



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

PAULO ROBERTO GOMES DA SILVA

**O TRATAMENTO DA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

**Recife
2010**

**PRAc
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**

**O TRATAMENTO DA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

PAULO ROBERTO GOMES DA SILVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP, na linha de pesquisa em Linguagem, Educação e Organização sociocultural, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Efken

**Recife
2010**

- S586t Silva, Paulo Roberto Gomes da
O tratamento da desconstrução do preconceito lingüístico no livro didático de português / Paulo Roberto Gomes da Silva ; orientador Karl Heinz Efken, 2010.
93 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.
1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos.
3. Linguística. I. Título.

CDU 801

**O TRATAMENTO DA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

PAULO ROBERTO GOMES DA SILVA

PROF. DR. KARL HEINZ EFKEN

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data:09/04/2010

Banca examinadora:

**Prof. Dr. Karl Heinz Efken
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador**

**Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Bizerra
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Externa**

**Prof. Dr. Junot Cornélio Mattos
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno**

Aos meus pais, Benigno (in memória) e Maria do Carmo, que me ensinaram a acreditar no dia de amanhã e pelo incentivo e orações com que sempre pude contar.

A Dona Maria, seu Amaro, filhos e amigos pelo exemplo que me deram com suas vidas.

Aos meus irmãos queridos Clarice (in memória) Graça, Lourdinha (in memória), Benigno, pela paciência e compreensão em momentos de grande dificuldade na minha caminhada.

Aos amigos Jefferson, Nide e Sandra pelos conselhos nas horas difíceis.

A todos, portanto, dedico este trabalho.

“... a variação intriga e instaura diferenças que quando não bem-entendidas podem gerar discriminação e preconceito.”

Luiz Antônio Marcuschi

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter possibilitado que eu vencesse mais esta etapa.

Aos meus pais e irmãos, por terem compreendido com tanta atenção e carinho as minhas ausências.

A amiga Sandra Helena de Andrade por todos os momentos vivenciados quando do mestrado, pela disposição em ouvir, “puxar as orelhas”, pelos risos, enfim, pelo compartilhar dos nossos momentos e pelo grande socorro dado neste trabalho.

Às professoras do mestrado Marígia, Vanilda, Virgínia, Fátima, Malu pelas valiosas sugestões oferecidas.

Aos professores do Mestrado por terem proporcionado todo o conhecimento necessário.

Aos alunos e amigos do Mestrado que conquistei (Carolina Calheiros, Carlos Cordeiro, Janecleide, Karla Costa, Herta Davino e Rosário de Sá Barreto) pelo constante apoio por meio de palavras incentivadoras e motivantes.

Aos funcionários do Mestrado.

Ao orientador Karl Heinz Efken por tudo que me proporcionou nesse tempo de convivência.

À Marígia - ela, posso afirmar, surgiu das cinzas com suas sugestões salvas-vidas.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho versa sobre o tratamento da desconstrução do preconceito linguístico no Livro Didático de Português. Nele apresentamos, entre outras questões, considerações sobre o Livro Didático; o que alertam os PCN sobre as variedades linguísticas e o que diz o PNLD no tocante às perspectivas de tratamento para as atividades sobre preconceito no ensino de Língua Portuguesa. A contribuição da Sociolinguística é um ponto marcante que abordamos no intuito de justificar o percurso que fazemos para chegar ao preconceito linguístico e discorrer sobre a sua desconstrução. A abordagem adotada para a apresentação desta pesquisa fundamenta-se em Bagno (1999, 2000, 2002, 2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2001, 2008), Soares (1996, 1998, 2000, 2002, 2004) dentre outros. Para tanto, o *corpus* selecionado é a coleção didática “Língua Portuguesa: rumo ao letramento”, (SOARES, 2002) com o objetivo de observar a abordagem que tal obra confere à variação linguística na perspectiva da desconstrução do preconceito linguístico. Concluímos que a coleção didática apresenta avanço significativo em relação ao nosso foco de análise. São raros os momentos em que percebemos visões estereotipadas e preconceituosas da língua, não encontramos na obra o conceito de certo x errado que enfatiza apenas a variedade culta e subestima as demais. Mas, por outro lado, detectamos a ausência de atividades marcadas por ações que possibilitem perspectivas de desconstrução do preconceito linguístico.

Palavras-chave: *Ensino. Livro Didático. Variação e Preconceito linguístico. Desconstrução.*

ABSTRACT

This work deals with the treatment of linguistic deconstruction of prejudice in Textbook of Portuguese. We present, among other things, consideration of the Textbook, the NCP that warn about the linguistic varieties and with PNLD on the prospects for treatment activities of prejudice in the teaching of Portuguese language. The contribution of sociolinguistics is an important point that we address in order to justify the course that we actually get to linguistic prejudice and discuss its deconstruction. The approach adopted for the presentation of this research is based in Bagno (1999, 2000, 2002, 2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004), Marcuschi (2001, 2008), Smith (1996, 1998, 2000, 2002, 2004) among others. Therefore, the selected corpus is the didactic collection "Portuguese Language: rumo ao letramento" (Soares, 2002) in order to observe the approach that this work gives the change in the perspective of linguistic deconstruction of language bias. We conclude that the didactic collection presents significant progress in relation to our focus of analysis. Are rare moment in which we perceive stereotypes and biased language, the work did not find the concept of right x wrong that only emphasizes the variety cultivated and underestimate others. But on the other hand, we detected the lack of activities scheduled for actions that allow prospects deconstruction of language prejudice.

Keywords: Education. Textbook. Change language and Prejudice. Desconstruction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LÍNGUA, VARIAÇÃO E MUDANÇA	16
1.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E LINGUÍSTICA	16
1.2 SOCIOLINGUÍSTICA: VARIAÇÃO E MUDANÇA	17
1.2.1 Teoria da variação lingüística	19
1.2.2 Classificação da variação sociolinguística	20
1.2.2.1 Variação diacrônica	20
1.2.2.2 Variação diatópica	21
1.2.2.3 Variação diastrática	21
1.2.2.4 Variação diamésica	21
1.2.2.5 Variação diafásica	22
1.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
1.3.1 O ensino de Língua Portuguesa	23
1.3.2 Variação lingüística e ensino	28
1.4 A NOÇÃO DE “ERRO” E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO	31
1.5 A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO	32
2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
2.1 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM POUCO DE HISTÓRIA	38
2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	43
2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	45
2.4 A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	47
3 METODOLOGIA	49
3.1 ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	49
3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	50
3.3 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	50
3.4 OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA	51
4 SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E RECOMENDAÇÕES DO PNLD/2008	52
4.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO <i>CORPUS</i>	52
4.1.1 Descrição do livro didático	52
4.2 CONTRIBUIÇÕES DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD/2008.	53
4.2.1 O que diz o PNLD/2008 sobre a coleção em análise	56
5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	58
5.1 O QUE DIZ O MANUAL DO PROFESSOR	59
5.2 ANÁLISES DOS LIVROS	60
5.2.1 ANÁLISE LIVRO 5	60
5.2.2 ANÁLISE LIVRO 6	64

5.2.3 ANÁLISE LIVRO 7	70
5.2.4 ANÁLISE LIVRO 8	78
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

Estudos recentes sobre linguagem apontam para a necessidade de um trabalho mais inovador no ensino de língua materna e muito se fala hoje sobre um tratamento cauteloso às variedades linguísticas nos Livros Didáticos de Português, com vistas ao respeito às diferenças linguísticas e à desconstrução de um agente nocivo nas relações que envolvem a língua e seus usuários: o preconceito linguístico.

Segundo Bagno (1999, p.13), tendência como lutar contra as mais variadas formas de preconceito, mesmo por que elas não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica, não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico, e que esse tipo de preconceito é alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado” e, mais, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos, que para o autor, fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si e da língua falada pelo Brasil. Ainda diz que outras afirmações são até bem-intencionadas, mas comportam uma espécie de “preconceito positivo”, que também se afasta da realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) explicitam em suas linhas sobre o respeito às diferenças linguísticas que a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacentes às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. Este é um grande passo na tentativa de descaracterizar o ensino que trata a língua como uma realidade social blindada de regras que devem ser seguidas como há séculos se faz

e sem a preocupação mais necessária ao usuário de um idioma rico em variedades, como tantos, no tocante às interações comunicativas, uma visão equivocada e, conseqüentemente, desastrosa no ensino de língua materna nas escolas.

O objetivo geral deste trabalho consiste em verificar como a variação linguística é abordada no Livro Didático de Português (LDP) do ensino fundamental e se essa abordagem contribui para a desconstrução do preconceito linguístico. Os objetivos específicos, por sua vez, são os seguintes:

- a. Investigar se o tratamento das variações linguísticas é adequado aos objetivos do ensino traçados no Manual do Professor;
- b. Detectar se a abordagem dada ao tema variação linguística está condizente com os pressupostos teóricos da sociolinguística;
- c. Identificar se o tratamento contempla as 5 (cinco) variações apontadas pela sociolinguística e não apenas às variações rurais e ou regionais ;
- d. Confirmar se há coerência entre o que é apresentado sobre o preconceito linguístico no Manual do Professor e em que as atividades contribuem para a sua desconstrução.

É importante mencionar aqui a ancoragem que fizemos nos estudos da sociolinguística para justificar o interesse pelo tratamento dado à desconstrução do preconceito linguístico nos livros didáticos de português. Para tanto, apresentaremos as teorias e argumentos de autores preocupados com o tratamento dado às variedades linguísticas nos livros didáticos, com a intenção de remeter à desconstrução do preconceito linguístico: um fator muito importante para a boa convivência em sociedade a partir do respeito às diferenças linguísticas. É mais um dos tantos trabalhos preocupados com a relação respeitosa entre o sujeito, seu idioma e a sociedade. Partimos das hipóteses de que as atividades presentes no LDP analisado são trabalhadas com o objetivo de desconstruir o preconceito linguístico. Além disso, se foi um LDP elaborado por escritora conhecida por não apresentar uma abordagem tradicional de ensino de língua, aprovado e indicado pelo PNLD (2008) aos professores, então trata-se de um excelente instrumento didático-pedagógico.

Dentre os aspectos a serem apresentados, encontram-se o que dizem os PCN em relação às variedades no ensino de língua portuguesa, um breve histórico sobre o livros didático, o comportamento desse em relação à sua importância para o trabalho na escola, destacando, em análise cuidadosa, que abordagem encontramos quanto ao respeito pelas diferenças dialetais.

Para intensificar a discussão, passamos a explorar (Bagno et al., 2004), quando diz dos muitos trabalhos de descrição e análise do português brasileiro (PB), terem sido realizados nos últimos trinta anos, sobretudo no campo da sociolinguística variacionista, o que permite, hoje, um melhor conhecimento das múltiplas variedades da língua falada. Sugere, ainda que um bom levantamento deste volume de pesquisa se encontra em Paiva & Scherre (BAGNO, 1999) e que os resultados obtidos com essas investigações têm influenciado bastante as políticas de ensino de língua materna (MEC, 1998).

É importante deixar claro que, muito embora as políticas de ensino de língua materna insiram o respeito às variedades nas muitas descrições já existentes sobre o seu tratamento no Livro Didático de Português (LDP), (Bagno et al., 2004), aponta que diante da impossibilidade de incluir todos os contextos de uso da língua e de levar em consideração as diferentes primeiras línguas dos aprendizes, quando da elaboração dos materiais didáticos, a atitude a ser tomada em sala de aula deverá ser a de conscientizar o aluno da natureza heterogênea da língua e de tentar adaptar a proposta do LDP à realidade do grupo. Diz, ainda, ser certo de que um mesmo livro didático dificilmente convirá de modo satisfatório a grupos tão distintos como indígenas, surdos, japoneses, espanhóis, etc. Lembra que é o professor que exerce o papel fundamental de mediador entre o material didático adotado e o aprendiz, e que ao professor cabe a tarefa de trazer para a sala de aula situações reais e temas adequados às necessidades dos aprendizes, complementando e adaptando o material sempre que se fizer necessário.

O *corpus* a ser pesquisado será a coleção **Português: uma proposta para o letramento** (Ed. Moderna, 2002) de Magda Soares, destinados aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, ou seja, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.– aprovada pelo MEC – PNLD/2008.

A metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa se configura como documental de cunho qualitativo e interpretativo, pois visa compreender como se dá o tratamento da variedade linguística na perspectiva da desconstrução do preconceito linguístico no LDP. Segundo Marcuschi (2001, p. 38), as investigações de uma pesquisa qualitativa “não visam em primeiro lugar a produzir soluções para certos problemas, mas a explicar ou entender esses problemas”.

Após as análises, pretendemos apresentar o que foi feito na coleção escolhida com relação às variedades na perspectiva da desconstrução do preconceito linguístico, em que busco identificar um tratamento mais cuidadoso no trato com a língua e suas variedades no seio escolar. Vale recordar o que diz (Bagno, 1999:117): Acreditamos que as pesquisas nas áreas da Sociolinguística e da Linguística Textual serão de grande utilidade para aqueles que escrevem livros didáticos e que desejam romper com o ciclo vicioso do preconceito lingüístico como se faz através do Ensino Tradicional, da Gramática Normativa e dos Livros Didáticos. Nós, professores, e eles, autores de LDP, precisamos “apenas um pouco de bom senso, um pouco de capacidade de observação e disposição para abrir mão de atitudes puristas em relação à língua”, como destaca Possenti (1996, p.94), para percebermos que “a língua, pois, não está em crise, como querem alguns mal informados. Ela prossegue em sua evolução, como reflexo das alterações sociais da comunidade” (PRETI, 1990, apud LEITE, 2008, p. 204).

Neste trabalho, apontaremos considerações que intentam alertar para as implicações do preconceito linguístico no seio social, constantemente alimentado por muitos profissionais do ensino de língua portuguesa nas escolas; pelo valor dado ao tradicionalismo gramatical, com grande intensidade pelos livros didáticos de português.

Em relação à disposição deste trabalho, ele está dividido em quatro capítulos. No primeiro, Linguagem, Língua e Preconceito, faremos uma explanação sobre a teoria da linguística variacionista, apresentaremos a classificação da variação sociolinguística, falaremos sobre variação e ensino de língua portuguesa, a noção de “erro” e o preconceito linguístico e, por fim, uma abordagem sobre a desconstrução do preconceito linguístico.

O segundo capítulo se destina a tratar sobre o livro didático de língua portuguesa, sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sobre a desconstrução do preconceito linguístico no livro didático de português.

Os critérios de seleção do livro didático, a justificativa da escolha do *corpus*, a descrição do livro didático, o que diz o Programa Nacional do Livro Didático de 2008 e, também, o que diz o manual do professor da coleção selecionada fundamentam o terceiro capítulo, onde esclareceremos todos os pontos em que nos ancoramos para justificar a escolha do *corpus*.

A análise do *corpus*, no quarto capítulo, baseia-se na avaliação dos volumes da coleção **Português: uma proposta para o letramento** (Ed. Moderna, 2002) de Magda Soares, com enfoque nas questões da variação linguística, observando se há o propósito de desconstrução do preconceito linguístico.

Partiremos em seguida para as considerações finais, em que desdobraremos e faremos considerações acerca do objetivo principal deste trabalho que é analisar se o LDP escolhido contribui, através de uma abordagem das variedades da língua, para a desconstrução do preconceito linguístico.

Com este trabalho, pensamos contribuir para a sociedade quanto à emergência de um novo olhar sobre as formas de ensino de língua materna nas escolas, através de um tratamento mais inovador e mais coerente no tocante às variedades no livro didático, o que certamente fará com que o preconceito linguístico vá aos poucos se distanciando da nossa realidade, encaminhando, de certa força, um processo de desconstrução do preconceito linguístico nas relações entre os muitos usuários do nosso idioma.

1 LÍNGUA, VARIAÇÃO E MUDANÇA

“Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitude; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística.”

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)

Neste capítulo, abordaremos os referenciais teóricos que fornecem subsídios a esta pesquisa e alguns conceitos relacionados à variação linguística e ao preconceito linguístico, que serão utilizados na análise do *corpus*. Para melhor compreender a noção de língua, variação e mudança, é necessário rever as visões de língua que atravessaram a linguística.

1.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E LINGUÍSTICA

A linguística é uma ciência que estuda e descreve a língua. O termo linguística começou a ser utilizado no século XIX com o propósito de diferenciar-se da Gramática Tradicional, que partiu do trabalho dos gramáticos gregos e romanos da antiguidade clássica, portanto, ela existe há mais de dois mil anos.

Crystal (1981, p.17 apud CHAMMA, 2007 p.5), define a linguística como “a maneira científica de estudar a linguagem”. Fundamentalmente dispomos hoje de três formas de se conceber a linguagem.

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Nesta perspectiva, a linguagem seria a mera exteriorização do pensamento e o ato comunicativo não sofreria interferência da situação social em que se estabelece.

É a partir do século XX, com estudos estruturalistas, que se rompe com esta visão de língua e se configura um novo marco na história dos estudos linguísticos, temos assim, a segunda concepção de linguagem, que é vista como instrumento de comunicação, como um meio objetivo para a comunicação. Essa concepção vê a língua como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo

regras. Assim, já se percebe o ato de comunicação considerando o emissor e receptor e ambos deveriam dominar o código para que a comunicação seja efetivada.

