

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ

NORMA E VARIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O
ENSINO MÉDIO DE 2009

Porto Alegre, maio de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

CÉSAR AUGUSTO GONZÁLEZ

**NORMA E VARIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA APROVADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O
ENSINO MÉDIO DE 2009**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Professor orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

Porto Alegre, maio de 2013

*Pra Mônica,
por nosso projeto de vida juntos.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação nunca teria deixado de ser um projeto se não fosse pelo apoio, pela confiança e pela crítica de uma série de pessoas, que quero muito agradecer aqui.

Quero muito agradecer à Mônica, que me aguentou durante todo esse tempo em que estive envolvido com as coisas que levaram a este trabalho. A Mônica é em grande parte responsável por me fazer sobreviver às angústias da elaboração de uma dissertação.

Quero agradecer demais aos meus amigos - os que estão longe e os que estão perto, os que não me veem há tempos e os que me buscaram toda vez que me afastei deles. Em especial, quero agradecer à Maitê, que nunca deixou de me ler, de me ouvir e de me dizer umas verdades.

Quero agradecer ao Paulo, que, mais uma vez, me orientou. E que, com a serenidade de um pai, me ouviu todas as vezes que eu mudei a ideia inicial do projeto, certo de que eu eventualmente saberia o que eu estava fazendo.

Quero agradecer à minha banca, de professores excepcionais em muitos sentidos. Agradeço à professora Ana Zilles, por ter sido intelectualmente provocante e essencial nas discussões que me levaram a produzir esta dissertação; à professora Luciene Simões, pelas instigantes discussões que sempre promoveu em suas disciplinas e me fizeram abrir os olhos para tantas coisas; e ao professor Cléo Altenhofen, pelas aulas que me fizeram tão interessado nas questões de variação.

Por fim, agradeço ao Instituto de Letras pela educação pública de altíssima qualidade que me ofereceu desde que entrei aqui, na licenciatura em português e inglês em 2005. Agradeço também à CAPES pela bolsa de mestrado que me permitiu me dedicar a esta dissertação.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação busca caracterizar o discurso didático-expositivo acerca da variação linguística presente nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009. Nesse sentido, toma como *corpus* a totalidade dos livros aprovados naquele ano, propondo uma análise em duas etapas. A primeira etapa, de cunho quantitativo, busca nos sumários dos livros os capítulos e seções dedicados à variação e a temas relacionados, selecionando os trechos dos livros a serem lidos. Procede-se, então, à leitura dos capítulos selecionados, fazendo um levantamento dos temas relativos à variação abordados no discurso didático-expositivo dos livros didáticos. Como resultado dessa primeira etapa de abordagem dos livros didáticos, tem-se (1) uma lista de temas abordados e (2) sua distribuição nos livros didáticos. A segunda etapa de abordagem dos livros didáticos seleciona os dois livros mais adotados e os dois livros menos adotados para uma releitura dos capítulos dedicados a temas relacionados à variação, com o intuito de produzir uma análise do conteúdo do discurso didático-expositivo acerca do tema. Como resultado dessa segunda etapa de análise, encontram-se diferenças entre o discurso hegemônico (representado pelos livros mais adotados) e o discurso mais à margem (representado pelos livros menos adotados) acerca da variação linguística. O discurso hegemônico, apesar de admitir a variação linguística, parece reservar um espaço de invariabilidade na língua. Neste espaço de invariabilidade, coloca-se a norma padrão, que se apresenta como objeto de ensino. O discurso mais à margem, por outro lado, busca apresentar a língua como variável como um todo. Por fim, apresentamos algumas implicações de nossa análise dos livros didáticos para uma pedagogia da variação linguística.

Palavras-chave: livros didáticos; variação linguística; pedagogia da variação linguística

ABSTRACT

This paper seeks to characterize the discourse regarding linguistic variation, found in textbooks of Brazilian Portuguese language and literature approved by the National Program of Books for High School of 2009. It takes all books approved that year as *corpus*, proposing an analysis in two steps. In the first step of analysis, which has a quantitative nature, we read the table of contents of each book in search of chapters and sections dedicated to linguistic variation and related subjects, making a first selection of what would be read in full. Then, we read the selected chapters, making a list of the subjects related to variation that were discussed in each book's didactic and expository text. As a result of this first step of the analysis, we came up with (1) a list of subjects that are discussed by textbooks, and (2) their distribution in the same books. In the second step of analysis, we chose the two most adopted books and the two least adopted books to be read again, focusing on analysing the content of the didactic and expository text on linguistic variation. As a result of this second step of analysis, we found differences between the hegemonic discourse (in the two most adopted textbooks) and the marginal discourse (in the two least adopted textbooks) on linguistic variation. The hegemonic discourse, although admitting the existence of linguistic variation, seemed to suppose a part of language which would not be subject to variation. In this part, we could find the standard language, which is presented then as object of study by the textbook. The marginal discourse, on the other hand, seemed to present the language as variable as a whole. Finally, we present a few implications of our analysis of the textbooks to a language variation pedagogy.

Key-words: textbooks; language variation; language variation pedagogy

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 – Número de exemplares de cada livro distribuídos pelo PNLEM/2009	86
Gráfico 5.1 - Número de capítulos dedicados à variação linguística por livro didático	98
Gráfico 5.2 - Número de conceitos relativos à variação linguística retomados por livro didático	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Diferenças entre ensino de gramática e a prática de reflexão linguística	63
Quadro 4.1 – Reprodução do “quadro-resumo” das análises promovidas por Coelho (2007)	84
Quadro 4.2 – Livros aprovados pelo PNLEM/2009; <i>corpus</i> de análise	86
Quadro 4.3 – Etapas de análise dos LDs	90
Quadro 5.1 – Distribuição dos temas relativos à variação nos livros didáticos analisados	95
Quadro 5.2 – Conceitos retomados por LD	100
Quadro 5.3 – Tópicos relacionados à variação linguística apresentados nos livros didáticos	101
Quadro 5.4 – Respostas para a pergunta “O que é língua?”	116
Quadro 5.5 – Respostas para a pergunta “O que é gramática?”	131
Quadro 5.6 – Respostas para a pergunta “Em que níveis a língua varia?”	159
Quadro 5.7 – Respostas para a pergunta “Em que eixos a língua varia?”	161
Quadro 5.8 – Respostas para a pergunta “O que é norma culta?”	171
Quadro 5.9 – Respostas para a pergunta “O que o livro diz sobre a relação entre fala e escrita?”	185
Quadro 5.10 – Respostas para a pergunta “O livro fala de variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?”	191
Quadro 5.11 – Respostas para a pergunta “O livro menciona os diferentes lugares do mundo onde se fala português?”	193
Quadro 5.12 – Respostas para a pergunta “O livro conta a história da língua portuguesa?”	196
Quadro 5.13 – Respostas para a pergunta “O livro aborda a mudança linguística?”	198

LISTA DE IMAGENS

Imagem 5.1 – <i>Box</i> apresentando conceito de linguagem (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 13)	105
Imagem 5.2 – Esquema <i>linguagem/ língua/ fala</i> (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 129)	111
Imagem 5.3 – Distinção entre <i>formas gramaticais e formas corretas</i> (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 130)	120
Imagem 5.4 – Poema de Xanana Gusmão (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 16)	134
Imagem 5.5 – Quadro “gírias curiosas” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 17)	135
Imagem 5.6 – Esquema “enunciação” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 132)	137
Imagem 5.7 – Quadro situação x enunciado x adequação (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 133)	138
Imagem 5.8 – Esquema “padrão coloquial” x “padrão culto” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 134)	141
Imagem 5.9 - Características da fala e da escrita (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 17)	173
Imagem 5.10 - Características da fala e da escrita (NICOLA, 2005, p. 134)	174
Imagem 5.11 - Características da fala e da escrita (LOPES et al., 2004, p. 35)	177

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EM – Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPL – Língua Portuguesa e Literatura

