - o(s); a(s) - se	8 1 3 12	33,3 4,1 12,5 50,0
MP8.2 (197[7])	<i>Estruturas sintáticas – emprego dos pronomes pessoais</i>	60	64	- me - te - o(s); a(s) - lhe(s) - se - nos	3 1 34 18 6 2	4,6 1,5 53,1 28,1 9,3 3,1
MP8.3 (1994)	<i>Funções sintáticas dos pronomes pessoais</i>	17	17	- me - te - o(s); a(s) - lhe(s) - nos	1 1 7 7 1	5,8 5,8 41,1 41,1 5,8
MP8.4 (1998)	<i>Pronomes pessoais</i>	35	35	- o(s); a(s) - lhe(s)	24 11	68,5 31,4
MP8.5 (2002)	<i>Pronomes pessoais completando verbos</i>	7	9	- me - o(s); a(s) - lhe(s) - se	1 5 2 1	11,1 55,5 22,2 11,1
MP8.6 (2012)						
MP9.4 (1999)	<i>Colocação dos pronomes átonos</i>	49	53	- me - te - o(s); a(s) - lhe(s) - se - nos	12 3 11 6 19 2	22,6 5,6 20,7 11,3 35,8 3,7
MP9.6 (2012)	<i>Colocação pronominal</i>	17	17	- me - te - lhe(s) - se - nos	11 3 1 1 1	64,7 17,6 5,8 5,8 5,8

FONTE: elaboração própria.

Conforme o quadro 7, chegamos a algumas conclusões: todos os manuais que tratam dos clíticos conforme sua função sintática (MP8.3; MP8.4 e MP8.5) priorizam os pronomes de terceira pessoa *o(s)*, *a(s)*/*lhe(s)*. Por outro lado, ao tratar apenas de sua posição, estes são predominantes apenas em MP8.2. Outro dado a ser destacado é a baixa ocorrência, nas frases

¹¹⁰ Os gêneros presentes nos LDP/MP vão se modificando consideravelmente ao longo dos anos em nosso *corpus*. Por esse motivo, selecionamos dois deles que encontramos em todos o material em análise.

quase sempre inventadas dos conteúdos ou de seus exercícios, do pronome *se*, o que vai entrar em contraste com a tabela 3 (v. também quadro A7, nos apêndices), elaborada com base em crônicas e poemas que abrem os capítulos ou unidades dos LDP/MP, em que fazemos um corte temporal, em conformidade com nossa pesquisa, para uma comparação dos usos dos clíticos nos textos explorados. Este, assim como os do quadro anterior, também parte da escrita, sendo diferente pelo fato de o primeiro criar frases ao passo que o segundo mostra como ocorrem os clíticos em dois gêneros que mais se repetem em todos os MPs analisados.

TABELA 3 – Uso dos clíticos em textos dos livros didáticos antes e depois dos PCN.

DE 1970 ATÉ 1995								
TEXTOS	CRÔNICA	POEMA	PRONO-MES	COLOCAÇÃO			QUANT.	%
				P	E	M		
56	39	17	Me	62	33	0	95	17,79
			te	21	5	1	27	5,05
			o(s), a(s)	35	60	0	95	17,79
			lhe(s)	19	21	0	40	7,49
			se	163	103	0	266	48,68
			nos	7	3	0	10	1,87
			vos	0	0	0	0	0
			“ele”	–	1	–	1	0,18
TOTAL				307	226	1	534	
%				57,49	42,32	0,18		
DE 1996 ATÉ 2012								
TEXTOS	CRÔNICA	POEMA	PRONO-MES	COLOCAÇÃO			QUANT.	%
				P	E	M		
25	15	10	Me	38	15	0	53	21,9
			te	8	3	0	11	4,54
			o(s), a(s)	13	14	0	27	11,15
			lhe(s)	11	8	0	19	7,85
			se	87	36	0	123	50,82
			nos	5	3	0	8	3,30
			vos	0	0	0	0	0
			elas	–	1	–	1	0,41
TOTAL				162	80	0	242	
%				66,94	33,07			

FONTE: Elaboração própria com base no *corpus*.

Com base nessa tabela, fazemos as seguintes considerações: o uso de mesóclise é quase inexistente, visto que só houve uma ocorrência; não houve registro de nenhum pronome *vos*; a ocorrência do pronome *me* teve um pequeno acréscimo (4,11%) no uso; a do pronome *te* teve um acréscimo insignificante (0,51%), o que parece indicar estabilidade no uso; o clítico mais explorado pelos LDP/MP, *o(s)*, *a(s)*, teve um decréscimo de mais de 10%, confirmando pouco uso, mesmo na escrita; o pronome *lhe* praticamente não teve variação no uso escrito; apesar do pequeno acréscimo do uso de *se* (2,14%), este parece indicar sua predominância em textos escritos, provavelmente devido às diversas funções que ele assume

na frase; o pronome *nos* teve um pequeno acréscimo no uso (1,43%), que não parece indicar alteração significativa a ponto de dizermos que ele está sendo mais usado nos gêneros em questão e, por fim, o resultado geral mostra que a escrita, ao longo de vinte anos, não tem se modificado de forma tão significativa, provavelmente por ser mais conservadora do que a oralidade, cujas pesquisas indicam comportamento diverso do que aqui apresentado.

Com base na análise feita da sintaxe pronominal, percebe-se a distância entre as obras presentes nas referências no final dos MP/LDP (v. seção 3.4.1) e o conteúdo gramatical tal como abordado. Além disso, se cinco de todas as doze obras analisadas não apresentam nenhum tipo de referência, pode-se concluir que o conteúdo gramatical fica a cargo do conhecimento e das ideologias dos autores do material didático, reforçando o argumento de Faraco (2008) de que há não inovação na forma de apresentar a língua nas gramáticas.

Como consequência, parece haver um conhecimento comum aos produtores de material didático que os isentaria de recorrer às gramáticas, porque ele já estaria fortemente disseminado pela tradição, o que facilita a elaboração de formas próprias de apresentar questões gramaticais.

Em toda a análise realizada, é perceptível, no material didático que constitui nosso *corpus*, a busca pela padronização linguística, por um ideal linguístico, que deve ser alcançado pelo sujeito que frequenta a escola. Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino da língua portuguesa no Brasil precisa considerar a modalidade oral da língua, bem como a modalidade escrita com base nos diversos gêneros textuais que o próprio livro didático traz. No entanto, o fato de aparecerem não significa que o material faça uma abordagem adequada das ocorrências que se diferenciam da norma-padrão, que é quase sempre exposta como conteúdo gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos a tese de que o MP do LDP, entendido como mecanismo de políticas linguísticas, tem colaborado, desde os anos 1970, com a construção imaginária da unidade e da homogeneidade/padronização linguísticas do português no Brasil, como no caso da sintaxe pronominal, disseminando ideologias que estão explícitas ou implícitas a respeito da língua portuguesa e de suas variedades. Para isso, tivemos como objetivo desvelar o MP/LDP como mecanismo de políticas linguísticas no processo de padronização da língua portuguesa conforme a abordagem feita à sintaxe pronominal. Verificamos, então, como as ideologias linguísticas se revelam nos manuais e descrevemos a abordagem desse material à sintaxe pronominal.

Nossa primeira questão era saber quais ideologias linguísticas estavam presentes nos MP/LDP e nossa primeira hipótese, que nos MP/LDP anteriores aos PCN, as ideologias referentes à necessidade de padronização da língua portuguesa estão mais explícitas, visto que ainda não havia nos documentos oficiais uma explicitação das teorias linguísticas que passaram a reger tais documentos posteriormente, o que leva, no material didático, a práticas com ideologias implícitas de padronização.

Tal hipótese foi confirmada na medida em que os primeiros manuais tinham a língua como expressão do pensamento e usavam termos avaliativos, tais como “corretamente”, “falar errado”, de modo constante, ao passo que a avaliação, nos manuais mais recentes, se dava por meio de seleção de conteúdos, como vícios de linguagem, e na forma de abordá-los, priorizando formas conservadoras da língua, como a ênclise em vez de ocorrências próprias do PB.