Somente a partir de estudos da linguística textual, da análise do discurso, da sociolinguística, etc., é que se passa a considerar, de fato, a fala como objeto de pesquisa. Estes estudos estão no esteio da concepção que vê a linguagem como processo de interação. Nesta perspectiva a linguagem é vista como atividade de interação humana e por intermédio dela o indivíduo pratica ações, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico, em que os sujeitos envolvidos no ato comunicativo ocupam lugares sociais variados. A partir desta perspectiva a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais.

O linguista tem como papel estudar cientificamente a língua e formular teses consistentes que expliquem os fenômenos linguísticos, aprofundando-se em uma das áreas dessa ciência. Então, a linguística pode dividir-se em microlinguística e macrolinguística. A primeira corresponde aos estudos mais tradicionais da linguagem, preocupa-se com a “língua em si” e ignora os fatores sociais, psicológicos e outros que afetam o discurso do falante. A segunda, contrária à anterior, considera o ambiente externo e suas implicações e tem como principais áreas a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Dialetoлогия, a Pragmática.

O presente trabalho focaliza prioritariamente a Sociolinguística. Nas próximas seções, apresentaremos os conceitos e as teorias dessa disciplina.

1.2 SOCIOLINGUÍSTICA: VARIAÇÃO E MUDANÇA

De acordo com Romaine (1994 apud MONTEIRO 2002 p.25) o termo *sociolinguística* foi criado em 1950¹ para referir-se às perspectivas conjuntas que os linguistas e sociólogos mantinham diante das questões sobre as influências da

¹Mas para Mascuschi (1975 p. 14 apud MONTEIRO 2002 p.25), o termo foi criado pela primeira vez em 1952 por H. C. Currie.

linguagem na sociedade e, em especial, sobre o contexto social da diversidade linguística. Foi neste período que muitos cientistas da linguagem concluíram que não era mais possível estudar a língua sem considerar também a sociedade em que ela é falada.

A importância da sociolinguística nos faz compreender que a diferença entre língua e gramática normativa precisa ser exposta, demonstrando que a língua não é algo estático, ao contrário, a língua, na concepção da sociolinguística, é heterogênea, variável, instável e, segundo Bagno (2007 p.36), está sempre em desconstrução e em reconstrução. Para o mesmo autor, “A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendida por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.” Dessa forma afirma Mollica (1994 apud CHAMMA 2007 p. 7):

“... a sociolinguística é compreendida como o espaço de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade focalizando os empregos concretos da língua e priorizando, como objeto de estudo, a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal das línguas, passível de ser descrita e analisada.”

O objeto do estudo da sociolinguística variacionista, que tem como pioneiro e impulsionador o linguista norte-americano William Labov (1983), é a mudança natural das línguas e, conseqüentemente, a variação linguística que parte do princípio de que toda mudança pressupõe variação, mas nem toda variação gera mudança. Para Labov (1983), a Sociolinguística não é um ramo da Linguística; a sociolinguística é a linguística. Essa visão laboviana faz uma crítica à linguística estrutural saussuriana, que não dá a devida atenção aos aspectos sociais. Portanto língua e sociedade estão entrelaçadas, uma influenciando e constituindo a outra. Para a sociolinguística não se estuda a língua sem estudar concomitantemente a sociedade em que essa língua é falada.

Desse modo, segundo Bagno (2007 p.38) o que temos nas sociedades complexas e letradas é uma realidade linguística formada por dois pólos: a variação linguística (a língua em seu estado permanente de transformação) e a norma padrão (produto cultural, modelo artificial de língua criada para tentar neutralizar os efeitos da variação) que serve de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados.

Não há como impedir a evolução da língua, pois ela, assim como a sociedade, não é estática e muito menos homogênea. O que existe é uma relação de mútua dependência entre ambas, influenciadas por diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, mesmo havendo uma certa resistência em aceitar uma nova forma em substituição a outra que caiu em desuso, os puristas terão que conviver com a realidade da mudança, pois não são as variedades linguísticas que constituem desvios ou distorções de uma língua homogênea e estável, e sim a construção de uma norma padrão, de um modelo idealizado de língua que representa um controle dos processos inerentes de mudança, um refreamento artificial das forças que levam a língua a variar e a mudar (BAGNO 2007).

De acordo com Tarallo (1985 p.58 apud CHAMA 2007 p.10), "... a implantação da norma padrão traz como consequência imediata a unidade da língua nacional". Porém, afirmar que há uma unidade linguística é desconsiderar os dialetos existentes em todo o país. Assim como é uma ilusão achar que os mais escolarizados utilizam fielmente a norma-padrão, já que ninguém faz uso dela todo tempo. O contexto, o tópico da conversa e o outro a quem é dirigido o discurso determinam como será a interação.

1.2.1 Teoria da variação linguística

William Labov, em 1963, publicou seu trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachussetts, que destaca a importância dos fatores sociais na explicação da variação e da mudança linguística. Esse trabalho representou um marco na ruptura com a definição de língua proposta por Saussure (1987). No texto, Labov (1983) relaciona fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico dos vineyardenses e, assim analisa a língua como um sistema heterogêneo, correlacionado à heterogeneidade social.

Concluiu uma outra pesquisa em 1964 sobre a estratificação social do inglês em Nova Iorque, em que fixa um modelo de descrição e de interpretação do

fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas, conhecido como sociolinguística variacionista ou teoria da variação.

O estudo da língua sob esta ótica é feito a partir da língua em uso, de forma que as escolhas que o falante faz não só dependem de fatores internos à estrutura linguística, mas também a fatores relacionados à situação de uso, portanto a análise sociolinguística orienta-se pela variação sistemática.

Essa concepção de língua como sistema heterogêneo coloca a variação linguística no centro da análise do processo de estruturação da língua. Por outro lado, para entender o modo como a sociolinguística variacionista formalizou seus esquemas de análises, é necessário compreender alguns conceitos, partindo da definição de variação linguística.

1.2.2 Classificação da variação sociolinguística

A língua é variável. A variação e a mudança linguísticas é que são o estado natural das línguas, seu jeito próprio de ser. Denomina-se variação linguística o uso de um elemento no lugar de outro sem alteração semântica. Ou seja, os falantes recorrem aos elementos linguísticos diferentes para expressar as mesmas ideias. Essa variação ocorre em todos os níveis da língua como fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico pragmático.

Consideramos a variação sociolinguística como um fenômeno natural e uma característica essencial das línguas, que pode ser classificada em: variação diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica, como veremos a seguir.

1.2.2.1 Variação Diacrônica

Chama-se variação diacrônica o fenômeno pelo qual uma língua não é, numa época, num lugar e num grupo social idêntica ao que ela é em outra época, em outro

lugar e em outro grupo social. Segundo Bagno (2007, p.47) as línguas mudam com o tempo e o estudo das diferentes etapas da mudança é de grande interesse para os linguistas.

1.2.2.2 Variação Diatópica

A variação diatópica, também chamada de geográfica, é aquela que se verifica entre os modos de fala de lugares diferentes, como as zonas rural e urbana dentro de um país com pessoas falantes de uma mesma língua. São as diferentes maneiras de pronunciar as palavras (sotaque); de escolher as palavras (diferença no léxico).

1.2.2.3 Variação Diastrática

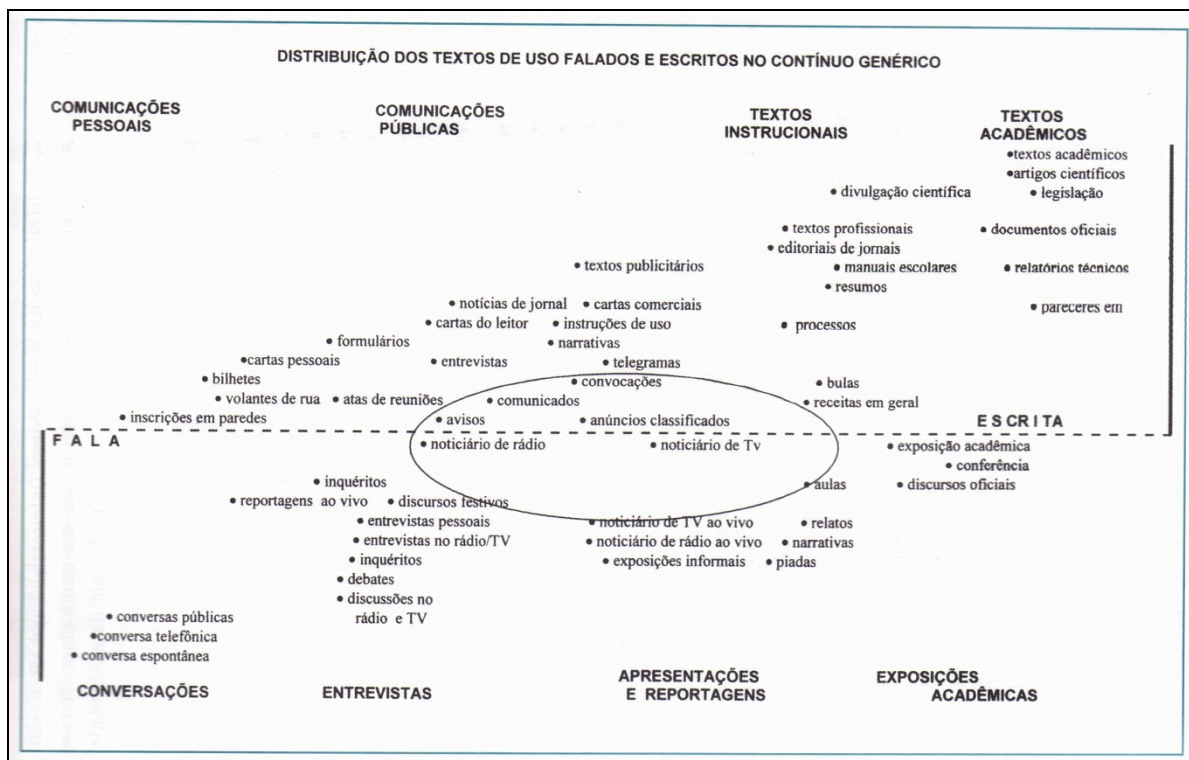
A variação diastrática é verificada na comparação entre os modos de fala das diferentes estratos da população que têm entre si distinções sociais e ou culturais, consequência do nível de escolaridade do local de origem etc. Como exemplo dessa variação temos o rotacismo, ou seja, a transformação do *l* em *r*, os encontros consonantais como na forma *crasse*, característica da fala das camadas populares em oposição à *classe*.

1.2.2.4 Variação Diamésica

A variação diamésica comporta as diferenças existentes entre as modalidades da língua: oral e escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gêneros textuais/discursivos. Marcuschi (2001, p.41) apresenta-nos num *continuum*

tipológico das práticas textuais de produção textual, onde há gêneros textuais mais próximos da fala e outros mais próximos da escrita. Portanto não existe um padrão fechado. As estratégias de formulação do falante/redator determinam o contínuo das características que reproduzem as variações das estruturas textuais discursivas, das seleções lexicais, do estilo, do grau de formalidade etc (MARCUSCHI, 2001). Vejamos a distribuição abaixo.

Continuum tipológico



(MARCUSCHI, 2008, p. 197)

1.2.2.5 Variação Diafásica

A variação diafásica é o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento em determinada situação. Quando um indivíduo estiver falando em uma situação mais formal, com uma autoridade, ou em uma situação mais informal, com um amigo, as formas que ele confere ao seu comportamento verbal variam de acordo com o contexto da interação. Essa

alternância de estilos não se caracteriza como mera escolha individual, já que depende de fatores como contexto, tipo de relação entre os interlocutores, classe social, sexo, idade etc. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p.113).

1.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Por muito tempo, acreditou-se que o ensino de língua portuguesa deveria ser pautado no trabalho com a gramática, considerando como válida somente a variedade padrão. No entanto, o método tradicional parece não ter sido eficaz, pois se ensinam a mesma nomenclatura, conceitos e normas nos ensinos fundamental e médio e, talvez, até no nível superior, e os alunos saem da escola alegando que não sabem português, pelo fato de esta ser uma língua “difícil”. Quando se privilegia a gramática normativa, enfocando-a como uma obra acabada, a língua materna acaba se caracterizando como uma teoria fragmentada, repleta de regras e de exceções. Sob essa visão, o ensino fica voltado somente para a metalinguagem, com definições, conceitos, categorizações e análises, quase sempre, descontextualizadas.

É um ensino de reconhecimento de normas, classificações e estruturas que não propicia a reflexão nem garante o conhecimento e ampliação do horizonte discursivo dos alunos acerca das práticas de linguagem.

1.3.1 O ensino de Língua Portuguesa

Até meados do século XVIII, tanto no Brasil como em Portugal, o ensino do Português baseava-se na alfabetização, poucas eram as pessoas que tinham

acesso a um grau de escolarização mais avançado. Os que tinham acesso, estudavam a Gramática Latina e a aprendizagem da Retórica e da Poética. O latim era a língua que predominava no ensino da Companhia de Jesus. “Embora o português fosse a língua oficial, não havia espaço no modelo educacional” (HOUAISS, 1985, p. 49). O ensino da Língua Portuguesa tornou-se obrigatório, tanto em Portugal como no Brasil, a partir da Reforma Pombalina em 1759. A diretriz de Pombal é normatizadora e unificadora e tem como objetivo inibir usos linguísticos que não sejam portugueses. Essa atitude funciona como uma censura em relação às diversas variedades linguísticas brasileiras, em específico com a língua geral e as demais línguas indígenas que aqui se falavam.

Assim, após a Reforma Pombalina, além de adquirir habilidades de escrita e leitura em Língua Portuguesa, o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, junto da gramática latina e da retórica (SOARES, 2004). Na nova posição de sujeito da língua, não basta apenas falar e escrever em língua portuguesa, é necessário saber falar e escrever corretamente. Essa questão está inscrita em uma memória construída pelo discurso da escrita. O século XIX é um espaço-tempo fundamental para compreendermos essa trajetória que se dá na cultura letrada. Nessa direção, Orlandi (2001, p. 141) aponta que “a presença de um sujeito- autônomo e pensante – distinto de uma língua – a escrita – a ser (re-)conhecida, aprendida e usada funcionalmente (...) que poderá ser conhecido por toda e qualquer pessoa, desde que a ele tenha acesso”. Conforme mostra Gallo (1995), a escritura na Idade Média era imutável e inquestionável, era a palavra divina. O lugar do equívoco da língua era anulado e dado apenas um sentido. Para a autora (1995, p. 49), “por esse motivo é explicável o longo processo que se inicia na Idade Média de associar a uma determinada variedade linguística o poder da Escrita: um poder capaz de instituir um único sentido, verdadeiro e cabal”.

Embora tenha havido um deslocamento da fé para a razão, a voz legitimadora continua ainda presente na escritura, não aquela da Idade Média, mas a da ciência. Esta assume o lugar de “Deus” e a instituição mantenedora é a escola. Evidentemente que, como pontua Gallo (1995), a escola é apenas mantenedora e não produtora: “as instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras” (GALLO, 1995, p. 59).

Percebemos que a língua escrita aparece regulamentada por um código rigoroso, como ortografia, dicionário, gramática, livro didático, etc. Tudo isso oferece à língua um *status* imerecido, pois a fala sempre precede a escrita. Esse período permitiu o ensino da gramática portuguesa e a repetição do ensino da Retórica e da Poética até fins do século XIX. Foi somente no final do império que as disciplinas de retórica, poética e gramática tornaram-se uma só disciplina que passou a se denominar de Português.

Com o movimento da gramatização no século XIX, nossa escrita é legitimada, juntamente com a legitimação do português do Brasil. Nesse processo de transposição, o português produz um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. As materialidades discursivas produzem efeitos de sentido diferentes. Como diz Orlandi (2002, p. 51), “[...] a língua é um sistema que adquire corporidade, significado, isto é, materialidade, inscrevendo-se na história. Daí a materialidade simbólica. A historicidade (e não história) do sentido e do sujeito”. Para a autora (*op cit*) não há sentido e nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Diferente de como alguns estudiosos entendiam a língua, ela não funciona fechada em si mesma e é aberta para o equívoco.

Pelo “Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869 (que vigorou em 1870), o “exame de Português” foi incluído nos exames de ingresso nas faculdades, os chamados “exames preparatórios”. Essa decisão fez com que se elevasse o número de aulas de Português. E, provavelmente, como consequência, é aprovado o cargo de professor de Língua Portuguesa em 1871, por decreto imperial (SOARES, 1996). Ainda no século XIX, a Constituição Republicana de 1891, exclui os sujeitos que desconhecem o código escrito da língua. Em seu Artigo 70, na seção I “Das qualidades do cidadão brasileiro”, acentua que os analfabetos não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para os estados. Na Constituição de 1946, não ficam de fora apenas os analfabetos, mas aqueles que não sabem se expressar através da escrita e da leitura em língua nacional. Há aqui uma marca muito forte do nacionalismo. Até então a preocupação, em termos legais declarados, estava com aqueles que ignoravam o ato de ler e escrever. Ser letrado sempre foi marca de diferença em nossa história.

Essa marca histórica é tão notável que, em nosso país no século XVI não havia imprensa, biblioteca, livro, nem língua nacional, mas a escola de ler e contar já se fazia presente. Isso nos afirma mais uma vez, o poder de uma cultura letrada. O ensino nesse momento estava estritamente ligado à conversão; era necessário converter para os dois reinos: de Portugal e de Deus. A arte da gramática foi imposta aos colonizados brasileiros em 1595. Era o primeiro “livro didático” dos catequistas, uma espécie de cartilha.