MEC – Ministério da Educação

NURC – Projeto Norma Linguística Urbana Culta

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 OS LIVRO DIDÁTICO NA MÍDIA	14
2 POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	22
2.1 LÍNGUAS E VARIEDADES LINGUÍSTICAS	24
2.1.1 Plenitude funcional e plenitude formal; regras categóricas e regras variáveis	26
2.1.2 Plenitude formal e o conceito de gramática	28
2.1.3 Síntese	29
2.2 MODOS DE APREENSÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	30
2.2.1 Variação intrassistêmica e intersistêmica	31
2.2.2 Variação dialetal e nomoletal	32
2.2.3 Variação diastrática	33
2.2.4 Variação diafásica	38
2.2.5 Variação diamésica	40
2.2.6 Síntese	41
2.3 A QUESTÃO DA NORMA	43
2.3.1 O conceito de norma	44
2.3.2 Norma culta	46
2.3.3 A norma padrão e a norma gramatical contemporânea	48
2.3.3.1 Norma padrão brasileira	49
2.3.3.2 Norma gramatical contemporânea	50
2.3.4 A norma curta	52
2.3.5 Síntese	54
2.4 E O ENSINO, QUE TEM A VER COM TUDO ISSO?	55
2.4.1 Ensinar “o português padrão”	56
2.4.2 O objetivo da escola é ensinar o padrão?	57
2.4.3 Refletir sobre a linguagem	61
2.4.4 Síntese	64
3 POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	66
3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	67

3.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	70
3.3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PNLD	73
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO	81
4.1 DIFICULDADES NA INVESTIGAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	81
4.2 MONTAGEM DO <i>CORPUS</i>	85
4.3 ABORDAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS	88
4.4 LIMITAÇÕES DO NOSSO ESTUDO	91
5 UMA LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS	93
5.1 PRIMEIRA ETAPA DE APROXIMAÇÃO AOS LIVROS DIDÁTICOS	93
5.2 SEGUNDA ETAPA DE APROXIMAÇÃO AOS LIVROS DIDÁTICOS.....	102
5.2.1 O que é língua?	108
5.2.1.1 O que é língua em Cereja & Magalhães	108
5.2.1.2 O que é língua em Nicola	110
5.2.1.3 O que é língua em Faraco	112
5.2.1.4 O que é língua em Lopes et al.	114
5.2.1.5 Síntese	116
5.2.2 O que é gramática?	117
5.2.2.1 O que é gramática em Nicola	118
5.2.2.2 O que é gramática em Faraco	122
5.2.2.3 O que é gramática em Lopes et al.	125
5.2.2.4 Síntese	131
5.2.3 O que é variação?	132
5.2.3.1 O que é variação em Cereja & Magalhães	132
5.2.3.2 O que é variação em Nicola	136
5.2.3.3 O que é variação em Faraco	142
5.2.3.4 O que é variação em Lopes et al.	149
5.2.3.5 Síntese	158
5.2.4 O que é norma culta?	162
5.2.4.1 O que é norma culta em Cereja & Magalhães	162
5.2.4.2 O que é norma culta em Nicola	163
5.2.4.3 O que é norma culta em Faraco	165

5.2.4.4 O que é norma culta em Lopes et al.	168
5.2.4.5 Síntese	170
5.2.5 O que o livro diz sobre a relação entre fala e escrita?	171
5.2.5.1 O que Cereja & Magalhães dizem sobre a relação entre fala e escrita? ...	172
5.2.5.2 O que Nicola diz sobre a relação entre fala e escrita?	173
5.2.5.3 O que Faraco diz sobre a relação entre fala e escrita?	175
5.2.5.4 O que Lopes et al. dizem sobre a relação entre fala e escrita?	176
5.2.5.5 Síntese	184
5.2.6 O livro fala de variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?	185
5.2.6.1 O que Cereja & Magalhães falam sobre variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?	186
5.2.6.2 O que Faraco fala sobre variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?	187
5.2.6.3 O que Lopes et al. falam sobre variedades linguísticas populares e de preconceito linguístico?	189
5.2.6.4 Síntese	190
5.2.7 Considerações sobre as demais questões da ficha de leitura	192
5.2.7.1 O livro menciona os diferentes lugares do mundo onde se fala português?	192
5.2.7.2 O livro aborda o multilinguismo brasileiro?	194
5.2.7.3 O livro conta a história da língua portuguesa?	195
5.2.7.4 O livro aborda a mudança linguística?	197
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
APÊNDICE A - FICHA DE LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS	214

1 OS LIVRO DIDÁTICO NA MÍDIA

Quinta-feira, 12 de maio de 2011. A coluna *Poder On-line*, do portal de notícias online *iG*, publica o seguinte texto:

Livro usado pelo MEC ensina aluno a falar errado

Livro didático de língua portuguesa adotado pelo MEC (Ministério da Educação) ensina aluno do ensino fundamental a usar a “norma popular da língua portuguesa”.

O volume *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, mostra ao aluno que não há necessidade de se seguir a norma culta para a regra da concordância. Os autores usam a frase “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” para exemplificar que, na variedade popular, só “o fato de haver a palavra os (plural) já indica que se trata de mais de um livro”. Em um outro exemplo, os autores mostram que não há nenhum problema em se falar “nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”.

Ao defender o uso da língua popular, os autores afirmam que as regras da norma culta não levam em consideração a chamada língua viva. E destacam em um dos trechos do livro: “Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas”.

E mais: segundo os autores, o estudante pode correr o risco “de ser vítima de preconceito linguístico” caso não use a norma culta. O livro da editora Global foi aprovado pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático.

Essa notícia instaura um intenso debate sobre o livro didático *Por uma vida melhor*. O debate, que envolve questões de língua, de ensino, de política, é longo e as pessoas estão absolutamente interessadas em participar dele. Por esses temas, todos se interessam; sobre esses temas, todos têm algo a dizer.

Entretanto, o texto acima esconde, de olhares menos informados, alguns equívocos, que se mantêm, em maior ou menor grau, de maneira mais ou menos explícita, durante todo o

debate. E tais equívocos se mantêm apesar de falas de qualidade que buscam explicitá-los. Vamos nós, aqui, evidenciá-los.

O primeiro equívoco está no título: ao contrário do que está posto, o livro não ensina ninguém a falar errado. Em primeiro lugar, do ponto de vista linguístico, fica difícil aceitar que alguém “fale errado”. Acontece que, toda fala é governada por regras, que aprendemos quando ainda somos crianças e que colocamos em prática a todo momento. São essas regras que nos fazem colocar, obrigatoriamente, o artigo antes do substantivo para construir um sintagma nominal. Igualmente, há outras regras que nos fazem colocar, opcionalmente, marcas de plural em todos os elementos do sintagma nominal ou apenas no primeiro. Ambos os tipos de regras, as obrigatórias (categóricas) e as opcionais (variáveis), compõem um conjunto a que damos o nome de gramática. Portanto, toda a fala é gramatical, e nenhuma fala é “errada”. Em segundo lugar, é bastante claro que o capítulo do qual foram pinçadas as frases “nós pega o peixe” e “os menino pega o peixe” não ensina a falar, mas a escrever. Na verdade, isso está anunciado de modo explícito, logo no início do capítulo, onde lemos: “Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita.” (RAMOS et al., 2009, p. 11). De fato, no capítulo inteiro não se encontram tarefas que tematizem a oralidade, à exceção das duas que pedem ao aluno que converse com um colega sobre uma leitura. Além disso, entre os cinco tópicos de reflexão linguística que o capítulo aborda, se encontram três que são questões particulares de língua escrita: pontuação, separação silábica e acentuação.

O segundo equívoco do texto está no nível do subentendido. Quando lemos que o livro em questão foi distribuído a alunos do ensino fundamental, não esperamos encontrar entre esses alunos jovens e adultos. No entanto, característica importante do *Por uma vida melhor*, que raramente foi explicitada nos debates, é o fato de ter sido escrito para o público da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Público esse que, por algum motivo, não teve acesso à educação na idade prevista ou que, na escola, foi convencido de que “não tinha nascido pra estudar”, “não conseguia aprender”. É possível, inclusive, que esse convencimento tenha se operado pela língua, na aula de português: a variedade linguística tipicamente exigida na escola é bastante distante das variedades usadas pelos alunos, variedades estas que, não raramente, carregam traços linguísticos que são, em geral, altamente estigmatizados. Por isso, talvez possamos assumir que o público para quem o *Por uma vida melhor* foi escrito conhece o preconceito linguístico. O discurso explícito a respeito do tema contribui para a desmistificação da língua, contribui para que o aluno construa suas defesas contra as acusações de erro e, o mais importante, contribui para que o aluno possa fazer as pazes com

sua real face linguística¹.

