

O Tratamento da Relação entre Variação, Mudança e Gramática em Livros Didáticos do Ensino Médio

TREATMENT OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VARIATION, CHANGE AND
GRAMMAR IN TEXTBOOKS OF SECONDARY EDUCATION

Eliete Figueira **BATISTA DA SILVEIRA ***
Marcia dos Santos **MACHADO VIEIRA ****

Resumo: O enfoque acerca da variação e mudança é observado na pesquisa acadêmico-científica sociolinguística e recomendado nas orientações dos PCN. No entanto, a valoração negativa das diferentes normas e o uso inadequado das descobertas e dos termos linguísticos revelam-se nos livros didáticos analisados. Tratamos desse tema sob uma perspectiva de apreciação crítica dos avanços, das inconsistências e das carências teórico-descritivas detectadas nos manuais do ensino médio. Discutimos a definição do espaço das normas culta e padrão em meio a uma realidade brasileira de discursos norteados por normas diversificadas, bem como explicitamos as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino. Revela-se necessária a aplicação desses conhecimentos à elaboração de material didático, regulada por um ensino valorizador da heterogeneidade linguística, desconstruindo o discurso da língua monolítica e homogênea. A valorização das diferentes normas capacitará o cidadão ao desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica, modificando a realidade atual de enormes índices de analfabetismo. Isso será possível com a interlocução entre o saber científico e os autores/editoras de livros didáticos.

* Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Professora Doutora Adjunto IV - UFRJ. Contato: elietesilveira@hotmail.com.

** Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Professora Doutora Associada II - UFRJ. Contato: mvmarcia@gmail.com.

Palavras-chave: PCN; ensino; variação e mudança.

Abstract: The focus on variation and change is observed in sociolinguistic academic and scientific research and recommended in the guidelines of PCN. However, the negative valuation of the various standards and improper use of discoveries and linguistic terms are revealed in the textbooks examined. We treat this issue from a perspective of critical appreciation of the advances, inconsistencies and theoretical-descriptive deficiencies found in high school textbooks. We discuss the definition of the space of cultured norms and standard in the midst of a Brazilian reality of diverse discourses guided by various rules, and we have made explicit the contributions of sociolinguistic studies for teaching. Proved necessary to apply this knowledge to the development of teaching materials, regulated by an exploiter teaching of linguistic heterogeneity and deconstructing the discourse of monolithic and homogeneous language. The valuation of the various standards enable the citizen to the development of intellectual autonomy and critical by modifying the current reality of massive illiteracy. This will be possible with the dialogue between scientific knowledge and the authors/publishers of textbooks.

Keywords: PCN. Teaching. Variation and change.

Introdução

Muitas têm sido as contribuições das teorias linguísticas para o conhecimento das diferentes manifestações da língua portuguesa. Apesar disso, os resultados das pesquisas ainda não figuram com a pertinência desejada no material didático, o que redundava em prejuízo a um ensino atento às diferentes realidades linguísticas em sala de aula. Consequentemente, verificamos o fracasso do papel da escola em tornar o aluno um cidadão detentor da capacidade de manipular a língua em suas mais diversas expressões, servindo-se destas para alcançar sucesso em sua atuação na sociedade.

O presente artigo visa a retomar os requisitos básicos do ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

que envolvem claramente os conhecimentos advindos da Sociolinguística, implicadamente os conceitos sobre a Teoria da Variação e Mudança Linguísticas. Para tanto, pretendemos analisar criticamente seis manuais de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao Ensino Médio, observando como são tratados os conceitos relacionados à teoria mencionada. As obras foram objetos de análise do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM 2009, a fim de serem aprovadas ou não para uso na rede pública de ensino. Cabe, ainda, destacar que os autores não serão nomeados, sendo seus exemplares identificados pelos códigos L1, L2, L3, L4, L5 e L6.

1 Velhos (Ou Nem Tão Velhos) Pontos de Vista Sobre a Concepção de Língua Portuguesa: seu valor social e seu espaço na escola

Sabemos que os espaços sociolinguísticos têm valor simbólico, pois são produtos de construções mentais de indivíduos que a eles se vinculam, neles têm participação social ativa e, em função disso, elegem as formas com que compõem seus discursos, bem como as que esperam de seus interlocutores. Todas as línguas de cultura submetem-se a um processo de standardização, passando a obedecer a modelos definidos. A sua utilização em maior ou menor consonância com esses modelos é, portanto, fator de identidade cultural: revela *quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos*. Assim sendo, *todos* precisam encarar a avaliação de comportamentos linguísticos de modo natural e preparar-se para enfrentar essa situação, bem como a diversidade de parâmetros e concepções a que ela se sujeita.

Ainda associada por alguns a uma de suas normas objetivas¹, à norma culta ou à norma padrão, a língua portuguesa é frequentemente tomada em sentido limitado. Com base nessa concepção, há quem chegue a advogar que é “equivoco pedagógico” apresentar ao aluno diferentes normas no espaço escolar. Nesse sentido, alega-se que a escola não seria lugar próprio para o tratamento de variedades linguísticas que, embora diferentes da norma padrão, funcionam (e bem) em comunicações cotidianas em inúmeros contextos. A

¹ Entende-se por norma objetiva qualquer variedade em uso.

escola seria, antes, o espaço destinado ao ensino da “única” variedade em condições de conduzir o aprendiz a ascender socialmente.

Há também quem considere equivocada a postura pedagógica de levar conhecimento obtido em Sociolinguística para a sala de aula. O que está em compêndios gramaticais não é justamente o resultado dos procedimentos científicos de observação, descrição e explicação dos usos encontrados em documentos escritos, principalmente literários, avaliados como representantes da concretização exemplar da língua portuguesa? Tudo o que é recomendado nesses compêndios advém da análise linguística de obras “bem avaliadas”. Como, então, se pode conceber que seja um equívoco que a linguística ultrapasse os muros acadêmicos em direção à prática pedagógica?

É, antes, uma questão de compromisso e responsabilidade social a postura de o professor de Língua Portuguesa assumir o ofício de pesquisador e partilhar o que há de unidade e de pluralidade no idioma que ensina, respaldado por conhecimento científico já consolidado e por bom senso profissional. Não se trata de o seu perfil (pró-)linguista tomar o lugar do seu perfil de professor, mas de aquele colaborar para que este seja plenamente exercido. Afinal, teoria e prática precisam ser devidamente concebidas e articuladas em qualquer área de atuação. Para tanto, os professores podem valer-se das inúmeras contribuições dos estudos sociolinguísticos baseados em diversos documentos (falados e escritos em gêneros literários ou não) e numa concepção de língua que não a restrinja a uma de suas normas, mas a contemple como diassistema, um sistema de subsistemas funcionais.