À maneira que assinalamos, a escrita é um objeto histórico do conhecimento e, sobretudo, simbólico; não é um saber estável, mas adquire valor social e individual, com o sujeito que dela se apropria e com o sentido que nela e com ela se produz. Mesmo com a criação do cargo de professor de Língua Portuguesa, o ensino da língua não sofreu mudança: seguiu-se até os anos 40 do século XX, o ensino exaustivo da Gramática, da Retórica, da Poética.

Essa permanência no ensino foi possível porque os grupos que vinham à escola eram os da classe dominante – pertenciam a contextos culturais letrados – chegavam às aulas de Português já com um certo domínio no dialeto de prestígio – “a norma padrão culta”-. Notamos que os estudos lingüísticos acentuam sua preocupação no conhecimento da língua, enquanto a gramática se prende ao saber dizer corretamente a língua.

A aprendizagem, assim afirma Soares (2001), estava mais caracterizada como reconhecimento do funcionamento das normas e regras desse dialeto de prestígio, um ensino voltado predominantemente à análise de textos literários (os clássicos), para possibilitar o estudo da retórica e da poética. O conhecimento aqui, provinha da gramática latina, da retórica e da poética de autores gregos e latinos.

A Retórica e a Poética foram perdendo o sentido à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque no contexto eclesiástico e no social elas passaram, então, a assumir o caráter de estudos estilísticos, como hoje conhecemos, nos manuais didáticos. Essa mudança aconteceu devido aos preceitos de que o “bem falar” não era mais uma exigência social, dando lugar ao “escrever bem”.

No fim do século XIX foi fundada a Academia Brasileira de Letras em 1897 e, a partir de 1930, inicia-se a formação do professor de Língua Portuguesa. Até então quem lecionava eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura, eram

médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais. Nessa época de grande preocupação com a língua nacional, surgem acordos ortográficos como sinal de independência política no domínio da língua nacional.

E nesse momento é produzido um grande número de gramáticas, resultando na proposta de uma Nomenclatura Gramatical Brasileira. Historicamente, como temos desenvolvido, o ensino do português está ligado à gramática. Ela é a forma de dominação nos estudos da língua na escola. Quando se pensa em língua portuguesa, imediatamente, vem-nos à mente, o livro didático recheado de regras gramaticais. Orlandi (2002, p. 212) leva-nos a pensar sobre a: [...]história longa do desenvolvimento de estudo da linguagem na relação entre gramática, retórica e dialética, em que de maneiras diferentes e em épocas distintas, cada uma delas tomou a frente das outras, tendo finalmente a gramática [...] se sobreposto às demais nos estudos lingüísticos, não é talvez descabido pensar que se trata de mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar [...] em que conhecimento e arte, ciência e saber, se entrelinham, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros.

A competência atribuída aos professores de Português que hoje chamaríamos “leigos” fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas até então traziam apenas a exposição do conteúdo, não tinham comentários pedagógicos. O material tinha o papel apenas de oferecer o texto, pois o professor de Português conhecia muito bem a gramática e a literatura da língua.

A partir dos anos 50, começa a ocorrer modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina. A escola passa a ser lugar, também, dos filhos dos trabalhadores. É a época da “democratização da escola” (SOARES, 2004). São diversas as conseqüências dessa expansão do ensino. Uma delas é o aumento dos materiais didáticos para atender a nova demanda e um outro fato preponderante é a massificação na contratação de professores para atender o novo público. E com essa nova necessidade de aprendizagem, conforme Soares (2004), o Ensino Médio nos anos 60 quase triplicou. Ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores.

Um outro fato importante no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, foi a utilização de uma Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Essa

nomenclatura foi estabelecida por um decreto do Ministério da Educação e da cultura e tornou obrigatória para o ensino no Brasil uma nomenclatura fixa dos fatos gramaticais: partes da gramática, classes das palavras, etc. Esta nomenclatura decretada pelo Estado, em 1958, nas afirmações de Orlandi (2002), anula os efeitos de uma posição original de autores assumida pelos gramáticos. Eles não falam mais dos fatos da linguagem, apenas repetem uma nomenclatura que lhes foi oficialmente imposta. Se existe uma estrutura fixa, nega-se a mutabilidade da língua e inibe a ciência em discutir a linguagem à medida que a língua já é dada como pronta e acabada.

1.3.2 Variação linguística e ensino

Não faz muito tempo, a variação lingüística não existia no Brasil como tema de ensino para a maioria dos professores de Português, e a função da escola era “impor” aos alunos a norma-padrão da língua portuguesa. Desse modo, os professores restringiam (e ainda hoje limitam) as aulas de Língua Materna ao ensino da gramática normativa, de nomenclatura gramatical e à análise gramatical, descontextualizadas.

Com os estudos da Sociolingüística sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, houve mudanças profundas na visão do que deve ser a prática dos professores na escola. Porém, ainda não existe uma situação ideal, já que ainda há um enaltecimento muito grande da norma-padrão pela escola.

Os linguistas não abandonam a importância e a necessidade de se ensinar a norma padrão na escola. Até porque, o objetivo dela teria de ser lecionar o que os falantes ainda desconhecem.

É preciso ressaltar que:

As crianças quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permitam realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. *É papel da escola, portanto*

facilitar a ampliação da competência dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74) [grifo da autora]

Apesar disso, os professores parecem não reconhecer essa competência linguística de seus alunos. Acreditam que é necessário decorar as regras gramaticais para se falar “bem” e, desse modo, repassam a ideologia das Gramáticas Tradicionais (GT). Sobre isso, Rodrigues (2002, p.16) diz que:

Os professores que ensinam a língua nas escolas, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixada deve ser observada integral e exclusivamente não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam. Para esses professores a língua compendiada nas gramáticas é, portanto, um padrão ideal coercitivo.

Apesar da formação dos professores ter sendo modificada, em função da alteração nos currículos das universidades e faculdades, cujo foco tem privilegiado aspectos linguísticos, e não mais gramaticais, ainda há professores que mantêm o mesmo discurso tradicional.

Por outro lado, não podemos culpar os professores por tal postura. Devemos lembrar que muitos deles lecionam há anos se dedicando exclusivamente a essa profissão, não tiveram acesso a essa formação linguística, transmitindo a seus alunos aquilo que aprenderam: fazer análise sintática, decorar conjunções verbais, memorizar nomenclaturas dispensáveis para o verdadeiro uso da língua. Muitos outros, apesar de terem a formação linguística, quando chegam à escola, veem-se impedidos de colocar em prática o que aprenderam na faculdade, pois são obrigados a seguir um planejamento de aula que não permite a recusa ao conteúdo predeterminado.

Quando se privilegia a gramática normativa, enfocando-a como uma obra acabada, a língua materna acaba se caracterizando como uma teoria fragmentada, repleta de regras e de exceções. Sob essa visão, o ensino fica voltado somente para a metalinguagem, com definições, conceitos, categorizações e análises, quase sempre, descontextualizadas, que não propicia a reflexão nem garante o conhecimento e ampliação do horizonte discursivo dos alunos acerca das práticas significativas de linguagem.

Nessa perspectiva, compete à escola focar prioritariamente, mas não exclusivamente, a variante padrão, já que seu domínio constitui um fator de ascensão social e de acesso aos bens de uma dada cultura. Mas não podemos desconsiderar que a língua é viva, haja vista que quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação e que, assim como há diferenciação de classes e diversidade cultural na sociedade, também há a diversidade linguística, já que as diferenças culturais, sociais, regionais e tantas outras refletem na língua, instalando-se uma multiplicidade de linguagem. Por sua vez, a linguagem depende e varia conforme as intenções e necessidades do locutor, de quem é o interlocutor no momento da enunciação, da situação e do momento histórico em que o discurso ocorre. Além disso, existem as diferenças dialetais, de classe social, de idade, de sexo, de variação histórica, de variações de registro e ainda a necessidade de o falante utilizar mais de uma variante linguística, de acordo com o contexto em que está inserido.

Para Bagno (1999, p.105), o reconhecimento de existência das variedades linguísticas é fundamental para o ensino da língua portuguesa. Acrescentamos a isso as condições de uso da linguagem, visto que na prática discursiva há muito mais do que itens e regras de gramática, já que um mesmo indivíduo pode fazer diferentes usos da língua dependendo da situação, de quem é seu interlocutor e de suas intenções. A partir dessa ótica, o contexto em que a linguagem ocorre é essencial, pois seu uso é uma prática sócio-histórica e ideológica; é um modo de vida social constituído pela interação. Dessa maneira, ensinar gramática por gramática leva a um esvaziamento do ensino de língua e não a um melhor desempenho linguístico.

Segundo o documento *PCN de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998) o ensino gramatical desarticulado dos usos não se justifica e o trabalho com a gramática não deve se pautar no mito de que existe uma forma correta de falar. Nesse sentido, o estudo da gramática não deveria restringir-se exclusivamente à variante padrão, correspondente à variedade de prestígio, visto esta não ser a única existente. Em decorrência desta visão, não é viável que a escola se concentre em apenas um objeto de ensino parcial – na chamada norma padrão, cuja gramática dita as regras, fazendo julgamentos de valor, indicando o certo e o errado. Sendo o ensino desta

forma, certamente não fará muito sentido para aqueles que se encontram na condição de aprendizes.

1.4 A NOÇÃO DE “ERRO” E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

É comum julgar todas as manifestações linguísticas que diferem do padrão como “erradas”. Segundo Bagno (2007, p.61), a noção de “erro” em língua tem a mesma origem das concepções de “certo” e “errado”, portanto, resultado de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e é, por esse motivo, sujeitas a mudança com o tempo. Para Bagno (2007, p.62), “Todas as noções de ‘certo’ e ‘errado’ que circulam na sociedade são invenções humanas, demasiadamente humanas, como diria o filósofo Nietzsche – e muitas vezes, invenções demasiadamente desumanas...”.

Essas noções ainda são difundidas pelos livros didáticos, pelos professores e pelos comandos paragramaticais, que se limitam a considerar “corretas” apenas as formas determinadas nas gramáticas normativas. Tudo o que está fora disso, ou seja, as variantes da língua, é condenado e criticado pelos puristas ou por aqueles que desconhecem ou não aceitam as teorias linguísticas.

O preconceito linguístico está relacionado à noção de “erro”, já que este “empobrece” a língua e a torna “feia”, “deplorável” no ponto de vista dos puristas. É importante lembrar que não existe erro em português. Para Possenti (1996, p. 30), “[...] os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social”. Na maioria das vezes, quando se refere à modalidade escrita, o que há é um desvio de ortografia oficial. Segundo Bagno (2000 p.65), “a ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negações e pressões de toda ordem (geográficas, econômicas, ideológicas)”. Por isso, conhecer a ortografia de uma língua não é saber a língua; a ortografia é artificial e não pode ser interpretada, mas sim decorada.

Somente nas últimas décadas os estudiosos da língua, os linguistas, provaram que é pedagogicamente incorreto usar o erro do educando como forma para humilhá-lo.

As práticas de linguagem, em que os professores simplesmente pedem aos seus alunos que transformem o “errado” em “certo”, sem uma discussão sobre os fatores extralingüísticos que interferem naquela forma de falar, poderá ocorrer não uma maior conscientização sobre os usos adequadas da linguagem, mas, ao contrário, um aumento do “preconceito lingüístico”. Importante ressaltar que de lingüístico esse preconceito, como já foi dito, não tem nada, pois se respalda em avaliações cujos critérios não são lingüísticos.

Portanto, é necessário se discutir sobre questões de ideologia, discriminação social, de poder, de história, de prestígio, de identidade, da necessidade de se conhecer a norma lingüística, para que o aluno possa refletir e discutir essas diversas formas de uso, podendo passar a reconhecer a sua variedade lingüística como sendo uma variedade dentre outras, e com isso tomar consciência de sua identidade lingüística.

1.5 A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Todos que tiveram acesso à escola também tiveram acesso a diversos mitos sobre a língua que circulam na cultura ocidental há muitos séculos. A escola além de ensinar a ler e escrever também ensinou muitas noções falaciosas sobre a língua. É esse conjunto de noções falsas que dá sustentação ao preconceito lingüístico, assim definido pelo Dicionário:

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os novos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos.

(Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, verbete preconceito, apud BAGNO, 2009, p. 16)

Segundo Bagno (2009, p.19), algumas dessas falácias são: “os brasileiros falam mal o português”, “ o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português”, “os jovens só usam gírias e têm um vocabulário pobre”, etc. Scherre (2005 p. 41) diz que em nome da boa língua pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. E mais do que isto: a escola e a sociedade – da qual a escola é reflexo ativo – fazem associações perversas, sem respaldo linguístico estrutural, entre domínio de determinadas formas linguísticas e beleza ou feiúra; entre domínio de determinadas formas linguísticas e elegância ou deselegância; entre domínio de determinadas formas linguísticas e competência ou incompetência; entre domínio de determinadas formas linguísticas e inteligência ou burrice.

Com que direito, visões preconceituosas podem ser reforçadas? As questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas; são, acima de tudo, ideológicas.

Na perspectiva de alterar essa realidade, Bagno (1999) sinaliza 6 (seis) aspectos para uma mudança significativa desse quadro de preconceito linguístico, apontando caminhos para sua desconstrução:

1. **Reconhecimento da crise** – sabemos hoje que muitos educadores já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos linguísticos. Por outro lado, sentem falta de outros instrumentos didáticos que possam, senão substituir, ao menos complementar criticamente os compêndios gramaticais tradicionais;
2. **Mudança de atitude** – para combater o preconceito linguístico é necessário que cada um de nós, professor ou não, eleve o grau da própria auto estima linguística, recusando com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais menos favorecidas

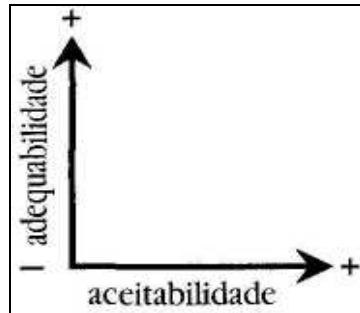
economicamente “falam tudo errado”. Acionar nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um *comando paragramatical* e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as afirmações preconceituosas, autoritárias e intolerantes. Da parte do professor em geral, e do professor de língua em particular, essa mudança de atitude deve refletir-se na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a *norma culta*. Nessa nova postura de *reflexão*, é indispensável que o professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura científica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, frequentando cursos em universidades, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas-redondas, etc.

3. ***O que é ensinar português?*** – para romper com círculo vicioso do preconceito linguístico (ensino tradicional – gramática normativa – livro didático) no ponto em que temos mais poder para atacá-lo – a prática de ensino – precisamos rever toda uma série de “velhas opiniões formadas” que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho. Os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de *professores de português!* O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, verbo, conjunção etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta. Mas um tratamento distanciado dos moldes tradicionais como trabalhos com leitura de textos significativos e reflexivos, produção de diversos gêneros textuais e análise linguística para ativar operações mentais nos alunos para que eles possam desenvolver habilidades linguístico-textuais diversas, respeitando as várias manifestações da linguagem e sabendo usá-las em situações de

interação social, é uma excelente alternativa para instaurar uma maneira diferente de lecionar aspectos relevantes no trato com a língua em sala de aula.

4. **O que é erro?** – outro modo interessante de romper com círculo vicioso do preconceito linguístico é reavaliar a noção de erro. O que comumente chamamos de erro é, na verdade, uma tentativa de acerto. É preciso ter sempre em mente que tudo aquilo que é considerado erro é, na verdade, uma tentativa de acerto. A pessoa que escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Nessa sua *tentativa de acerto* ela se serviu de um instrumento mental poderoso chamado analogia. Se existe *chinelo, chiqueiro, chiclete*, etc, talvez possa existir também *chícara*. A analogia é um processo muito eficiente de *deduzir regras* a partir da *comparação dos dados conhecidos*. Ninguém vai escrever XÍCARA usando um J, um G ou um S no lugar do X, porque faltam dados para uma comparação razoável. É por analogia que a criança vai assimilando as regras da gramática de sua língua materna. É por analogia que ela vai dizer *eu sabo*, em vez de *eu sei*, já que a forma *regular* dos verbos na língua é essa: *eu falo, eu vendo, eu como, eu quero, eu ando*, etc. É preciso ter sempre em mente que tudo aquilo que é considerado *erro* ou *desvio* pela gramática tradicional tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável. Os próprios gramáticos conservadores não se dão conta de que aquilo que eles chamam de “*erros comuns*”, o próprio adjetivo “comum” usado por eles mostra que se trata de um fenômeno amplo de variação, usado por eles mostra que se trata de um fenômeno amplo de variação, de uma transformação que está se processando nos mecanismos de funcionamento geral da língua.
5. **Então vale tudo?** – algumas pessoas dizem que a eliminação da noção de *erro* dará a entender que, em termos de língua, *vale tudo*. Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, *tudo* vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E usar palavrão? A mesma coisa. Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num

shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas... Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequabilidade* e o da *aceitabilidade* conforme gráfico abaixo:



(BAGNO, 1999, p. 119)

Quando falamos (ou escrevemos) tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de *aceitabilidade* do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores, vai depender também de *quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê, e visando que efeito*.