O terceiro equívoco do texto é dizer que o livro ensina a usar a “norma popular” da língua portuguesa. Antes de mais nada, temos que reconhecer que, dado que a norma culta é restrita aos usos linguísticos de uma pequena parcela da população em determinadas situações interlocutivas, o mais provável é que os alunos cheguem à escola usando variedades populares. Ora, não há porque ensinar aquilo que eles já sabem. E os autores do livro têm isso bastante claro para si. Por isso, se propõem explicitamente a ensinar a norma culta. Em suas próprias palavras: “Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.” (RAMOS et al., 2009, p. 12) De fato, o livro busca ensinar a norma culta: quando aborda os pronomes *ele/ela*, *o/os/a/as* e *lhe/lhes*, por exemplo, o faz comparando a norma culta escrita (“Eu *a* vi”) com variedades linguísticas em que o pronome reto pode assumir posição de objeto (“Eu vi *ela*”). A abordagem desse fenômeno linguístico não faz uso das noções de “certo” e “errado”, nem supõe a superioridade lógica, estética ou gramatical de alguma das variedades. Ela simplesmente assume que ambas são possíveis na língua, mas que cada uma emerge em diferentes situações interlocutivas. É isso o que vemos na seguinte passagem: “É comum na linguagem informal o emprego de *ele* e *ela* no lugar de *o* e *a*. As pessoas dizem, por exemplo, “Minha irmã viu ele lá”. Na norma culta, a frase seria: “Minha irmã viu-o lá”, porque o pronome “*o*” está substituindo quem foi visto.” (RAMOS et al., 2009, p. 14)²

O quarto equívoco que o texto traz é dizer que o livro afirma que não há quaisquer problemas em se usar a concordância variável. Entretanto, de acordo com o livro, não está errado falar “os livro”, mas deve-se estar atento à situação de interlocução, pois há situações em que essa forma poderia vir a ser estigmatizada. Em outras palavras, quando os debatedores do *Por uma vida melhor* leram “Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’.” Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco

¹Não se entenda, com isso, que não acreditamos que uma pedagogia de língua que atente para a questão da variação linguística não deva estar na pauta do ensino de português na escola regular. Queremos, aqui, chamar atenção para o fato de que os alunos de EJA, por sua inserção no mercado de trabalho, por sua atuação em diferentes esferas sociais de caráter público, muitas das quais fazem exigências sobre as variedades linguísticas utilizadas, têm maiores chances de terem sofrido o preconceito linguístico do que uma criança que só participa de esferas sociais de caráter privado.

²Se poderia criticar o uso do termo “linguagem informal” usado em oposição à norma culta, pois tal uso sugere que as variedades populares são sempre informais, ou, ainda, que usuários de variedades populares não conseguem monitorar seus usos linguísticos na direção de certo grau de formalidade. Como veremos adiante, no capítulo 2, a língua varia em diferentes eixos. O contínuo de formalidade (ou de monitoramento) é apenas um dos eixos em que há variação. Assim, é possível falar em uma variedade linguística popular formal (ou monitorada).

de ser vítima de preconceito linguístico.” (RAMOS et al., 2009, p. 15), eles escolheram se focar na autorização da concordância nominal variável e não na adversidade, que nos informa que as pessoas reagem subjetivamente às formas linguísticas que empregamos; inclusive, podem reagir negativamente às nossas escolhas linguísticas.

O quinto equívoco é dizer que o livro afirma que a norma culta não faz parte da “língua viva”. Essa afirmação simplesmente não pode ser encontrada no livro. Além disso, se tomarmos o adjetivo restritivo “viva” como significando algo como “de fato usada”, então, essa afirmação, inclusive, seria contraditória com outros trechos do livro, que dizem claramente que a “a classe dominante **utiliza** a norma culta” (RAMOS et al., 2009, p. 12), “a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de **empregá-la** quando for necessário” (id. *ibid.*), “quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, **utilizando** a norma culta” (id. *ibid.*), “os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser **postos em prática** tanto oralmente como por escrito” (id. *ibid.*)

Finalmente, no trecho do texto que afirma “segundo os autores, o estudante pode correr o risco “de ser vítima de preconceito linguístico” caso não use a norma culta”, o autor utiliza um recurso linguístico que o distancia da afirmação imputada ao livro didático, o que, somado às aspas ao redor do trecho do livro, sugere que a própria noção de preconceito linguístico é questionável. O equívoco aqui é sugerir que as pessoas não desqualificam a argumentação do outro com base na variedade linguística empregada, que as pessoas não se utilizam de sua percepção de determinados traços linguísticos para identificar e diferenciar os outros, que as pessoas não estigmatizam certos usos linguísticos com base em uma suposta correção linguística, etc. Todas essas atitudes são derivadas da ideia de que há uma língua culta e bela, que não pertence aos falantes, mas a uns poucos iluminados, que têm o direito de nos dizer como falar e como escrever. Todas essas atitudes são, portanto, derivadas de um preconceito, pois não se baseiam em quaisquer dados, senão na opinião de alguns.

Todo o longo debate que se seguiu a publicação desse texto se baseou em um ou dois parágrafos de um capítulo de um livro didático. E foi pautado pela recorrência desses mesmos equívocos. Isso sugere que os debatedores raramente se dedicaram a ler o *Por uma vida melhor*. Na verdade, poucos foram os que saíram das mais rasas dicotomias: “é certo ou errado falar assim?”; “pode ou não pode a escola acolher variedades populares?”.

De um certo ponto de vista, é irrelevante perguntar-se se é certo ou errado falar “os menino pega os peixe”. A concordância nominal variável (e uma longa série de outros fenômenos variáveis) simplesmente acontece. E, assim como os estudantes de botânica nunca

fariam uma avaliação valorativa da morfologia de uma planta (nunca acusariam uma planta de ser “errada”), estudiosos de línguas, a princípio, não deveriam dizer que a concordância nominal variável é “errada”: eles vão estudar, descrever e, se possível, explicar o que está por trás desse fenômeno linguístico.

Por outro lado, de um certo ponto de vista, também é irrelevante se perguntar se a escola deve ou não acolher variedades linguísticas populares. Elas já tomaram a escola. E já foram reconhecidos lá dentro: os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos lembram que, ao entrar na escola, os alunos já conhecem, pelo menos, uma variedade linguística, com a qual se comunicam em sua comunidade; já reconhecem a variação, sabendo que há formas linguísticas mais adequadas que outras dadas as circunstâncias, que há formas linguísticas mais delicadas, mais cerimoniosas, etc. E, sobre a presença de variedades linguísticas populares na escola, afirmam: “Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística.” (BRASIL, 1997, p. 82). Em outras palavras, do ponto de vista dos documentos que propõem as diretrizes para o ensino de língua portuguesa no país, a questão sobre “acolher ou não” variedades populares já está superada. A questão que se impõe é como garantir a não-reprodução do preconceito linguístico em espaço escolar.

No entanto, aos debatedores do *Por uma vida melhor* parece que as questões complexas não devem ser abordadas: o certo, no caso do livro didático, é não abordar os delírios acadêmicos a respeito de variação linguística. O certo é ensinar a norma padrão apenas, pois, de outra forma, “o aluno pode ter mais dificuldades de aprender o padrão”, como sugeriu, por exemplo, a jornalista Mônica Waldvogel³.

O debate também teve seu viés político. Muitos foram os que acusaram o governo de uma grande manobra para manter a população na ignorância, pois assim seria mais fácil manipular o povo. É essa a posição de Alexandre Garcia, que disse: “É notório que o conhecimento liberta, que forma eleitores e contribuintes conscientes [...] A educação liberta e torna a vida melhor, porque nos livra da ignorância, que é essa condenação a uma vida

³Me refiro aqui à fala da jornalista Mônica Waldvogel, apresentadora do programa *Entre Aspas*, do canal *Globo News*, que afirmou, ao debater o livro didático com os escritores Cristóvão Tezza e Marcelino Freire: “ao [...] dizer “você pode dizer isso, mas pense bem onde você vai fazer”, como se a pessoa tivesse que lidar com duas línguas ao mesmo tempo, você vai dificultar mais ainda que ela saia desta língua para esta outra língua, da norma culta.” Entretanto, poderíamos objetar a essa fala de, pelo menos, dois pontos de vista: (1), como regra geral, todos conhecemos mais de uma variedade linguística e fazemos uso de diferentes variedades adequadamente sem que tenha havido qualquer ensino explícito nesse sentido; e (2) não se pretende, de modo algum, que os alunos abandonem as variedades linguísticas nas quais se expressam normalmente em favor de uma “norma culta” – isso seria uma gravíssima expressão de violência simbólica perpetrada na e pela escola. O programa pode ser assistido na íntegra, pela internet, no endereço < <http://www.youtube.com/watch?v=a7SSJc25Jvc&feature=related> >. Último acesso: 08 de agosto de 2012.

difícil”⁴. O ensino de português deveria, portanto, insistir na correção do idioma, pois, nessa visão, é a língua correta que nos garante acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à liberdade.

