

DO PNLD AO SISTEMA APOSTILADO: O TRATAMENTO DA VARIÇÃO LINGUÍSTICA NO NOVO MATERIAL DIDÁTICO DO ESTADO DE MATO GROSSO

FROM THE PNLD TO THE HANDBOOK SYSTEM: THE TREATMENT OF LINGUISTIC VARIATION IN THE NEW TEACHING MATERIAL IN THE STATE OF MATO GROSSO

Marília Silva Vieira Pereira¹
Paula De Col Campanha²

RESUMO

Em 2022, o Mato Grosso aderiu ao Sistema Estruturado de Ensino, política educacional que consiste em um pacote de assessoria pedagógica que inclui um sistema apostilado nas escolas estaduais, com a premissa de que o novo material didático alavancaria a qualidade do ensino. A presente pesquisa, ancorada em Bortoni-Ricardo (2009), Bagno (2007), Faraco (2008) dentre outros, analisa o material produzido pelo estado, com base em um recorte da unidade 2 do caderno 1, relativo à apostila da 1ª série do Ensino Médio. Os resultados encontrados apontam equívocos em explicações de conceitos relacionados à variação linguística, em descompasso com a BNCC.

Palavras- chave: Variação linguística, Sistema apostilado, Mato Grosso.

ABSTRACT

¹ Doutora em Linguística. Professora na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, onde atua no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Sinop. E-mail: vieirasmarilia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2253650419657216>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3406-7732>.

² Mestranda em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Sinop. E-mail: paula.col@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9784798292287480>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4478-7631>.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 179-199, nov. de 2024.

In 2022, Mato Grosso joined the Structured Education System, an education policy that consists of a pedagogical Advisory package that includes a handbook system in state schools, with the premises that the new teaching material would boost the quality of teaching. This research, anchored in Bortoni-Ricardo (2009), Bagno (2007), Faraco (2008) among others, analyzes the material produced by the state, based on an excerpt from unit 2 of notebook 1 relating to the 1st grade booklet from highschool. The results found point to mistakes in the explanation of concepts related to linguistic variation, out of step with the BNCC.

Keywords: Linguistic variation, Apostille system, Mato Grosso.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é caracterizado por um conjunto de ações que englobam desde a avaliação e seleção de obras didáticas, pedagógicas e literárias, até a distribuição desses materiais para as escolas. No geral, o programa possui o objetivo de garantir o acesso gratuito a materiais didáticos para todos os alunos da educação básica pública brasileira. Segundo Bagno (2007), desde 1996, os livros didáticos comprados e avaliados pelo PNLD deram um “salto qualitativo”, tendo em vista que o processo avaliativo dos materiais passou a envolver linguistas e educadores que contribuíram para a produção de uma real política linguística exercida pelo livro didático.

Nos últimos anos, porém, críticas relacionadas à qualidade do livro didático distribuído pelo PNLD e a um certo esgotamento do programa (cf. Rangel, 2020; Rojo, 2013; Batista, 2003) têm levado algumas secretarias de educação a substituírem os materiais didáticos fornecidos pelo programa do MEC por sistemas apostilados produzidos por instituições privadas. Este é o caso do estado de Mato Grosso, que no ano de 2022, deixou parcialmente o PNLD e implementou na rede estadual de ensino o sistema estruturado de ensino, ou, ainda, o que a SEDUC nomeou como “um dos melhores métodos de ensino do Brasil”. Esse sistema, oferecido ao estado pela Fundação Getúlio Vargas, consiste basicamente em um pacote de assessoria pedagógica que inclui apostilas, plataformas online de ensino, sistema de avaliações, formação docente etc. A justificativa dada pelo governo

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

para a adoção desta política educacional como um todo, e das apostilas em específico, tem sido a promessa de que o novo material alavancará a qualidade do ensino no estado, uma vez que “o material didático possui a metodologia já aplicada na rede privada”.

No entanto, apesar de a troca dos livros didáticos fornecidos do PNLD pelo sistema apostilado tenha sido uma proposta divulgada pelas secretarias estaduais como solução inovadora, estudos como os de Rangel (2020) indicam que essa alternativa pode não ser tão transformadora quanto se imagina. Isso porque, em muitos aspectos, os novos materiais apresentam similaridades com os livros didáticos anteriormente utilizados. Ainda, é possível notar, a partir de análise do conteúdo das apostilas atualmente utilizadas no estado, alguns problemas de ordem conceitual que nos fazem questionar a real superioridade deste material sobre os demais.

Observado o contexto explicitado acima, este trabalho tem como objetivo geral examinar as propostas de ensino de língua portuguesa presentes em uma das apostilas fornecidas ao estado de Mato Grosso pela FGV a fim de observar se as atividades veiculadas no material propiciam um ensino efetivo e crítico dos conceitos *norma padrão* e *norma culta*. Pretendeu-se também, por meio dessa análise, perceber se tais conceitos são ensinados de maneira que seja desenvolvida a competência comunicacional do aluno. A relevância desse estudo, portanto, é destacada pela importância da apostila como principal recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes substituindo as aulas elaboradas pelos professores.