6. **A paranóia ortográfica** – a atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do está “incorreto”. É uma preocupação quase exclusiva com a *forma*, pouco importando o que haja ali de *conteúdo*. É sobretudo aquilo que Marcos Bagno chama de *paranóia ortográfica*: uma obsessão neurótica para que todas as palavras tragam o acento gráfico, que todos os ç tenham sua cedilha, que todos os J e G estejam nos lugares certos... e assim por diante. Aliás, uma porcentagem enorme do que todo mundo chama de “erro de português” diz respeito a meras incorreções ortográficas. Saber ortografia não tem nada a ver com saber a língua. São dois tipos diferentes de conhecimento.

Portanto, lutar contra o Preconceito Linguístico é lutar contra uma ideologia que domina e oprime. Sabe-se bem que, infelizmente, língua é também instrumento de poder; língua é também instrumento de dominação; língua é também instrumento de opressão.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Tudo o que chega à escola via livro didático [...] parece tornar-se inquestionável, transforma-se numa verdade absoluta, e duvidar dela ou discutí-la costuma, em muitos casos, refletir-se negativamente [...].”

Lajolo,(1988)

As novas tecnologias da comunicação trouxeram para sala de aula muitos recursos didáticos importantes, porém, como diz Marcuschi (2008, p. 46), mesmo em uma época marcada pela comunicação eletrônica, o LD continuará sendo uma peça importante no ensino, pouco importando se na forma atual ou se no formato de um *compact disc* ou em um *site* na *internet*. Desta forma, afirma o autor, mais do que contestar a existência dele, como fazem muitos, a tarefa é verificar como este instrumento funciona nos dias atuais e como poderia ser, se o quiséssemos melhor.

2.1 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM POUCO DE HISTÓRIA

O livro didático está presente no cotidiano da sala de aula e é um dos instrumentos básicos do trabalho docente. Segundo Soares (2002, p. 3), até os anos 60, eram poucos os livros didáticos oferecidos no mercado. Um exemplo disso é a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, que foi o “Livro das Aulas de Português” desde quando foi editado nos últimos anos do século XIX, até os anos 60, do século XX. A primeira edição é de 1895, a última é de 1968 ou 1969. Era o livro que dominava em todas as escolas na área de Português. A partir dessa década, como consequência da grande expansão do número de escolas e, portanto, do número de alunos e professores, segundo a mesma autora, cresce o número de consumidores do livro didático e, por causa desse novo e promissor mercado, multiplicam-se os autores, os editores e, portanto, as obras – a escolha se dispersa entre várias obras, e uma obra é logo substituída por outra em pouco tempo.

A Antologia Nacional era apenas isso, uma antologia, uma coletânea de textos literários em prosa e em verso de autores portugueses e brasileiros consagrados. Ao lado da Antologia, usava-se uma gramática normativa, sem exercícios e sem atividades. Esta antologia ou Seleta, como se tornou conhecida, era um volume único, usado em todas as séries do ensino secundário, antigo ginásio, hoje com a denominação de Ensino Fundamental, e preconizava um professor autônomo, livre para planejar e executar aulas a partir da análise e utilização didática da antologia proposta. Soares (1998, p. 55) chega a esta conclusão analisando a seleta, a qual não dispunha de estudos dirigidos, fazendo-nos crer que cabia ao professor desenvolver o ensino em sala de aula. Nesta época, havia uma situação bastante homogênea entre docentes e discentes, ambos vindos das elites sociais e/ou intelectuais, portanto letrados.

O livro didático, tal como o conhecemos hoje, tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira. E ele toma especial importância a partir da década de 1960, quando surgem os “Estudos dirigidos de Português”, volumes seriados que contavam com o “Livro do Professor”, o qual dava as respostas dos exercícios, “algo impensável até então” (SOARES, 2002), além de orientações metodológicas e sugestões de atividades. Os compêndios vieram para suprir as lacunas de formação do professor que ingressava no magistério sem formação apropriada. Ele não tem mais responsabilidade de preparar as aulas e exercícios, como antes, isso era tarefa do autor do LD (BEZERRA, 2005, p. 42).

De acordo com Bezerra (2003, p. 35 apud MAROUN, 2006, p. 80), o feito dos livros didáticos atuais (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, tendo se consolidado na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80, chegou, aproximadamente, a 20.000 títulos e na de 90, em torno de 25.000. Segundo essa autora, até os anos 60, os textos literários compunham os livros didáticos de Português e a ideia era a de que só uma produção literária era texto, devendo os alunos imitar os modelos consagrados para aprender a escrever. É na década de 70, coerente com o avanço midiático de uma época de ascensão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens e com

a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, que os livros de Português passaram a apresentar além de textos literários, textos jornalísticos e história em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que apresentam uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores, que podiam expor opiniões e argumentar sobre situações cotidianas, como salienta Bezerra (2001, p. 34). A matéria sobre a qual os professores e alunos se debruçam é a Comunicação e Expressão. A lei 5692 de agosto de 1971 instituiu o ensino da matéria Comunicação e Expressão, que tinha como conteúdo específico a língua portuguesa (artigo 1º, § 1º da Resolução nº. 8, de dezembro de 1971, que é um desdobramento da lei 5692/71). O artigo 3º da mesma resolução determina que o ensino de Comunicação e Expressão visará ao cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (BEZERRA, 2005). Nessa época, do ponto de vista linguístico, a linguagem era concebida como instrumento de comunicação, essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certas mensagens, com funções variadas (GERALDI, 2003). Essa era a concepção confessada nas instruções ao professor nos manuais, mas, segundo afirma Geraldi (2003, p. 41), “era abandonada nos exercícios gramaticais”. Neles, segundo Soares (2004, p. 169), a gramática é minimizada. É, nesse período, que surge a polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental.

Ainda segundo Bezerra (2001, p. 34), essa concepção de texto como unidade linguística portadora de significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até meados dos anos 80. Isso não significa que hoje não encontremos mais essa concepção, ela ainda está presente, apenas concorre com uma concepção de texto organizada com base em critérios textuais de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral, escrito ou multimodal e possível de ser interpretado de formas variadas.

Em 1938, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), como uma primeira iniciativa de estabelecer condições para a produção, importação e utilização do livro didático nas escolas públicas. Mas foi somente a partir de 1997 que o Governo tomou para si a responsabilidade pela

avaliação e recomendação – além da compra e distribuição já feitas anteriormente – de livros didáticos, destinados, a princípio, ao ensino fundamental público, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com os Guias do Livro Didático. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança, a cada três anos, um edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados. Para Souza (1999, p. 63), “É mais um produto que passa por um processo de controle de qualidade”.

Atualmente, o Livro Didático de Português pode ser considerado, se não como único material de ensino/aprendizagem na sala de aula, como o mais importante, em grande parte das escolas do país, fonte de trabalho com o material impresso, ao menos na rede pública de ensino.

Segundo Bittencourt (2004 apud MAROUN, 2006), o livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas, depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores. Entendido como produção menor, como gênero textual, como produto cultural e como suporte de gêneros, o Livro Didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos, seu papel na configuração da escola contemporânea e sua importância como instrumento de comunicação, de produção e de transmissão de conhecimento, integrante da tradição escolar há, pelo menos, dois séculos.

O principal objetivo do livro didático de Português é contribuir para o ensino da língua materna. Para isso, segundo os critérios classificatórios estabelecidos pelo PNLD, o LDP deve apresentar uma diversidade de gêneros textuais, sendo imprescindível a presença de textos literários (GUIA, 2002. p. 37). Seguindo desse modo as orientações dos PCN para o ensino da língua:

[...] com uma nova abordagem que tem como propósito desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua, de modo a lhes garantir o emprego da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, cotidianamente, em situações diversas de interação comunicativa. (PCN, 1999).

Como ressalta Rangel (2003, p. 16 apud MAROUN, 2006, p. 81), “o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua.”

Quanto aos reflexos nos Livros Didáticos, Rangel (2003 apud MAROUN, 2006, p. 81) afirma que o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP e, como consequência, o quantitativo de livros recomendados tem aumentado, o que colabora para um ensino de melhor qualidade nas escolas. Apesar de todos esses avanços, concordamos com Rangel (2003 apud MAROUN, 2006, p. 81-82), quando afirma que o LDP precisa enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua. E, acrescentamos, ainda, que precisará considerar outras modalidades semióticas, além da modalidade verbal, a fim de estar em sintonia com as mudanças no panorama da comunicação no mundo contemporâneo.

Segundo Marcuschi (2001, p. 50), os livros didáticos mais recentes têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto: “Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor. Trazem maior variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal.”.

Portanto, o livro didático é um excelente instrumento de trabalho na interação professor-aluno em sala de aula, não como único, mas como aquele que permite a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem. Em função de sua grande importância no cenário escolar é que esse instrumento deve ser pensado e analisado com bastante critério. A esse respeito, concordando com o que afirma Soares (2002, p. 2), “Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.”.

2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O PNLD foi criado em 1985 e tinha como principais objetivos a escolha do livro pela escola, com a participação dos professores do Ensino Fundamental mediante análise, seleção e indicação dos títulos, a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental e a adoção de livros reutilizáveis. Em 1994, o PNLD ainda enfrentava dificuldades tanto no campo da distribuição do LD como (e sobretudo) no campo da qualidade notadamente relacionada ao conteúdo. Assim, o LD vinha, há cerca de algumas décadas, sendo objeto de inúmeras pesquisas e discussões em âmbito político, acadêmico e econômico. Vários estudos foram feitos sobre o LD, problematizando seu caráter político-ideológico, seu conteúdo, sua utilização, produção, qualidade, economia e sua distribuição. No que se refere à qualidade, em 1993, foi instituído um Grupo de Trabalho encarregado de analisar os conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Por esse grupo foram analisados os 10 títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991 nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Esses livros correspondiam a 94% das aquisições do Governo Federal naquele ano. O resultado destas análises (conforme dados do MEC) constituiu um marco na política do LD. *Muitos foram os problemas identificados nos livros avaliados pela equipe responsável pela avaliação, que iam desde projetos gráficos inadequados à boa leitura, com excesso de ilustrações sem coerência com o texto, além de fragilidade nas propostas pedagógicas.*

Em face do resultado desses estudos, iniciou-se um intenso processo de avaliação do LD, a partir de 1995. Deste ano em diante, o Ministério da Educação e Cultura, estabelecendo o PNLD como uma de suas prioridades, incorporou ao programa outras duas etapas, caracterizadas oficialmente como “de caráter pedagógico”: a avaliação e, mais recentemente, a orientação dos professores para a escolha dos livros. Até o momento foram realizadas quatro avaliações tendo como resultados concretos a produção dos Guias de LD de 1ª a 4ª séries dos anos de 97, 98 e 2001 e os Guias de LD de 5ª a 8ª séries dos anos de 1999 e 2002.

Nos seus mais de vinte anos de existência, a maior mudança implementada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atende pelo nome de *avaliação pedagógica*. Se até 1995 o Ministério da Educação limitava-se a listar os livros didáticos em ordem alfabética, agora ele veta publicações.

Os Guias, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e distribuídos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento), trazem resenhas das coleções avaliadas e recomendadas para o PNLD. Apresentam, também, os princípios e critérios gerais, os critérios específicos das áreas e as fichas detalhadas que orientam o trabalho dos especialistas na análise dos livros.

O processo de Avaliação dos Livros Didáticos na área de Língua Portuguesa é semelhante ao processo das outras áreas (Ciências, Matemática, História e Geografia). A base da análise está configurada num conjunto de critérios de que fazem parte os conceitos expressos numa ficha de Avaliação que cada avaliador recebe, e que se encontra publicada nos Guias de LD para cada área. O avaliador deve ser alguém que possua um vínculo com a universidade e com a escola pública; ou seja, ele já deve ter lecionado ou leciona atualmente, forma professores e, ao mesmo tempo, estudou e possui, pelo menos, Mestrado na área de Educação, Linguística Aplicada, Linguística, Letras ou em Literatura. As fichas são analisadas por dois avaliadores da equipe que recebem um acompanhamento de um coordenador. O resultado final é utilizado para construir uma base quantitativa de dados que permite a análise global do perfil geral dos livros. Em 2002, cada LD recebeu uma das seguintes menções: ou é “Excluído” ou é “Recomendado” (R). “Recomendado” significa que é um bom livro, é um livro útil que atende aos critérios estabelecidos. “Recomendados com Ressalvas (RR)” significa que o livro, mesmo atendendo a critérios, deixa a desejar em alguns pontos, embora não seja totalmente impossível de usar. “Recomendado com Distinção” (RD) é uma menção atribuída quando o livro atende aos critérios estabelecidos e, além disso, apresenta alguns trabalhos extremamente inovadores, interessantes, de qualidade, etc. A classificação das (RD, R, RR, EX) deixa de ser adotada em 2005, sendo as obras categorizadas em “Aprovadas” e “Excluídas”.

Os livros “RR” recebiam uma estrela, os “R” recebiam duas e os “RD” recebiam três estrelas. Em 2002 nenhum livro didático de Língua Portuguesa

recebeu três estrelas. Basicamente isso se deu devido ao fato de os livros apresentarem problemas em relação ao tratamento da oralidade.

Estes problemas vão desde a falta de sugestões de mais atividades orais nos livros até noções consideradas equivocadas a respeito da fala. Em relação a isso afirma Marcuschi (2002

O grande problema não é arrumar critérios para incluir ou excluir o livro numa lista de Bom Livro. O que deve haver é a capacitação daqueles que vão utilizar esses livros; porque você não joga na aula as coisas sem capacitar os indivíduos pra esses novos materiais.

Em 2008, das 33 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2008, 27,27% foram excluídas (9 coleções); 72,72% foram aprovadas (24 coleções).

2.3 PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

A educação é um grande desafio, tanto no âmbito das políticas e programas nacionais, quanto no âmbito restrito de uma sala de aula.

Diante disso, o governo brasileiro tem adotado diversas estratégias que visam melhorar e a universalizar o ensino, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade e às posições ideológicas de cada governo. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, torna-se referência acadêmica para a reflexão e o debate em torno da legitimação dos usos linguísticos em nossos dias.

Em vários pontos dos PCN encontram-se alusões acerca do respeito e da consideração da diversidade linguística. No Ensino Fundamental, essa questão esta nos objetivos gerais, entre os quais se destaca o da formação de cidadãos com atuação sócio-política e atitude crítica, conhecedores das características e da multiplicidade da sociedade brasileira, incluindo-se as particularidades e especificidades diatópicas e diastráticas.

Nos objetivos específicos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, registra-se o respeito às distintas variedades do português falado e escrito, a consideração e a interpretação de outras identidades e vozes atuantes no meio social e a consciência da utilização da língua como veículo de legitimação de valores e preconceitos. Ao destacar o traço de “adequação” em relação à expressão verbal e a necessidade de apropriação e utilização de distintos gêneros textuais circulantes na sociedade, independentemente de questões de prestígio, os PCN estão a serviço do combate as posturas preconceituosas em torno da língua. É dessa máxima exposição às variedades de expressão que deverá se formar o cidadão participativo, solidário, consciente e letrado.

Nos PCN há a indicação explícita para que sejam trabalhadas em sala de aula questões que têm como foco a variação lingüística, como podemos constatar, a partir da citação a seguir, extraída dos PCN, quando apresentam os objetivos do ensino de Língua Portuguesa a serem alcançados por alunos do Ensino Fundamental: “Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participa” (PCN, 2001, p.41).

Além desse objetivo, também se espera que o aluno “seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados”, ou seja, espera-se que os alunos não somente conheçam as variedades da língua materna, mas também que combatam o preconceito que existe contra as formas populares em oposição às formas utilizadas por grupos socialmente prestigiados (PCN, 2001,p.52).

Nessa perspectiva, não há lugar para atitudes preconceituosas e discriminatórias. A atual proposta pedagógica nacional é clara em sua postura político-acadêmica de legitimação de todas as manifestações linguísticas em uso no Brasil. Mas isso não implica desconsiderar o ensino-aprendizagem da variante padrão, especialmente na modalidade escrita, como forma de desenvolver competência comunicativa verbal, de acesso as mais diversificadas situações sociais e culturais.

Paralelamente às diversas iniciativas, ocorreu o desenvolvimento do mercado editorial ligado ao *livro didático* (LD), sendo que este passou a assumir, sempre com

maior importância, boa parte da responsabilidade pela organização dos conteúdos e das formas de administração dos mesmos em sala de aula. Esta importância chegou a tal ponto, que existe uma comissão criada pelo governo, que analisa e classifica os diversos Livros Didáticos disponíveis no mercado, verificando em que medida eles respondem às necessidades apontadas pelos PCN, em suas orientações com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Aproximar a prática pedagógica das teorias em voga – sob as quais os próprios PCN foram elaborados – requer muito esforço e em diversas frentes, tais como a formação dos professores, das condições sociais dos alunos.

2.4 A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Não só o uso do livro em aula mas a escolha do livro, que acompanhará alunos e professores, é um momento fundamental de diálogo do professor – baseado em suas intenções e métodos de ensino, seu projeto – com o(s) autor(es) do projeto didático concretizado no livro.