Outro dado referente aos MP/LDP na abordagem de conteúdos diz respeito à oralidade, presente nos manuais da década de 1970, sendo que seus autores se propõem a tratar dessa modalidade da língua ao longo do livro didático. Há, porém, discrepância entre o que apresentam no MP e o conteúdo do LDP, que só discute textos escritos e as propostas relativas à oralidade são sempre restritas. A ênfase que os autores dos MP/LDP dão à escrita também se revela pela ideia, principalmente em manuais anteriores aos PCN, de que há uma crise no ensino de redação porque os alunos não leem.

Os livros didáticos almejam uma norma-padrão escrita para os alunos, portanto, a análise feita trata de textos escritos, ainda que tenhamos abordado alguns conteúdos estudados por linguistas com base na modalidade oral e esse fato nos conduz a algumas perguntas: por

que a oralidade é um conteúdo pautado desde os primeiros MP em análise, mas aspectos gramaticais referentes a essa modalidade não são considerados? Sendo só a escrita destacada, é só isso que devemos pesquisar quando tratamos de material didático? Acreditamos que era preciso mostrar que estudos de temas como o objeto nulo, apesar de restrito na escrita, é muito recorrente na oralidade e poderia ser tratado nos manuais. Ainda mais quando especialistas defendem que essa é uma das características que vem diferenciando o PB do PE.

A insistência tanto nas gramáticas quanto no material didático em ensinar uma escrita padronizada revela a ideologia linguística, amplamente difundida e defendida por autores de gramáticas e de livros didáticos, de que existe “a fala de todos e a escrita decidida por alguns”, conforme Duarte (2013, p. 27). Tal realidade se expressa até em gramáticas contemporâneas escritas por linguistas, como a de Neves (2018), que discute o objeto nulo de modo superficial, tratando em seção destinada ao sujeito não expresso e justificando tal fato por sua pouca ocorrência na escrita.

Outra conclusão a que se pode chegar é que, embora a escrita possa ser considerada mais conservadora do que a fala, o ensino revelado no nosso *corpus* indica ser ainda mais tradicional e conservador, negando muitas vezes ocorrências já presentes em textos como as crônicas, que, segundo Duarte (2013, p. 26), são “consideradas um gênero mais leve, e, portanto, mais permeável à gramática brasileira”, além de ser encontradas em todo o material didático, de 1970 até 2012.

O fato de os autores procurarem selecionar um gênero como a crônica em seus livros, provavelmente com a intenção de atrair o jovem de todas as épocas, revela um contrassenso no material em análise, pois essa seleção traz textos com ocorrências mais comuns na oralidade, por um lado, mas que são negadas ao se estudar a gramática da escrita, por outro lado. Caso emblemático dessa realidade é quando MP9.6 trata da colocação pronominal a partir de um texto com três ocorrências de próclise em início de períodos e elas são ignoradas.

O conteúdo *vícios de linguagem* foi o que mais possibilitou identificar as ideologias linguísticas presentes nos MP/LDP em todo o percurso analisado, pois um material didático que trabalhe na perspectiva das variedades linguísticas, e não apenas como mais um conteúdo abordado, não pode tratar de variações da língua como sendo um *vício*, termo bastante pejorativo. E, no entanto, ele se mantém presente no livro mais recente do *corpus*, que classifica nessa categoria as ambiguidades e os pleonasmos, seleção que indica uma visão mais equivocada do que as presentes em manuais anteriores que apontavam a cacofonia como tal. Portanto, considerar a junção em destaque na seguinte frase: “Ela tem **fé demais** no

namorado” (MP9.2, p. 205) como inapropriada parece menos desacertado do que tratar ambiguidades e pleonasmos, responsáveis por efeitos de sentidos em piadas e poemas, por exemplo, da mesma forma.

Apesar da explicitação de certas ideologias linguísticas, foi muito comum perceber, em todos os períodos abarcados pelo *corpus* (1970-2012), aquelas implícitas, principalmente quando evocam um conteúdo isento de avaliação porque naturalizado como o normal, o certo, sem possibilidade de questionamento. Isso ocorre na disposição de conteúdos como concordância verbal, regência, colocação dos pronomes, ao se colocar como objetivo para o aluno, por exemplo, apreender casos de concordância e regência, como se não houvesse variação possível.

Uma diferença entre as ideologias linguísticas percebidas nos manuais anteriores e nos posteriores aos PCN é que enquanto os primeiros parecem se guiar por uma ideologia do padrão mais tranquilamente, por não haver cobrança externa com relação a uma ideia de diversidade linguística, os outros tentam atender à ideia de variedade linguística discutida no documento oficial, mas muitas vezes fazem isso apenas expondo-a como um conteúdo a ser abordado sem maiores implicações para o ensino da língua. No MP, então, acabam revelando a intenção de seguir o que chamam de “uma certa tradição escolar” (MP9.5), demonstrando que, na prática, as ideologias linguísticas da norma-padrão a ser alcançada continuam predominando.

Nossa outra questão foi: como os MP/LDP tratam a sintaxe pronominal em geral, e ocorrências próprias do português brasileiro (PB) estudadas por especialistas, em específico, e qual a relação dessa abordagem com a ideologia da padronização na língua? Para respondê-la, partimos da hipótese de que a padronização é marcada nos MP/LDP pela forma de (não) tratar certas ocorrências do PB, tais como o objeto nulo ou a posição do clítico no enunciado. Esta hipótese também se confirmou, pois o objeto nulo não está mais restrito à modalidade oral da língua e ainda que estivesse, poderia ser abordado, posto que o LDP deve abordar tal modalidade e, conseqüentemente, atentar para sua gramática. E, no entanto, nenhum MP/LDP trabalha com a noção de objeto nulo, provavelmente pela força da tradição – por estarem inseridos no PTG – refletida nos conteúdos seguidos conforme a NGB.

Além disso, em geral, os autores dos livros didáticos abordavam a colocação pronominal de forma tradicional, não problematizando as diferenças entre PB e PE, como se se tratassem das mesmas variedades, e ainda quando o faziam, discorriam sobre esses casos como exceção ou no máximo merecendo alguma observação. Destaca-se também a forma de

abordar os conteúdos quando eram comentados exclusivamente para o professor, como se só a este competisse explicar as diversas ocorrências ao aluno.

Outras considerações podem ser feitas com base nos resultados encontrados. Ao tratar de norma linguística, por exemplo, nem mesmo os linguistas são unânimes em suas escolhas de nomenclatura: norma-padrão/norma culta e tantas outras propostas. Sendo assim, como os autores de livros didáticos o serão? Diante desse aparente caos, uma das soluções possíveis para esse material didático é informar o leitor/professor a respeito da questão e assumir, conscientemente, como o fazemos em textos acadêmicos, os termos a serem utilizados e suas respectivas acepções.

Tudo isso faz parte da ideologia da padronização da língua portuguesa escrita, defendida e unicamente ensinada pela escola, pois se alguém tiver a sorte de conhecer a língua escrita apenas pelo que lê e nunca pelas malfadadas regras gramaticais em desuso, mas insistentemente defendidas pela escola, essa pessoa provavelmente aprenderá outra gramática, mais real, porque em uso. Nesse sentido, não podemos ser questionados por apresentarmos estudos da gramática oral quando analisamos dados da escrita que se sobrepõem no material em análise. Isso porque era preciso mostrar fatos linguísticos já estudados para que identificássemos o descompasso do ensino de língua portuguesa entre a realidade linguística de seus falantes e o ensino que se faz na escola por meio do material em análise, desde a década de 1970 até hoje. Nas palavras de Duarte (2013, p. 27): “a gramática da escrita não segue exatamente essas normas há tanto tempo repetidas pela tradição gramatical”.

Para Duarte (2013), há uma confusão, até mesmo entre linguistas, entre adequação linguística, que está relacionada a estilo, e mudança de gramática, que diz respeito às escolhas que fazemos ao escrever, porque a gramática da escrita não é igual nem à gramática da fala nem à gramática idealizada pelo ensino de língua. Sua proposta, nesse sentido, é que os textos escritos contemporâneos, que ela não define, mas trata de textos acadêmicos e da grande imprensa¹¹¹, devem servir de base para o ensino da língua a fim de que o aluno entenda como eles funcionam. Não deve haver prescrição do que deve ou não deve ser usado. Uma descrição a partir de uma escrita real, com o intuito de levar o aluno a conhecer a gramática da escrita e em que ela se diferencia da fala.