Nesse escopo, apresentamos na primeira seção o conceito de *norma*, *norma culta*, *norma padrão* e *norma curta*, segundo Faraco (2008) e Bagno (2007); na segunda e terceira seção, respectivamente, discutimos a noção de competência comunicacional conforme Bortoni-Ricardo (2009) e apontamos as implicações do uso do livro didático/apostila conforme Rojo (2013), Batista (2003) e Rangel (2020). Em seguida, descrevemos o material investigado. Por fim, apresentamos a análise e discussão dos dados seguidas das considerações finais.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

SOBRE A NOÇÃO DE NORMA LINGUÍSTICA, NORMA CULTA, NORMA PADRÃO E NORMA CURTA

Nas últimas décadas, os estudos linguísticos têm demonstrado que todas as línguas possuem uma norma linguística, isto é, não existem línguas que operem sem o uso de regras ou sem uma gramática própria. Isso porque a norma não é sinônimo para norma padrão (aquela presente na gramática normativa), mas se constitui como “determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais, numa dada comunidade de fala” (Faraco, 2008, p.35). Dessa forma, a norma, nos moldes propostos por Coseriu (1924) e explicitados por Faraco (2008), se caracteriza como aquilo que é usual e recorrente em determinada comunidade de fala, incluindo nesses usos considerados corriqueiros as manifestações em variação. Logo, toda e qualquer manifestação da linguagem (incluindo, é claro, as variedades rurais, rurbanas³, urbanas, mais e menos monitoradas) possui uma organização própria:

Toda e qualquer variedade linguística tem organização, tem gramática (cf. Sapir, 1924:33). O senso comum, orientado pelo imaginário de uma língua unitária e homogênea, tem grande dificuldade para assimilar este dado fundamental da constituição e funcionamento da linguagem verbal. Costuma, então, tratar as variedades distantes de um certo modelo como erradas, desestruturadas, corrompidas (FARACO, 2008, p.35).

Outra característica relevante é o fato de as normas linguísticas não serem “puras”, visto que as normas linguísticas se influenciam mutuamente a partir do contato social entre diferentes grupos. Esses aspectos observados nas normas linguísticas, portanto, além de evidenciar o caráter heterogêneo, híbrido e mutável das línguas, demonstra que os limites entre cada norma são pouco nítidos e que até mesmo as normas consideradas de prestígio podem ser influenciadas. (cf. Faraco, 2008)

De modo geral, existem três tipos de normas prestigiadas, sendo elas: *norma culta* e *norma padrão*. A primeira se caracteriza como uma variedade utilizada por falantes urbanos com ensino superior completo em situações de monitoramento. Apesar de essa norma ser

³ Variedade rurbarana é o nome dado por Bortoni-Ricardo (2009) para denominar uma variedade linguística formada por migrantes da zona rural que preservam seus antecedentes linguístico-culturais, mas que, de alguma forma, recebem também influência do repertório linguístico urbano.

considerada a mais próxima dos usos prescritos pela gramática normativa e a despeito do fato de ela ser observada na fala de indivíduos considerados letrados, as análises dos dados coletados pelo projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) demonstram que a norma culta, na verdade, pouco se diferencia da linguagem urbana comum⁴ em contextos mais monitorados. (cf. Faraco, 2008)

Tal observação, portanto, foi surpreendente para os pesquisadores do referido projeto, pois se imaginava que os falantes cultos em situações de fala monitoradas seguiam estritamente os preceitos da tradição gramatical normativa, o que não correspondeu à realidade demonstrada pelos dados da pesquisa. O que acontece, efetivamente, é que algumas estruturas preconizadas pela tradição gramatical são de fato utilizadas pelos falantes cultos em suas falas mais monitoradas, porém o uso dessas formas varia, de maneira que as estruturas condenadas pela gramática normativa também são observadas na fala desses indivíduos. Um exemplo de uso dessas formas não autorizadas pela gramática normativa na fala de indivíduos considerados cultos são as regências verbais, especialmente a dos verbos que admitem mais de uma regência. De acordo com a gramática normativa, verbos como “assistir” e “visar” quando utilizados no sentido de “presenciar” e “pretender”, respectivamente, devem ser encabeçados por preposição, enquanto esses mesmos verbos quando possuem o sentido de “ajudar” e “mirar” não devem ser seguidos de preposição (cf. Cunha e Cintra, 1984). No entanto, o que têm se observado na fala culta (e até em textos escritos) é, justamente, o uso dos verbos “assistir” e “visar” em desacordo com o que a gramática normativa prescreve, isto é, esses verbos são utilizados sem a presença da preposição, mas com o sentido de “presenciar” e “pretender”.

Todavia o uso ou consolidação na língua de estruturas linguísticas que não atendem àquilo que a gramática normativa propõe dependerá da aceitabilidade dos falantes (se determinada forma linguística é mais ou menos estigmatizada) e da modalidade em questão (se se trata da modalidade escrita culta ou modalidade falada culta como afirma Faraco:

⁴ A linguagem urbana comum é o nome dado por Dino Preti (1997) à variedade linguística que constitui as manifestações orais mais monitoradas dos falantes considerados cultos, tais variedades são dominantes nos meios de comunicação social como em novelas e noticiários, por exemplo.