Quando escolhemos a escola que queremos para nossos filhos, muito dessa seleção refere-se aos nossos posicionamentos políticos, ideológicos, culturais, sócio-econômicos etc. Como sugere Nelson Piletti (1998) a Escola é responsável por formar nossos filhos não só em relação às questões do desenvolvimento cultural e da cidadania, mas também, em relação a posicionamentos políticos e ideológicos. Logo, os livros que irão preparar estes alunos têm direta relação com essas posições da escola. A discussão acerca do tipo de livro didático e o assunto que esses trazem são fontes de muita polêmica.

Mesmo diante das orientações dos PCN, do PNLD e da existência de muitos estudos sobre o tema variação lingüística (BORTINI-RICARDO 2001, 2004; BAGNO 1999, 2004; entre outros), ainda são poucas as investigações voltadas para a desconstrução do preconceito lingüístico no livro didático de português ou seja, para a questão de como está sendo abordada em sala de aula a variação lingüística nos

livros didáticos na perspectiva de desconstruir o preconceito linguístico por professores do Ensino Fundamental, considerando que esse tema é bastante complexo, uma vez que envolve questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social e muitos outros. Temas que quando não abordados de uma forma adequada, em vez promover a conscientização e o avanço da cidadania, podem gerar preconceitos e constrangimentos. Isto significa que é imprescindível que a escola, o professor e o livro didático conheçam, respeitem e trabalhem os usos de prestígio e também as variedades usadas pelos aprendizes no seu dia-a-dia como forma de desfazer o estigma do preconceito em relação às suas variedades dialetais. Essa prática, acentuada no livro didático, pode contribuir ainda mais para um novo olhar sobre as falas dialetais dos educandos como uma autoridade a ser respeitada, não apenas pela comunidade escolar, mas também pela sociedade que tenderá a assumir uma postura mais tolerante em relação às variedades lingüísticas desprestigiadas do português brasileiro.

No entanto, o que se observa, por um lado, é um desconhecimento ainda muito grande em relação à forma de abordagem dos fenômenos de variação lingüística em sala de aula; e por outro, a existência de milhões de brasileiros usuários de variedades estigmatizadas, que foram ao longo dos tempos excluídos, inclusive, de uma educação lingüística formal.

3 METODOLOGIA

Este capítulo explicita os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Para investigar como é tratada a variação linguística com teor de desconstrução do preconceito linguístico nos livros didáticos, selecionamos uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2008 para o Ensino fundamental, em um total de 4 volumes, que corresponde às quatro últimas séries do Ensino Fundamental.

Apresentação das capas dos livros de Soares (2002):



Figura 01 - LDP 5

Figura 02 - LDP. 6

Figura 03– LDP 7

Figura 04 – LDP 8

3.1 ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na parte prática da pesquisa, foram cumpridas algumas etapas de realização, conforme apresentaremos abaixo:

- I. Identificação do nível escolar a ser escolhido;
- II. Determinação dos livros didáticos a serem analisados;

- III. Leitura do Manual do professor para verificar os procedimentos adotados na construção das atividades na coleção escolhida;
- IV. Análise das seções dos livros selecionados com base nas indicações do Manual do professor e nos objetivos traçados;
- V. Descrição da análise.

3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

As análises foram realizadas por volume. Na análise dos LDs priorizamos as atividades apresentadas na área ***Reflexão sobre a língua*** destinada, segundo o manual do professor, às **variedades da língua portuguesa** e aos seus **diferentes registros**, em seguida, debruçamo-nos sobre a área escolhida de cada livro para chegarmos ao nosso objetivo principal de observar o tratamento da variação na perspectiva de desconstrução do preconceito linguístico.

3.3 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

O objetivo geral deste trabalho consiste em verificar como a variação linguística é abordada no Livro Didático de Português (LDP) do ensino fundamental e se essa abordagem contribui para a desconstrução do preconceito linguístico.

3.4 OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA

Os objetivos específicos que foram estabelecidos são os seguintes:

- a. Investigar se o tratamento das variações linguísticas é adequado aos objetivos do ensino traçados no Manual do Professor;
- b. Detectar se a abordagem dada ao tema variação lingüística está condizente com os pressupostos teóricos da sociolinguística;
- c. Identificar se o tratamento contempla as 5 (cinco) variações apontadas pela sociolingüística e não apenas às variações rurais e ou regionais ;
- d. Confirmar se há coerência entre o que é apresentado sobre o preconceito linguístico no Manual do Professor e em que as atividades contribuem para a sua desconstrução.

No próximo capítulo, apresentaremos como foi feita a seleção dos LDs e as recomendações do Plano Nacional do livro Didático.

4 SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E RECOMENDAÇÕES DO PNLD/2008

“O preconceito lingüístico está ligado em boa medida à confusão que foi criada no curso da história entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão.”

Bagno (1999)

Nesta seção, explicitaremos o corpus analisado, as diretrizes apontadas pelo PNLD/2008 para o LDP e pelo Manual do professor.

4.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO *CORPUS*

A escolha da coleção de livros didáticos para análise deste trabalho se deu pelo interesse em verificar o tratamento da variação linguística na perspectiva da desconstrução do preconceito linguístico em livros didáticos para o público infanto-juvenil; por serem as coleções aprovadas pelo PNLD/2008; pela obrigatoriedade da abordagem da variação linguística nos livros didáticos e pela autora ser uma personalidade de renome no universo acadêmicos da área de linguagens.

4.1.1 Descrição do Livro Didático

O *corpus* desta pesquisa se compõe de quatro livros da coleção **Português: uma proposta para o letramento** (Ed. Moderna, 2002) de Magda Soares, destinados aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, ou seja, 6º, 7º, 8º e 9º anos – aprovada pelo MEC – PNLD/2008. A coleção, segundo o Guia do Livro Didático

2008, apresenta propostas que privilegiam variedades linguísticas com vista a desenvolver a competência linguística e discursiva dos alunos.

Cada volume da coleção é composto de quatro unidades organizadas por temas, acompanhando a faixa etária da série, da pré-adolescência até a adolescência. As atividades da coleção são organizadas por áreas: a) Leitura, Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Oral e Interpretação Escrita; b) Produção de texto c) Linguagem Oral; d) Língua Oral-Língua Escrita; e) Vocabulário; f) Reflexão sobre a Língua. Os capítulos não apresentam sempre as mesmas áreas, nem obedece a uma seqüência fixa.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD/2008

No Guia de Livros Didáticos de 2008, a *Apresentação* já traz a inovação que altera o tempo de permanência dos alunos na escola. Isso quer dizer que o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, o que significa a entrada mais cedo (seis anos de idade) da criança no universo letrado. Com essa novidade, a escola precisará fazer uma adequação curricular e se organizar para atender seu público-alvo: crianças e adolescentes.

Mas, é necessário tempo para se proceder às mudanças pertinentes. Nesse caso, a nomenclatura “5ª a 8ª séries” será alterada, já que a Lei nº 11.274/2006 estabelece o prazo de até 2010 para que todos os sistemas tenham implementado o ensino fundamental de nove anos.

Quanto à qualidade dos livros didáticos usados pelo professor em sala de aula, o Guia – PNLD/2008, na parte específica de Língua Portuguesa, versa sobre alguns pontos essenciais que devem constar nessas obras.

Primeiramente, os objetivos centrais do ensino de língua portuguesa, para os quatro ciclos do ensino fundamental, devem ser (PNLD 2008 – Guia de Livros Didáticos, p. 11 e 12):

O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral

que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível;

A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;

O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, **de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística; (grifo nosso)**

O domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais formais em que seu uso é socialmente requerido;

A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessário ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Em substituição à expressão “norma culta”, *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa.

O Guia de Livros Didáticos de 2008 busca a atualização de termos relacionados à Sociolinguística, com o objetivo de se adequar aos usos mais pertinentes e evitar erros conceituais que prejudiquem a compreensão da teoria. Nesse caso, ele usa a expressão *normas urbanas de prestígio* no lugar de *norma culta* para se referir aos falares urbanos que gozam de maior prestígio social, cultural etc.

Apesar da troca, em que *culta* foi substituída por *urbanas de prestígio* e a expressão foi pluralizada, transmitindo a noção da multiplicidade da língua, sabemos que *norma* não é o vocábulo mais apropriado para designar as variedades prestigiadas, pois nele está embutida a concepção de algo a ser seguido. Segundo Alvarez (2002, p.201), “numa acepção muito genérica, o termo [norma] remete à ideia de uma regra, de um modelo ou de um padrão de comportamento presente na vida em sociedade.”

Além da questão terminológica, de difícil opinião consensual, há um outro aspecto intrigante nessa conceituação. Embora seja um manual indispensável de consulta e orientação a professores, ainda comete o equívoco de associar as variedades prestigiadas à escrita, à tradição literária, deixando de mencionar

situações de oralidade em que elas são exigidas e gêneros escritos de menor monitoramento, em que se usa uma linguagem muito distante delas.

Este Guia apresenta ainda alguns preceitos que induzem os livros didáticos de português a contribuírem, de alguma forma, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e a construção da cidadania. São eles (PNLD 2008 – Guia de Livros Didáticos, p.13 e 14):

Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminação de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;

Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação;

Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;

Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade linguística; (grifo nosso)

Colaborar para a construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações.

Além disso, um outro aspecto constante do Guia é um direcionamento oferecido em relação à análise dos livros didáticos, em que aponta critérios relativos à natureza do material textual. O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado de acesso do aluno ao mundo da escrita, em alguns casos o único. Assim, é importante que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao estudante uma amostra o mais representativa desse universo. Estas orientações encontram-se no PNLD 2008 – Guia de Livros Didáticos, p. 30:

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:

- Os textos escolhidos propiciam aos alunos experiências de leitura significativas [...].
- Os gêneros discursivos são o mais diversos e variados possível, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português.
- Os textos de literatura estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura.

- A coletânea favorece o letramento do aluno, e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.

VERIFIQUEM, AINDA, SE:

- Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão.
- A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos).

O Guia de 2008 oferece muitas outras possibilidades de trabalho e metodologias de uso do livro didático, sendo de leitura fundamental para o professor, que deseja melhorar a qualidade do ensino e contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para o crescimento intelectual e pessoal do aluno.

4.2.1 O que diz o PNLD/2008 sobre a coleção em análise

Na análise do Guia de Livros Didáticos - PNLD/2008, são nas atividades da área Reflexão sobre a Língua em que se destacam reflexões sobre a variação linguística. Há o destaque de que a obra opta pela gramática em uso e apresenta atividades de reflexão sobre a língua e suas variações, visando ao desenvolvimento das capacidades linguísticas e reflexivas do aluno.

Reflexão sobre a Língua: análise e exercícios sobre o emprego de diferentes classes de palavras e de estruturas sintáticas, a partir de seu uso nos textos lidos, reflexões sobre a variação lingüística; (PNLD/2008, P. 70)

Os conhecimentos linguísticos são o foco da seção *Reflexão sobre a Língua*, com atividades de conscientização lingüística, que propõem observação, análise e uso de estruturas morfológicas e sintáticas (substantivos, adjetivos, verbos, conjunções, estruturas frasais, relações semânticas entre orações, frases e partes do texto), além de reflexões sobre a variação lingüística (os diferentes falares, os usos indicativos de maior ou menor formalidade, as relações oralidade-escrita, etc.). (PNLD/2008 – Guia de Livros Didáticos, p. 71)

O Guia ainda apresenta uma síntese da análise os pontos fortes e fracos da obra em análise:

Pontos Fortes: Boa articulação entre leitura, estudo dos gêneros, reflexão lingüística e produção de textos orais e escritos. Coletânea textual e tematização das unidades.

Ponto Fraco: Orientações para revisão e reelaboração dos textos escritos dirigidas mais ao professor do que aos alunos.

Destaque: A língua é trabalhada como prática social de interação. As propostas contextualizam as atividades de ensino em situações de uso, com finalidades específicas, interlocutores reais e textos de circulação no meio social. Orientações, passo a passo, para a condução das atividades, no Manual do Professor.

Adequação ao tempo escolar: 4 unidades por volume: uma por bimestre letivo.

Manual do Professor: Reproduz o Livro do Aluno acrescentando comentários sobre os objetivos das atividades e orientações às margens das páginas. Ao final de cada volume, um anexo explica os fundamentos teóricos da coleção, sugere leituras sobre cada tópico e lista livros e *sites* de interesse do docente. (PNLD 2008, P. 69)

No capítulo V, apresentaremos a análise feita do manual do professor e nas atividades do livro selecionado.

5 ANÁLISE DO CORPUS

“Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente - tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários (...) supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças.”

Guacira Lopes Louro (1997)

Neste capítulo, serão apresentadas as análises da coleção selecionada. As análises serão dispostas por volume, inicialmente com uma descrição da estrutura de cada livro. Em seguida, analisaremos as atividades apresentadas na área ***Reflexão sobre a língua*** destinada, segundo o manual do professor, à observação e análise da língua em uso, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, **as variedades da língua portuguesa**, os diferentes registros, selecionados aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos – falar e escrever, e de recepção de textos – ouvir e ler e, na sequência, a área escolhida do livro para chegarmos ao nosso objetivo principal de observar o tratamento da variação na perspectiva de desconstrução do preconceito linguístico.

Ao discorrer sobre algum tema, Soares o faz com profundidade e com um nível de exigência de reflexão muito alto, ela trabalha numa linha teórica bem definida, não aborda a gramática normativa de forma tradicional, abandona a nomenclatura, concentrando-se na prática da reflexão sobre a língua. Essa abordagem diferenciada se justifica, pois a autora se filia explicitamente a uma corrente interacionista de análise e ensino da língua, que valoriza a reflexão, e não a transmissão de conceitos, logo a obra se caracteriza por uma abordagem interacionista e não tradicional em relação ao tratamento da variação linguística.

5.1 O QUE DIZ O MANUAL DO PROFESSOR

O Manual do Professor, intitulado SOBRE ESTA COLEÇÃO (para uso exclusivo do professor), está dividido em três partes: "Fundamentos da coleção" e "Áreas e atividades de aprendizagem". Na primeira, apresenta sua concepção de educação e sua fundamentação teórica. Na segunda, explica como o livro foi organizado, apresenta os objetivos de cada área em que se distribuem as atividades. A última parte é formada por sugestões bibliográficas. As orientações e sugestões para o professor são apresentadas, segundo a autora, página a página dos livros, a fim de que a interação autor-leitor ocorra no momento em que as atividades de ensino e de aprendizagem são propostas.

Na área *Reflexão sobre a Língua*, ressalta que o ensino de português é visto, fundamentalmente, como uma proposta para o letramento, isto é, uma proposta de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas sociais de interação discursiva, orais e escritas:

Nessa perspectiva, atividades de reflexão sobre a língua voltam-se para a observação e análise da língua *em uso*, visando à construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da língua portuguesa, os diferentes registros, selecionados aqueles conhecimentos considerados relevantes para as práticas de produção de textos – falar e escrever, e de recepção de textos – ouvir e ler. (Português – uma proposta para o letramento - Manual do professor – 2002)

Os objetivos específicos das atividades da área *Reflexão sobre a Língua* estão indicados, na coleção, nos comentários inseridos nas páginas em que essas atividades aparecem; são objetivos que procuram desenvolver a reflexão sobre a língua em torno de três principais tópicos: a reflexão sobre a língua portuguesa, determinadas por fatores geográficos, socioeconômicos, de sexo, de idade; os fatores responsáveis pela textualidade do discurso; o sistema linguístico, sua morfologia e sintaxe.

Assim, os objetivos específicos da área *Reflexão sobre a Língua*, indicados ao longo da coleção, perseguem os seguintes objetivos gerais, segundo o Manual do Professor:

- Identificar as variedades da língua portuguesa reconhecendo suas diferenças linguísticas e as regularidades intrínsecas a cada uma, e atribuindo-lhes igual valor, rejeitando preconceitos e discriminações.
- Reconhecer os fatores fundamentais da textualidade e as marcas linguísticas que a estabelecem, diferenciadamente em textos orais e escritos.
- Reconhecer, comparar, analisar e categorizar fenômenos linguísticos de natureza morfológica e sintática, identificando sua ocorrência diferenciada em função da modalidade (oral ou escrita), do gênero, do registro, da variedade de língua. (Português – uma proposta para o letramento - Manual do professor – 2002)

Portanto, na área *Reflexão sobre a Língua*, deixa-se claro que as atividades se mostrarão necessárias ou pertinentes a partir de problemas identificados nos textos orais ou escritos produzidos pelos alunos, o que não podem ser previstas num livro didático. Sendo assim, Busca-se levar os alunos a uma observação e análise de aspectos que têm relação estreita com o uso da língua – oral ou escrita.

5.2 ANÁLISES DOS LIVROS

5.2.1 ANÁLISE LIVRO 5

O Livro 5 (cinco) se compõe de 264 (duzentas e sessenta e quatro) páginas e de 4 (quatro) unidades. Alguns dos exercícios da área ***Reflexão sobre a língua*** analisados serão comentados a seguir. No livro 5 encontramos 11 (onze) atividades nessa área, mas apenas 1(uma) traz a discussão sobre a variação lingüística. As atividades dessa área, transcritas a seguir, foram elaboradas a partir de uma reportagem intitulada “Quem são eles?” do Jornal Estado de Minas, Caderno Feminino, que foi apresentada ainda que incompleta na página 22.

reflexão sobre a língua

ABC

No fim do texto da reportagem **Quem são eles?** são apresentados três quadros. Observe a cópia reduzida da parte inferior da página em que foi publicada a reportagem no jornal:

REPRODUÇÃO

Se você não entendeu o título acima, está na hora de ler o pequeno dicionário de algumas gírias usadas pela moçada.