As conclusões de Duarte (2013) e suas considerações nos ajudaram a melhor compreender a forma como a padronização, no sentido em que utilizamos o termo em todo o

¹¹¹ Grande imprensa é um termo referente às mídias de grande circulação, tais como jornais (no Brasil, Folha de São Paulo, O Globo etc.), revistas (IstoÉ, Veja etc.).

nosso trabalho, se dá na escola por meio do material didático analisado. No entanto, uma consideração merece ser feita, comparando sua fala às conclusões a que chegamos. Ela põe em foco a necessidade de expor os alunos do ensino fundamental II diante dos textos escritos contemporâneos para que eles conheçam a escrita real (termo usado pela autora), por meio da descrição da gramática da escrita. Nesse sentido, coerentes com o desenrolar da ideia de diversidade linguística defendida pelos autores da Política linguística, como Shohamy (2006). Concordamos com a autora, mas com a ressalva de que os textos escolhidos não podem ficar restritos ao que é publicado na grande imprensa ou por autores já consagrados.

Dessa forma, é preciso também considerar outras formas de escrita que estejam numa imprensa alternativa¹¹² ou se realizem por grupos que não tenham o prestígio da mesma classe social que vem ditando a forma de falar e de escrever por todos esses séculos. É preciso considerar a escrita de autores de regiões para além do sul-sudeste do País, de grupos secularmente marginalizados pela escola, mas que também têm suas produções, enfim. Nesse sentido, até que ponto a escrita de Conceição Evaristo¹¹³, por exemplo, que tem arrastado multidões por onde passa, chegou à escola? Fiquemos nesse caso para não nos alongarmos. Essa é apenas uma ilustração do desafio que é o ensino de língua portuguesa nas escolas, que até pode ser entendida como a instalação da torre de Babel nos espaços escolares. Esse, porém, é o risco mínimo que se precisa correr se queremos admitir a diversidade dessa língua falada/escrita em país tão extenso e diverso.

Voltando aos casos retratados em nossa pesquisa, a questão das ideologias linguísticas precisa se tornar conhecida principalmente pelos professores de línguas, pois só assim saberão identificá-las nos materiais didáticos de que se utilizam em suas aulas, além de se tornarem mais capazes de selecioná-los conforme as ideologias que guiam sua própria prática. Esse conhecimento se dará quanto mais a área de políticas linguísticas for inserida nos programas dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

Quanto mais conhecimento dispuserem os docentes a respeito das políticas linguísticas e seus mecanismos, mais se tornará possível uma pressão de baixo para cima (*bottom up*), no sentido de que os autores desses materiais também modifiquem suas posturas diante das

¹¹² Imprensa alternativa, aqui, se opõe à grande imprensa, ou seja, trata de mídias que têm menor circulação e que abordam temáticas diversas.

¹¹³ Escritora de Belo Horizonte, mestre e doutora em Literatura. Ativista dos movimentos de valorização da cultura negra. Estreou na literatura em 1990. Participa ainda de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Seu romance Ponciá Vicêncio já foi incluído em vestibulares de universidades brasileiras e vem sendo objeto de estudo de artigos e dissertações acadêmicas. Informações retiradas de: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

línguas e da diversidade que as constitui. Afinal, pelo que mostramos aqui, documentos legais podem ditar conteúdos a serem estudados até ao ponto de se naturalizarem como indispensáveis, como é o caso da NGB, de que não se fala nos MP/LDP, mas que mantém uma forte influência na abordagem da gramática nos livros estudados. Outros, porém, a exemplo dos PCN, parecem ser seguidos superficialmente, como no caso das variedades linguísticas, quase sempre abordadas apenas como mais um conteúdo a ser ensinado, conforme nosso *corpus*.

Diante do exposto, podemos afirmar que o manual do professor dos livros didáticos de língua portuguesa é um mecanismo de política linguística que tem direcionado conteúdos e formas de abordá-los, no sentido de que se mantenha a tentativa de padronização linguística do português, por meio da omissão de ocorrências próprias do PB, como no caso do objeto nulo ou da colocação pronominal, ou por meio da seleção de conteúdos que poderão induzir a práticas naturalizadas de compreensão da língua como homogênea e, portanto, padronizada.

Trabalho nenhum, porém, esgota uma temática que se apresenta. No nosso caso, não conseguimos saber até que ponto o manual do professor, como mecanismo de política linguística, efetivamente influencia a prática docente, o que exigiria o contato direto com esse sujeito. Esta é uma lacuna que deixamos conscientemente neste trabalho e que poderá ser preenchida por quem possa se sentir convidado a fazê-lo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lília dos Anjos. **A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil**. Mestrado em Linguística: Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BAGNO, Marcos. Quando surge uma língua nova? In: BAGNO, Marcos. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, Marcos. Duas línguas, quantas políticas? In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea S. (Orgs.). **Temas de política linguística no processo de integração regional**. Campinas: Pontes, 2018, p. 47-65.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 163-181.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 33. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. In: **Veredas**, revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, MG, vol. 5, n. 2, 2001, p. 71-83.

BARROS, Maria Cândida D. M.; BORGES, Luiz C. e MEIRA, Márcio. A Língua Geral como identidade construída. In: **Revista de Antropologia**, USP: São Paulo, v. 9, n. 31, 1996, p. 191-219.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a03>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). **Portaria Nº 36**, de 28 de janeiro de 1959.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** – Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** – Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. **PNLD 2002**: guia de livros didáticos – 5ª a 8ª séries. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2008 – Anos finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático-2014**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 109p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Simpósio 23: Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. Vol. 1. Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 334-338.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. In: **Revista Diálogo Educação**: Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez. 2011, p. 885-911. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4513/4447>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHAES, Wesley Luis. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. In: **Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 132-150, jan.-jun. 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, cadernos do CNLF; Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 19 fev. 2018.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORBEIL, Jean-Claude. Elementos de uma teoria da regulação linguística. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 175-201.

CORREA, Djane Antonucci. Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2), 2017, p. 561-576. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1743>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CORRÊA, Vilma Reche. **O objeto direto nulo no português do Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Campinas, SP, 1991. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271030>. Acesso em: 20 dez. 2018.

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, Eugenio. **Introdução aos estudos linguísticos** – textos de consulta. Coimbra: Livraria Almedina, 1959-60, p. 3-30. Comunicação enviada ao VI Congresso Internacional de Linguistas.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. 35ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

CYRINO, Sônia Maria Lazzarini. **O objeto nulo no português do Brasil** – um estudo sintático-diacrônico. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1994. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270355/1/Cyrino_SoniaMariaLazzarini_D.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

CYRINO, Sônia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro** – uma viagem diacrônica. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 163-184.

DANTE, Luiz Roberto. Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Simpósio 23: Concepção dos livros didáticos: modelo atual e novas perspectivas. Vol. 1. Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 338-340.

DUARTE, Sirlene. A noção de norma linguística segundo Eugênio Coseriu. In: **Linguagem – Estudos e Pesquisas**. Vols. 2 e 3, UFG/Campus Catalão, 2001, p. 155-164.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro e suas implicações para o ensino. In: **Revista Letra**, Rio de Janeiro, 2013, p. 15-30. Disponível em [file:///C:/Users/Windows/Downloads/Linguagem%20e%20preconceito%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/Linguagem%20e%20preconceito%20%20(1).pdf). Acesso em: 5 ago. 2020.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989, p. 19-34.

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

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira – desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 35-56.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GALVES, Charlotte. Pronomes e Categorias Vazias em Português do Brasil. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP: UNICAMP, 1984, vol. 7, p. 107-136. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636687/4406>. Acesso em: 27 dez. 2018.

GALVES, Charlotte. A gramática do português brasileiro. In: **Revista Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Pontes Editores, jan.-jun./1998, nº 1, p. 79-96.

GERALDI, João Wanderley. A propósito dos ensinantes e do ensino da língua: uniformizar os discursos e garantir o controle. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea S. (Orgs.). **Temas de Política Linguística no processo de Integração Regional**. Campinas: PONTES Editores, 2018, p. 159-173.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2008.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

GUERRA, Débora Marinho. **Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil**: das primeiras letras aos cursos de letras. Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2016.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo**: divisões da língua e ensino no Brasil. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

HUFF, Luana de Araujo. O discurso de manuais do professor em livros didáticos de português: um estudo do cronotopo. **Letra Magna** – Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 13 – n. 21 – 2º semestre – 2017 – ISSN 1807-5193.