Obviamente, esses dois fatos- a norma culta ser variável e haver diferenças entre a fala culta e a escrita culta- são, de novo, determinantes de flutuações, desdobramentos e mudanças. De um lado, as fronteiras nunca são bem precisas e, de outro, inovações na fala culta (sempre menos conservadora que a escrita) alcançam inexoravelmente a escrita culta- mesmo que continuamente condenadas por certos comentadores gramaticais (FARACO, 2008, p.52).

Assim, embora existam semelhanças entre norma culta falada e norma culta escrita e transposições da fala culta para a escrita, o autor destaca que não se deve confundi-las, uma vez que as referidas normas se inscrevem em modalidades diferentes que, apesar de se integrarem em um contínuo de práticas sociais, “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (MARCUSCHI, 2001, p.35).

Convém destacar ainda que o adjetivo “culto” não é o mais adequado para qualificar a norma em questão, uma vez que o termo possui, de certa forma, uma carga elitista que pressupõe que os falantes considerados não cultos não possuem cultura (o que, evidentemente, não corresponde com a realidade). Faraco (2008) propõem, portanto, o uso do termo norma culta/comum/standart.

Bagno (2007), por sua vez, destaca que cada variante linguística recebe determinadas avaliações sociais que podem ser percebidas em um *continuum* que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado. Essas avaliações sociais dos usos linguísticos estão relacionadas à posição social ocupada pelo indivíduo, ou seja, quanto mais abastada a posição social ocupada, a avaliação é mais positiva e, conseqüentemente, mais valorizado é o uso linguístico. Nesse sentido, o autor propõe que sejam utilizadas as denominações “variedades prestigiadas” para o termo “norma culta” e “variedades estigmatizadas” para o termo “norma popular”.

Por fim, é relevante destacar também as definições para os termos norma curta e norma padrão. Para Faraco (2008), a norma curta se caracteriza como uma visão limitada e distorcida da norma culta/comum/standard da Língua Portuguesa. Essa visão restrita se materializa em um conjunto rígido de regras que são impostas como o "uso correto" da língua, ignorando completamente as dinâmicas e as variações linguísticas presentes na realidade brasileira. Além disso, esse ponto de vista inflexível da norma culta/comum/standard ignora

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

as mudanças que a língua portuguesa sofre ao longo do tempo, condenando como "erradas" construções que, na realidade, são utilizadas com frequência pelos falantes.

A norma padrão, por sua vez, não se caracteriza como uma variedade da língua (uma vez que ela objetiva estabelecer um **padrão** que sirva de referência para a uniformização linguística), mas como uma construção social e histórica que prescreve como modelo ideal a ser seguido determinados usos da língua considerados “corretos”. Nesse sentido, a norma padrão não se vale do sentido anteriormente explicitado do termo norma (que equivale aquilo que é normal, corriqueiro em uma comunidade de fala), mas sim do sentido normativo da referida noção (que corresponde à tentativa de regulamentar/controlar o comportamento linguístico dos falantes por meio de juízos sociais de correção ou incorreção linguística).

É possível perceber, a partir das discussões levantadas pelos autores que as comunidades linguísticas possuem mais de uma norma, ou seja, observa-se na prática linguística de dada comunidade o uso de diferentes normas linguísticas que serão escolhidas pelo falante a depender do contexto interacional. De modo geral, essa capacidade de adequação do indivíduo está relacionada à competência comunicativa do falante, questão abordada na próxima seção.

A COMPETÊNCIA COMUNICACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Em suas discussões acerca do ensino de língua materna, Bortoni-Ricardo (2009) introduz o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1966). Segundo a autora, além das regras que presidem a formação de sentenças bem formadas⁵, há durante a interação uma adequação da fala do indivíduo às normas sociais e culturais que permeiam a

⁵ A autora destaca aqui que “todas as sentenças são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua padrão ou de outras variedades” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 69). A expressão não foi utilizada, portanto, para afirmar que existem sentenças mal ou bem formadas, mas em uma alusão à definição de competência linguística proposta por Chomsky.

situação comunicativa. Dito de outra forma, Hymes (1966) formula a noção de competência linguística⁶, complementando o termo “competência”, cunhado por Chomsky:

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação bem definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar o estilo mais monitorado; em situações de descontração em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em quem confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando (BORTONI-RICARDO, 2009, p.73).

A autora também destaca a noção de viabilidade, ideia inserida na acepção de competência comunicativa e que está relacionada aos recursos comunicativos utilizados pelo falante no momento da interação. Em outras palavras, a viabilização de um ato comunicativo se dá a partir da mobilização de recursos comunicativos (recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas) que são adquiridos pelos falantes na medida em que assumem diferentes papéis sociais e ampliam suas experiências na comunidade onde vivem. Tendo isso em mente, a escola possui papel fundamental na aquisição desses recursos, visto que, apesar de os educandos já saberem se comunicar e compor sentenças bem formadas ao chegarem no ambiente escolar (pois aprendem a maior parte dos recursos comunicativos de seu repertório espontaneamente durante o convívio social) os alunos ainda não possuem recursos comunicativos relacionados às práticas sociais de letramento que lhes permitam a comunicação em situações mais formais ou que exijam um maior monitoramento.