Percebemos, na análise dos livros didáticos, que o encaminhamento, em geral, tem sido no sentido de uma concepção plural da língua portuguesa articulada à eficácia discursivo-pragmática. Ainda que apresente falhas, a descrição da variação e da mudança se faz cada vez mais presente em sala de aula. Mesmo que a norma exemplar de manifestação da língua portuguesa tenha prioridade, o trabalho com outras normas tem sido um dos meios de qualificar o aprendiz e lhe propiciar condições de avaliar, perceber e eleger as formas linguísticas mais apropriadas aos diversos eventos comunicativos. Não se vem restringindo a ambientes de cultura institucionalizada tão naturalmente enfocados nos bancos escolares. O trabalho com outras normas é encarado, então, como uma maneira de fazer o aprendiz ter consciência de

que ninguém se comporta linguisticamente sempre da mesma forma ou valendo-se apenas da norma padrão. E aqui se entende que o processo de enriquecimento do desempenho dos alunos em relação às competências de leitura e produção textual só se consolida com a garantia de acesso irrestrito, consciente e crítico à diversidade de recursos das normas do sistema língua portuguesa. À escola cabe fomentar esse tipo de acesso, desprovido de preconceito.

2 Análise de Livros Didáticos do Ensino Médio

Os livros analisados buscaram adequar-se às propostas estabelecidas nos PCN, que pretendem a formação geral do aluno em oposição à formação específica, com o intuito de desenvolver no educando as capacidades de pesquisar, aprender, criar, ao invés do simples exercício de memorização.

Entende-se, nessa proposta, que o aluno seja capaz de utilizar a língua em suas múltiplas possibilidades, reconhecendo a existência da diversidade linguística que o tornará apto a se manifestar em diferentes situações comunicativas, desde aquelas mais formais e mais monitoradas às aquelas menos formais e menos monitoradas, presentes no cotidiano.

Efetivamente, os PCN reconhecem os avanços decorrentes da Sociolinguística no que concerne ao entendimento de que a língua evolui e, assim sendo, não permanece a mesma, quer se considerem: a) a sua evolução no tempo; b) as modalidades escrita e falada; c) os diferentes gêneros textuais; e d) as situações discursivas, entre outras variáveis. Isso implica dizer que se abriu espaço para a visão científica acerca das diferentes manifestações da língua, bem como introduz a discussão sobre temas como “erro” e “preconceito linguístico”. Tais informações são importantes para que seja possível ao aluno entender a coexistência de diferentes normas e a inconsistência da ideia de que uma superior a outra.

2.1 O conceito de língua e de linguagem

Os livros didáticos analisados apresentam, via de regra, o conceito saussureano de língua:

Língua é um sistema de signos linguísticos convencionais usado pelos membros de uma mesma comunidade. Em outras palavras: um grupo social convencionou e utiliza um conjunto organizado de elementos representativos. (L1, grifo nosso).

Conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral ou escrita de uma coletividade. (L2).

Tais definições revelam alguns problemas no que tange ao adequado entendimento do conceito de língua, uma vez que os autores não incluem o seu caráter abstrato – embora a noção esteja presente no postulado de Saussure (1973) –, um sistema ou conjunto de regras linguísticas abstratas utilizadas pela comunidade, em que todas as possibilidades de combinação de seus elementos estão previstas. Apresentado o conceito dessa forma, é possível explicar por que algumas construções sintáticas, como *Eu vi ele*, têm legitimidade na língua, ainda que não sejam respaldadas pela gramática normativa.

Além disso, os autores não mencionam que a língua é um sistema de oposições, um sistema funcional; portanto, se uma forma desaparece no uso de uma comunidade e esta tem valor distintivo, outro elemento tem de ali aparecer para continuar mantendo o sistema em funcionamento. Podem-se, por exemplo, utilizar aspectos diacrônicos, como a perda dos casos no latim; ou sincrônicos, como o cancelamento das marcas de número e pessoa, na fala popular. No primeiro caso, temos como conseqüências a cristalização da ordem Sujeito Verbo Objeto e o aumento do número de preposições para distinguir os casos, a saber: sujeito, objeto direto (acusativo) e objeto indireto (dativo). No segundo caso, podemos observar a necessidade do preenchimento da posição de sujeito, uma vez que as marcas no verbo tendem a desaparecer, como observamos nos exemplos *Nós falaØ* ou *eles falaØ*.

Os autores também não consideram que uma das funções da língua consiste em estabelecer comunicação e, assim sendo, somente constitui ‘erro’ aquilo que é ininteligível ao entendimento, como **Livro o didático lançou amanhã*. Nessa perspectiva, é perfeitamente percebido pelos alunos que todas as manifestações da língua, dentro ou fora de uma norma eleita como “correta”, são eficientes como comunicação, principalmente se adequadas ao grau de

formalidade da situação discursiva. É possível exemplificar isso com diferentes gêneros textuais, como propagandas – que adaptam seu texto ao público-alvo –, crônicas, tiras de histórias em quadrinhos, marcas de produtos, nomes de empresas, entre outros, em que se transgridem as regras com fins específicos, como podemos fazer com a língua usada no dia a dia.

Ainda a esse respeito, chamam a atenção certas observações que resultam na articulação indevida de termos como “(in)adequação linguística” e “erro linguístico”, como verificamos no trecho de L1 (grifos nossos):

Ao empregar os signos que formam nossa língua, você irá **obedecer** a certas regras de organização que ela própria oferece. Assim, por exemplo, é perfeitamente possível antepor ao signo **árvore** o signo **uma**, formando a sequência **uma árvore**. Já a sequência **um árvore** contraria uma regra de organização da língua portuguesa, o que nos faz rejeitá-la. [...] O conhecimento de uma língua abrange não apenas a identificação de seus signos, mas também o uso **adequado** de suas regras combinatórias.

O que L1 chama “inadequação” é, de fato, o que constitui **erro** (o que é agramatical para qualquer falante nativo de uma língua). Em razão de observações como essa, é necessário salientar a distinção entre três tipos de regras (cf. LABOV, 2003), por meio das quais um fenômeno linguístico pode se organizar:

- i. **Catagóricas** (as que se aplicam em 100% dos usos) – como, por exemplo, a regra de configuração do sintagma nominal supracitada, que diz respeito à ordenação de núcleo e determinante (**livro o*) ou (**um árvore*, como na observação em L1);
- ii. **Semicatagóricas** (com aplicação em cerca de 95% dos dados) – por exemplo, regras relacionadas ao emprego de “ter de/**ter que** seguido verbo no infinitivo” ou de “**há**/tem/faz tempo (que)... em expressões de tempo decorrido”, com alta preferência pelas formas sublinhadas.
- iii. **Variáveis** (as que envolvem alternativas com outras margens percentuais de ocorrência) – por exemplo, a expressão do sujeito

anafórico por meio de formas de referência plena ou nula, a aplicação da regra de concordância verbal e nominal, a forma de expressão pronominal de referência genérica que inclui o emissor (nós e a gente), entre inúmeros outros fenômenos.