JOHNSON, David Cassels. **Language Policy**. Research and Practice in Applied Linguistics. Palgrave Macmillan, London, 2013.

KLOSS, Heinz. **Research Possibilities on Group Bilingualism**: a report. Quebec: International Center for Research on Bilingualism, 1969.

LAGARES, Xoán Carlos. Gramática *Houaiss*: o impossível equilíbrio entre descrição e prescrição. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. (Orgs.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 71-92.

LEITE, Marli Quadros. **A norma linguística: conceito e características**. USP/CNPQ. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2277904/mod_resource/content/2/Leite%2C%20M.%20Q.%20Norma%2C%20conceitos%20e%20caracter%20%C3%ADsticas.pdf. s/d. Acesso em: 8 nov. 2019.

LEITE, Marli Quadros. **Metalinguagem e discurso**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. In: **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba: SC, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun.dez/2014. Disponível em: https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/5583/pdf_38. Acesso em: 22 fev. 2018.

LUCCHESI, Dante; LOBO, Tânia. Gramática e ideologia. In: **Sitientibus**, Feira de Santana/BA, 1988, ano v, n. 8, p. 73-81.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor? In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**:

formação de professores. Simpósio 19: Escolha e uso do livro didático – implicações para a formação docente. Vol. 1. Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 288-292.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, vol. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 519-539.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala X a língua que se ensina. 3. ed. São Paulo: Contexto; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. O que corrigir no português de nossos alunos? In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 106-115.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 261-283.

MEDEIROS, Emily Gonçalves de; VIEIRA, Francisco Eduardo. Colocação pronominal na Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara: comparando as abordagens das 1ª e 37ª edições. In: **DLCV**, João Pessoa, v. 15, n. 1, jan./jun., 2019, pp. 143-173.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. Stirring the Onion – Educators and the Dynamics of Language Education Policies (Looking Ahead). In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**: educators as policymakers. New York: Routledge, 2010, p. 249-261.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos e BAGNO, Marcos. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** Professor X Livro didático. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

NÓBREGA, Geovana Sousa. **Manual do professor de língua portuguesa**: da caracterização do gênero à leitura dos professores. Dissertação de mestrado. Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2008. 227f.

NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **Manual do professor, muito prazer em (re)conhecê-lo!** Uma análise sociorretórica do gênero. Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.portalbolsasdeestudo.com.br/link/?id=10201860>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

NUNES, Jairo M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro – uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 207-222.

OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de. O manual do professor de língua portuguesa como mecanismo de política linguística. **Revista Caletroscópio**, ISSN 2318-4574, vol. 7, n. especial 1, Linguística Aplicada, 2019, p. 167-182.

OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de. Padronização do português em manuais do professor: o caso das dicotomias. In: OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de; ALBUQUERQUE, Francisca Geane de; ARAÚJO, Adriana da Silva; SANTIAGO, Ana Gláucia Jerônimo de (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 319p.

ORLANDI, Eni Puccineli. Ética e Política linguística. In: **Revista Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Pontes Editores, jan.-jun./1998, nº 1, p. 7-16.

ORLANDI, Eni Puccineli. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Língua e conhecimento linguístico** – para uma história das ideias linguísticas no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OTHERO, Gabriel de Ávila; CARDOZO, Rubia Wildner. A ordem pronominal em português brasileiro: da ênclise à próclise, do clítico ao tônico. In: **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1717-1734, jan-mar/2017.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. **Gramática** – teoria e atividades. São Paulo: FTD, 2014.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, Xoán Carlos e BAGNO, Marcos. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-128.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Relevância social da linguística. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 37-48.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 115-144.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. In: **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(52.2): jul./dez. 2013. pp. 289-320.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**: prefácio de Serafim da Silva Neto. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998 [1972].

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 11-23.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 7-24.

SCHIFFMAN, Harold F. **Linguistic Culture and Language Policy**. London and New York: Routledge, 1996.

SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana Goldberg. Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? **Íkala, revista de linguagem y cultura**, vol. 14, n. 22 (maio-agosto), 2009, p. 45-67).

SILVA, Luiz Antônio da. Projeto NURC: histórico. In: **Linha d'água**, n. 10, julho, 1996, p. 83-90.

SILVA, Renato Caixeta da. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. In: **Revista A cor das letras** – Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana: Feira de Santana/BA, vol. 18, n. 3, set.-dez de 2017, p. 138-157.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-181.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; BERNINI, Emny Nicole Batista de Sousa. A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional. In: **Fotografias na política linguística na pós-graduação no Brasil** [recurso eletrônico]. SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. de. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, p. 9-50.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. Reflexões sobre a área de Política Linguística e a formação de professores de língua. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. (Orgs.). **Letramentos em cena**: teorias e vivências. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 11-54.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. A redação do Enem e sua influência no ensino: uma questão de política linguística. In: BEIN, Robert et al. (Orgs.). **Homenaje a Elvira Arnoux**: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2017, v. II, p. 283-298.

SOUZA FILHO, Aldenor Rodrigues de. “**A língua tupi não morreu, tá viva correndo nas veias**”: o processo de revitalização da língua tupi à luz da política e do planejamento linguístico. Mestrado em Linguística: Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2017.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SPOLSKY, Bernard. Para uma teoria de Políticas Linguísticas. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. In: **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016 [2007], p. 32-44.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, maio/ago. 2009, p. 303-320.

VENÂNCIO, Fernando. Gramática pedagógica do português brasileiro: apontamentos portugueses. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. (Orgs.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 93-111.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães. **A História do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos**: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. In: **Cadernos de História da Educação**, n. 3, jan./dez. 2004.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional** – História crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo. A norma-padrão (e seus outros nomes) na avaliação da produção escrita. In: **Calidoscópio**, vol. 15, n. 1, p. 6-17, Unisinos, jan/abr, 2017.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá: Maringá/PR, 2004.

MANUAIS DO PROFESSOR/LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. **Por uma vida melhor**. Coleção Viver, Aprender. Volume 2/Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2011.

ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. Manual do professor. In: ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012. 9º ano. [PNLD 2014].

ANDRÉ, Hildebrando. A. de. Livro do professor. In: ANDRÉ, Hildebrando. A. de. **Português: linguagem & interação**. São Paulo: Moderna, 1994. 7ª série.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de; THOMAZ, Layla da Silveira; BOUÇAS, Maria Augusta do Coutto. **Compêndio Didático de Português**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1970. (3ª série do Curso Ginasial.). 349p.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de; THOMAZ, Layla da Silveira; BOUÇAS, Maria Augusta do Coutto. **Compêndio Didático de Português**. Manual do Professor. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1970. (3ª e 4ª séries do Curso Ginasial.) 192p.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Exemplar do professor. In: CEGALLA, Domingos Paschoal. **Hora de comunicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 7ª série. 197[7?]

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: literatura, gramática e redação**. Livro do professor. 2º grau. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 1994. (vol. 2). 367p.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Manual do professor. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 7ª série: língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006. [PNLD 2008].

CHERÉM, Jane; GUADALUPE, Maria Neusa. Manual do professor. In: CHERÉM, Jane; GUADALUPE, Maria Neusa. **Comunicação e expressão – língua portuguesa**. Belo Horizonte: Livraria Lê, 1977. Vol. 4.

FERREIRA, Luiz Antônio. Manual do professor. In: FERREIRA, Luiz Antônio. **Aulas de Comunicação em Língua Portuguesa**. São Paulo, Ática, 1987. 8ª série.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia. Manual do professor. In: GARCIA, Ana Luiza Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia. **Olhe a língua!:** língua portuguesa. São Paulo: FTD, 1999. [PNLD 2005]. 8ª série.

GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. Manual do professor. In: GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. **Português em outras palavras**. São Paulo: Scipione, 2002. 7ª série.

LUFT, Celso Pedro; CORREA, Maria Helena. Exemplar do professor. In: LUFT, Celso Pedro; CORREA, Maria Helena. **A palavra é sua – Língua portuguesa**. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 7ª série.