Ora, essa afirmação se baseia em dois mitos amplamente difundidos e pouco esclarecidos. Um deles afirma que somente a norma padrão tem os recursos necessários para a produção cultural, num sentido amplo. Contudo, a literatura, para tomar um exemplo mais evidente, se aproveita esteticamente da variação linguística, caracterizando personagens por meio do emprego de determinadas variedades, utilizando traços linguísticos variáveis na construção de sentidos, etc. Outro mito que se esconde aqui é o de que a norma padrão é a chave para a ascensão social. E o exemplo que supostamente prova essa tese é quase sempre o mesmo: “não se pode falar errado em uma entrevista de emprego”. No entanto, parece difícil imaginar que haja grandes diferenças entre as variedades linguísticas empregadas por diferentes candidatos a uma determinada vaga (a princípio, para concorrer a uma mesma vaga, as pessoas devem ter um nível de escolaridade e experiência no mercado de trabalho relativamente parecidos; além disso, imagina-se que todos vão monitorar seus usos linguísticos – a única grande diferença que se pode antever em uma situação assim é a origem geográfica do candidato). Além disso, o exemplo levantado ignora que, para determinadas posições no mercado de trabalho, a variedade linguística que falamos pode ser irrelevante (não parece ser verdade, por exemplo, que uma construtora esteja minimamente preocupada com a variedade linguística falada pelos seus operários). Por fim, se considerarmos que o presidente Lula usava uma variedade linguística um tanto desprestigiada, o argumento a ascensão social cai por terra: é impossível dizer que ele não tenha ascendido socialmente.

A questão da língua falada pelo presidente Lula foi inclusive tomada por alguns como sendo a origem da posição do livro didático e do MEC, que “abonaria o erro de português porque o ex-presidente falava errado”. É o que afirma a jornalista Dora Kramer: “[A aceitação de diferentes variedades linguísticas] tem origem na plena aceitação do uso impróprio do idioma por parte do ex-presidente Lula, cujos erros de português se tornaram inimputáveis, por supostamente simbolizarem a mobilidade social brasileira”⁵. Contudo, essa posição ignora que, desde sua publicação, em 1995, antes mesmo de Lula se eleger presidente pela primeira vez, os PCN insistem sobre a variabilidade da língua: “A variação é constitutiva

⁴O texto citado é parte de seu comentário no programa *Bom Dia Brasil* do dia 17 de maio de 2011, no canal *Globo*, e pode ser assistido na íntegra na internet, no endereço < <http://www.youtube.com/watch?v=CpFHYsbjoc&feature=related> >. Último acesso dia 10 de agosto de 2012.

⁵Trata-se do texto *Por uma vida pior*, publicado no *Estadão*, em 17 de maio de 2011. O texto pode ser lido na íntegra na página < <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,por-uma-vida-pior,720286,0.htm> >. Último acesso dia 10 de agosto de 2012.

das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em *Língua Portuguesa* está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.” (BRASIL, 1997, p. 29). Em outras palavras, a abordagem da variação linguística na aula de português não é uma imposição do governo Lula. Nem se aborda a variação em “homenagem” ao presidente.

Esse longo e equivocado debate, além de explicitar o preconceito linguístico que se perpetra em nossa sociedade, fez com que linguistas e educadores saíssem de dentro da Universidade em defesa do livro didático. O ataque ao livro foi tão violento, tão baseado em preconceitos, que as vozes discordantes se sentiram na obrigação de vir a público. Vários foram os linguistas que publicaram seus textos em jornais, que participaram de programas de televisão, que falaram em público com o intuito de esclarecer a posição do livro didático⁶. Entretanto, talvez porque o público não queira um “especialista” lhe dizendo no que acreditar, como viver sua vida, do que gostar e desgostar, ou talvez porque o mito da língua única, culta e bela, seja mais forte que a racionalidade dos linguistas e educadores, pouco parece ter sido o real efeito dessas intervenções.

Esse debate nos deixou particularmente intrigados, pois acreditávamos que, sendo a abordagem da variação linguística uma das grandes coordenadas para o currículo de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) propostas pelos PCN desde 1996, essa questão já tivesse sido incorporada aos livros didáticos. Ainda assim, o debate ao redor do *Por uma vida melhor* tratava a questão como uma novidade, incluída no livro pelos defensores da ignorância.

Por isso, a primeira questão que nos propusemos foi saber se os livros didáticos de LPL abordavam a variação linguística ou se isso era uma característica específica do *Por uma vida melhor*. Restringimos nossa pesquisa aos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) de 2009 pela facilidade de conseguir exemplares desses livros. Acontece que o PNLEM distribui novos livros a cada três anos; portanto, os livros didáticos distribuídos em 2009 foram substituídos entre novembro de 2011 e março de 2012⁷. A maior parte das escolas estava oferecendo os livros antigos a quem quer que os quisesse. Visitamos uma dúzia de escolas públicas municipais e estaduais de Porto Alegre e conseguimos emprestados ou em doação exemplares dos livros antigos.

Abrindo os livros didáticos, logo percebemos que todos eles discutem a questão da

⁶Uma compilação desses textos foi depois elaborada pela ONG Ação Educativa, responsável pelo *Por uma vida melhor*, e publicada na internet. Pode-se obtê-la no seguinte endereço eletrônico: <http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi_da_polmica_-_livro_Por_uma_vida_melhor.pdf>

⁷Vamos explorar a organização do PNLD e suas exigências com relação à abordagem da variação no cap. 3.

variação linguística. Resta saber como se aborda essa questão. A pesquisa que relatamos nesta dissertação se preocupa com isso. Investigamos a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009 com dois objetivos: (1) caracterizar a o discurso didático-expositivo acerca da variação pelos livros didáticos de LPL e (2) contribuir para a construção de uma pedagogia da variação.

Organizamos nossa dissertação do seguinte modo: no próximo capítulo, *Por uma pedagogia da variação*, apresentamos os conceitos com os quais trabalharemos. Buscamos mostrar as relações entre o conhecimento científico elaborado no campo da sociolinguística e o ensino de LPL. No capítulo 3, *Políticas do livro didático no Brasil*, exploramos a organização e o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático e suas exigências com relação à abordagem da variação linguística por parte dos livros. No capítulo 4, *Considerações sobre o método*, informamos ao leitor como foi feita a investigação a que nos propomos. Em *Uma leitura dos livros didáticos*, nosso capítulo 5, apresentamos nossa leitura dos LDs aprovados pelo PNLEM/2009. Primeiramente, apresentamos a relação de livros, a quantidade de espaço dedicado à variação, os temas que se abordam ao se trabalhar a variação, etc. Em seguida, apresentamos uma leitura dos dois livros mais adotados e dos dois livros menos adotados, buscando comparar o discurso didático-expositivo dos diferentes livros acerca do tema. Finalmente, no capítulo 6, apresentamos nossas considerações finais.

2 POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Desde diferentes pontos de vista, a variação linguística vem sendo estudada há muitos anos⁸. No Brasil, a vigorosa tradição de estudos dessa área ajudou a construir, pelo menos nos meios acadêmicos de estudos da linguagem, uma concepção de língua variável. Dessa forma, as noções de norma e de correção gramatical foram relativizadas, e a flexibilidade dos sistemas linguísticos passou a ser valorizada.

O tradicional ensino de língua portuguesa, que insiste sobre a correção gramatical e a análise de frases, vem sendo questionado, impulsionado também pelos achados das várias vertentes da sociolinguística, que vêm mostrando que todas as variedades são sistemáticas (e, portanto, gramaticais no sentido estritamente linguístico) e plenamente capazes de dar conta daquilo que seus falantes exigem delas. As “deficiências” tradicionalmente acusadas nas variedades usadas pelos brasileiros são plenamente explicáveis em termos sociolinguísticos. Ainda assim, o conhecimento de uma certa norma linguística tem sido utilizado como instrumento de violência simbólica – cerceando o direito à livre-expressão (“Você não pode dizer que o prefeito é *entreguista!* Essa palavra não existe!”), minando os argumentos dos

⁸ Além dos estudos sociolinguísticos de orientação quantitativa, que se difundem no país a partir dos anos 1960, inspirados pelos trabalhos de William Labov, o Brasil tem visto importantes intelectuais se dedicarem à questões de variação linguística desde perspectivas dialetológicas e filológicas há muitos anos. A título de exemplo, pensemos que a obra *O dialeto caipira*, descrição minuciosa das variedades faladas no interior da então Província de São Paulo por Amadeu Amaral, teve sua primeira edição em 1920. Além disso, como registrado por Altenhofen (2011), em 1952, o governo Getúlio Vargas delegava ao Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, a obrigação de elaborar um Atlas Lingüístico do Brasil. Tal atlas foi um dos temas do I Congresso Brasileiro de Dialectologia e Etnografia, de 1958, em que se reuniram filólogos de alto renome (entre eles Silvio Elia, Cândido Jucá Filho e Celso Cunha, para citar alguns poucos) no Salão de Atos da então Universidade do Rio Grande do Sul.

debatedores, por meio da acusação de erro (“Vê se aprende a falar português antes de discutir comigo!”), garantindo meios pelos quais apreciar a instrução e até mesmo a personalidade ou o caráter de outros (“Luis é um maloqueiro! Ouve só como ele fala!”), etc.