A questão da **adequação** tem relação com o emprego de diferentes recursos e normas em diferentes situações comunicativas, com a aplicação de regras variáveis ou semicategóricas do sistema. Um falante pode dominar mais de uma gramática e dispor delas de acordo com as necessidades comunicativas e/ou com as expectativas socioculturais de expressão linguística, a exemplo da observação feita numa das obras:

Entende-se que o uso que cada indivíduo faz da língua depende de várias circunstâncias: do que vai ser falado (assunto), do meio utilizado (canal), do contexto (ambiente espaço-temporal), do nível social e cultural de quem fala e, importantíssimo, de quem é o interlocutor (ou seja, quem é a pessoa para quem se está falando). Isso significa que a linguagem do texto deve estar adequada à situação, ao interlocutor e à intencionalidade do falante. Assim, seria inadequado um professor universitário fazer uma palestra para alunos de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental empregando palavras eruditas, desenvolvendo argumentos complexos e estruturas sintáticas muito elaboradas – ele não seria compreendido por seus interlocutores. (L6, p. 133)

Construir enunciados, além de implicar seguir os princípios organizacionais da língua (que dominamos plenamente desde antes da escola) e regras relativas a uma variedade, significa escolher, dentre um conjunto de possibilidades expressivas da língua, alternativas mais apropriadas a cada situação de interação.

Deve-se reconhecer, também, que a língua é, ao mesmo tempo, tradição e inovação: tradição, porque se repete aquilo que se dizia anteriormente, e inovação, pois as necessidades comunicativas impelem o falante a construir novas palavras, novos significados. Portanto, não é aleatoriamente que novas combinações emergem e outras, em competição, podem desaparecer. Como um organismo vivo, a língua sofre mutações e,

até que a mutação se complete, formas com mesma função podem coexistir. Isso explica, por exemplo, a convivência entre *Nós* e *A gente*, *As casas* e *As casa*Ø, *Eu me queimei* e *Eu Ø queimei*. Assim, a língua é um contínuo: não há separação estanque entre as formas do passado e as do presente, como não há entre as modalidades oral e escrita.

Ao tratar a língua na perspectiva saussureana, separa-se o conceito de língua do de fala, detendo-se somente na primeira. A fala vinha sendo tratada, em diferentes abordagens teóricas, como o espaço do caos, sem regras ou condicionamentos. A Sociolinguística demonstra cabalmente que a língua é um sistema heterogêneo, mas extremamente regulado por fatores condicionadores de ordem interna (contextos fonéticos/fonológicos, aspectos morfossintáticos e semântico-discursivos) e externa (gênero, classe social, idade). Portanto, o suposto caos observado na fala não é aleatório. Os estudos sobre o cancelamento da marca de concordância no SN, fenômeno estigmatizado na Língua Portuguesa, apresentam explicações lógicas como a necessidade de marca apenas no primeiro elemento. Assim, em *Meninos são levados*, o primeiro SN obviamente será marcado para que a noção de “mais de um” seja garantida. Já em **Os meninoØ são levadoØ*, a marca no determinante assegura a ideia da pluralidade de todo o SN. É, pois, perfeitamente entendível que a heterogeneidade faça parte da estrutura da língua e, por isso, a língua muda e os seus usuários continuam se compreendendo.

Além da limitação da compreensão do conceito de língua, observamos que destacar que a língua se constitui de signos conduz falsamente à ideia de que, nesse sistema, somente estão presentes palavras:

Um signo linguístico é um elemento representativo com dois aspectos: um significante e um significado. Ao ouvir a palavra *árvore*, você reconhece os sons que a formam. Esses sons se identificam com a lembrança deles que está presente na memória. Tal lembrança constitui uma verdadeira imagem sonora armazenada em seu cérebro – é o significante do signo *árvore*. (L1).

[...] Uma língua é um código que utiliza um grande número de signos (chamemos, por enquanto, **palavras**), com suas regras de combinação (lugar na frase, seleção das palavras, concordância, regência etc.). (L1, grifo nosso).

Signo é a associação de um significante (sons da fala, imagem gráfica, desenho) e um significado (conceito mental, imagem mental). (L2).

É preciso destacar que, na gramática de uma língua, estão presentes também os morfemas gramaticais (preposições, conjunções, artigos, pronomes relativos...), assim como as formas presas (prefixos, sufixos, vogais temáticas, morfemas verbais de tempo e modo, p.e.), o que nos permite criar novas formas, a partir de “material velho”, como *representear, cabeu por coube, democradura, amputagem, namorante, namorido, etceterossexual, mãetorista e boadrasta*. Com isso, fica afastado o fato de que há, no sistema, regras de combinação de fonemas em sílabas, morfemas e palavras com base na quais foram, são ou serão configuradas expressões linguísticas.

Alguns autores fazem, adequadamente, referência a um conjunto de regras que está na base das expressões linguísticas, ou seja, destacam os dois grandes componentes em sua organização: o gramatical (sua estrutura) e o lexical (seu vocabulário).

Dominar bem uma língua não significa apenas conhecer seu vocabulário; é preciso também ter domínio de suas leis combinatórias. Nós podemos, por exemplo, conhecer o sentido de cada uma das palavras deste enunciado: Aumento segunda-feira na tem novo próxima gasolina. Porém ele nada significa para nós, porque não foram respeitadas as leis de combinação das palavras. Observe como o enunciado ganha sentido, se combinarmos as palavras desta forma: Gasolina tem novo aumento na próxima segunda-feira. (L4, p. 15).

Língua é um código formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si. (L4).

A língua é um sistema de representação constituído por palavras e regras que as combinam, permitindo que expressemos uma idéia, uma emoção, uma ordem, um apelo, enfim, um enunciado de sentido completo que estabelece comunicação. (L6, p. 128).

Por fim, cabe destacar o equívoco entre os conceitos de *língua* e *linguagem*, usadas como sinônimos. Linguagem é, ainda, definida como qualquer meio para promover a comunicação ou mesmo tipos específicos de informação (linguagem técnica, cinematográfica...). Nenhuma obra inclui, entre os conceitos do termo, a capacidade natural do homem de adquirir e produzir a língua. É esta habilidade que distingue os homens dos animais. Na maioria das vezes, os capítulos relacionados ao conceito de língua e linguagem (Capítulo 22 – A linguagem – o conteúdo de gramática – L3; Unidade 2 – Comunicação e expressão; Linguagem, língua, fala e discurso – L. 4) servem para introduzir o estudo dos elementos da comunicação. Aliás, os conceitos não servem a nenhum exercício, não são aplicados, estão descontextualizados e não se inter-relacionam. Cada unidade parece isolar-se da outra.