MACHADO, Ignez de Carvalho. Exemplar do professor. In: MACHADO, Ignez de Carvalho. **Português uma língua brasileira**. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 8ª série.

MACHADO, Ignez de Carvalho. **Português uma língua brasileira** – Caderno de atividades. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 8ª série.

PRATES, Marilda. Manual do professor. In: PRATES, Marilda. **Encontro e reencontro em língua portuguesa** – Reflexão e ação. São Paulo: Moderna, 1998. 7ª série.

SARGENTIM, Hermínio. Manual do professor. In: SARGENTIM, Hermínio. **Montagem e desmontagem de textos**. São Paulo: IBEP, 1999. 8ª série. [PNLD 2002].

TUFANO, Douglas. Livro do professor. In: TUFANO, Douglas. **Curso moderno de língua portuguesa**. 2. ed. reformulada. São Paulo: Moderna, 1991. 7ª série.

APÊNDICES

Quadro A1: Ordem cronológica dos manuais estudados e siglas correspondentes.

SIGLA	AUTORES	ANO	PNLD
MP8.1	Azevedo Filho, Thomaz e Bouças	1970	-
MP9.1	Cherém e Guadalupe	1977	-
MP8.2	Paschoal Cegalla	197[7]	-
MP9.2	Ferreira	1987	-
MP8.3	Luft e Correa	1994	-
MP9.3	Machado	1989	-
MP8.4	Prates	1998	2005
MP9.4	Sargentim	1999	2002
MP8.5	Gonçalves e Rios	2002	2005
MP9.5	Garcia e Amoroso	1999	2005
MP8.6	Cereja e Magalhães	2006	2008
MP9.6	Alves e Brugnerotto	2012	2014

FONTE: elaboração própria.

Quadro A2: Autores dos livros didáticos – 8º ano.

LIVRO DIDÁTICO	AUTOR(A)	OCUPAÇÃO
Compêndio Didático de Português (MP8.1, 1970)	Leodegário A. de Azevedo Filho	Professor universitário, ensaísta e filólogo
	Layla da Silveira Thomaz	Também autora de livros/gramáticas de ensino de espanhol
	Maria Augusta do Coutto Bouças	Sem informações
Hora de comunicação (MP8.2, 197[7])	Domingos Paschoal Cegalla	Professor da educação básica, escritor, poeta, autor de gramáticas e dicionários escolares
A palavra é sua – Língua portuguesa (MP8.3, 1994)	Celso Pedro Luft	Professor universitário, gramático, filólogo, linguista e dicionarista
Encontro e reencontro em língua portuguesa – Reflexão e ação. (MP8.4, 1998).	Marilda Prates	Professora de português e inglês*
Português em outras palavras (MP8.5, 2004).	Maria Sílvia Gonçalves	Professora da educação básica*
	Rosana Rios	Arte-educadora, escritora, roteirista de HQs e de programas infantis*
Português: linguagens: literatura, gramática e redação (MP8.6, 2012).	William Roberto Cereja	Professor da educação básica*
	Thereza Cochar Magalhães	Professora da educação básica*

FONTE: elaboração própria.

Quadro A3: Autores dos livros didáticos – 9º ano.

LIVRO DIDÁTICO	AUTOR(ES)(A)(S)	OCUPAÇÃO
Comunicação e expressão – língua portuguesa (MP9.1, 1977)	Jane Cherém	Licenciada em Letras*
	Maria Neusa Guadalupe	Licenciada em Letras*
Aulas de Comunicação em Língua Portuguesa (MP9.2, 1987)	Luiz Antônio Ferreira	Professor universitário
Português uma língua brasileira (MP9.3, 1989)	Ignez de Carvalho Machado	Sem informações
Montagem e desmontagem de textos (MP9.4, 1999).	Hermínio Sargentim	Professor da educação básica, assessor de língua portuguesa em escolas, apresentador de programa televisivo.*
Olhe a língua!: língua portuguesa. (MP9.5, 1999).	Ana Luiza Marcondes Garcia	Professora universitária*
	Maria Betânia Amoroso	Professora universitária*
Vontade de saber português. (MP9.6, 2012).	Rosemeire Alves	Professora da educação básica*
	Tatiane Brugnerotto	Professora da educação básica*

FONTE: elaboração própria.

Quadro A4: Casos de objetos nulos em textos de livro didático.

CAPÍTULO	TEXTO	AUTOR	OBJETO NULO
1	Meu ideal seria escrever...	Rubem Braga	- No título do texto. - linha 7: "...e todos a quem ela contasse Ø."
2	A cidade de óbvio	Luís Fernando Veríssimo	—
3	História de um nome	Sérgio Porto	- l. 73-74: "acabou concordando Ø em parte..."
4	A adolescência	Aracy Lopes da Silva	—
5	Bogun	Rachel de Queiroz	- l. 1: "Sim, o gato se chama Bogun, depois explico por quê Ø."
6	O jornal	Avelino Antônio Correa	- l. 10-11: "O jornal esclarece Ø e aprofunda as notícias transmitidas pelo rádio e pela televisão..." - l. 40-43: "Na década de 70, por exemplo, um jornal norte-americano [...] fez o presidente da República renunciar Ø por causa de espionagem telefônica [...]." - l. 51: "...buscando Ø e exigindo a verdade dos fatos."
7	À procura de Evilath	Luiz Fernando Emediato	- l. 17-18: "Evilath, dizia Ø papai com os olhos brilhando, era um país amplo e largo." - l. 49-50: "Veja Ø aqui, Maria – disse Ø ele abrindo a revista e mostrando Ø pra mamãe – É aqui que nós vamos morar." - l. 81-82: "Papai abria Ø e fechava a revista..." - l. 84-86: "... e aí parava para explicar Ø: _ O candango é o homem que construiu Brasília. É um sujeito honesto e limpo." - l. 87: "E nós concordávamos Ø..."
8	Vermelho	Mila Ramos	—
9	O três	Flávio José Cardozo	—
10	O pombo enigmático	Paulo Mendes Campos	- l. 40-42: " _ A tarde era tão bonita _ explicou Ø o pombo com doce paciência _ que eu vim andando..."
11	C'est la guerre	Carlos Heitor Cony	- l. 9-10: "Não morri de fome pelas sarjetas – como um certo professor um dia profetizou Ø." - l. 14-15: "...surgiu uma babosa admiração pelas máquinas capazes de fazer aquilo que não sei Ø nem posso fazer Ø."
12	Compras de Natal	Cecília Meireles	—

FONTE: elaboração própria com base em Luft e Correa (1994).

Quadro A5: Trechos de MP/LDP que revelam ideologias linguísticas.