Logo, é tarefa da escola proporcionar ao educando as condições necessárias para que ele amplie seu repertório de recursos comunicativos a fim de que possa atender às convenções sociais e possa definir o uso linguístico adequado a cada gênero textual ou tipo de interação. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência comunicacional do aluno é uma

⁶ Segundo Noam Chomsky, a competência se caracteriza como o conhecimento que o falante possui de um conjunto de regras linguísticas que lhe permite produzir e compreender um conjunto infinito de sentenças, de forma a reconhecer as estruturas linguísticas bem formadas, isto é, que estão de acordo com as regras da língua.

abordagem crítica e bem fundamentada das noções de norma padrão e norma culta/comum/standard se constituem como práticas fundamentais para que os educandos conheçam tais normas e adquiram em seu repertório linguísticos tais práticas sociais de letramento para que consigam utilizá-las com segurança e adequação nos diversos contextos sociais em que forem interagir.

O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS E APOSTILAS ESCOLARES NA PRÁTICA DOCENTE

Rajo (2013) em menção a Chopin (1980) destaca que os livros escolares se caracterizam como aqueles que são produzidos com o objetivo de servir ao ensino. Geraldini (1987) também menciona tal aspecto, no entanto, acrescenta que o fato de todo livro ter a possibilidade de ser utilizado para fins didáticos não significa que qualquer livro com função didática possa ser considerado um livro didático.

Batista (2003), por sua vez, aponta que a introdução do livro didático nas escolas brasileiras nas décadas de 1960 e 1970 teve um caráter paliativo que visava atenuar os efeitos da precária formação docente, da baixa remuneração e da sobrecarga de trabalho dos professores da época. No Brasil, o ensino realizado com base no livro didático é organizado a partir da apresentação de conteúdos e atividades e da distribuição dos conteúdos de forma seriada segundo a progressão do tempo escolar. Assim, a principal função do livro didático era naquele período (e ainda é) a de estruturar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Dito de outra forma, esse uso do livro didático faz com que o referido material se constitua não como um apoio utilizado pelo professor no processo de ensino, mas como uma metodologia de ensino que condiciona e orienta toda a ação docente, desde a seleção dos conteúdos e da sua abordagem até a proposição das atividades. Percebe-se como consequências dessa situação uma perda de autonomia do professor, que deixa de ser autor de suas próprias aulas e passa a seguir somente aquilo que o livro didático propõe, e uma homogeneização das práticas de ensino que não leva em consideração o caráter intrinsecamente heterogêneo do perfil discente. Rajo (2013), todavia, questiona:

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê "Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira". Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

Que outras alternativas, sem ser a completa submissão ao LD, restam ao professor em sala de aula? Muitos advogam a não adoção de nenhum material e a “autonomia” do professor no preparo de suas aulas. Mas como fazê-lo - em especial, o professor de língua portuguesa, que tem muitas turmas -, já que, de fato, graças à sobrecarregada jornada de trabalho, ele raramente tem condições de realizar um planejamento de suas aulas, detalhado e diferenciado segundo as necessidades dos alunos (ROJO, p.169, 2013).

Observa-se, portanto, que os professores, na maioria das vezes, se veem diante de um dilema: a autonomia quase impraticável ou a submissão total ao livro didático. Para solucionar essa problemática, a sugestão feita por pesquisadores, formadores e o próprio MEC é a de que os docentes selecionem aqueles livros considerados de boa qualidade - que estejam de acordo com as concepções de ensino aprendizagem dos professores - e que extraiam desses materiais o melhor possível, complementando as falhas constatadas com outros recursos (cf. Rojo, 2013). Outra medida que vêm sendo tomada por algumas secretarias estaduais e municipais de educação - e que foi aderida no ano de 2022 pelo estado do Mato Grosso - consiste na compra dos denominados sistemas apostilados, os quais são produzidos por instituições privadas e não fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ⁷ofertado pelo governo federal. De modo geral, essas iniciativas buscam promover o acesso por parte das redes públicas a um material de maior qualidade, de modo que sejam rompidas as restrições impostas pelo livro didático fornecido pelo PNLD (cf. Rangel, 2020).

Levando em conta a descrição das apostilas escolares (AE) feita por Carmagnani (1999) percebe-se que, de fato, as apostilas se diferem dos livros didáticos em alguns quesitos, tais como: o objetivo proposto (as apostilas surgem com o objetivo de serem mais atuais e voltadas para uma preparação para o vestibular) e, grosso modo, a estrutura (as apostilas possuem mais gravuras, lembretes, dicas para os alunos e orientações para o professor, além de poderem ser descartadas ao final do bimestre/semestre/ano letivo). Todavia, quando se observa de forma mais crítica e analítica o conteúdo e a estrutura desses

⁷ O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa implementado pelo Ministério da Educação (MEC) que garante a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores da educação básica em todo o país. (Brasil, 2018).

materiais, vê-se que não há uma diferenciação tão grande entre os livros didáticos e as apostilas escolares, como bem aponta Rangel (2020):