2.2 O tratamento da variação e/ou mudança

O primeiro ponto a destacar refere-se ao fato de que nenhuma das obras analisadas discutiu questões basilares como o mito da homogeneidade linguística, embora apresentem capítulos com títulos como “Unidade e variedade” (L1), “A língua e suas variedades” (L2) e “Variedades linguísticas” (L2).

Os estudos linguísticos evidenciam que o Brasil, de fato, apresenta relativa uniformidade do ponto de vista diatópico, embora não se possa dizer que não exista variação regional, pois é possível notar diferenças nos planos fonético/fonológico, morfossintático e semântico-discursivo. Do ponto de vista diastrático, notam-se bastantes diferenças entre o português falado por pessoas mais escolarizadas e por pessoas menos escolarizadas, tanto do ponto de vista oral quanto escrito (ILARI; BASSO, 2006).

Os livros enfocam primordialmente o aspecto das diferenças dialetais, opondo, sem exemplificar com dados de quaisquer níveis da língua, o lisboeta ao carioca, o gaúcho ao amazonense. Apresentam as seguintes definições de dialeto:

... há variações entre as formas que a língua portuguesa assume nas diversas regiões em que é falada [...]. Essas variações regionais constituem os falares e os dialetos. (L1).

... podemos observar inúmeras variações se compararmos, p.e., a expressão de gaúchos, pernambucanos, cariocas, mineiros e paulistas. (L1).

Ao tratar da variação dialetal no âmbito fonético-fonológico, o L2 utiliza a oposição aberta *versus* fechada das vogais médias para caracterizar os dialetos do sul e do nordeste: “observa-se, por exemplo, a pronúncia aberta ou fechada, conforme os falantes sejam do sul ou do nordeste do país” (p. 13). Os exemplos são:

Pronúncia sulista	Pronúncia nordestina
N[e]blina	N[ɛ]blina
T[e]cer	T[ɛ]cer
C[o]varde	C[ɔ]varde
[o]fício	[ɔ]fício

Ao ler esta observação, temos a impressão de que, no nordeste, todas as vogais médias em posição pretônica se realizam como médias abertas [ɛ] / [ɔ]. Os estudos linguísticos revelam que, embora haja o predomínio de realização das médias fechadas, isso não se dá exatamente em todo e qualquer contexto.

Barbosa da Silva (2008, p. 322) apresenta três regras para a realização das vogais médias em Salvador, mostrando que há condicionamentos linguísticos e sociais para a realização das vogais médias fechadas, mesmo no nordeste:

- a) uma regra categórica de timbre que:
 - i. torna fechada qualquer vogal média [e, o] em contextos de vogais da mesma altura na sílaba seguinte, por um processo de assimilação (harmonia vocálica): *c[o]rreio*, *c[e]rveja*.

Observamos que, por essa regra, o exemplo *tecer*, dado no livro didático, não se realizaria como média aberta, já que na posição tônica há uma vogal fechada.

- ii. torna fechada a vogal média anterior [e], antes (raramente depois) de consoante palatal em uma classe de palavras – verbos e deverbais de 1.ª conjugação: *f[e]char, des[e]jar, ch[e]gar, plan[e]jar*.
- iii. torna aberta a vogal média em qualquer outro contexto: *esp[ɔ]rtivo, m[ɔ]lusco, af[ɛ]tiva, cob[ɛ]rtura*.

b) uma regra supra-dialetal, variável, que eleva as pretônicas médias especialmente antes de [i] e [u] e de algumas consoantes, e é responsável por alternâncias no dialeto como: *c[u]légio / c[o]légio, g[u]verno / g[ɔ]verno, m[i]lhor / m[ɛ]lhor, d[i]pois / d[ɛ]pois*; ou seja, há variação de uma vogal média baixa [e, o] para uma vogal alta [i, u].

c) uma regra dialetal, variável, responsável pelas ocorrências minoritárias e variáveis de pretônicas fechadas [e] e [o] no contexto de vogal alta, baixa ou nasal: *p[o]lítica / p[u]lítica, p[e]scaria / p[ɛ]scaria, mensalidade / m[ɛ]nsalidade*.

Concluimos que há uma descrição estereotipada da fala do nordeste, que não espelha a realidade linguística daquela região. Ademais, verificamos pouco conhecimento do que é feito em termos de pesquisa dialetal, e, de certa forma, afirmações dessa natureza reforçam um preconceito relativo àquele dialeto.

Alguns livros didáticos fazem referência aos níveis de instrução, graus de escolaridade (variação diastrática) dos falantes e comunidades sociais mais restritas (grupo de estudantes e quadrilha de contrabandistas), cuja norma de uso “tem por função evitar a compreensão por aqueles que não fazem parte deles” (L1, p. 12). Esses grupos seriam os responsáveis por criar gírias, “variantes linguísticas sujeitas a contínuas transformações”. O que destacamos nas considerações dessa natureza é o fato de associar a criação de gírias a grupos de baixa escolaridade, como se pessoas pertencentes a outros estratos sociais não tivessem construções marcadas ou mesmo não utilizassem expressões advindas desses grupos. Há, ainda, a falsa ideia de que somente as gírias são passíveis de alteração. Trata-se do equívoco em se separar de forma estanque norma culta e norma popular, como se não houvesse a coexistência de gramáticas no seio da sociedade e, conseqüentemente, os usos de uma

aparecem em outra, no que chamamos de diassistema. Não podemos relacionar norma popular apenas à produção linguística de pessoas pouco escolarizadas, assim como não devemos pressupor que pessoas com formação escolar completa utilizem somente a norma culta ou, pior, a norma padrão, esta um ideal.

Ainda no âmbito fonético, atribuem-se a pouca ou nenhuma escolaridade do falante as realizações *muié* por *mulher*, *veio* por *velho* e *teia* por *telha*. No entanto, as pesquisas mostram que o fenômeno da iotização do *-lh* está relacionado à variação diatópica e à faixa etária: ocorre em determinados dialetos, normalmente interioranos, é mais frequente nas faixas etárias mais avançadas, a depender também do grau de formalidade da situação comunicativa (cf. BRANDÃO, 2007).

No que tange aos fatores situacionais, os autores relacionam a interferência do grau de formalidade da situação discursiva, mas associam essas alterações ao nível vocabular e sintático: “(variação diafásica, também social) são os condicionados pelas diferentes situações comunicativas que adotamos, a depender do grau de formalidade. [...] Em cada uma dessas situações, procuramos adequar nosso nível vocabular e sintático ao ambiente linguístico em que nos encontramos” (L1, p. 13).