MP/LDP	TRECHOS
MP8.1	Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à <i>utilização correta, ordenada e eficaz</i> das palavras, a fim de que logre alcançar uma <i>expressão clara do pensamento</i> . Para isso, convirá partir da <i>elaboração de frases</i> breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de <i>expressão</i> individual, dentro das possibilidades de escolha pelo idioma. (EXPRESSÃO ESCRITA, p. 7).
MP9.1	A partir da Lei 5.692 e desta Resolução do CFE, podem-se determinar os: • Habilidade para <i>compreender mensagens com eficiência</i>, quer ouvindo-as, quer lendo-as, quer observando-as. • Habilidade para <i>transmitir mensagens</i> [...] • Conhecimento das possibilidades de <i>expressão</i> [...] • Valorização da linguagem, quer como <i>instrumento de interação social</i> e de autorrealização [sic]. (1ª página).
MP8.2	Imagem de um jovem sentado numa sala de estar e um balão indicando seus pensamentos: “Para mim, o que dá <i>status</i> ao indivíduo não é ser rico, possuir carro ou um barco de recreio, mas ter ideias e saber <i>transmiti-las</i> , é ter uma <i>fala bonita, correta, agradável...</i> ” (V. figura 12).
MP9.2	Ensinar Comunicação e Expressão em plena era da cibernética poderia ser tarefa muito fácil e cômoda. No entanto, sabemos que não tem sido assim. Lutamos contra <i>forças</i> – aparentemente <i>hostis</i> – de <i>imensa projeção visual e sonora</i> , que afastam o educando do processo <i>tradicional</i> de ensino de qualquer disciplina. [...] [...] E confiamos muito na <i>beneditina tarefa</i> de nossos colegas. (MP. Bate-papo inicial, p. I).
MP8.3	Nesta coleção, o estudo do vocabulário ocupa um espaço maior que nas congêneres. Nossa preocupação foi suprir as <i>deficiências</i> dos alunos, que hoje <i>pouco leem</i> . Ora, <i>quem lê pouco tem limitações de vocabulário</i> . (MP, p. II).
MP9.3	[...] os exercícios foram sistematizados de modo a possibilitar que o aluno domine as estruturas formais da língua, aprendendo a <i>empregá-las em situações práticas, em frases comuns</i> , ditas ou lidas diariamente. (Apresentação do Caderno de atividades).
MP9.4	* <i>DESMONTAGEM</i> do texto (compreensão) – NARRATIVA, DISSERTAÇÃO E POESIA; * <i>MONTAGEM</i> de textos (produção) – A LÍNGUA COMO SISTEMA.
MP9.5	A predominância de atividades voltadas para o uso da língua, o acolhimento das <i>variedades linguísticas</i> [...] (MP, p. 10).
MP8.6	Para você que <i>transita livremente</i> entre linguagens e que usa, como um dos <i>seus donos</i> , a língua portuguesa para <i>emitir opiniões</i> , para <i>expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias</i> e para <i>receber mensagens</i> . (LD, Apresentação, p. 3). [...] e o interesse em explorar (seja na condição de <i>receptor</i> , seja na de <i>produtor</i>) outras linguagens [...]. (MP, p. 2).
MP9.6	Estudar Língua Portuguesa é uma oportunidade de viajar pelo maravilhoso <i>mundo da literatura</i> , de <i>viver aventuras sem fim</i> e de <i>entrar em contato com uma infinidade de informações</i> [...]. (Apresentação no LDP).

FONTE: elaboração própria com base no *corpus*.

Quadro A6: Resumo de ocorrências de clíticos em textos básicos dos LDP/MP que abordam a colocação pronominal.

	AUTORES		TEXTOS	GÊNEROS	PRONOMES		COLOCAÇÃO		
	B	PT					P	E	M
MP8.1 (1970)	24	10	34	POEMA 16 T. ROMANCE 9 CRÔNICA 6 CONTO 3	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	50 22 97 60 157 10 0	31 15 35 31 96 4 0	19 7 61 29 61 6 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.2 (199[7])	18	0	18	CRÔNICA 1 CONTO 2 T. ROMANCE 2 A.O. 1 T. AUTOBIOGRAFIA 1 POEMA 1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos ele	30 1 27 21 96 5 0 1	18 1 5 12 57 4 0 —	12 0 22 9 39 1 0 1	0 0 0 0 0 0 0 —
MP8.3 (1994)	12	0	12	CRÔNICA 7 T. INFORMATIVO 2 T. AUTOBIOGRAFIA 1 POEMA 1 CONTO 1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	11 0 22 5 49 4 0	9 0 14 5 32 4 0	2 0 8 0 17 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.4 (1998)	12	0	12	T. ROMANCE 4 CRÔNICA 3 T. POEMA 1 T. LIVRO HISTÓRIA 1 COMENTÁRIO 1 T. DE TEXTO LONGO 1 LETRA DE MÚSICA 1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	26 2 23 7 54 5 0	22 2 9 5 40 4 0	4 0 14 2 14 1 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.5 (2002)	11	1	12	CRÔNICA 3 T. ROMANCE 2 T. PEÇA TEATRAL 2 A.O. 1 MEMÓRIAS 1 MITO 1 POEMA 1 CONTO 1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	16 6 20 14 76 5 0	10 3 7 3 40 5 0	6 3 13 11 36 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.6 (2012)	12	0	12	CRÔNICA 6 T. PEÇA TEATRAL 1 T. INFORMATIVO 1 POEMA 1 T. TEXTO CIENT. 1 T. DIVULG. CIENT. 1 T. LITER. INF. JUV. 1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos ela	17 0 21 7 55 13 0 1	16 0 4 6 37 10 0 —	1 0 17 1 18 3 0 1	0 0 0 0 0 0 0 —
MP9.4 (1999)	11	1	12	POEMA 4 CRÔNICA 2 CONTO 2 § DE ENSAIO 1 EDITORIAL 1 A.O. 1 CARTAS LITERÁRIAS 1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	22 14 3 10 41 1 0	14 11 1 6 27 1 0	8 3 2 4 14 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP9.6 (2012)	12	0	13 (1)	REPORTAGEM 2 T. FICÇÃO CIENT. 2	me te	49 2	34 2	15 0	0 0

			quadr o britâni co)	QUADRO 1 NOTÍCIA 1 A.O. 1 T. LITER. INF.JUV. 1 T. ENTREVISTA 1 T. ROMANCE 1 T. RELATO DE VIAGEM 1 T. L. NÃO FICÇÃO 1 POEMA 1	o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	13 8 72 6 0	4 8 44 4 0	9 0 28 2 0	0 0 0 0 0
--	--	--	------------------------------	---	--	-------------------------	------------------------	------------------------	-----------------------

FONTE: elaboração própria com base no *corpus*.

Quadro A7: Ocorrências de clíticos nas crônicas e poemas de aberturas dos capítulos/unidades dos LDP/MP.

	TEXTOS	GÊNERO		PRONOME	QUANT.	COLOCAÇÃO		
		CRÔ- NICA	POE- MA			P	E	M
MP8.1 (1970)	15	4	11	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	6 13 17 7 41 2 0	2 10 5 3 22 1 0	4 3 12 4 19 1 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.2 (197[7])	12	11	1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	22 1 14 12 63 3 0	13 1 3 5 35 3 0	9 0 11 7 28 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.3 (1994)	8	7	1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	8 0 19 5 34 1 0	6 0 13 5 24 1 0	2 0 6 0 10 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.4 (1998)	4	3	1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	8 0 4 3 22 1 0	7 0 2 2 12 1 0	1 0 2 1 10 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.5 (2002)	4	3	1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	11 3 9 3 24 2 0	6 3 5 0 16 2 0	5 0 4 3 8 0 0	0 0 0 0 0 0 0
MP8.6 (2012)	7	6	1	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos elas	17 0 9 5 22 5 0 1	16 0 3 4 15 2 0 —	1 0 6 1 7 3 0 1	0 0 0 0 0 0 0 —
MP9.1 (1977)	7	5	2	me te o(s), a(s) lhe(s) se nos vos	23 9 14 5 49 4 0	12 9 2 1 29 2 0	11 0 12 4 20 2 0	0 0 0 0 0 0 0
MP9.2 (1987)	9	9	0	me te o(s), a(s)	21 0 18	16 0 7	5 0 11	0 0 0

				lhe(s)	5	3	2	0
				se	58	35	23	0
				nos	0	0	0	0
				vos	0	0	0	0
				“ele”	1	—	1	—
MP9.3 (1989)	5	3	2	Me	15	13	2	0
				te	4	1	2	1
				o(s), a(s)	13	5	8	0
				lhe(s)	6	2	4	0
				se	21	18	3	0
				nos	0	0	0	0
				vos	0	0	0	0
MP9.4 (1999)	6	2	4	me	13	8	5	0
				te	7	4	3	0
				o(s), a(s)	0	0	0	0
				lhe(s)	3	3	0	0
				se	26	19	7	0
				nos	0	0	0	0
				vos	0	0	0	0
MP9.5 (1999)	3	1	2	me	4	1	3	0
				te	0	0	0	0
				o(s), a(s)	5	3	2	0
				lhe(s)	5	2	3	0
				se	23	19	4	0
				nos	0	0	0	0
				vos	0	0	0	0
MP9.6 (2012)	1	0	1	me	0	0	0	0
				te	1	1	0	0
				o(s), a(s)	0	0	0	0
				lhe(s)	0	0	0	0
				se	6	6	0	0
				nos	0	0	0	0
				vos	0	0	0	0

FONTE: elaboração própria com base no *corpus*.

Quadro A8: Ocorrências de objetos nulos em crônicas presentes no *corpus*.