A organização das propostas de ensino-aprendizagem obedece ao mesmo padrão observado nos LDP, com textos seguidos de atividades distribuídas em seções associadas mais ou menos diretamente a um dos quatro eixos de ensino próprios da disciplina. Mais que isso, foram deliberadamente concebidos para, dentre outros objetivos, fixar um currículo e padronizar materiais e procedimentos didáticos. Em consequência, constituem-se explicitamente como organizadores das práticas docentes de sala de aula; e de forma ainda mais diretiva que o LDP, dado o seu caráter oficial e, em alguns casos, o seu uso compulsório. Por outro lado, ainda que a justificativa para elaboração de material próprio seja sempre a de atender a demandas locais, não há qualquer diversidade de propostas; e, com exceção de um ou outro tópico particular, os objetos de estudo selecionados, assim como o tratamento didático a eles reservado, não parecem voltados para demandas específicas de um professorado e/ou de um alunado particular (RANGEL, 2020, p.30).

Tendo em vista esse papel de destaque desempenhado pelo livro didático/ apostila como principais recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil e essa tendência das secretarias de educação em investir na compra de sistemas apostilados, observa-se a necessidade de analisar esses materiais a fim de constatar se as discussões dos conteúdos se encaminham para uma abordagem dos objetos de ensino mais inovadora ou se estão vinculados a propostas mais tradicionais.

2 MATERIAL E MÉTODO

Nesta seção explicamos a abordagem adotada, o percurso percorrido e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Caracterizamos também o material utilizado para análise.

2.1 O material investigado

Investigamos nesta pesquisa um recorte da unidade “A língua como expressão” pertencente à apostila de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio, atualmente utilizada nas escolas estaduais de Mato Grosso. O material didático tomado para análise foi comprado pelo Estado de Mato Grosso no ano de 2022 e faz parte do Sistema Estruturado de

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

Ensino composto por apostilas bimestrais impressas e digitais, serviços de formação docente, material digital disponível em plataformas *online*, dentre outros recursos (cf. ZANATA ET AL, 2023). A compra desse pacote de medidas teve como objetivo melhorar a qualidade do ensino ofertado na rede estadual, que na última avaliação do PISA figurou na 22ª posição. Outra justificativa dada pelo governo para esse investimento, que custará um total de 549 milhões de reais, é a de que a metodologia presente no material didático é uma das melhores do país, sendo, inclusive, a aplicada em uma rede de escolas privadas localizada em Cuiabá (O MATO GROSSO, 2021).

Conforme já mencionado, as apostilas que passaram a ser utilizadas nas escolas públicas de Mato Grosso se diferem dos livros didáticos anteriormente usados por todo sistema público de ensino mato-grossense. Enquanto a proposta antecedente se circunscrevia nos moldes do Programa Nacional do Livro Didático, a atual se caracteriza como uma parceria entre o estado do Mato Grosso e a Fundação Getúlio Vargas, instituição privada contratada para dar suporte pedagógico e fornecer materiais didáticos para as escolas.

Embora o portal de notícias da secretaria de educação do Mato Grosso tenha divulgado que a Fundação Getúlio Vargas (FGV) seria responsável pela produção do material didático em questão (Seduc-MT, 2021), cabe esclarecer que a apostila analisada não é de autoria da Fundação. Na verdade, o material foi elaborado pelo Sistema MAXI de ensino, pertencente ao grupo SOMOS EDUCAÇÃO, um dos maiores grupos privados de educação do Brasil. Nessa perspectiva, assim como Santos *et al* (2024) não encontramos qual a relação entre a Fundação Getúlio Vargas e o grupo SOMOS, portanto, concordamos com a ideia de que “pode tratar-se de uma subcontratação por parte da Fundação para a produção do material em questão” (SANTOS ET AL, 2024, p.16).

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Na seção denominada “Língua culta e língua coloquial”, a apostila busca apresentar as diferenças existentes entre o uso culto e o uso coloquial da língua portuguesa. Para evidenciar essas diferenças, principalmente aquelas relativas à escolha de um uso ou outro segundo o contexto comunicacional, a apostila utiliza um texto do linguista José Carlos de

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

Azeredo (2008) em que o autor comenta (não de forma explícita) a noção de competência comunicacional, conforme observado na figura:

Figura 1: Explicação da noção de competência comunicacional

Em relação ao que seja culto ou coloquial, no uso da língua portuguesa, pensemos na observação de José Carlos de Azeredo (2014), apresentada a seguir.

Cabe a cada usuário da língua avaliar o contexto de uso e escolher a forma de expressão mais apropriada. Afinal, paralelamente à sua condição de sistema de unidades e regras combinatórias, a língua é expressão da imagem que os interlocutores fazem da situação social em que se encontram – ou seja, uma forma de comportamento –, e como tal requer de seus usuários discernimento para adequar as formas que empregam à situação e à finalidade do ato comunicativo. É nisso que consta a competência verbal de um cidadão.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008, p. 66.

Fonte: Moura, 2023.

Apesar de a citação destacar a necessidade de o falante ser capaz de avaliar quais recursos linguísticos deverão ser usados em determinadas situações, dialogando com a noção de competência comunicacional mencionada por Bortoni-Ricardo (2009), é possível perceber que a apostila não se aprofunda na discussão do assunto.