Assim formulado, parece que a adequação vocabular não atinge os níveis fonético, morfológico e semântico da língua, o que é infirmado pelos estudos dialetais. Por exemplo, o estudo de Gomes de Matos (apud BARBOSA DA SILVA, 2008, p. 320-336) menciona que a realização de vogais médias fechadas por falantes cultos, em contexto em que se realizariam as abertas, tem por condicionamento a imitação à norma de prestígio do sul/sudeste:

A rejeição das vogais abertas observada por Gomes de Matos entre os estudantes de Recife é indício de que o empréstimo de vogais fechadas nesses contextos não passaria despercebido. Segundo ele, 99 dos estudantes inquiridos afirmavam que ‘o sotaque aberto desembeleza a fala’. (Nota 7, p. 335).

Percebemos, então, que a mudança de norma, a variação fonética foi influenciada pelo *status* da variante predominante no sul/sudeste. A adequação deve-se à valoração da norma de um determinado grupo sobre outro.

Não raro, os livros didáticos afirmam que a norma popular apresenta peculiaridades que a distanciam da norma culta:

... [a norma popular] tem uma gramática própria. A concordância, por exemplo, é estabelecida de acordo com regras diferentes das que estabelecem a concordância na norma culta. Temos, por exemplo, “as bala” e não as balas etc.

Primeiramente, é preciso destacar que não podemos considerar a existência de *uma* norma popular ou *uma* norma culta. Isso porque, por exemplo, a norma popular do Rio de Janeiro diferencia-se da norma popular da Bahia, o mesmo acontecendo com a norma culta. Portanto, existem *normas cultas*, *normas populares* e assim por diante. Isso obviamente vem de uma visão monolítica da língua, da noção de que existe uma única norma culta utilizada em todo o território nacional, equivocadamente associada à norma padrão:

Entre as variedades da língua, existe uma que tem maior prestígio: a variedade padrão. Também conhecida como língua padrão e norma culta, essa variedade é utilizada na maior parte dos livros, jornais e revistas, em alguns programas de televisão, nos livros científicos e didáticos, e é ensinada na escola. As demais variedades linguísticas – como a regional, a gíria, o jargão de grupos ou profissões (a linguagem dos policiais, dos jogadores de futebol, dos metaleiros, dos surfistas etc.) – são chamadas genericamente de variedades não padrão. (L4, p. 16).

Em segundo lugar, as diferenças entre norma culta e popular estão na frequência com que um fenômeno ocorre em uma e outra norma. Tomemos, por exemplo, o fenômeno da concordância nominal. Vieira (2007, p. 76-77), citando trabalhos sobre a concordância nominal das normas culta e popular, afirma:

(a) Os fatores lingüísticos determinantes do cancelamento da marca na variedade culta estão entre os que mais atuam no âmbito da fala popular, o que demonstra haver, no plano do sistema, uma deriva definida;

(b) Indivíduos de alto nível de escolaridade (6% da população urbana brasileira), por serem mais sensíveis aos padrões de prestígio, utilizam, predominantemente, as regras canônicas de concordância expostas nas gramáticas normativas, veiculadas pela escola, utilizadas na modalidade escrita não-informal e reiteradas pela mídia.

Além disso, estudos diversos sobre a concordância verbal mostram comportamento praticamente categórico de não concordância na modalidade oral, e comportamento variável na modalidade escrita, quer se trate de norma popular ou culta, nas construções de sujeitos pospostos com verbos inacusativos ou em construções com *se*. Tais construções apresentam-se como desviantes do que prescrevem as gramáticas: a concordância obrigatória entre verbo e sujeito, como ilustram os exemplos a seguir:

- i. *Explica-se* os fundamentos da teoria.
- ii. *Começou* as aulas na semana passada.
- iii. *Bateu* fome e sede, no intervalo da aula.

Com relação à contraposição constantemente estabelecida entre norma culta e norma popular, vale lembrar ainda que são populares vários elementos descritos na chamada norma culta (certas regências, a estruturação mediante próclise em construções com atrator, a concordância de número em contextos de ordem canônica e proximidade entre sujeito e verbo ou de maior saliência fônica das formas verbais). Logo, tal separação não deixa de sinalizar, também, uma visão estereotipada do que é popular, ao associar a norma popular ao que é utilizado por pessoas de “pouca ou nenhuma cultura (sistematizada, institucionalizada)” e/ou pessoas que não frequentaram a escola ou a frequentaram por pouco tempo, ou, ainda, ao fazer corresponder a culto apenas o que é institucionalmente entendido como fonte de boa cultura, letramento.

Um tema ainda pouco – e muitas vezes – indevidamente explorado é o da mudança da língua portuguesa. Seu desenvolvimento nas obras ocorre por meio da abordagem da variação histórica, das origens da língua portuguesa e, inclusive, de sua história externa. O L3 afirma que a variação histórica é “imposta pelos acontecimentos e mudanças comportamentais da sociedade

ao longo dos tempos, sofre variações constantes.” Ou seja, atribui a mudança a fatores externos à língua. Além disso, os livros detêm-se às mudanças de grafia (fonética) e às de sentido (semântico), não abordando, por exemplo, mudanças sintáticas, oportunidade em que se poderia discutir a ordem dos constituintes no latim e no português atual, além de apresentar, numa perspectiva sincrônica, as construções não padrão, como em ii e iii:

- i. A revista **cuja** foto é de Roberto Carlos está nas bancas (relativa padrão).
- ii. A revista que a foto **dela** é de Roberto Carlos está nas bancas (relativa copiadora).
- iii. A revista que a foto **Ø** é de Roberto Carlos está nas bancas (relativa cortadora).

Esse tipo de exercício analítico de usos poderia ser realizado com exemplos de todos os níveis da língua, o que só contribuiria para a aquisição da norma de prestígio. No entanto, os livros didáticos restringem-se a mencionar a contribuição grega, latina, indígena e africana para o léxico.

Devemos destacar, também, que os autores confundem termos específicos na Sociolinguística, como: *variedade*, *variação* e *variante*. Empregamos como se fossem formas alternativas. No entanto, o primeiro corresponde ao conceito de norma (objetiva ou subjetiva); o segundo designa o processo de diversidade, heterogeneidade; e o terceiro representa o uso linguístico, a forma como um fenômeno se manifesta ou concretiza, ou seja, uma alternativa num conjunto de potencialidades baseadas no sistema. Como exemplo de variantes, podemos citar duas das estratégias de preenchimento do objeto direto anafórico presentes na norma culta oral: Encontrei-*o* na sala x Encontrei *ele* na sala.