Manual/ano	Crônica/autor	Ano ¹¹⁴	OBJETO NULO – marcado por Ø
MP8.1/1970	O fígado indiscreto/Monteiro Lobato	1957	“Dizem que recita Ø admiravelmente.” (l. 104, p. 43). “Quer decerto que a Sinhorinha insistia Ø?...” (l. 108, p. 43).
	Compra uma cadeira/Carlos Drummond de Andrade	1966	“Comprou Ø de segunda mão...” (l. 3, p. 84) “Sentou-se com cautela no vazio [...] e balançou Ø.” (l. 38/39, p. 85) “[...] a senhora começou a não querer mais vender Ø.” (l. 42, p. 85) “[...] o senhor não sabia Ø?” (l. 45, p. 85)
MP9.1/1977	Pingo/Carlos Drummond de Andrade	–	“_ Eu é que sei Ø?” (l. 23, p. 28) “_ Não disse Ø.” (l. 25, p. 28)
	O rato orgulhoso/Monteiro Lobato	[1937]	“Disse Ø e pôs-se ao trabalho.” (l. 58, p. 89).
MP8.2/197[7]	O diamante/Fernando Sabino	1976	“Quem me conta Ø é o filho do fazendeiro [...].” (l. 17 e l.40, p. 24) “De vez em quando desmoronava, Jovelino ia ver Ø [...].” (l. 43, p. 24) “Encontrou Ø?” (l. 45, p. 24)
	A mensagem/Millôr Fernandes	1972	–
	O nariz/Luís Fernando Veríssimo	1981	“_ [...] entrei e comprei Ø.” (l. 24, p. 6) “_ Papai, como é que nós não vamos pensar Ø?” (l. 68, p. 7) “_ O nariz é meu e vou continuar a usar Ø.” (l. 71, p. 7) “_ Não tem por que não quer Ø...” (l. 75, p. 7) “_ Se não faz nenhuma diferença, então por que usar Ø?” (l. 81, p. 7)

¹¹⁴ Apresentamos o ano de cada crônica conforme o que consta nos LDP. Aquelas que não têm data nestes, procuramos em sites e os colocamos entre colchetes. Não encontramos a data de Pingo, de Drummond, e a de Povo, de Veríssimo, que parece constar em um de seus livros dos anos 1990.

MP9.2/1987			“_ Se não faz diferença, por que não usar Ø?” (l. 81, p. 7)
	Os jornais/Rubem Braga	1980	—
MP8.3/1994	Meu ideal seria escrever.../Rubem Braga	[1957]	“Meu ideal seria escrever Ø...” (título, p. 9) “[...] e todos a quem ela contasse Ø.” (l. 7, p. 9)
	Bogun/Rachel de Queiroz	[1952]	“Sim, o gato se chama Bogun, depois explico por quê Ø.” (l. 1, p. 64)
MP9.3/1989	Declaração de rendas/Carlos Drummond de Andrade	1979	“Pago Ø, e vivemos <i>in love</i> [...]” (l. 7, p. 88) “Agora estou confortado porque confessei Ø [...]” (l. 36, p. 89) “Multe Ø, se for o caso; pagarei Ø feliz.” (l. 37, p. 89)
	O desafio/Luís Fernando Veríssimo	1984	“Se ele aceitasse Ø [...]” (l. 4, p. 101) “O publicitário topou Ø.” (l. 11, p. 101) “Já vi que acertei Ø.” (l. 35, p. 102) “Você pode tratar Ø com eles. E aproveitar Ø para acertar também o seu contrato.” (l. 40, p. 102) “_ Silva? – estranhou Ø o publicitário.” (l. 44, p. 102)
MP8.4/1998	Sensacionais descobertas/Ruy Castro	1996	—
	Ano novo, vida nova/Moacyr Scliar	[1976]	—
MP9.4/1999	Minha casta Dulcineia/Fernando Sabino	1977	—
	A beleza/Paulo Mendes Campos	1980	“[...] até que este corresponda ao tipo que os homens de seu clã admiram e as mulheres invejam Ø.” (l. 33, p. 101) “[...] a mulher que todos os americanos queriam e mereciam Ø.” (l. 45, p. 102)
	O craque sem idade/Nelson Rodrigues	1994	“O nome que crepitou, que encheu Ø, que inundou todo o espaço [...]” (l. 12, p. 120) “[...] a bola tem um instinto clarividente e infalível que a faz encontrar Ø e acompanhar o verdadeiro craque.” (l. 27, p. 121) “Se a bola o reconhece e prefere Ø?” (l. 45, p. 121)
	A bola/Luís Fernando Veríssimo	1995	“O garoto agradeceu Ø [...]” (l. 5 e l. 25, p. 125) “_ Como, como é que liga? Não se liga Ø.” (l. 10, p.

MP8.5/2002			125) “O garoto procurou Ø dentro do papel de embrulho.” (l. 11, p. 125) “_ Controla Ø, chuta Ø...” (l. 19, p. 125) “_ Filho, olha Ø.” (l. 35, p. 126) “O pai segurou a bola com as mãos e cheirou Ø [...]” (l. 37, p. 126) “Mas em inglês, para a garotada se interessar Ø.” (l. 40, p. 126)
MP9.5/1999	Diminutivos/Luís Fernando Veríssimo	1986	—
	Era uma vez/Rita Lee	1998	“O nobre inglês gesticulava, berrava Ø, ordenava Ø [...]” (l. 16-17, p. 126) “Segura a bola, cheira Ø [...]” (l. 20, p. 126) “Cacique Pelé topou Ø [...]” (l. 34, p. 127) “[...] e chutou Ø... chutou Ø forte... chutou Ø bonito... chutou Ø... na trave!” (l. 34, p. 127)
MP8.6/2006	Sopa de macarrão/Domingos Pellegrini	2005	“[...] põe Ø no prato e fica olhando Ø como se fosse um bicho.” (l. 16, p. 12) “A mãe diz que é preciso ao menos experimentar Ø [...]” (l. 17, p. 12) “Pra comer Ø, é preciso botar Ø na boca...” (l. 22, p. 12) “O filho enfia a alface na boca, mastiga Ø fazendo careta [...]” (l. 23, p. 12) “[...] o pai explica Ø.” (l. 39, p. 13) “[...] Mastiga Ø tristemente [...]” (l. 54, p. 13) “[...] a mãe retira Ø novamente.” (l. 55, p. 13) “O pai come Ø dolorosamente, a mãe come Ø furiosamente [...]” (l. 58, p. 13) “Então vai escrevendo Ø e engolindo as palavras [...]” (l. 76, p. 14) “Ainda não acabei Ø [...]” (l. 79, p. 14)
	Povo/Luís Fernando Veríssimo	199[?]	“_ Preciso falar Ø com você.” (l. 3, p. 49) “_ [...] Precisamos conversar Ø.” (l. 6, p. 49) “_ [...] O seu patrão não pode ouvir Ø.” (l. 8, p. 49) “_ Eu sei Ø.” (l. 26, p. 50) “_ Não sei Ø...” (l. 28, p. 50)

			“ _ Eu sei Ø. Mas eu quero participar Ø.” (l. 31, p. 50) “ _ Mas a senhora pode assistir Ø.” (l. 38, p. 50) “ _ Mas eu quero participar Ø, você não entende Ø?” (l. 39, p. 50) “ _ Se precisar pagar Ø, eu pago Ø.” (l. 46, p. 50) “ _ Certo. Bom. Vou pensar Ø. Depois a gente vê Ø.” (l. 67, p. 50)
MP9.6/2012	Na esquina e na praça/Marina Colasanti	[2000]	“Eles sabem mexer Ø sem machucar Ø.” (l. 55, p. 230)
	A grande guerra/Paulo Mendes Campos	[1998]	“[...] foram criando outras árvores, tantas quanto podiam Ø no furor da batalha [...]” (l. 36, p. 239)

FONTE: elaboração própria.

CARACTERÍSTICAS DOS MP

Apresentamos abaixo algumas características dos MP/LDP que merecem ser destacadas para melhor conhecimento das obras:

MP8.1 – O manual do professor vem numa edição separada do Compêndio. Observe-se que este se refere à 3ª. série ginásial, ao passo que o MP é destinado a duas turmas: 3ª. e 4ª. séries. O MP tem uma introdução, após a qual, os autores apresentam a *orientação metodológica* de sua obra, informando que seguem as *instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação*, transcritas após essa informação. Neste, a língua é tida como “expressão do pensamento”, sendo que o termo se repete ao longo do texto e dos próprios conteúdos propostos: “capacidade de expressão”, “expressão oral”, “expressão escrita”, “expressão clara do pensamento”. (p. 6-7).