Vai, bicho – cara. E aí veí? (Com vai, cara.)

Prago – merd, cara que fica no pé ou otário, dependendo da situação

Lalau – ladrão

Ploc – largalito, que não está nem aí

Doído, chíc, da hora – legal, bacana

Mina, filé, avião – menino bonito

Pão – Acralism, é o mesmo gíria usada nos anos 60 para definir homem bonito

Pierre – chato, carneira

Não rala – não dá

Coiu a ficha – entendeu

Sô – É no sentido de concordar com o que está sendo dito

Que onda – o mesmo que radical, legal

Perfil dos meninos

Viagem – Disney, alguma praia do tipo Capcân ou Bahamas

Filme – Ação, terror, suspense, comédia

Homem bonito – Claro que eles não acham nenhum homem bonito, no máximo, eles mesmos

Mulher bonita – Ana Paula Arêdo, Catherine Zeta-Jones, Luana Piovani

Programa de TV – MTV, filmes, esportes

Som – Rátmundos

Sonho – Dirigir, passar de ano

Nota dez – Xuxa

Nota zero – Xuxa ("que quer fingir de santa depois de já ter posado nu no passado"), governo federal, epileno, violência, erotização precoce

Perfil das meninas

Viagem – Disney, Europa

Filme – Ficção científica, romance, suspense, comédia

Homem bonito – Thiago Lacerda

Mulher bonita – Ana Paula Arêdo, Suzanna Werner

Programa de TV – MTV, Malhacão, filmes


Som – Rátmundos

Sonho – Namorar muito

Nota dez – Campanhas para ajustar os outros, arte

Nota zero – Governo federal, pessoas que seguem moda ultrapassada, falta de educação

Coiu a ficha, veí?



Estado de Minas, Caderno Feminino,
Belo Horizonte, 14 maio 2000, p. 10.

(Livro 5, p. 22)

A autora destaca que essas atividades têm como objetivo levar os alunos a refletir sobre a variação no uso da língua a depender da faixa de idade (variação Diacrônica) e a reconhecer as gírias regionais (variação Diatópica) e o uso das gírias (variação Diafásica) por crianças e adolescentes. Foi destacado na pagina 23, mostrada a seguir, o último quadro da reportagem, em que encontramos um pequeno dicionário de algumas gírias usadas pelos jovens.

Leia o terceiro dos três quadros apresentados na reportagem:

Caiu a ficha, véi?

Se você não entendeu o título acima, está na hora de ler o pequeno dicionário de algumas gírias usadas pela moçada.

Véi, bicho – cara. E aí véi? (Como vai, cara?)

Prego – nerd, cara que fica no pé ou otário, dependendo da situação

Lalau – ladrão

Ploc – largadão, que não está nem aí

Doido, chic, da hora
– legal, bacana

Mina, filé, avião –
menina bonita

Pão – Acreditem, é a mesma gíria usada nos anos 60 para definir homem bonito

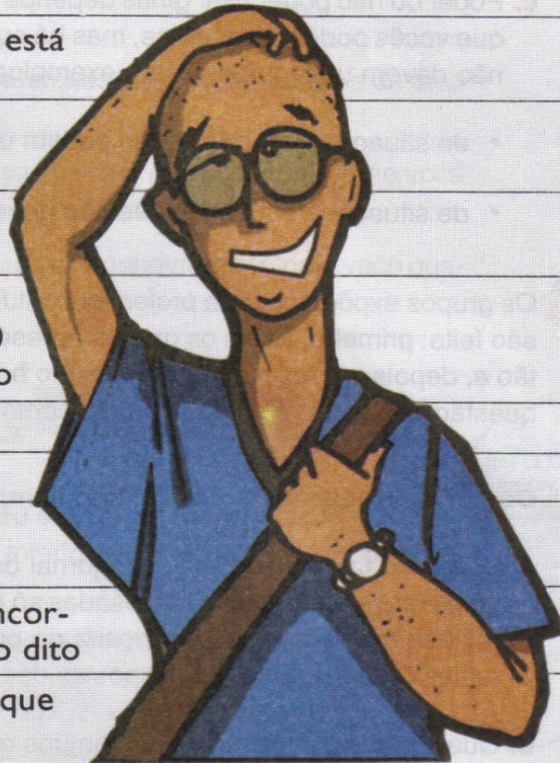
Porre – chato, canseira

Não rola – não dá

Caiu a ficha –
entendeu

Só – É, no sentido de concordar com o que está sendo dito

Que onda – o mesmo que radical, legal



REPRODUÇÃO

Estado de Minas, Caderno Feminino,
Belo Horizonte, 14 maio 2000, p. 10.

(Livro 5, p. 23)

É proposta aos alunos uma discussão, a partir da leitura do pequeno dicionário, sobre os usos das gírias e sobre quais são usadas por eles. Há o destaque a gírias que são faladas em outras regiões, demonstrando, assim, a noção

de variação Diatópica. Também é ressaltado que poder ou não empregar gírias depende do contexto de uso, variação Diafásica da língua.

① O professor vai dividir a turma em grupos.

Discuta com seus colegas de grupo e anote as respostas — o grupo pode precisar dessas anotações na apresentação dos resultados para a turma:

- a. Vocês usam as gírias do quadro? Todas elas? Quais são as que vocês usam com mais frequência?
- b. Lembrem-se de gírias que vocês usam e que não aparecem no quadro. Anotem essas gírias e seus significados.
- c. Poder ou não poder usar gírias depende da situação: há situações em que vocês podem usar gírias, mas há outras situações em que vocês não devem usar gírias. Dêem exemplos:
 - de situações em que vocês podem usar gírias, sem problemas;
 - de situações em que vocês não devem usar gírias.

② Os grupos expõem, para o professor e a turma, os resultados da discussão feita: primeiro, todos os grupos apresentam os resultados da questão a, depois, os resultados da questão b, finalmente, os resultados da questão c. Comparem e avaliem as contribuições dos grupos.

③ Com a orientação do professor, discutam:

- a. O quadro foi apresentado num jornal de Minas Gerais. Será que as gírias que ele apresenta são usadas só nesse estado? E em todas as regiões desse estado? A *moçada* de outros estados usa gírias diferentes? (Baseiem-se nas respostas dos grupos às questões a e b.)
- b. Quais são as características comuns às situações, indicadas pelos grupos, em que a gíria pode ser usada? E quais são as características comuns às situações em que a gíria não deve ser usada?

(Livro 5, p. 24)

Percebemos na análise do Livro 5 que foram destacadas pela autora apenas as variações Diatópica, Diafásica e Diacrônica, desprezando discorrer sobre outras variações, principalmente a variação Diastrática, a qual sofre uma carga maior de

preconceito em virtude da posição social do falante. Dessa forma, o livro deveria dar espaço ao máximo possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número de variedades de língua: rurais, urbanas, de prestígio e não prestígio. Com um ensino de língua voltado para toda língua e, não, para algumas de suas formas, valorizando as variedades não-padrão menos privilegiadas contribuiremos significativamente para uma mudança no olhar sobre as variedades linguísticas.

Portanto, mesmo não havendo nenhuma menção sobre o nosso foco de discussão, a desconstrução do preconceito linguístico, compreendemos, que sendo a abordagem da autora neste livro declaradamente por uma gramática de uso, já colabora para uma inovação no perfil do livro didático de português que chega às escolas. E, ainda, favorece a uma mudança de comportamento linguístico que pode dar início a um processo de desconstrução do preconceito na linguagem.

5.2.2 ANÁLISE LIVRO 6

O Livro 6 (seis) se compõe de 247 (duzentas e quarenta e sete) páginas e de 4 (quatro) unidades. Neste livro encontramos 11 (onze) atividades nessa área, mas apenas 1 (uma) traz a discussão pertinente à variação linguística, aqui apenas à variação Diafásica.

As atividades são elaboradas a partir de uma crônica em forma de carta de Moacyr Scliar intitulado “A glória do falso”, publicada na Folha de S. Paulo em 14 de agosto de 2000. O objetivo da atividade, conforme as orientações dadas pela autora, é para que o aluno reconheça, com base em sua experiência linguística prévia, a diferença entre linguagem formal e linguagem coloquial (*diferentes registros no uso da língua*), e que ele identifique o uso de uma ou outra em função do interlocutor (referindo-se ao destinatário da carta).



MOACYR SCLIAR

A glória do falso

Nike destrói 45 mil pares de tênis piratas. **Dinheiro, 9 ago. 2000**

PREZADOS SENHORES: *uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.*

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm idéia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa. Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizes em inglês, que não entendo, mas

nunca estive nem sequer perto da universidade—é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma


certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

O escritor Moacyr Scliar escreve nesta coluna, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em matérias publicadas no jornal.

Folha de S.Paulo, Caderno Cotidiano,
São Paulo, 14 ago. 2000.

(Livro 6, p. 120)

Em primeira análise verificamos que a autora, em todas as questões da atividade, trata o texto como uma carta, mas há aqui um erro conceitual, pois o texto é uma crônica jornalística em forma de carta, ele é um exemplo de intergenericidade, fenômeno composicional híbrido de um gênero com uma forma, porém com função de outro gênero. Essa denominação foi dada por Marcuschi (2008). O que temos aqui é um gênero que serve a outro. O gênero híbrido caracteriza-se por uma estrutura em que há ruptura do convencional a qual parece se manifestar no texto sob a forma de uma incongruência.

 reflexão sobre a língua

Recorde este trecho da carta:

“Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso.”

O *homem bondoso* escreve a carta em **linguagem formal**, porque os destinatários são pessoas desconhecidas, importantes, poderosas, e a carta trata de assunto relativo à empresa de que eles são proprietários.

O remetente — o personagem criado por Moacyr Scliar — provavelmente não saberia escrever em linguagem formal, escreveria em **linguagem coloquial**. Compare:

(Livro 6, p. 122)

Linguagem formal da carta

“PREZADOS SENHORES: *uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida.*”

Linguagem coloquial

PREZADOS SENHORES: *uns amigos me falaram que os senhores vão destruir 45 mil pares de tênis Nike falsificados e que até já compraram uma máquina especial pra fazer isso.*

- ① Reescreva os seguintes trechos da carta em **linguagem coloquial** — do modo como você pensa que o remetente da carta o escreveria, se não tivesse o *homem bondoso* para escrever por ele:

a.

“*Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância.*”

b.

“*... a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike.*”

- ② Observe como o *homem bondoso* se refere ao futuro, escrevendo em **linguagem formal**:

“*Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve.*”

“*Os senhores não têm idéia de como isso será importante para mim.*”

- ◆ Na **linguagem coloquial**, o futuro seria expresso de outra maneira:
 - *Mas, por favor, deixem um par, só um par desses tênis que vão ser destruídos pra mim.*
 - *Os senhores nem imaginam como isso vai ser importante pra mim.*

- ◆ Reescreva as frases seguintes da carta, usando uma forma coloquial, para referir-se ao futuro:

- a. “*Eu **direi**, naturalmente, que foi presente...*” Eu vou dizer...
- b. “*... sei que a admiração deles não **diminuirá**...*” ... não vai diminuir..
- c. “***Verão** que não sou o coitado que pareço.*” Vão ver que...

- ③ Faça agora o contrário: imagine que o remetente da carta quisesse incluir nela as frases abaixo. Como o *homem bondoso* as escreveria em linguagem formal?

- a. Os senhores **vão destruir** mesmo todos os 45 mil pares de tênis?
Os senhores destruirão...
- b. Meus amigos não **vão perceber** que o tênis é falsificado.
Meus amigos não perceberão...
- c. Quem sabe um dia eu **vou ter** dinheiro para comprar um Nike verdadeiro?
Quem sabe um dia eu terei...
- d. Prometo que ninguém **vai saber** que os senhores me deram um tênis falsificado.
Prometo que ninguém saberá...

- ④ Observe estas frases da carta e a maneira como seriam escritas ou faladas na linguagem coloquial:

- ◆ Na carta, em linguagem formal:

“*Ele vai inclusive **colocá-la** no correio...*”

Em linguagem coloquial:

Ele vai inclusive **colocar ela** no correio...

- ◆ Na carta, em linguagem formal:

“*Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, **chamo-o** de casa.*”

Em linguagem coloquial:

Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, **chamo ele** de casa.

◆ Na carta, em linguagem formal:

“Mandem-me, por favor, um tênis.”

Em linguagem coloquial:

Me mandem, por favor, um tênis.

◆ Como o *homem bondoso* escreveria na carta, em linguagem formal, as frases abaixo?

- a. **Me disseram** que a máquina que os senhores compraram custou muito caro.
Disseram-me que...
- b. Se eu aparecer de Nike, meus amigos vão achar que eu **roubei ele**.
... vão achar que eu o roubei.
- c. Uso a camiseta de uma universidade, eu **encontrei ela** no lixo.
... eu a encontrei no lixo.
- d. Se o tênis for maior que meu pé, eu **uso ele** assim mesmo.
... eu o uso assim mesmo.

(Livro 6, p. 125)

No enunciado da primeira questão dessa atividade, destaca-se: “Reescreva os seguintes trechos da carta em **linguagem coloquial** – do modo como você pensa que o remetente da carta o escreveria, se não tivesse o *homem bondoso* para escrever por ele:” Embora a atividade tente levar o aluno a fazer uma distinção do uso da linguagem formal e coloquial, a tentativa não foi bem sucedida, já que houve uma associação indireta da linguagem formal para os de mais prestígio e da linguagem coloquial para os de menor prestígio. Aqui encontramos um reforço a uma concepção conservadora ou equivocada, pois revela a existência de um aparente preconceito sobre a linguagem coloquial escrita. Percebemos que, quando a autora chama o aluno para pensar como o remetente da carta (pobre e ignorante) escreveria os trechos destacados, nos leva a crer na ideia de que os estudantes não utilizam o nível coloquial da língua e, a fim de conhecê-lo, seria necessário exercitá-lo, para isso teriam que pensar ou imaginar como seria essa linguagem.

Nas orientações da autora para o professor (livro 6, p. 122), o objetivo da atividade é que o aluno reconheça, com base na sua experiência lingüística prévia, a

diferença entre linguagem formal e linguagem coloquial, e identifique o uso de uma ou outra em função do interlocutor, logo do contexto de enunciação. Porém, verificamos que é inadequado solicitar que os alunos reescrevam o texto utilizando o nível coloquial da língua em função do contexto explicitado: “uma carta cujos destinatários são pessoas importantes, poderosas e que trata de assunto relativo à empresa de que eles são proprietários”. Neste contexto, portanto, a carta só deve ser escrita em linguagem formal. Conforme Bagno (2000, p. 156-157), “só se pode ensinar algo que não se conhece”. O mesmo autor ainda acrescenta que a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc.

Neste exemplo, além de a autora cometer um descuido no comando do enunciado, perdeu uma boa oportunidade de fazer referência às variações utilizadas pelos falantes de menos prestígio social, exemplificando a variação Diastrática.

Relembramos que com a opção pela gramática de uso, a autora contribui significativamente para o ensino de língua portuguesa através do Livro Didático, com respaldo na linguística contemporânea e mais precisamente nos preceitos da sociolinguística. Mas ressaltamos ainda que o tratamento da desconstrução do preconceito linguístico não chegou a ser introduzido nas páginas das atividades que aqui apontamos.

5.2.3 ANÁLISE LIVRO 7

O Livro 7 (sete) se compõe de 223 (duzentas e vinte e três) páginas e de 4 (quatro) unidades. Percebemos nele, como nos outros livros, uma abordagem mais interacionista e menos tradicional em relação ao tratamento da variação linguística.

Na área *Reflexão sobre a língua*, alguns dos exercícios analisados serão comentados no transcorrer desta análise. Neste livro encontramos 13 (treze) atividades na área, só que apenas 2 (duas) trazem a discussão pertinente à variação, mas nessas somente sobre a variação diacrônica e diafásica como

verificaremos logo abaixo. Não identificamos nenhum tratamento que possibilitasse a desconstrução do preconceito linguístico neste livro, muito embora reconheçamos que só o fato de introduzir tais atividades, possa incorrer num processo de desconstrução do preconceito linguístico através dessa forma de apresentação didática em que se instaura uma mudança de atitude no ensino de língua portuguesa.

As primeiras atividades analisadas foram desenvolvidas a partir de uma reportagem publicada no Jornal Estado de Minas, Caderno Gabarito, em 12 de junho de 1998, intitulada “*Pesquisa mostra perfil de namoro*”. Tal reportagem apresenta o perfil dos relacionamentos entre os jovens de hoje, utilizando expressões próprias dos jovens como as gírias, por exemplo. A seguir, apresentaremos a reportagem na íntegra, e passamos às análises.

Pesquisa mostra perfil do namoro

Guilherme Aragão

Hoje é dia dos namorados, mas, segundo a pesquisa realizada pela educadora sexual Lilian Geo Soares Berller, poucos terão o que comemorar. Entre os adolescentes entrevistados, apenas 25% estavam namorando. Não é por acaso. Cerca de um terço dos estudantes nunca namorou, para 73% dos entrevistados arrumar um namorado ou namorada de verdade é difícil e apenas 18% acham que o namoro é a modalidade afetiva escolhida pelos adolescentes. Isto não significa, é claro, que os relacionamentos não existem. O tão falado “ficar” é a opção ou preferida ou mais utilizada pelos jovens.