Em relação à abordagem das modalidades expressivas oral e escrita, os autores geralmente relacionam a primeira à informalidade, e a segunda, à formalidade. Assim, a escrita apresentaria “formas de referência mais precisas”:

Vemo-nos obrigados a utilizar formas de referência mais precisas, como substantivos e adjetivos, capazes de nomear e caracterizar os

seres. A língua escrita, assim, demanda um esforço maior de precisão: devem-se indicar datas, descrever lugares e objetos, bem como identificar claramente os interlocutores no caso de representação de diálogos. [...] Menos perecível, a língua escrita consegue atravessar o tempo e o espaço sem perder sua eficiência informativa. (L1)

Não se leva em conta que, a depender do gênero, do modo de organização do discurso predominante (narrativo, descritivo, dissertativo ou argumentativo), do domínio comunicativo (conversacional, acadêmico, jornalístico, literário ou não literário, entre outros), cada texto terá características diferentes quanto aos elementos constitutivos: maior ou menor presença de substantivos ou adjetivos, de referências nominais mais genéricas ou mais específicas, diversidade ou não de tempos verbais, presença de personagens ou não, uso de articuladores etc. Não é possível ser categórico quanto à inalterabilidade do texto escrito. Basta comparar textos em Língua Portuguesa de séculos distintos, ou mesmo do início e do meio de um mesmo século que as diferenças serão largamente observadas, com a possibilidade até de a compreensão ser afetada. Ademais, não é possível articular biunivocamente modalidades expressivas com registros formal e informal. Antes, o que se tem efetivamente são situações comunicativas em que contínuos se inter cruzam numa rede complexa de possibilidades de configuração: escrita-oralidade, formalidade-informalidade, maior-menor monitoramento discursivo. Desse modo, um bilhete, a depender do interlocutor e de outros aspectos da situação comunicativa, pode ser escrito num registro informal e com base num processo de menor monitoramento dos seus aspectos gramaticais e textuais.

2.3 O tratamento do componente gramatical

Geralmente, nas obras didáticas, detectam-se duas noções de gramática, embora ainda haja obras (como, por exemplo, L2) que sequer abordam a polissemia desse termo. Eis as duas concepções: a de uma gramática que descreve as regras de funcionamento de uma língua (*descritiva*) e a de uma gramática que dita/prescreve o que é obrigatório falar ou escrever no uso de uma língua (gramática *normativa* ou *tradicional*).

Embora muitos se refiram à parte linguística das obras didáticas como o espaço reservado à gramática normativa, não podemos esquecer que ela

constitui um espaço igualmente descritivo. É fácil perceber isso quando o autor deixa de formular padrões de uso e passa a descrever as propriedades de uma categoria ou as possibilidades classificatórias das formas linguísticas. As conceituações e classificações constituem exemplos de descrição. Já as normas são introduzidas, em geral, por formulações como “é obrigatório o uso de...”, “não se deve...” ou “o bom uso da língua exige que...”.

1 – Usa-se o infinitivo não-flexionado:

a) em locuções com verbos auxiliares, com ou sem preposição:

*devemos **dizer***

*querem **saber** [...]*

Pode-se dizer, hoje, que esta regra é **obrigatória**, isto é, exceto em usos muito específicos da linguagem literária, principalmente em escritores mais antigos, *a flexão do infinitivo nessas locuções não pode ocorrer*.

b) Normalmente, usa-se também o infinitivo não-flexionado em locuções regidas por preposição (de, para, em, a...), como nos exemplos iniciais:

*[as] comunidades temerosas **de ser** engolidas...*

*[os países] estimulados **para produzir** programas... [...]* (L5, p. 339).

2 – Flexiona-se o infinitivo **obrigatoriamente**

Em um único caso: quando o verbo tem um sujeito próprio, *expresso* na sentença. Confira:

*Para **os policiais darem** uma ordem de prisão, é necessário o flagrante. [...]* (L5, p. 340).

Há, no entanto, obras (como L1) que não consideram o conceito de *gramática internalizada*, aquela que adquirimos paulatinamente quando expostos a um sistema linguístico. Sequer mencionam que, ao chegarmos à escola, já conhecemos o sistema, e pelo menos uma de suas normas, mas, em geral, não dominamos a *norma culta* e muito menos a *norma culta padrão*; no máximo, sabemos alguns aspectos destas em decorrência de certas experiências comunicativas.

De qualquer modo, as obras geralmente priorizam o ensino da norma que goza de prestígio sociocultural, admitindo variedades de uso em suas descrições, como verificamos na seguinte observação:

O papel da escola é transmitir padrões referentes ao uso da escrita e da fala em situações formais, sem esquecer, contudo, as variedades históricas, regionais, sociais e outras, como as condicionadas pelo grau de escolaridade, pela faixa etária, pelo momento, pela situação etc.

Esses padrões referem-se ao uso da norma de maior prestígio sociocultural, isto é, a norma culta ou norma padrão.

Culta ou padrão é a língua veiculada nos dicionários, nas gramáticas, nos textos literários, técnico-científicos e jornalísticos, e na redação dos documentos oficiais do país. (L2, p. 14).

Já nesse trecho revelam-se associações indevidas. Uma delas é a costumeira relação de sinonímia que se estabelece entre uma norma objetiva, a culta, e norma subjetiva padrão, também explicitada neste trecho:

Essas normas de correção gramatical provêm de diferentes critérios: podem ser estabelecidas a partir do uso que os grandes escritores (os “clássicos”) consagraram; podem advir de pesquisas sobre a história da língua ou de considerações de ordem lógica, que, supostamente, organizariam o funcionamento do idioma. Essa forma de utilizar a língua que goza de prestígio é chamada norma culta. (L1, p. 22).

Há, claramente, nessas associações, o entendimento de que o que um falante culto escreve (ou fala) está integralmente vazado na norma gramatical padrão, o que definitivamente não se configura uma verdade. Falta a essas obras reconhecer que a norma culta (falada ou escrita) não se iguala à norma padrão da gramática normativa. Aquela constitui o uso da língua (falada ou escrita) efetivamente concretizado por pessoas que tiveram amplo acesso a bens culturais e instituições de ensino, uso que mereceria servir de base para uma possível e desejável *atualização* dos registros tomados para o estabelecimento da norma culta padrão a ser ensinada, ou seja, de um ideal de uso falado e escrito do português. E há vários exemplos, entre os quais

certos casos de regência verbal, que já se configuram diferentemente do prescrito nas gramáticas normativas, entre os falantes cultos. Por exemplo, há muito a regência de **assistir** em enunciados como “Assisti ao jogo” é “transgredida” por falantes cultos, chegando ao ponto de ocorrer, com certa frequência, em estruturas passivas: “O jogo foi assistido por todos”.