Neste capítulo, vamos apresentar nossas concepções teóricas acerca da variação linguística, tentando explicitar nosso ponto de partida para a análise do conteúdo dos livros didáticos. Em primeiro lugar, na seção 2.1, vamos trabalhar o conceito de língua como um conjunto de variedades linguísticas, todas formal e funcionalmente plenas. Abordaremos, ainda, três diferentes noções de gramática, que nos interessam tematizar. Queremos, com esta seção, lançar os fundamentos da noção de variação linguística da qual nos apropriamos neste trabalho.

A seção 2.2 apresentará um modo possível de apreender a variação linguística. Desde já, queremos deixar claro que pode haver outras variáveis em jogo no estudo da variação, mas, por uma questão de foco, resolvemos nos ater a alguns poucos eixos, mais estudados na literatura sociolinguística, os eixos diatópico, diastrático, diacrônico, diafásico, diamésico, diagenérico e diageracional. Queremos, com isso, colocar em questão a complexidade do quadro sociolinguístico.

Essa seção se justifica, pois, de modo geral, a análise dos livros didáticos revelou que a exigência por parte do PNLD de que a norma culta fosse apresentada como parte do espectro sociolinguístico (e não como sinônimo de língua) fez com que os livros dedicassem um ou mais capítulos à questão da variação linguística. Esses capítulos parecem, muitas vezes, tomar a variação como conteúdo a ser transmitido para o aluno. Dessa forma, se torna necessário verificar o grau de adequação das noções relativas à variação que compõem o livro didático. Desde agora, queremos afirmar que nossa posição não é a de tomar a variação linguística como conteúdo a ser transmitido em sala de aula. Pelo contrário, acreditamos que os estudos sociolinguísticos podem vir a informar o trabalho do professor de português, mas não se prestam ao ensino. Em outras palavras, acreditamos que não interessa dizer aos alunos, por exemplo, que “mulheres tendem a fazer uso de variedades mais próximas da norma padrão”. No entanto, a concepção de língua variável e o entendimento de que categorias sociais influenciam a variabilidade linguística nos parecem ser úteis para a proposição de uma aula de LPL capaz de produzir conhecimento sobre o uso da língua.

Na seção 2.3, discutimos a questão da norma. Distinguiremos o *normal* do *normativo*, trabalhando com as noções de norma padrão, norma gramatical contemporânea, norma curta, norma culta e norma popular. Essa discussão se guiará, principalmente, pelas reflexões de Faraco (2008).

A seção 2.4 é dedicada a questões de ensino frente ao quadro de variação desenhado nas seções anteriores. Baseados principalmente em Britto (2004; 2007), argumentaremos que não interessa assumir como “objetivo da escola” o ensino da norma culta. Acreditamos que a escola deve, sim, oferecer acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

2.1 LÍNGUAS E VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Vamos começar nossa discussão afirmando que *língua* é um conceito sociopolítico e lembrando que, a essa afirmação, se oporão os linguistas de orientação mais formal. Para eles, são línguas diferentes aquelas que têm sistemas diferentes. O português do Brasil e o português de Portugal, por exemplo, seriam línguas distintas, pois, de acordo com Tarallo (1996), a partir de meados do século XIX, vimos surgir no português d'aquém mar a exigência do sujeito exposto e a possibilidade de objetos nulos. Ambas inovações teriam permitido, ainda, a instalação de novas regras de relativização e o enrijecimento da ordem SV. Isto é, para Tarallo, usamos, desde o final do século XIX, uma língua diferente da que os portugueses usam.

Essa distinção, no entanto, não parece ser tão relevante para os falantes, pois, perguntados que língua usam no seu dia-a-dia para comprar pão, para namorar, para assistir novelas, para trabalhar, os brasileiros, na sua maioria, dirão que falam português⁹. Do mesmo modo responderão os próprios portugueses e, possivelmente, as elites políticas de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Todos esses países têm o português como língua oficial; todos esses países são membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), cujos estatutos incluem entre seus objetivos “A materialização de projectos de promoção e difusão da Língua Portuguesa” (*ESTATUTOS*, art. 3.º, alínea c).

Será que a língua portuguesa usada no Brasil e em Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste é a mesma “Língua Portuguesa”? Se sabemos que há argumentos da ordem do sistema linguístico para dizer que usamos uma língua diferente da dos portugueses (e, presumivelmente, diferente da dos angolanos, dos cabo-verdianos, e assim por diante), de onde provém a suposta unidade linguística dos países membros da CPLP?

⁹Evidentemente, há brasileiros que não falam português, e há brasileiros que são bilíngues ou multilíngues. O Brasil, ao contrário do que ingenuamente se pensa, não é um país monolíngue. Entre as quase 200 línguas que podemos encontrar em nosso país, encontram-se dezenas de línguas de imigração, centenas de línguas indígenas e as línguas de descendentes de escravos (cf. OLIVEIRA, 2000).

A sociologia da linguagem nos apresenta outros casos interessantes. Vejamos o primeiro: entre os belgas, os flamengos consideram que falam flamengo; entre os holandeses, se considera que sua língua é o holandês; entre os suíços, há aqueles que consideram falar um “suíço-alemão” e há aqueles que, como os alemães e os austríacos, consideram falar alemão. Entretanto, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) viam todas essas línguas como componentes de um “contínuo dialetal ininterrupto, havendo muito poucos casos de uma fronteira dialetal nítida, estendendo-se do alto alemão da Suíça, Áustria e Baviera até o baixo alemão da Alemanha do Noroeste, Holanda e Bélgica” (p. 106). Ou seja, apesar de mutuamente inteligíveis, essas variedades todas eram consideradas línguas diferentes pelos falantes. De outra forma, na China, apesar de todos os chineses considerarem que falam a mesma língua - o chinês -, há, pelo menos, seis grandes dialetos: “mandarim, cantonês, wu, min do norte, min do sul e hakka, cada um dos quais é mutuamente ininteligível para todos os outros” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, p. 106).

Esses casos todos nos mostram o quão complicada é a definição de “língua”. Até agora, catalogamos três critérios: a estrutura linguística, a inteligibilidade, a resposta do falante à pergunta *qual língua você fala?* Se aplicarmos o primeiro critério, teremos duas línguas diferentes: o português do Brasil e o de Portugal. Mas podemos de fato ignorar que ambas as “línguas” são inteligíveis? Ou podemos ignorar que tanto do lado de cá quanto do lado de lá do Atlântico os falantes sustentam que falam “português”?

Com efeito, se levarmos em consideração a intuição dos falantes brasileiros de que eles falam a mesma língua que os portugueses, sustentaremos que uma língua se realiza de diferentes formas. Isso porque a estas entidades que, no mundo social, damos o nome de línguas, corresponde, empiricamente, um conjunto de variedades linguísticas.

Diferentes variedades são usadas por diferentes grupos sociais, que ocupam diferentes posições na estrutura socioeconômica, têm diferentes possibilidades de acesso à escola e à cultura escrita, se organizam socialmente de maneiras diferentes, etc. As variedades linguísticas refletem a história social do grupo social que as usa (FARACO, 2005, p. 32). Daí que brasileiros e portugueses (e angolanos e cabo-verdianos e assim por diante) falem e escrevam diferentemente a “mesma” língua portuguesa. Daí que, dentro do Brasil, falem (e talvez escrevam) diferentes variedades os pescadores do litoral de Pernambuco e os vaqueiros do interior do Mato Grosso. Daí, também, que as crianças das classes baixas, moradoras do Beco das Palmeiras na periferia de Porto Alegre, e as crianças das classes médias, moradoras

das áreas centrais de Novo Hamburgo¹⁰, aprendam diferentes variedades linguísticas, como descrevem os estudos de Soares (2012) e Schneider (2012), respectivamente.