Em outras palavras, a apostila utiliza um trecho retirado de uma obra escrita por um linguista respeitado no âmbito acadêmico, mas mantém o debate em um nível superficial ao não explicitar por qual razão um falante deve adquirir recursos linguísticos suficientes para adequar-se às mais diversas situações comunicativas, ou então quais são os fatores ideológicos, linguísticos e extralinguísticos que tornam determinado uso da língua preferível em determinado contexto.

Ainda, o material traz uma definição de língua culta e coloquial, mas o faz de forma vaga, no primeiro caso, e de maneira imprecisa e errônea, no segundo, conforme o trecho:

O que evidencia a língua, no seu aspecto culto, é o fato de ela ser utilizada por um grupo social em que a exigência da fala e da escrita formal é necessária. A língua coloquial, por sua vez, é a produção espontânea da comunicação, utilizada em situações informais, **sem se ater às regras impostas pela gramática normativa**. (MOURA, 2023, p.15, grifos nossos)

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

Ao observar a definição proposta, percebe-se que há uma limitação em relação ao conceito de língua culta, isto é, a apostila se restringe em designar esse uso linguístico como o exigido em contextos formais deixando assim de explicitar, de fato, o que caracteriza a “língua culta”, quais questões ideológicas estão por detrás do adjetivo “culto”, quem são considerados os falantes cultos, quais são as formas linguísticas cultas, quais questões determinam o prestígio desse uso linguístico etc.

Além disso, é possível perceber que a apostila utiliza o termo “culto” para se referir aos usos mais monitorados e pertencentes às classes com maior escolaridade. Nessa perspectiva, seria mais adequado utilizar a denominação norma comum/culta/standard (cf. Faraco, 2009) ou variedades estigmatizadas e variedades prestigiadas (cf. Bagno, 2007). Considera-se que essa troca vai muito além de uma simples substituição de um termo por outro, visto que o uso de “norma comum/culta/standard” ou “variedades estigmatizadas” e “variedades prestigiadas” pode suscitar discussões produtivas, principalmente em relação às avaliações sociais e juízos de valor atribuídos aos falantes que empregam determinada variedade linguística.

Ainda, quando analisamos a definição de língua coloquial, vê-se que a apostila comete uma inadequação de ordem conceitual ao afirmar que os usos coloquiais não se atêm às regras impostas pela gramática normativa, ou seja, há aqui um direcionamento da explicação em que de um lado é posta a língua coloquial (espontânea, informal e em desacordo com a gramática normativa) e do outro a língua culta (formal e de acordo com a gramática normativa). O problema conceitual aqui encontrado reside no fato de que, na verdade, **nenhum** uso falado da língua segue **rigidamente** as regras linguísticas impostas pela gramática normativa. Assim, como bem explica Faraco (2008) e conforme demonstrado pelas pesquisas do NURC nem mesmo os falantes mais escolarizados em contextos mais monitorados usam exclusivamente aquilo que a gramática normativa impõe. Alguns desses usos não permitidos pela gramática normativa são, inclusive, observados na escrita culta em textos da grande imprensa, a exemplo das chamadas orações relativas cortadoras (cf. Bagno, 2001) e dos verbos que originalmente são pronominais (como, por exemplo “O leite se

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

estragou”), mas que são frequentemente observados na escrita culta como não pronominais (como por exemplo: “O leite estragou”) (cf. FARACO, 2008).

Em suma, vê-se que a apostila caracteriza a língua culta e a língua coloquial como fenômenos opostos: a primeira, se constitui a partir dos usos formais, enquanto a segunda, por não seguir as regras da gramática normativa, é constituída de usos informais. Apesar de não deixar tal relação explícita, a apostila contrapõe culto e informal de modo a vincular às formas cultas o devido uso das regras da gramática normativa e ao informal a não utilização de tais prescrições. Esse fato não corresponde à realidade linguística, conforme destacado anteriormente, visto que é vasta a literatura que comprova o fato de que nenhuma variedade segue os padrões impostos pela gramática normativa. No entanto, a asserção feita pela apostila nos indica a presença do que Faraco (2008) denomina **norma curta**, ou seja, a existência de uma concepção que postula que a norma padrão é, de fato, utilizada pelos indivíduos na fala e condena usos habitualmente observados na norma culta e em textos literários (cf. FARACO, 2008). Na sequência, encontra-se na apostila a seguinte explicação:

A língua, além de suas variações, manifesta-se por meio de diferentes padrões. Um deles é o **padrão culto, descrito pela gramática normativa, prescrita** em um compêndio e preocupada em descrever as normas de uso formal da língua. O outro **padrão é o da língua coloquial**, utilizada em situações informais. **Esse padrão se orienta por uma gramática internalizada e própria** (MOURA, 2023, p.17, grifos nossos).