Os livros didáticos de Ensino Médio revelam, enfim, uma descrição do componente gramatical ainda em descompasso com o conhecimento que já se conquistou no âmbito da literatura linguística. Os conteúdos normalmente são abordados com base na perspectiva tradicional de descrição de um ideal homogeneizante, consolidando-se uma falsa noção de norma única. E, assim, preconiza-se uma norma, ainda que professor e aluno, com eficácia comunicativa, pratiquem outras. O apego à tradição acarreta, entre outras consequências, que estruturas pouco frequentes inclusive entre falantes cultos sejam focalizadas (a combinação dos pronomes oblíquos dativo e acusativo – “Trouxe-lhe o livro. Então, dê-*mo*.”), assim como que estruturas já consagradas pelo uso entre falantes escolarizados não sejam sequer mencionadas (o emprego de “a gente” como forma pronominal de referência à 1.^a pessoa no plural ou à quarta pessoa gramatical). Em geral, as obras se limitam a listar formas linguísticas, regras de estruturação e padrões de classificação de formas e termos sintáticos sem qualquer reflexão sobre a língua em uso em contextos diversificados e sem qualquer análise crítica a respeito dos parâmetros implicados na categorização exposta.

Prevalece, em geral, a apresentação dos usos tidos como corretos, mesmo quando vêm travestidos de adequados a situações em que se espera uma norma que goze de prestígio. Essa postura fica evidente na maior parte dos exercícios propostos. A ênfase recai sobre a explicitação de formas linguísticas, regras de organização e possibilidades classificatórias pautadas em enunciados muitas vezes descontextualizados e, sobretudo, circunscritos à modalidade escrita.

Por mais que percebamos uma preocupação maior com a articulação do componente gramatical ao componente textual, com a ênfase que tem sido dada ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção dos gêneros textuais, em algumas obras, o componente gramatical ainda aparece bastante desvinculado das atividades textuais. E, assim, o texto não passa de pretexto à exposição de algum fenômeno linguístico.

3 Novas ‘Atitudes’ no Ensino com as Pesquisas de Orientação Sociolinguística: suas contribuições

Pesquisas sociolinguísticas vêm contribuindo significativamente para o conhecimento e o reconhecimento da nossa realidade linguística heterogênea. Ao propiciar a detecção da sistematicidade dos usos linguísticos variáveis em diferentes variedades, elas vêm fomentando novas concepções e atitudes em prol de um ensino da norma padrão na escola em moldes mais condizentes com essa realidade diversificada.

O conhecimento e o debate dos resultados das pesquisas científicas vêm proporcionando oportunidades para que, além da *norma subjetiva* aprendida mediante educação formal, professor e aluno se apropriem de *normas objetivas* como objetos legítimos de descrições, análises e uso dentro e fora de sala de aula. Essa mudança de perspectiva teórico-metodológica no ensino de Língua Portuguesa se apresenta nos PCN e, com maior ou menor sucesso, nos livros didáticos do ensino médio. Ela abre caminho para a concepção que passa a vigorar nos bancos escolares de que, quanto maior for o domínio de alternativas linguísticas, mais bem sucedido será o falante no processo de ajustar seu discurso aos interesses discursivos e às condições comunicativas.

É fato que coexistem discursos construídos com base em recursos linguísticos diversos os quais são eleitos por conta de elementos da enunciação como em virtude de contextos formais e informais, situações de fala ou escrita tensas ou espontâneas, ambientes em que se exige a norma padrão ou se aceita(m) norma(s) diferente(s) desta, de produção literária ou não, entre outros condicionamentos. E isso aparece na seleção de textos com configurações diversas que se apresentam nas obras didático-pedagógicas consultadas.

Quanto ao papel da escola, cabe-lhe apresentar ao aluno a diversidade linguística, mostrando-lhe que não há linguisticamente o “certo” e o “errado”, mas normas mais ou menos prestigiosas que lhes servirão à função comunicativa: mais eficiente será a comunicação, ou maior será o seu “sucesso social”, quanto mais adequada à situação discursiva em questão. Isso implica dizer que é responsabilidade da escola o ensino da norma padrão e da norma culta, pois não podemos esquecer que a divisão da sociedade brasileira reflete

a discrepância social a que grande parte da população está submetida. É a escola a instituição capaz de, ao menos, diminuir essa disparidade, e não deve, num ensino excludente, reforçar a existência de uma norma única, homogênea e engessada.

Os estudos sociolinguísticos têm colaborado também para que se reavaliem os registros encontrados na tradição gramatical em bases mais condizentes com o que esta, de fato, faz. Muitas vezes, atribui-se ao gramático ou autor do livro didático uma atitude prescritiva que ele não demonstra em relação ao aspecto considerado. Ele apenas descreve um emprego com base no que identificou como recorrente numa tradição gramatical observada em textos literários, e isso é reportado por quem consulta o compêndio gramatical como o que o gramático prescreve, como única forma da língua portuguesa correta e viável. Há que se mudar esse “olhar prescritivista” que acaba encontrando o “*faça isso*” ou “*use aquilo*” onde simplesmente há “*faz-se isso*” ou “*usa-se aquilo*” e, algumas vezes, nem isso.

Ademais, os registros científicos com que se conta vêm ensejando oportunidades para que também se altere o modo como se concebe a atividade de descrição da língua: passa-se a lidar com o desafio de trabalhar com a diversidade e a uniformização a um só tempo.

Outra contribuição significativa das pesquisas sociolinguísticas tem sido o aporte teórico-descritivo oferecido ao professor para a análise e a diagnose de variantes que aparecem nas produções orais e escritas dos seus alunos.

Em vez de simplesmente coibir usos que se desviam da norma considerada culta ou da culta padrão, na atividade pedagógica, é importante que o professor assuma um compromisso com a avaliação diagnóstica e formativa do aluno. Com base nas descrições e explicações sociolinguísticas das variedades da língua portuguesa, o professor pode proceder à pesquisa e à diagnose de variantes que se revelam nos textos orais e escritos de seus alunos. Com esse procedimento, o professor tem condições de: identificar padrões de comportamento linguístico nos textos (e constatar que eles são sistemáticos e previsíveis); e, então, traçar os perfis sociolinguísticos dos estudantes com que lida, os quais servirão de subsídios para a determinação das formas linguísticas a priorizar e das estratégias pedagógicas às quais recorrer no tratamento de cada assunto, na elaboração de material didático.