“O ficar está muito mais próximo da realidade deles, é flexível, cria uma cumplicidade e aumenta as vivências em um período de descobertas e procura de novas experiências”, lembra Lilian. A pesquisa mostrou também que os adolescentes procuram em seus relacionamentos muito mais companheirismo (46%) e afeto (39,5%) do que sexo (0,9%).

Mas isto nem sempre acontece. Cerca da metade dos entrevistados (45%) não se sente preenchido afetivamente no que diz respeito ao seu relacionamento. “Ao ficar, eles devem estar atentos para saber se estão construindo vínculos afetivos ou se estão simplesmente colecionando casos”, afirma.

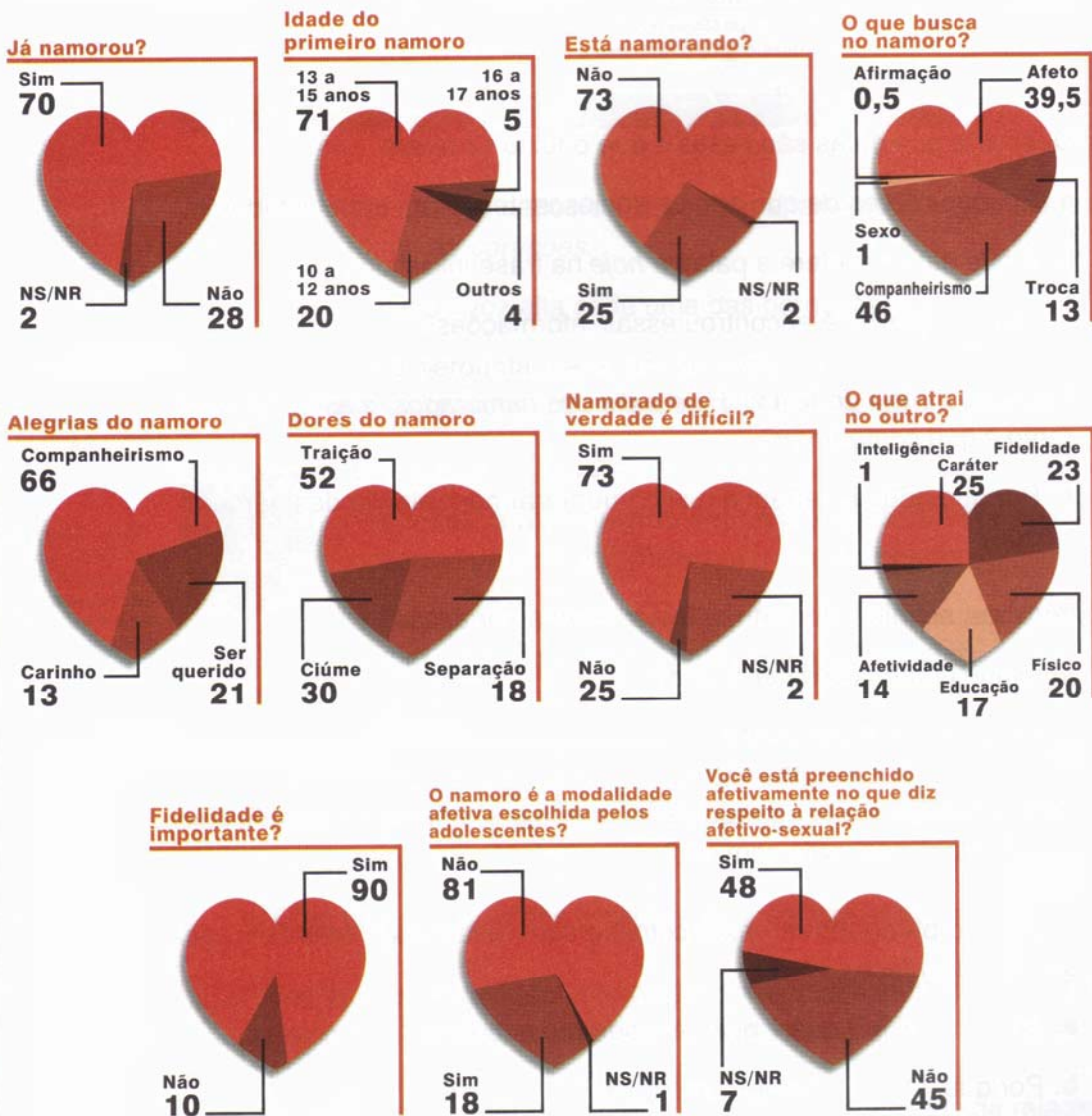
Ao escolher um namorado ou um “rolo”, o resultado da pesquisa mostra algumas das contradições da adolescência. O caráter é o que mais atrai (25%), mas parece que os entrevistados acreditam que inteligência não faz parte do caráter, apenas 1% deles é atraída pela “cabeça”. Já o corpo está em terceiro lugar, 20% são atraídos pelo físico.

Em segundo lugar nas qualidades que atraem está a fidelidade, também considerada importante por 90% dos entrevistados. Sua falta é apontada como o motivo da principal dor causada pelo namoro, a traição (52%). Já as principais alegrias do namoro, apontadas pelos jovens, são o companheirismo (66%), o “ser querido” (21%) e o carinho (13%).

AMOSTRA

No primeiro bimestre deste ano a educadora sexual Lilian Geo Soares Berller entrevistou 300 adolescentes com idade entre 13 e 17 anos. As mulheres são maioria, cerca de 60%. A maioria dos jovens tem seu primeiro namoro entre os 13 e 15 anos, mas esta modalidade de relacionamento não é duradoura. O famoso “ficar” está muito mais presente na vida dos jovens do que o namoro propriamente dito. *Principais resultados, em percentagens:*

(NS = não sabe; NR = não respondeu)



reflexão sobre a língua

ABE

Com a orientação do professor, leiam e discutam.

- Recordem como o texto se refere ao “ficar”:

“O tão falado “ficar” é a opção ou preferida ou mais utilizada pelos jovens.”

O “ficar” é *tão falado* porque este verbo, com o sentido que os adolescentes dão a ele hoje, é uma novidade na língua. Os mais velhos costumam não entender...



- Há outra palavra própria do vocabulário dos adolescentes no texto:



“Ao escolher um namorado ou um ‘rolo’, o resultado da pesquisa mostra algumas das contradições da adolescência.”

A palavra *rolo* aparece entre aspas porque ela também não era usada, até pouco tempo atrás, com o significado que os adolescentes dão a ela hoje.

- Citem outras palavras ou expressões que os adolescentes de hoje usam e as pessoas mais velhas não usam e costumam até nem saber o que significam.
- Quando os avós ou bisavós de vocês eram jovens (lá pelos meados do século XX), usavam palavras e expressões que hoje vocês não usam e talvez nem saibam o que significam.
 - Quais de vocês sabem o significado das palavras e expressões destacadas no texto a seguir? Procurem descobrir o que querem dizer (se necessário, consultem um dicionário ou perguntem a pessoas mais velhas).

As atividades propõem uma reflexão sobre os usos que os jovens de hoje fazem das gírias. Também é apresentado um fragmento de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade em que aparecem palavras e expressões que não são mais usadas atualmente.

Houve um tempo em que os adolescentes, antes de namorar, *flertavam*: no *footing*, nas *horas dançantes* ou na *matinê*... O *flerte* às vezes durava meses... ou logo se transformava num *namorico*... só depois é que vinha o namoro. Quando uma paixão não era correspondida, o apaixonado ficava *na fossa*... Paixão correspondida levava ao *namoro firme*, até que o rapaz *pedisse a mão da moça* e aí vinha o noivado, depois o casamento. As adolescentes eram chamadas de *broto* ou *brotinho*, algumas eram consideradas *arroz doce sem canela*... e, numa época em que, para as mulheres, casar era quase obrigatório, havia as que acabavam *ficando pra titia*...

- 3 Leiam este início de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade e vejam palavras e expressões ainda mais antigas que as da questão anterior — eram usadas no fim do século XIX e início do século XX, muito antes do tempo em que os avós e bisavós de vocês eram jovens:

“Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia.”

Caminhos de João Brandão. Em: Obra Completa.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1973, p. 1183.

- a. Procurem descobrir (se necessário, consultem um dicionário) o sentido das palavras e expressões de antigamente que aparecem nesse texto e que vocês não conhecem.
- b. Tentem substituir essas palavras ou expressões de antigamente por palavras e expressões que vocês usam atualmente.

- 4 Concluam, lendo e discutindo o texto do quadro abaixo:

Jovens usam palavras e expressões que os mais velhos não usam e nunca usaram.

As gerações passadas usavam palavras e expressões que as gerações atuais não usam mais.

Palavras e expressões envelhecem... e vão deixando de ser usadas.

Novas palavras e expressões surgem... vão também envelhecer um dia?

Nestas atividades a autora destaca a variação Diacrônica da língua. Essa variação pode ser percebida comparando os falares de diferentes gerações. Muitas gírias ou expressões utilizadas pelos pais não são reconhecidas ou compreendidas pelos filhos. A língua que falamos hoje é o resultado de muitas mudanças ocorridas em épocas diversas.

A autora coloca como objetivo para tais atividades levar os alunos a identificar o fenômeno da variação e a intuir o conceito de variedades linguísticas, mas julga desnecessário utilizar os termos “variação e variedades linguísticas”, deixando à conveniência do professor. Acreditamos não ser uma boa opção da autora deixar de utilizar os termos mencionados, pois se se pretende que o aluno intua o conceito de variação é necessário mencioná-los para a compreensão desse fenômeno.

As atividades seguintes têm como base o conto “O Monstro” de Luiz Vilela. O tema variação linguística abordado nesta área é demonstrado através de expressões empregadas por um locutor de rádio, expondo dessa forma que a profissão do falante é um fator de variação.

O professor vai ler em voz alta apenas o início do conto; ouçam com atenção.

O MONSTRO

Luiz Vilela

Sob o sol quente da tarde, acompanhando nos radinhos de pilha, a multidão esperava, diante do velho prédio da polícia: lá dentro, em algum cômodo, estava “o monstro” — o monstro que durante vários dias aterrara a região com seus crimes bárbaros e misteriosos e que por fim, depois de longas buscas, havia sido capturado. Agora ele estava lá dentro, preso, bem vigiado, cercado de soldados, e em pouco ouviriam a sua voz, saberiam como ele era, como fizera tudo aquilo e por que fizera.

“É um momento de tensa expectativa, meus caros ouvintes”, dizia o locutor da rádio, “um momento esperado há dias por todos nós, dias que pareceram séculos; mas finalmente, com o auxílio da Divina Providência e o trabalho desses valorosos homens da polícia, que não pouparam esforços na captura do perigoso facínora, aqui está ele, por trás das grades, e dentro em pouco estaremos face a face com o monstro, o bandido sanguinário e cruel que ceifou várias vidas, levando o luto às famílias e espalhando o pânico por toda a nossa região. É um momento que nos faz fremir de expectativa...”

Dentro do prédio, numa sala, abafada com o calor e a fumaça dos cigarros, homens da imprensa, vindos das principais capitais do país, se misturavam com soldados, aguardando também a aparição do prisioneiro. Um ventilador antigo, desenterrado aquele dia de algum armário e colocado num canto, se esforçava inutilmente para refrescar a sala.

Por fim a esperada porta se abriu, e, escoltado por dois soldados e um capitão, “o monstro” apareceu, sendo logo cercado pelos jornalistas, locutores de rádio, fotógrafos, câmeras.

O professor vai ler em voz alta o final do conto; ouçam com atenção.

“Um retrato, meus caros ouvintes, é isso o que ele tem para nos dizer; quando em alguns lares enlutados as lágrimas não pararam ainda de rolar, esse homem, com a mesma frieza com que cometeu seus bárbaros crimes, vem agora pedir, a nós que o interrogamos, um retrato; seria isso a demonstração de um cinismo monstruoso, ou seria, como querem alguns, a prova de que o celerado não passa de um débil mental, incapaz de responder por seus atos? Aqui fica a pergunta, que deixamos aos senhores no encerramento de mais essa reportagem de sua rádio preferida...”

A multidão ia se dispersando, comentando sobre o que tinha ouvido.

Do prédio saíam os jornalistas:

— Decepção — dizia um repórter para outro; — vim esperando encontrar um monstro, e encontro esse pobre-diabo.

— Eu também — disse o outro; — esperava coisa bem melhor. Mas pelo menos houve uns lances bons.

— Isso houve.

— E pode dar uma boa matéria, você não acha?

— Claro.

Sete histórias. São Paulo: Global, 2000, p. 7-14.

(Livro 7, p. 216)

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 48), “As atividades profissionais que um indivíduo desempenha também são fator condicionador de seu repertório sociolinguístico”. A sociolinguística classifica esse tipo de variação como diafásica. Incluem-se neste tipo de variedade linguística os *jargões* profissionais (linguagem dos advogados, dos locutores de futebol, dos policiais, etc.)

◆ reflexão sobre a língua

ABC

Em cada profissão, os falantes utilizam um vocabulário — palavras e expressões — próprio de sua atividade; são exemplos o vocabulário dos médicos, dos advogados, dos economistas, dos professores, dos camelôs, quando no exercício de sua profissão.

(Livro 7, p. 218)

- ① No conto, o locutor da rádio usa palavras e expressões típicas dos profissionais que, na imprensa falada (rádio e televisão), descrevem ou noticiam acontecimentos da área policial.

Identifique algumas dessas palavras e expressões nas duas falas do locutor da rádio: a fala inicial e a final.

- ② Imagine a seguinte situação:

Você é uma das pessoas na multidão que, diante do prédio da polícia, espera a entrevista do preso.

Um seu amigo chega quando o locutor já terminou sua fala inicial e pergunta a você o que é que ele disse.

Você responde falando *do seu jeito* o que o locutor disse.

Reescreva estas palavras do locutor, transformando-as na linguagem que você usaria falando com seu amigo:

Ele disse que com o auxílio da Divina Providência e o trabalho desses valorosos homens da polícia, que não pouparam esforços na captura do perigoso facínora, em pouco estaremos face a face com o monstro, o bandido sanguinário e cruel que ceifou várias vidas.

- ③ Procure em livros, jornais e revistas e escreva, em seu caderno, um pequeno trecho que represente a linguagem própria de uma profissão qualquer à sua escolha.

(Livro 7, p. 219)

Nessas atividades, a autora leva os alunos a imaginar situações de uso da língua, considerando a profissão do falante, neste caso, o locutor de rádio. Há um exercício de reescrita na atividade dois, que a nosso ver traz equívocos conceituais com relação à fala e à escrita. O enunciado propõe a reescrita de um texto escrito, mas sugerindo que ele será falado, numa situação informal, para um amigo. Percebemos, nessa ação, que há, mais uma vez um equívoco conceitual diante da variação, aqui da Variação Diamésica, pois a fala e a escrita constituem variedades discursivas da mesma língua, representações da língua. Como afirma Marcuschi (2001, p. 38):

Tanto a oralidade como a escrita são fundamentais, são duas maneiras de as pessoas organizarem seus discursos, praticarem as suas interações no dia-a-dia sem que uma seja mais importante que a outra. Cada uma tem seu lugar. São práticas discursivas que não concorrem, não competem. [...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contiuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos (MARCUSCHI, 2001, p. 36-37).

Portanto, a escrita e a fala são representações da língua, são formas de representar todo o sistema lingüístico, são práticas discursivas e não uma representando a outra (MARCUSCHI, 2001).

Verificamos que só em duas atividades da área *Reflexão sobre a Língua*, a autora aborda o tema variação linguística e, como acontece nos livros anteriores, trata apenas de alguns tipos de variação, neste livro a diacrônica e a diafásica. Como forma de incentivar a desconstrução do preconceito linguístico, é urgente que as atividades incluam todas os tipos de variação e o máximo possível de manifestações linguísticas.

5.2.4 ANÁLISE LIVRO 8

Este quarto e último livro é composto de 206 (duzentas e seis) páginas e de 4 (quatro) unidades. A quarta unidade, intitulada “A língua que eu falo”, em todas as áreas presentes há discussões sobre o idioma, segundo a autora, o objetivo desta unidade é levar os alunos a pensar sobre a língua portuguesa, suas variantes e modalidades, seu lugar entre as demais línguas, e sobre a importância da língua materna como constituinte da identidade. Mas diferente dos outros livros, neste a autora não traz a área *Reflexão sobre a Língua*, e diluiu suas atividades nas áreas de leitura e interpretação, de vocabulário, de produção de texto e de linguagem oral.

No livro, encontramos 9 (nove) atividades na área *Reflexão sobre a Língua*, mas apenas 2 (duas) trazem a discussão sobre as variações linguísticas. Alguns dos exercícios analisados serão analisados.

As primeiras atividades, transcritas a seguir, foram elaboradas a partir de uma crônica de Gustavo Corção.

O MUNDO SEM MIM

Gustavo Corção

Gustavo Corção, (1896-1978) natural do Rio de Janeiro. Autor de romances, crônicas, ensaios.