MP8.2 – O livro parece corresponder ao mais característico *exemplar do professor*, expressão que exibe na capa, sem outra correspondente em seu interior. Ele se caracteriza pela semelhança com o livro do aluno e não apresenta nada mais que a resposta aos exercícios propostos no livro deste.

MP8.3 – Este manual apresenta sete páginas destinadas ao professor, no final do livro didático. Caracteriza-se pela apresentação da estrutura da obra, mas também expõe algumas questões teóricas relacionadas ao léxico (palavra no contexto, posição das palavras na frase). Aliás, é algo que se destaca neste material didático. Nas palavras dos autores: “Nesta coleção, o estudo do vocabulário ocupa um espaço maior que nas congêneres. Nossa preocupação foi suprir as deficiências dos alunos, que hoje pouco leem. [...]” (p. II do MP). Esse empenho em tratar do vocabulário também se manifesta nos vários textos do LDP, onde há um verdadeiro glossário não só com significados de palavras, mas com explicação de expressões¹¹⁵ que possam ser desconhecidas do aluno, embora só apareçam no livro do professor.

MP8.4 – O MP tem 32 páginas, com o nome Suplemento com orientações para o professor. Há uma pequena introdução para o professor (Palavras para o professor); em seguida, a estrutura da obra – uma introdução, com breve discussão a respeito da língua e de seu ensino, conforme os PCN; depois são apresentados os objetivos e procedimentos metodológicos, divididos em sete partes, conforme as doze unidades de cada volume; por fim, breves comentários sobre textos, ilustrações e uma pequena seção intitulada “Cada unidade é

¹¹⁵ Alguns exemplos: Pitágoras (filósofo e matemático grego – séc. VI a.C.); Antiguidade Clássica (civilização greco-romana); Górgonas (personagens da mitologia grega que tinham o poder de transformar em pedra quem as olhasse) que aparecem no texto O três, de Flávio José Cardozo (p. 122).

única no seu desenvolvimento”. Após essa apresentação da obra, há a estrutura de cada unidade, seguida de sugestões complementares. As respostas aos exercícios estão ao longo do livro em letras vermelhas.

MP8.5 – O MP tem 85 páginas, com o nome de Assessoria pedagógica. Apresenta um sumário, que está dividido em cinco partes: 1) Apresentando a coleção; 2) Explicando as seções; 3) Bibliografia; 4) Plano de curso e 5) Respostas dos exercícios e sugestões para o professor. O manual traz discussões a respeito do conceito de texto, textualidade, fala, escrita, ortografia, interdisciplinaridade, intertextualidade, projetos. Além de apresentar a bibliografia consultada pelas autoras, sugere uma bibliografia dividida por assuntos (ensino e aprendizagem; leitura, literatura, linguística; semiótica, comunicação, histórias em quadrinhos; folclore, mitologia, contos de fadas; televisão). No plano de curso, apresentam os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada unidade, que, ao todo, são doze. Nas respostas, as questões de interpretação trazem questionamentos, evitando, muitas vezes, superficialidade nelas.

MP8.6 – Este manual dispõe de oitenta páginas destinadas ao professor, no final do livro didático. Em seu sumário, encontramos: Introdução; Estrutura e metodologia da obra; Cronograma; Leitura; Produção de texto; O ensino da língua; O dicionário; A interdisciplinaridade; Avaliação e Plano de curso. Além de todo esse conteúdo que tem a possibilidade de direcionar a ação docente durante o ano letivo, o MP ainda dispõe de um Guia de objetos educacionais digitais, exclusivo do material didático distribuído pelo PNLD às escolas públicas. Fizemos tal constatação por adquirirmos outro MP/LDP do mesmo ano e edição, mas sem esse guia.

MP9.1 – Como nos manuais dos anos 1970, este manual apresenta poucas informações específicas ao professor, com três laudas onde as autoras expõem trechos da LDB de 1971 e da Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, os objetivos da obra e uma breve sugestão para o plano de curso. O restante do MP se resume às respostas aos exercícios ao longo do livro do aluno.

MP9.2 – Apesar de estar no segundo grupo do quadro 3, diferencia-se dos outros por apresentar objetivos, comentários, direcionamentos aos professores nas bordas do livro, tais como:

Pretende-se que o aluno perceba que a língua é um processo dinâmico e que a cada dia novas palavras são introduzidas no vocabulário ou mudam de

significação. No entanto, tal fenômeno é mais constante na língua falada. (p. 31)

Ao professor: Esta é uma boa oportunidade para ressaltar alguns aspectos da língua: estrutura, estilística e normativa [sic], enfatizando as variações geográficas e sociais até atingir os diferentes níveis de fala: coloquial, culto, técnico, literário, etc. (p. 31)

Resposta pessoal do aluno. Ressalte-se que o falar errado incute vícios na linguagem da criança.¹¹⁶ (p. 61)

MP9.3 – Este é um manual organizado de forma bem diversa dos demais. O livro do aluno é constituído de dois materiais: o livro em si e um caderno de atividades. No primeiro, está uma parte do MP, formado por um quadro com o plano de curso, cujas colunas se formam por *objetivos*, *conteúdos*, *estratégias* e *avaliações*, e as respostas aos exercícios propostos no livro. No segundo, estão exercícios quase só gramaticais, com as respectivas respostas escritas nas linhas que lhes são destinadas.

MP9.4¹¹⁷ – O manual se diferencia de todos os outros MP/LDP, assemelhando-se ao material descrito no terceiro grupo; não apresentando, contudo, respostas aos exercícios, mas apenas orientações diversas aos professores¹¹⁸ nas bordas laterais do livro do aluno, quando considera necessário, como se pode ver abaixo:

Fundamentação – Seleccionamos, neste item, alguns casos mais frequentes nos quais se transgredir a norma culta quanto ao emprego dos pronomes.

Objetivos – Possibilitar ao aluno o emprego correto de alguns pronomes.

Eu e tu são os únicos pronomes pessoais que têm uma forma apenas para o caso reto, isto é, eles somente podem ser sujeitos. Os demais pronomes retos podem ser empregados como oblíquos tônicos, desde que precedidos de preposição (**a** ele, **a** nós, **a** vós, **a** eles). (p. 62)

MP9.5 – Este manual já atende, de forma mais completa, as exigências das novas políticas que seguem a produção dos PCN. Ele vem no final do LD e é chamado de Orientações ao professor, com 96 páginas que detalham cada unidade do livro do aluno, incluindo as respostas aos exercícios, os objetivos dos conteúdos e exercícios, o embasamento dos conteúdos nos PCN (introdução às orientações) e em diversas obras relacionadas aos estudos relacionados à leitura e ao texto; ao discurso; à semântica; mas também à gramática normativa tradicional (representada por Pascoale Cipro Neto e Ulisses Infante).

¹¹⁶ Negrito do autor.

¹¹⁷ No PNLD de 2002, foi avaliado com uma estrela, o que significa aprovação com ressalvas.

¹¹⁸ No Guia do PNLD (BRASIL, 2001, p. 114): “São aí incluídos a fundamentação, o objetivo e o conteúdo das atividades, bem como comentários, explicações e sugestões que auxiliam o professor e contribuem para sua formação ou atualização.”

MP9.6 – Este manual contém 80 páginas, bem organizadas em sua distribuição, intitulado Orientações para o professor. A primeira página traz uma apresentação às orientações assinada pelas autoras. Em seguida, há um sumário, que resume todo o conteúdo – Orientações gerais (mapa de conteúdos e recursos, orientações didáticas e metodológicas); Objetivos, comentários e sugestões (de cada unidade) e Referências bibliográficas. O MP traz discussão de diversas concepções, tais como leitura, gêneros textuais, produção escrita, produção de gêneros orais, conhecimentos linguísticos, avaliação no ensino de língua portuguesa. Uma característica do manual é a abundância de comentários, tanto em meio às respostas aos exercícios, muitas vezes direcionamentos às ações docentes, quanto em páginas do MP, como complemento às respostas aos exercícios, que estão ao longo do livro didático.