Para propiciar que os aprendizes tomem consciência dos usos que costumam fazer da língua, de outras alternativas e das diferenças sociais entre

estas e aqueles, o professor precisa ter pleno conhecimento do repertório deles. Assim, em vez de simplesmente reproduzir um conjunto de prescrições que é apresentado, indiscriminadamente, para qualquer público-alvo/turma e que se repete a cada ano escolar, o ensino formal poderá contribuir efetivamente para que os educandos somem ao seu repertório as variantes de prestígio que ainda não ou raramente empregam e se conscientizem das diferenças entre as variantes e da valoração que esta recebem na sociedade, para que eles tenham condições de monitorar sua linguagem e atender, se lhes interessar, às expectativas relacionadas aos mais diversificados eventos comunicativos e contextos de interação em que se envolverem.

Vale lembrar que, nesse processo, não é difícil encontrar situações de avaliação em que a variante que difere do que é recomendável parece “invisível” aos olhos do professor. Isso se dá ou porque o professor não está atento ou porque o professor não identifica em dada ocorrência uma “transgressão”, já que ele a tem em seu repertório. Como exemplos desse tipo, mencionam-se:

- o objeto direto anafórico de terceira pessoa preenchido por pronome pessoal em predicções complexas (*Deixa eu verificar sua prova* ou *Já mandei ele fazer o exercício*) e ainda em outros contextos (cf. DUARTE, 1989); e
- a relativa cortadora (frequente no discurso oral menos monitorado, como em “*Este é o método que eu gosto*”, situação em que se dá a supressão de preposição antes do pronome relativo).

Assumir uma postura de observação do repertório de usos de seu público-alvo significa passar à condição de observador “privilegiado” e “mais atento” das variações linguísticas dos alunos. E, assim, ao ter de selecionar aspectos linguísticos a sistematizar nas aulas e em materiais didáticos, o professor passa a ter, nos registros científicos que o mantêm atualizado e na realidade linguística que observa, respaldo para: (i) por um lado, considerar estruturas que, embora não encontrem espaço nos manuais didático-pedagógicos e/ou gramaticais, são normalmente empregadas ou vão sendo tacitamente sancionadas pelos usuários do Português; e (ii) por outro, identificar aquelas que já não se revelam frequentes na variedade culta e chegam a assumir o perfil de *preciosismos*.

Como exemplo de estrutura linguística bastante recorrente em diversos textos e sobre a qual dificilmente se encontra descrição em materiais didáticos, tem-se, em lugar de predicadores simples, a configuração de predicadores complexos na base de verbo-suporte: então, recorre-se a *fazer/ dar um telefonema* por telefonar, *levar um tombo* por tombar, *pôr freio* por frear e tantas outras expressões. Esse tipo de estrutura normalmente é “invisível” aos olhos do professor de Português na sua análise de redações. Quando não é, a atitude que ele tem é a de recomendar a substituição dessa variante por uma forma verbal simples, haja vista orientações como, por exemplo, a de Martins Filho (1992, p. 73): “[...] Não diga em duas palavras o que você puder exprimir em uma [...] *mencionar* substitui com vantagem *fazer referência* [...]”. Estudos sociofuncionalistas sobre o assunto revelam que, apesar de a forma simples ser significativamente mais produtiva, a forma verbal complexa ([verbo suporte + sintagma nominal/sintagma adjetival/sintagma preposicional]) é usada em diversos contextos comunicativos mais ou menos monitorados, tensos ou distensos, na fala e na escrita. Tende a ocorrer em determinadas situações: em contextos em que a construção revela uma nuance semântica um pouco distinta da de verbo predicador, em contextos em que a extensão silábica da forma simples é maior ou semelhante à da forma complexa (*parabenizar / dar parabéns*), em enunciados cujo verbo pleno é pronominal (pela suposição de que se tende a evitar formas verbais acompanhadas de pronomes clíticos, recorre-se a estratégias que viabilizem isso – “*ficou entusiasmada*” / “*tomou banho*” em lugar de “*entusiasmou-se*” / “*banhou-se*”). Esse aspecto linguístico, que está muito mais relacionado a uma variação estilística, serve para ilustrar que, mesmo quando não há observações em gramáticas quanto a determinadas construções, não deixa de se manifestar a tendência do usuário da língua à avaliação social e à eleição de estruturas como mais ou menos apropriadas.

Por fim, observamos que, nas obras didáticas, se reconhece a existência do preconceito linguístico e se propõe que a escola deve ser a primeira a respeitar a diversidade linguística que chega até ela, se pretende ensinar ao aluno a norma de prestígio. Por exemplo: “... todos os níveis da linguagem são legítimos, desde que inseridos em contexto sociocultural próprio.” (L2, p. 10-11).

Considerações Finais

Muitas são as contribuições da Sociolinguística que já chegaram às obras didático-pedagógicas. Não obstante, os livros didáticos de Ensino Médio examinados evidenciam diversos problemas quanto ao domínio do que já se alcançou em termos de estudos nessa área. A inclusão de tópicos referentes à variação linguística e, inclusive, à mudança cumpre um requisito previsto nos PCN, mas esse conteúdo ainda está, grosso modo, desvinculado da elaboração de exercícios ou mesmo da correlação desses preceitos ao que efetivamente acontece na(s) norma(s) utilizada(s) diariamente por alunos e professores. Alguns livros didáticos não partem do pressuposto de que o português que se fala e se escreve está no domínio de indivíduos com formação escolar completa ou não. E essa perspectiva de que essas normas se misturam ainda não foi devidamente observada, prevalecendo, ao fundo, a noção do “certo” e “errado”. Na descrição do componente gramatical, também prevalece o descompasso entre o conhecimento obtido por meio de pesquisas e o forte apego a uma descrição tradicional com inclinação homogeneizante.

Retomando o que prevê os PCN, o professor que reconheça e valorize as diferentes normas será capaz de promover o aprimoramento do educando como cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e de desenvolver competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. É o ensino plural que mudará os índices ainda alarmantes de analfabetismo, e analfabetismo funcional, que assolam o país, tornando-se essencial que haja maior interlocução entre conhecimento científico e autores/ editoras de livros didáticos, para que se tenha um ensino democrático e inclusivo.

Referências

BARBOSA DA SILVA, M. Pretônicas fechadas na fala culta de Recife. In: VOTRE, S.; RONCARATTI, C. (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: FAPERJ; 7Letras, 2008. p. 320-336.

BRANDÃO, S. F. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 89-99, set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://migre.me/qbMA1>>. Acesso em: dez. 2013.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1989.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem).

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Eds.). *Sociolinguistics: the essentials readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

MARTINS FILHO, E. *Manual de redação e estilo do jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1992.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1973 [1922].

VIEIRA, S. R. *Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira, e moçambicana do Português: para a definição da natureza do clítico em Português*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Recebido em: 26/05/2014

Accito: 03/11/2014