Nos termos de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), uma língua comportaria uma heterogeneidade ordenada. Ou seja, ao contrário do que esperava o estruturalismo, não há uma necessária correspondência entre sistematicidade e homogeneidade. Uma língua é, ao mesmo tempo, sistemática, pois todas as variedades linguísticas possuem regras que são seguidas à risca pelos seus falantes, e heterogênea, pois comporta uma série de diferentes variedades linguísticas.

Um interessante argumento em favor dessa concepção de língua é que ela nos permite observar a mudança linguística de uma maneira mais apropriada, pois, se houvesse uma relação necessária entre sistematicidade e homogeneidade, restaria a pergunta: “como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade?” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 35) No entanto, se entendermos que a heterogeneidade é constitutiva da língua, isto é, se entendermos que a língua comporta regras variáveis, e não apenas regras categóricas, então esse problema se resolve, pois aceitaremos que, frente a uma série de condições, uma regra categórica possa vir a se tornar variável e vice-versa.

2.1.1 Plenitude funcional e plenitude formal; regras categóricas e regras variáveis

Se as observarmos de perto, veremos que, qualquer que seja a variedade linguística, ela é plenamente capaz de dar conta dos usos que os falantes fazem dela. Isso quer dizer que os moradores do Beco das Palmeiras, na periferia de Porto Alegre, por exemplo, são plenamente capazes de se organizar socialmente, eleger líderes comunitários e representantes para o orçamento participativo, construir e manter uma creche comunitária, educar as crianças que ali estudam e fazer tudo mais que precisarem fazer por meio de sua variedade linguística (cf. SILVA, 2012). Do outro lado, as classes médias das áreas centrais de Novo Hamburgo são plenamente capazes de se organizar socialmente, trabalhar em suas profissões liberais, ler histórias de ninar para seus filhos, selecionar uma creche para eles e fazer tudo mais que precisarem fazer por meio de sua variedade linguística (cf. SCHNEIDER, 2012). Em outras palavras, ambas as variedades, de ambos os grupos sociais, possuem plenitude funcional. De

¹⁰Novo Hamburgo é cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Fica a 45km ao norte da capital gaúcha. Originalmente terra de colonos alemães, hoje é conhecida como “Capital Nacional do Calçado”.

fato, todas as variedades, de todos os grupos sociais, possuem plenitude funcional¹¹.

Por outro lado, todas as variedades também possuem um sistema capaz de organizar uma série de itens de repertório linguístico (itens fonético-fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semântico-pragmáticos). Dito de outra forma, toda variedade linguística possui plenitude formal, isto é, uma organização, que garante a comunicação. No português do Brasil, por exemplo, sempre colocamos os artigos antes dos substantivos; sempre dizemos “o livro” e nunca “livro o”. Essa é uma regra categórica: não parece haver exceções a ela.

Já a regra de formação de sintagmas nominais plurais, essa é uma regra variável. Há pelo menos duas realizações possíveis, no português do Brasil, para o plural de “o livro”: podemos dizer “os livros” ou “os livro”. A informação referencial de que se trata de mais de um livro é mantida em qualquer das duas formas. Nenhuma das duas realizações causa quaisquer problemas de comunicação. Estamos, portanto, diante de duas variantes, uma que faz concordarem em número todos os elementos do sintagma nominal, e outra que não os faz concordarem em número. Não é possível, do ponto de vista estritamente linguístico, atribuir a qualquer das variantes um maior valor estético, lógico, literário, ou outro. Do ponto de vista estritamente linguístico, ambas as variantes obedecem a regras que organizam os elementos linguísticos de alguma forma.

É interessante notar que, sendo uma regra variável, não há quem faça uso de apenas uma das variantes em todas as oportunidades. As crianças estudadas por Schneider (2012), por exemplo, são crianças de classe média, moradoras das áreas centrais de Novo Hamburgo, com amplo acesso à cultura escrita. Ao falarem sintagmas nominais plurais, essas crianças fazem todos os elementos do sintagma nominal concordarem em número em média 91% das vezes (SCHNEIDER, 2012, p. 179). Podemos dizer, então, que a variedade linguística que essas crianças estão aprendendo tende a fazer a concordância nominal.

Entretanto, sabemos que há variedades linguísticas em que a tendência é não fazer concordarem em números todos os elementos do sintagma nominal. Nessas variedades, em geral, basta marcar o plural no primeiro elemento do sintagma. É esse o caso da variedade que

¹¹Os moradores do Beco das Palmeiras foram estudados por Silva (2012), que faz um relato de cunho etnográfico a respeito das orientações de letramento dos atores sociais do lugar, em especial, dos envolvidos na creche comunitária. O trabalho de Silva informa o trabalho sociolinguístico de Soares (2012), que estudou a aprendizagem da regra variável de concordância verbal de terceira pessoa do plural entre as crianças do Beco. Paralelamente, Schneider (2012) produziu um trabalho, que serviu de contraponto ao de Soares, sobre a aprendizagem da regra variável de concordância nominal entre crianças de classe média em Novo Hamburgo. Mais recentemente, os dados produzidos por Soares vêm sendo analisados quantitativamente do ponto de vista da concordância nominal por Viegas (2012). Faremos várias referências a ambos os trabalhos através de nosso texto, porque os consideramos exemplares teórica e metodologicamente e porque acreditamos que seus resultados sustentam nossas posições.

estão aprendendo as crianças moradoras do Beco das Palmeiras, em Porto Alegre. Essas crianças são de classe baixa e, na sua maioria, têm pais analfabetos ou com curtíssima trajetória escolar. Desse modo, elas acabam por ter seu acesso à cultura escrita restrito à creche comunitária, na qual são *preparados para a escola* (SILVA, 2012). Essas crianças tendem a fazer a concordância padrão apenas 15% das vezes (VIEGAS, 2012).

A grande diferença na taxa de aplicação da concordância nominal padrão sugere que as crianças do centro de Novo Hamburgo e as crianças do Beco das Palmeiras em Porto Alegre estão aprendendo variedades linguísticas diferentes. Em ambos os casos, as crianças falam o português do Brasil. Se colocadas lado a lado, seriam capazes de conversarem umas com as outras. Essa constatação nos ajuda a sustentar nossa posição: uma língua é um conjunto de variedades, sendo que todas as variedades são funcional e formalmente plenas.

2.1.2 Plenitude formal e o conceito de gramática

O reconhecimento da plenitude formal de todas as variedades linguísticas nos obriga a revisar o conceito de gramática.

No meio social, o conceito de gramática está muito associado ao que chamaremos aqui de “gramática normativa”. Assim como o dicionário, essa gramática é entendida como um instrumento normativo. Como veremos com mais detalhes na seção 2.3.3, sua versão moderna surge com a criação dos primeiros Estados Centrais Modernos, que viam com maus olhos a heterogeneidade linguística resultante da sociedade feudal. As gramáticas normativas se propunham então como um instrumento que normatizava/ padronizava a linguagem, por meio de uma descrição superficial das variedades linguísticas das cortes, cujas formas linguísticas eram sistematicamente relacionadas às do latim, altamente valorizado então. As formas linguísticas normatizadas/ padronizadas são propostas como modelos a serem seguidos, de modo que o discurso da gramática normativa acaba por proscrever formas linguísticas alternativas.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, no entanto, “gramática normativa” e “gramática da língua” não se confundem. Isso porque entendemos que a gramática da língua é um conjunto de regras que organizam seus elementos fonético-fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semântico-pragmáticos. Todas as línguas (e, portanto, todas as variedades linguísticas) possuem uma certa organização de seus elementos linguísticos, que se manifesta tanto em regras categóricas quanto em regras variáveis. Nesse sentido, não há língua (ou variedade linguística) que não tenha gramática.

Essa gramática é aprendida por cada um de nós, quando ainda somos crianças bem pequenas. Essa “gramática internalizada” é a que garante que sejamos capazes de usar nossa língua; é ela que garante a plenitude formal de todas as variedades linguísticas. Nesse sentido, não há falante que fale sem gramática, pois todos temos uma gramática internalizada, todos conhecemos uma gramática da língua.