A primeira questão que pode ser levantada a partir da leitura do trecho é a seguinte: ao afirmar que a língua, apesar de suas variações, se manifesta por meio de **diferentes padrões**, qual o sentido pretendido pela apostila para o termo padrão? De uma forma geral, o referido termo pode ser compreendido segundo duas interpretações. A primeira é a de que, a despeito da diversidade linguística presente em determinada comunidade de fala, é possível sim determinar **padrões de mudança**. De forma mais específica, os primeiros estudos sociolinguísticos, ao questionar como as línguas poderiam funcionar de forma eficiente enquanto uma mudança linguística ocorria, propuseram que a “chave para uma concepção racional da mudança linguística é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada

numa língua que serve a uma comunidade” (Weinreich, Labov & Herzog 1968: 100-101r).

A segunda interpretação, porém, é a que toma o termo em seu sentido padronizador, isto é, vinculado a imposição de uma norma padrão. Essa última se constitui como um construto normativo que tem sua origem ligada a interesses históricos e sociais de grupos dominantes que, ao longo do tempo, impuseram um modelo linguístico baseado nas variedades de prestígio e em textos literários clássicos. Essa norma, entendida como uma forma de padronização linguística, serve como instrumento de poder e exclusão além de se constituir como produto histórico e social que não corresponde à realidade linguística da maioria dos falantes, mas sim a um ideal linguístico que visa a homogeneização da língua (cf. Bagno, 2007).

Percebe-se também, a partir da leitura do trecho, a presença de pelo menos dois problemas conceituais, a saber: (1) o uso do termo “padrão culto” seguido da afirmação de que o “padrão culto” é descrito pela gramática normativa e (2) a assertiva de que a língua coloquial é um padrão linguístico orientado por uma gramática internalizada e própria.

No que concerne ao primeiro erro teórico, vê-se que a apostila une duas noções (a saber, os termos “padrão” e “culto”) que não deveriam ser utilizadas de forma composta, visto que apresentam diferenças. Isso porque, o padrão é o substantivo que nomeia uma construção artificial da língua desenvolvida com o objetivo de promover uma homogeneização linguística que se materializa em uma norma padrão. (cf. Bagno, 2007).

O termo “culto”, por outro lado, é utilizado para designar a norma culta/comum/standard, ou melhor, “as práticas socioculturais que constituem o que se pode chamar de cultura letrada” (FARACO, 2008, p.56). Nesse sentido, “culto” se refere à norma linguística empiricamente observada no uso de falantes letrados em situações de maior monitoramento e se caracteriza como um fenômeno linguístico **real**, ou seja, que de fato é utilizado por falantes mais escolarizados, não se constituindo, portanto, como uma forma linguística **idealizada** como a norma padrão.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

Vê-se de forma mais clara que não há uma diferenciação clara das noções norma padrão e norma culta/comum/standard quando o material afirma que o “padrão culto” é descrito pela gramática normativa. Sabe-se que, na verdade, a gramática normativa preocupa-se em descrever as regras pertencentes à norma padrão da língua portuguesa. Embora alguns gramáticos reconheçam a existência de certos fenômenos linguísticos pertencentes à norma culta/ comum/standard, em termos de descrição sistemática da língua, a norma que a gramática normativa considera “correta” e se empenha em descrever é a norma padrão.

Outro problema observado diz respeito à acepção de que a língua coloquial, constituída por uma gramática internalizada própria, é um padrão linguístico. Segundo o dicionário Michaelis *padrão* significa “Modelo estabelecido cuja aprovação por consenso geral ou por autoridade oficial serve de base de comparação; standard” (MICHAELIS, 2024). Na sociolinguística, como bem mencionam Bagno (2007) e Faraco (2008) o “padrão”, como já citado, é caracterizado como uma imposição feita por aqueles que detém poder econômico e prestígio social, por meio de critérios políticos e ideológicos, como a forma "correta" de utilizar a língua. Tal imposição resultou na exclusão e na desvalorização de outras variedades linguísticas, tidas como "erradas" e na tentativa de estabelecer uma homogeneização da língua. Logo, tanto a definição do dicionário, quanto a explicação dos autores convergem em um ponto específico: padrão é aquilo que uniformiza, que estabelece um consenso.

Levando em consideração os fatores destacados, é possível perceber que a língua coloquial não apresenta relação com a norma padrão. Isso porque, a língua coloquial se caracteriza como um dos possíveis usos que o falante pode fazer da língua a depender do contexto em que ocorre a interação, ou seja, o uso escolhido para a situação de interação pode ser o coloquial (mais espontâneo e informal) se a situação de interação for uma conversa descontraída entre amigos, por exemplo, ou pode ser o formal (mais planejado e monitorado) se o contexto exigir um tratamento mais cerimonioso. Na verdade, quando se trata da língua coloquial tem-se uma questão de alternância de estilos mais ou menos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento ou um mínimo de atenção à forma da língua e não de padrão linguístico.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

Por fim, a apostila explica que a língua coloquial é regida por uma gramática internalizada própria, afirmação que não deixa de estar correta. Porém é preciso destacar uma questão que não é esclarecida pela apostila: a gramática internalizada não é uma característica única da língua informal, mas sim um mecanismo próprio da língua como um todo. Nas palavras de Travaglia:

A gramática é o próprio mecanismo da língua que está em nossa mente e nos permite usar a língua tanto para dizer o que queremos como para compreender o que os outros nos dizem. Portanto, é o nosso conhecimento linguístico internalizado, que usamos “automaticamente”, tanto quando ouvimos e falamos, como quando lemos e escrevemos, após aprendermos a modalidade escrita da língua. Esse mecanismo da língua é chamado de gramática internalizada (TRAVAGLIA, 2014, s/p).