Teria eu uns doze anos quando um dia me assaltou a mente, com particular relevo, a idéia de que o mundo já existira sem mim. Essa idéia é aparentemente trivial, pois nenhum de nós, em são juízo, pretende ter sido companheiro de armas de Carlos Magno, ou tripulante da caravela de Cristóvão Colombo. O mundo, evidentemente, era mais antigo do que o menino que suspendia o brinquedo para olhar em volta de si com estranheza; ali estavam as pessoas mais velhas, as grossas árvores, as casas, as montanhas, tudo a me falar de uma história anterior e de um cenário anterior. Mas o caso é que eu, de repente, achava muito esquisita essa idéia tão simples.

As pessoas mais velhas tinham um privilégio perturbador: bastava-lhes querer, para que dentro delas se armasse um mundo em que eu não era, nem havia necessidade que fosse. Pedia então à mamãe:

— Conta uma história de antigamente.

Ela contava. A gente grande virava criança, os mortos saíam das sepulturas, e as crianças como eu, nesse recuo, mergulhavam na morte branca do não-ser. E de todas as transmutações era essa a que me parecia mais incompreensível. Na história que minha mãe contava, os personagens não davam por falta de mim; ninguém esperava por mim. Os mortos mais mortos, que não chegavam a emergir na data do episódio, eram todavia lembrados, e lá estavam presentes pelos ecos e vestígios. Havia o Barão, a tia Elvira, que fora ao baile da Ilha Fiscal, o Juvêncio, negro legendário pelos exemplos de fidelidade e dedicação. O nome deles, a saudade deles entrava na história. A marca deles. Eu não. Naquela cena vagamente amarela, que eu via desenhar-se atrás da testa de minha mãe, revivia um mundo em que eu não era; nem havia necessidade que fosse.

Lições de abismo. Rio de Janeiro: Agir, 1989, p. 69-71.

Veamos alguns dos exercícios:

reflexão sobre a língua **AB**

Você talvez tenha estranhado algumas palavras e expressões do texto que não são usadas com muita frequência, são próprias da modalidade de língua escrita formal que caracteriza o estilo do autor.

Analis e interprete algumas dessas palavras e expressões.

① Você certamente não estranhou o uso do verbo *ser* nestas frases do texto:

“O mundo, evidentemente, **era** mais antigo do que o menino...”

“E de todas as transmutações **era** essa a que me parecia mais incompreensível.”

Você não estranharia também o uso do verbo *ser* nestas expressões:

... um mundo em que eu não **era** feliz...

... um mundo em que eu **fosse** feliz...

Mas você provavelmente estranhou o uso do verbo *ser* nesta frase, que aparece duas vezes no texto:

“... um mundo em que eu não **era**, nem havia necessidade que **fosse**.”

a. Você provavelmente estranhou, mas entendeu a frase: reescreva-a em seu caderno, substituindo o verbo *ser*, nas formas **era** e **fosse**, por outro verbo com o mesmo sentido.

b. Dê o sentido do verbo *ser*, nas frases abaixo:

- O passado inclui tudo o que **foi**, e o futuro, tudo o que **será**.
- Eu tenho pena das gerações que ainda **serão**, se não se conseguir estabelecer a paz entre os homens.
- Aqui **foi** antigamente uma floresta, hoje já não resta uma só árvore.
- Viva bem o seu dia, porque ele nunca mais **será**.

② Recorde o início do texto:

“Teria eu uns doze anos quando...”

A autora questiona se a linguagem do texto provoca estranheza nos alunos em função de existirem palavras e expressões que não são usadas com muita frequência, e explica que tais expressões são próprias da modalidade de língua escrita formal. Nas orientações que são dadas para o professor na página 74 deste livro, a autora diz que esta atividade dá prosseguimento a outras iniciadas a partir do livro três, e que procuram desenvolver a reflexão sobre o fenômeno da variação lingüística, destacando o grau de maior e menor formalidade no uso da língua. Vemos, então, que coincide o tratamento da variedade Diafásica.

As atividades propostas encaminham à reflexão sobre o grau de formalidade da língua, levando a crer que existe uma variação entre o texto mais formal e o texto menos formal. Não acusamos nesta atividade tratamento de desconstrução do preconceito linguístico, apenas a constatação do grau de formalidade no uso da língua.

a. Compare estas três maneiras de dizer:

“**Teria eu** uns doze anos quando...” *Mais formal.*

Eu teria uns doze anos quando...

“**Eu tinha** uns doze anos quando...” *Menos formal.*

Qual dessas três maneiras de dizer é **mais** formal? qual é **menos** formal?

b. Compare:

“Teria eu **uns doze anos** quando...”

Teria eu **doze anos** quando...

• Há uma diferença de sentido entre as duas frases; qual é?

③ Leia, abaixo, alguns trechos do texto. Reescreva-os em seu caderno, substituindo a expressão em negrito por uma expressão equivalente que seria usada numa linguagem menos formal.

a. “... um dia **me assaltou a mente, com particular relevo**, a idéia de que o mundo já existira sem mim.”

b. “... **bastava-lhes querer**, para que dentro delas se armasse um mundo...”

c. “... os personagens **não davam por falta de mim**...”

d. “Os mortos mais mortos, que **não chegavam a emergir** na data do episódio, eram **todavia** lembrados...”

As atividades seguintes foram elaboradas a partir de uma fábula de Jean de La Fontaine, intitulada **O lobo e o Cordeiro**.

Mais uma vez o tratamento da variação Diafásica é aqui destacado, propondo a reflexão sobre o uso formal e informal da linguagem.

O LOBO E O CORDEIRO

Jean de La Fontaine

(Tradução de Luciano Vieira Machado)

A razão do mais forte vai sempre vencer
é o que adiante vocês hão de ver.

Num límpido regato um dia
um cordeiro, sereno, bebia.

Eis que surge um lobo faminto:
— Como ousas sujar minha água?
diz o lobo com fingida mágoa:

— Logo vais receber o castigo
por assim desafiar o perigo.

— Senhor — o cordeiro responde —,
não te zangues: não vês que me encontro
vinte passos abaixo de ti
e, portanto, seria impossível
macular tua água daqui?

— Tu a sujas — diz o bicho feroz —;
além disso estou informado
que falaste de mim ano passado.

— Como poderia te ter ofendido
se não era nascido então,
e o leite materno inda bebo?

— Ora, ora, se não foste tu,
com certeza foi teu irmão.

— Não o tenho.

— Então foi algum dos teus:
pois que nunca me deixam em paz,
tu, teus pastores e cães;
necessária a vingança se faz.

E no fundo da floresta
com toda tranqüilidade
o lobo devora o cordeiro
sem outra formalidade.

Histórias sobre ética. São Paulo: Ática, 1999, p. 11-12.

(Coleção Para gostar de ler, v. 27; coordenação e seleção de textos de Marisa Lajolo).

reflexão sobre a língua

1 Ao ouvir a fábula, vocês certamente perceberam que o lobo e o cordeiro falam uma *linguagem formal*. Com a orientação do professor, identifiquem as palavras, as expressões e as construções próprias da linguagem formal na fala dos dois animais.

2 Se a fábula fosse escrita *em prosa e numa linguagem informal*, como falariam as personagens?

- ◆ Dois de vocês — voluntários — vão representar diante da turma o diálogo entre o lobo e o cordeiro sem ler, usando suas próprias palavras, em linguagem coloquial.
- ◆ Ao final, a turma analisa, com a orientação do professor, as diferenças entre o diálogo no texto da fábula e o diálogo criado pelos colegas.

Se houver outros alunos que queiram também representar o diálogo, repitam a atividade, comparando a nova representação com a representação anterior.

3 Como essa fábula seria *contada* oralmente para pessoas que não a conhecessem?

- ◆ Um de vocês, voluntário, vai contar a fábula para a turma, supondo que ninguém a conhece.
- ◆ Ao final, a turma analisa, com a orientação do professor, se a narrativa foi feita com naturalidade, com expressão, com entoação, se foi usada uma linguagem formal ou informal.

(Livro 8, p. 109)

Na primeira das atividades seguintes, é proposto que os alunos identifiquem as palavras características da linguagem formal, deixando perceber, dessa modo, que no texto as personagens apresentam uma linguagem formal. Na atividade seguinte, percebemos, mais uma vez, descuido na formulação do enunciado quanto à concepção de fala e de escrita, pois é perguntado aos alunos como falariam as personagens, se a fábula fosse **escrita** em prosa e numa linguagem informal, mas é proposto, em seguida, que eles improvisem um diálogo falado entre eles representando as personagens do texto, usando suas próprias palavras, em linguagem coloquial. Portanto, mais uma vez, percebemos que a autora confunde as modalidades da língua: oral e escrita, representativas da variação Diamésica. Se a fábula fosse escrita em prosa e numa linguagem informal, por que haveriam os alunos de representá-la oralmente, de maneira espontânea, pouco planejada? Percebemos aqui a impertinência entre o que a autora considerou neste momento como do oral ao que ela considera em relação à modalidade escrita da língua.

Não é de se estranhar que neste último volume a autora incorra, mais uma vez, no afastamento do debate sobre o preconceito linguístico e a sua desconstrução. O modo como é tratada a variação Diafásica não suscita algo para tal discussão, mas se no Livro Didático deve ser incluído o foco da variedade linguística como forma de apresentar o respeito às diferenças dialetais, torna-se imprescindível uma abordagem que inclua um novo olhar sobre as variedades na perspectiva da desconstrução do preconceito linguístico no livro didático de português.

No quadro seguinte apresentamos a quantidade de atividades que abordam o tema variação na área analisada em cada livro.

Tabela 01: Atividades que apresentam o tema variação linguística

LIVROS	Atividades que apresentam o tema variação lingüística em relação ao total de atividades da área em análise.
5	1 de 11
6	1 de 11
7	2 de 13
8	2 de 09
	Total 6 de 44

Verificamos, a partir da tabela, que, em um total de 44(quarenta e quatro) atividades propostas na área Reflexão sobre a Língua, o tema variação linguística aparece em 6(seis) delas, e nenhuma presença, nessas atividades, do trabalho com a desconstrução do preconceito linguístico.

Esperamos, pois, que através de atividades dessa natureza sejam expostos exercícios que privilegiem mais o debate contra o preconceito linguístico através do tratamento de sua desconstrução para que não fiquemos apenas na amostragem das variedades, na postura de reconhecimento da importância de uma gramática de uso, mas cheguemos a discutir outros aspectos, como tolerância e respeito às

variedades lingüísticas, assim como a seus falantes como premissas para a desconstrução do preconceito na linguagem.

CONCLUSÃO

Para romper o círculo vicioso do preconceito linguístico no ponto em que temos mais poder para atacá-lo — a prática de ensino —, precisamos rever toda uma série de “velhas opiniões formadas” que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho.

Marcos Bagno (1999)

As variedades linguísticas que existem no Brasil se explicam pela história de cada região, pela história das pessoas que falam essas variedades. Há vários fatores históricos, sociais e culturais que explicam essa diversidade.

A missão da escola é levar os alunos a se apoderar das formas prestigiadas de falar e de escrever. Agora, isso tem que ser feito sem discriminar a fala original, sem fazer qualquer tipo de atitude preconceituosa com a variedade linguística que o aluno já traz para a escola. Trata-se de acrescentar a bagagem cultural dele, aumentar o seu repertório lingüístico, e não de substituir uma forma considerada *errada* por uma forma supostamente *certa*. Todas as formas de falar são igualmente válidas, e a função da escola é apresentar para o aluno aquilo que ele não sabe, ou seja, as formas de prestígio (BAGNO, 2000).

Não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que a escola e o livro didático vão acabar com o preconceito linguístico, mas certamente, esse é o primeiro passo para modificar esse tipo de preconceito, ainda hoje tão presente em nossa cultura, e promover um ensino de língua materna pluralizado e democrático na perspectiva de desconstruí-lo.

Como forma de incentivar essa desconstrução, é urgente que as atividades presentes no LDP incluam todas os tipos de variação e o máximo possível de manifestações lingüísticas presentes na vida do aluno e, conseqüentemente, na sociedade.

Por outro lado, apesar de ainda não estarmos em uma situação ideal, percebemos um grande avanço e uma tentativa, por parte da autora da coleção

analisada, de adequar e modernizar seus livros didáticos, com base nos estudos da Sociolingüística sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas.

Apesar da preocupação da autora em atender aos critérios propostos pelo PNLD na sua obra, ainda encontramos insuficiência nos aspectos que dizem respeito à demanda de insatisfações presentes no ensino de LP através do LDP. Sendo assim, a partir dos objetivos traçados, concluímos que: a coleção aborda a variação linguística, mas pouco contribui para a desconstrução do preconceito linguístico, principalmente por não tratar das variações de pouco prestígio social; parcialmente, a autora cumpre com os objetivos traçados para a coleção, pois como são poucas as variações apontadas, destacando-se a variação Diafásica presente em todos os livros da coleção, o aluno estará diante de poucas demonstrações de usos da língua; a abordagem feita na coleção está condizentes com os pressupostos da sociolingüística, quando demonstra que a língua não é algo estático, é, sim, heterogênea e variável; verificamos que nos LDPs não foram tratadas todas as variações classificadas pela sociolingüística, nos quatro livros analisados tratou-se da variação Diafásica, porém apenas no livro cinco encontramos a presença das variações Diacrônica e Diatópica; percebemos que as atividades atribui igual valor às variações apresentadas, mas, como já foi dito, não se deu espaço ao máximo de manifestações linguísticas concretizadas no maior número de variedades de língua.

A coleção Didática de Magda Soares (2002) é um bom exemplo de transformação que instiga e favorece a uma mudança de concepções sobre o ensino de língua. É provável que trabalhos como estes possam trazer um perfil de tratamento da língua que promova a desconstrução do preconceito linguístico. Entendemos, ainda, que é em coleções como essa em que vemos o exercício do respeito linguístico às variedades, muito embora não contemple todas, mas ancorar nessas a ideia de tolerância lingüística, já é uma prerrogativa para a desconstrução do preconceito linguístico no LDP.

Diante disso, nossas hipóteses, em parte, confirmaram-se a partir da identificação do livro escolhido ter uma abordagem de gramática de uso e a autora apresentar um trabalho com as variações linguísticas, mesmo que insuficiente para demonstrar a pluralidade da língua falada no Brasil, instigam para o respeito às

variedades apresentadas, embora não contribuam decisivamente para a desconstrução do preconceito lingüístico.

Detectamos que o trabalho com a variação ainda merece destaque, assim como é sugerido pelo PNLDP, mas se não houver um tratamento cauteloso no trabalho com o ensino de língua portuguesa através do livro didático, é provável que o preconceito lingüístico faça dele a sua morada e, para desconstruí-lo, é necessária atenção dobrada e o espírito da mudança de atitude deve ser alimentado com a vontade de fazer justiça social cruzando o espaço escolar através do material didático.

Portanto, sendo exigência do Estado a presença do tema variação linguística no LDP, também deveria ser exigência o trabalho com a conscientização de que existe um preconceito a ser combatido e, mais do que isso, é urgente a iniciativa de desconstrução do preconceito linguístico, já que essa prática tem raiz no seio social e, portanto, na construção do preconceito ao longo história. Nosso trabalho de pesquisa quer contribuir não só com o material que vai para a sala de aula, mas com a mudança de atitude de professores e daqueles que têm voz nos documentos do Estado, a fim de remeter a mais um trabalho de conscientização e de desconstrução.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 1. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola editorial. 2002.

_____. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola editorial. 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola editorial, 2007a.

_____. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola editorial, 2007b.

_____. Por uma Sociolingüística Militante. In: BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em Língua Materna**: A Sociolingüística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11^a. edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: A Sociolingüística na Sala de Aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos.** Brasília, 1998.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus.** São Paulo: SE/CENP, 1988, v. 3.

CECÍLIO, S. R. **A variação linguística sob o enfoque do livro didático.** Entretextos, Londrina, v. 3, p. 391-408, jan./dez. 2002.

CHAMMA, Liv. **A variação lingüística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries).** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL. Brasília. 2007.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e do ensino.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Prática de Leitura na Escola. In: Geraldi, J.W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GUSSO, A. M. C.; FINAU, R. A. **Língua Portuguesa: rumo ao letramento.** Curitiba, Base, 2002.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: UNIBRADE. Centro de Cultura, 1985.

_____. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, v. 25, p. 211 – 218, dez. 2001.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, William. Modelos sociolingüísticos. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1983.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LOURO. G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMLE, M. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro (53/4): 60-94, abr./set., 1978.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **A Multimodalidade Textual no Livro Didático de Português**. Finos Leitores, Jornal de Letras do UniCEUB, ano 2 – número 1, junho de 2006.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORLANDI, E. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. (Org.) Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

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

SÁ, Edmilson José de. **Estudos de variação linguística:** o que é preciso saber e por onde começar. São Paulo: Textonovo, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral.* São Paulo: Cultrix, 1987

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito.** São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

SOARES, Magda. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro 5. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro 6. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro 7. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro 8. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português na escola : história de uma disciplina curricular.** In: *Revista de Educação da AEC*, n.101, out/dez., 1996.

_____. **Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa.** In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: Educ, 1998.

_____. **Um olhar sobre o livro didático.** *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12, nov./dez., 1996.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p.155-177.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro DIDÁTICO. In: CORACINE, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2004.

URIEL, Weinreich. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.