Há, ainda, uma “gramática descritiva”, que é resultado do trabalho de descrição da gramática da língua por estudos da linguagem. Como o biólogo, que nunca acusará uma planta de ser “errada”, o estudioso da linguagem, que busca descrever a gramática da língua, internalizada pelos falantes, não acusará nenhuma forma linguística de ser “errada”. No entanto, o gramático normativo, porque baseia suas asserções em uma série de regras prescritas independentemente das formas linguísticas de fato verificáveis nos usos linguísticos dos falantes, poderá vir a valorar uma forma linguística como “errada”.

As apreciações valorativas das diferentes formas linguísticas são, em geral, produto do que Milroy (2001) chamou de ideologia da língua padrão, que surge a partir do desenvolvimento da norma padrão de uma língua. Tal desenvolvimento se dá, em parte, por meio do estabelecimento da gramática normativa. Como veremos mais adiante (na seção 2.3.3), no Brasil, a questão do padrão se revela bastante complexa, tendo dado ensejo ao desenvolvimento de um discurso condenatório altamente preconceituoso, a norma curta (que receberá nossa atenção na seção 2.3.4).

2.1.3 Síntese

Como vimos, definir o que é uma língua coloca em jogo uma série de questões. Se, para linguistas como Tarallo (1996), uma língua se define em termos de sua estrutura, para os falantes, se trata de uma questão identitária. Aqui, assumimos a perspectiva do falante. Reconhecemos, porém, que, do ponto de vista linguístico, toda a língua é um conjunto de variedades linguísticas. Cada variedade linguística reflete a história social do grupo social que a usa, sendo, nesse sentido, permeada de valores e visões de mundo.

Todas as variedades são funcional e formalmente plenas. Isso quer dizer que, de um lado, elas servem plenamente aos falantes que as usam, sendo capazes de satisfazer suas necessidades comunicacionais, de outro lado, elas todas possuem uma organização de seus itens fonético-fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semântico-pragmáticos. Tal organização se reflete na existência de regras linguísticas categóricas (por exemplo, no português, a colocação do artigo em relação ao substantivo no sintagma nominal) e variáveis

(por exemplo, a concordância nominal e verbal).

A admissão da plenitude formal nos obriga a repensar o conceito de gramática. Existem (1) a gramática da língua, entendida como o conjunto de regras que organizam os itens linguísticos, (2) a gramática internalizada, ou seja, o conjunto de regras linguísticas que o falante internaliza durante o processo de aprendizagem da língua, (3) a gramática descritiva, isto é, o conjunto de regras elaboradas pelo estudioso da linguagem em sua busca por descrever o sistema linguístico, e (4) a gramática normativa, i.e. o conjunto de regras que prescrevem os “bons usos” da língua, elaboradas pelo gramático.

Observamos, também, em nossa discussão, que há uma série de dificuldades em se caracterizar as variedades linguísticas. Para diferenciar a variedade falada pelas crianças de classe média das áreas centrais de Novo Hamburgo da variedade falada pelas crianças de classe baixa da periferia de Porto Alegre, por exemplo, tivemos que fazer referência ao lugar de residência e à situação socioeconômica dos grupos sociais estudados. No entanto, esses parâmetros podem não ser suficientes para dar conta dessa diferenciação e, ao mesmo tempo, outros parâmetros podem ser necessários para uma caracterização adequada de determinada variedade. É essa a questão que abordaremos na seção a seguir.

2.2 MODOS DE APREENSÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Para caracterizarmos uma variedade linguística, fazemos usos de diferentes parâmetros. Por exemplo, se tomarmos o parâmetro “localização geográfica”, vamos notar que as variedades do português do Brasil faladas na antiga região de colonização italiana no nordeste do Rio Grande do Sul tendem a não africar as consoantes oclusivas alveolares antes da vogal *i*. Isto é, na serra gaúcha, se fala *tia* e *dia*; na capital do estado, se fala *tchia* e *djia* (BATTISTI, 2011).

Se tomarmos o parâmetro “classe social”, vamos notar que as variedades faladas pelas classes médias-altas de Pelotas, RS, algumas vezes, fazem concordar sujeitos e verbos na segunda pessoa do singular de acordo com a norma padrão. Isto é, os falantes mais acima na hierarquia socioeconômica podem vir a elogiar seu interlocutor, dizendo *tu falas bom português*; já os mais abaixo na hierarquia, elogiam seu interlocutor dizendo, em 96% das vezes, *tu fala bom português* (AMARAL, 2003, p. 136).

Se tomarmos o critério do “grau de monitoramento” de sua própria fala por parte do falante, vamos notar que, quanto menos ele se monitora, mais variável é a variedade que emprega. Por outro lado, quanto mais se monitora, mais próxima da norma padrão é sua fala.

Assim, Labov (2008 [1972]) nos mostra que, em situações de fala casual, os falantes novaiorquinos estudados por ele usam mais frequentemente variantes fonológicas não-padrão. Essa frequência diminui no momento em que os falantes passam a monitorar sua fala durante as entrevistas com o pesquisador. E continua a diminuir progressivamente quando os falantes leem em voz alta um pequeno texto, leem uma lista de palavras e, finalmente, leem uma lista de pares mínimos.

Os exemplos acima tornam evidente que a variação pode ser apreendida a partir de diferentes pontos de vista. Sendo assim, precisaremos nos dedicar um pouco a essa questão. Para tanto, vamos visitar o texto de Monteagudo (2011), que oferece uma revisão dos modos de apreensão da variação linguística, por meio de críticas às sistematizações de Coseriu e Halliday.

O autor deixa claro que parte do ponto de vista “do observador externo que se situa no nível “macro” das estruturas sociais, ou seja, nas estruturas sociolinguísticas que condicionam o comportamento dos falantes” (MONTEAGUDO, 2011, p. 18). É esta a posição que tomaremos aqui. No entanto, não abriremos mão das críticas que advêm de linhas de estudo sociolinguístico de cunho interacional/ interpretativo, na medida em que essas críticas se mostram relevantes para a construção de conhecimento sobre variação. Como bem ressalta Monteagudo, as divergências entre o ponto de vista “macro” (o ponto de vista das estruturas) e o ponto de vista “micro” (o ponto de vista dos atores sociais) têm grande alcance nas teorias sociais. Não é nossa intenção desenvolver essa questão aqui. Do nosso ponto de vista, contudo, ambas as posições são complementares e seu diálogo tem sido muito produtivo no estudo da variação linguística.

No que segue passaremos em revista pelo esquema proposto por Monteagudo para a apreensão da variação linguística.

2.2.1 Variação intrassistêmica e intersistêmica

O primeiro recorte que Monteagudo faz separa a variação intrassistêmica (dentro de uma mesma língua) da intersistêmica (entre diferentes línguas). Apesar de ser uma distinção intuitiva para falantes monolíngues de um país com apenas uma língua oficial, essa não é uma distinção necessariamente evidente. Monteagudo está pensando especificamente em situações de contato linguístico em que a variação intrassistêmica não é distinguível da intersistêmica, dada a mútua interpenetração das línguas em contato. Contudo, acreditamos que podemos estender seu raciocínio para a situação de fronteira que vemos entre Brasil e Uruguai, por

exemplo.

A primeira coisa a lembrar é que não se trata do contato entre “a língua portuguesa” e “a língua espanhola”, mas de variedades do português do Brasil e do espanhol do Uruguai. Nesse sentido, estudos geolinguísticos têm mostrado que as variedades do português do Brasil falado na fronteira sul do país recebem grande influência vocabular dos vizinhos uruguaios (cf. THUN, 2009).

Por outro lado, a geolinguística identificou no norte do Uruguai variedades do português que chegaram ao extremo sul durante as guerras que estabeleceram as fronteiras entre os países. Entre essas variedades, foram identificados traços da influência de variedades afro-brasileiras (como a ocorrência de *sinhá* e [mi'sija]), provavelmente levadas ao norte do Uruguai por escravos de estancieiros brasileiros, que os fizeram atravessar a fronteira quando, por aqui, decretou-se a abolição da escravatura. Os estancieiros esperavam poder resgatar seus escravos quando a abolição fosse desfeita, o que nunca aconteceu. Há também o caso da sobrevivência do relativo *cuyo* no português do norte do Uruguai, provavelmente pela influência do adstrato espanhol, em que *cuyo* é relativamente frequente. Sem falar que, hoje, a televisão brasileira atravessa a fronteira, levando para o norte do Uruguai as telenovelas do Brasil e colocando em contato os falantes do português do lado de lá da fronteira com outras variedades do português do lado de cá (cf. THUN, 2009). Às variedades linguísticas que resultam do contato linguístico, Monteagudo (2011, p. 22) chama de *interletos*.