Sendo assim, todas as variedades linguísticas, sejam elas cultas/comum/standard, coloquiais, urbanas, rurais ou rurbanas, possuem gramáticas próprias. No entanto, essa afirmação não é aprofundada na apostila, que se limita a mencionar o conceito de gramática internalizada e passa de modo superficial sobre uma discussão que poderia ser profícua e relevante para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui realizada permitiu perceber que a apostila atualmente utilizada no estado de Mato Grosso não possui uma definição clara de alguns conceitos considerados importantes para a formação linguística e da competência comunicacional do educando. Essa imprecisão teórica faz com que o material conduza a explicação do conteúdo segundo uma visão dicotômica que divide a língua em usos cultos (que seguem as regras gramaticais) e usos coloquiais (que ignoram as regras gramaticais). Como visto, essa visão é problemática porque perpetua a falsa ideia de que os indivíduos falam de acordo com a norma padrão, quando, na realidade, nenhuma variedade linguística segue as regras gramaticais à risca, nem mesmo a fala dos falantes escolarizados em contextos mais monitorados.

Além disso, há explicações equivocadas e contraditórias das noções de padrão linguístico, *norma culta* e *norma padrão*, fato que demonstra uma falha teórica do material,

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

que mistura conceitos que não deveriam ser confundidos. Percebe-se uma tentativa de diálogo com os postulados sociolinguísticos que destacam a natureza essencialmente heterogênea da língua, no entanto, a imprecisão teórica da apostila impede a efetivação dessa interlocução.

De forma mais específica, a confusão conceitual observada (fazemos referência aqui ao termo “padrão culto” utilizado pela apostila) demonstra que o material didático não distingue a norma padrão (que, conforme explicitado, não se constitui como uma variedade linguística, visto que não é empiricamente observável) de norma culta/comum/standard (observável na fala dos indivíduos, se caracterizando, assim como uma variedade linguística), o que pode indicar pelo menos dois problemas significativos: (1) se a própria apostila não diferencia corretamente *norma padrão* de *norma culta/ comum/standard*, o educando também não será capaz de separá-las; (2) considerando que o material didático é o principal recurso didático utilizado pelo professor (sendo, inclusive, fonte de pesquisa/consulta dos docentes) há uma grande probabilidade de esse erro teórico passar despercebidamente.

Há de se reconhecer que o material ao menos cita questões que, em práticas de ensino de língua materna anteriores, nem sequer eram mencionadas, tais como os tópicos relacionados à variação linguística. Porém, a abordagem feita acerca dessa temática, ainda se restringe a um nível superficial, ou seja, alguns conceitos relevantes até são citados, mas acabam não sendo explicitados (como visto na menção à acepção de gramática internalizada, que em momento algum foi explicada) ou são pouco discutidos (como observado na apresentação do trecho retirado do texto de Azeredo (2008)).

Portanto, a análise realizada evidencia que as falhas na base teórica e a superficialidade de algumas discussões no material didático comprometem a efetividade das práticas de ensino de língua materna. Como consequência, observa-se que o desenvolvimento da competência comunicacional dos alunos fica prejudicado uma vez as práticas de ensino de língua propostas pela da apostila não propicie um desenvolvimento satisfatório da referida competência.

REFERÊNCIAS

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

AZEREDO, J. C. Gramática *Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). IN: ROJO, Roxane e BATISTA, Antonio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CARMAGNANI, Ana Maria. *Ensino apostilado e a venda de novas ilusões*. In: Coracini, org. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

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

GERALDI, João W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura - teoria e prática*. Ano 6, nº 09, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCOSKI, Elisângela. A rede estadual de ensino de MT vai usar o mesmo material particular. *O Mato Grosso, Várzea Grande*. Disponível em: <https://omatogrosso.com/educacao/a-rede-estadual-de-ensino-de-mt-vai-usar-o-mesmo-material-particular/>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, (Dicionários Michaelis).

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê "Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira". Sinop, v. 17, n. 50, p. 169-189, nov. de 2024.

MOURA, Paulo de. *Ensino Médio, Cadernos 1 e 2: Língua Portuguesa*. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio (org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SANTOS, Alessandra Ferreira dos; MORAES, Eveline Ferreira de; Casagrande, Ana Lara. Política educacional e Ensino Médio público: material didático do setor privado em Mato Grosso. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 28, n. 57, p. 1 - 30, 2024.

SEDUC-MT. Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. *Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual*, 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementametodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 18 jun. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/gramatica>. Acesso em: 18 jun. 2024

ZANATA, T.; Magalhães, J.; Miranda, R.; SOUSA, E. M. de. A ciência da microbiologia como conteúdo no livro didático utilizado na rede pública do Ensino Médio em Mato Grosso: uma análise documental. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, Cuiabá, Brasil, v. 11, n. 1, 2023.