2.2.2 Variação dialetal e nomoletal

A variação intrassistêmica, por sua vez, é dividida entre a variação de ordem sociodialetoal, que depende do falante, de suas características sociais e de seu lugar de residência, e a variação de ordem sociofuncional, que depende do uso da língua, isto é, dos eventos de comunicação nos quais o falante se envolve.

A primeira, a variação de ordem sociodialetoal, Monteagudo a divide em variação diatópica, isto é, a variação de acordo com o território, a origem geográfica do falante, e a variação diastrática, isto é, a variação de acordo com a origem social do falante. Em termos de variação diatópica, além da variação dialetal propriamente dita, Monteagudo sustenta a necessidade de uma variação nomoletal, isto é, um

reparo à proposta de Coseriu [que] tem a ver com a consideração das “variedades nacionais” das línguas de difusão ampla: nesse caso, a variação tem uma óbvia dimensão territorial, mas em geral diz respeito ao plano normativo (mesmo à

escrita), de modo que nos parece conveniente reconhecer mais um parâmetro de variação diatópica, que corresponderia à norma. Assim, poderíamos falar de variantes e variedades *dianômicas* como um tipo particular de variedades diatópicas. As variedades dianômicas seriam os “nomoletos”, como distintos “centros” das línguas pluricêntricas. (MONTEAGUDO, 2011, p. 23-24)

A variação nomoletal visa a oferecer à norma um espaço na arquitetura sociolinguística. Isso porque uma língua de ampla difusão, como o português, tem diferentes centros irradiadores de uma norma: a norma culta brasileira e a europeia, por exemplo, são bastante distintas. Suas características fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais e semântico-pragmáticas são bastante salientes e evidentes para falantes dos dois lados do Atlântico.

2.2.3 Variação diastrática

A variação diastrática, por sua vez, incluiria as categorias sociais às quais o falante pertence. Estão incluídas aí gênero e idade, por exemplo. Entretanto, ao contrário de Monteagudo, não consideramos essas categorias “relativamente fáceis de definir” (2011, p. 34), pois acreditamos que os falantes constroem socialmente seus pertencimentos a essas categorias por meio de uma série de sistemas simbólicos – entre eles, a língua. Assim, mesmo que categorias como gênero e idade tenham uma base biológica, é no social que se constroem os pertencimentos aos diferentes gêneros ou às diferentes faixas etárias.

No caso da categoria gênero, Eckert (1989) afirma que a sociolinguística variacionista tradicional tem tomado o sexo dos falantes como variável independente por ser o sexo uma categoria binária, facilmente identificada do ponto de vista do observador. Entretanto, o gênero se constrói socialmente como um complexo multidimensional que só pode ser caracterizado por meio de uma análise criteriosa. Nas suas palavras:

Diferenças de gênero são extremamente complexas, especialmente numa sociedade e numa era nas quais as mulheres têm se movido conscientemente pelo mercado de trabalho e colocado os tradicionais papéis de gênero em questão. Papéis e ideologias de gênero criam diferentes modos de homens e mulheres experimentarem vida, cultura e sociedade¹². (ECKERT, 1989, p. 247)

Da fato, se considerarmos que o gênero de um falante é socialmente construído,

¹²Tradução nossa. No original: “Gender differences are exceedingly complex, particularly in a society and era where women have been moving self-consciously into the marketplace and calling traditional gender roles into question. Gender roles and ideologies create different ways for men and women to experience life, culture, and society.”

seremos obrigados a repensar nossas assunções a respeito dessa categoria. Primeiro, não parece haver razões para se compreenderem as relações entre gênero e variação como simples e constantes. Segundo, assim como as categorias de idade e classe social, parece ser mais adequado ver gênero como um contínuo e não como uma oposição binária.

As relações entre gênero e variação não são necessariamente idênticas em diferentes comunidades, nem se manifestam linguisticamente da mesma forma. A busca de um mesmo tipo de relação entre gênero e variação em diferentes comunidades é reflexo da posição social do observador que projeta sobre seu objeto de estudo sua própria experiência sociocultural. As categorias sociais tais como as conhecemos ingenuamente (pré-teoricamente) devem ser questionadas. Posteriormente, com base em uma certa compreensão sobre a construção social de gênero, poderemos interpretar mais adequadamente as relações entre essa categoria e as formas linguísticas variáveis.

Assim, deve-se ser bastante cuidadoso ao se proferir generalizações como as seguintes, a respeito da preferência feminina várias vezes verificada por formas linguísticas prestigiadas, em especial nos casos de variação estável, catalogadas por Klann-Delius (2005, p. 1566): “a correção feminina deve ser avaliada como uma preferência geral por formas linguísticas mais prestigiadas”, “mulheres se esforçam em compensar sua falta de poder na sociedade por meio do uso de formas linguísticas mais prestigiadas” ou ainda “essas formas são mais prestigiadas e portanto preferidas por mulheres por causa de sua associação estereotipada com masculinidade”¹³.

Citando Borker, a autora nos lembra que “o uso habilidoso da língua pode ser base para o poder, meramente um sinal de poder, ou prova de falta de poder”¹⁴ (BORKER, 1980, p. 40 *apud* KLANN-DELIUS, 2005, p. 1566) e que as interpretações para a preferência feminina por formas linguísticas prestigiadas, essencialmente, dependem das teorias de sexo, gênero, cultura e sociedade nas quais nos baseamos.

No caso da categoria idade, Eckert (1998) nos lembra que há, pelo menos, três modos de se pensar a idade de um falante. Do ponto de vista cronológico, geralmente adotado na sociolinguística variacionista tradicional, se contam os anos de vida desde o nascimento do falante. Do ponto de vista biológico, a idade se relaciona com a maturidade física/ biológica do falante. Do ponto de vista social, a idade é calculada a partir dos acontecimentos da vida

¹³Tradução nossa. No original: “female correctness should be evaluated as a preference for generally more prestigious speech-forms [...] women's endeavor do compensate their lack of social power by using prestigious speech-forms [...] these forms are more prestigious and therefore preferred by women because of their stereotyped association with masculinity”.

¹⁴Tradução nossa. No original: “Skilled use of language may be a basis for power, merely a sign of power, or proof of powerlessness.”

social do falante. Portanto, se assumirmos que, de fato, idade é uma categoria social, se torna importante observar as experiências que marcam a vida social do falante.

Cheshire (2005) nos traz exemplos de sociedades em que a concepção de idade do ponto de vista cronológico não seria adequada. De acordo com a autora, há comunidades africanas em que os indivíduos podem não saber sua idade cronológica. Há, também, comunidades em que rituais específicos pelos quais devem passar os indivíduos são mais importantes que a idade cronológica de fato: em algumas tribos Xhosa, na África do Sul, homens se importam mais com os rituais de iniciação pelos quais passaram frente a outros homens do que com sua idade cronológica; mulheres Xhosa preferem dar atenção a sua situação familiar-conjugal que a sua idade cronológica. Além disso,

Idade pode ser uma categoria social mais significativa em algumas culturas que em outras. Ota, Harwood, Williams e Takai (2000, p. 34) descobriram que, entre os jovens de 18-19 anos, uma identidade de grupo em termos de idade era mais forte para americanos que para japoneses. Além disso, ser jovem parecia ser uma experiência globalmente mais positiva para os jovens adultos americanos: os jovens japoneses na amostra foram mais ambivalentes com relação a ser jovem do que os jovens americanos. Os autores relacionam esse achado com as mudanças sociais atualmente em curso no Japão, onde a existe uma mudança gradual de uma cultura tradicional para uma cultura moderna ou ocidental na qual ser jovem é uma fase da vida mais positiva e poderosa¹⁵. (CHESHIRE, 2005, p. 1552)

As questões levantadas por Eckert e Cheshire nos levam a pensar na situação brasileira. Acreditamos que, no nosso caso, a categoria de idade interage fortemente com as categorias de gênero e classe social. A infância de meninos e meninas das classes médias brasileiras é bastante diferente da infância experienciada pelas classes baixas. Nos parece que, entre as classes médias, há toda uma idealização da infância que faz com que se protejam as crianças do trabalho. As classes baixas, por outro lado, não parecem ter dificuldades em mandar que seus filhos cuidem de seus irmãos e irmãs mais jovens, façam tarefas domésticas, leiam para os pais analfabetos, etc. (cf. SILVA, 2012). Também a adolescência e a juventude das diferentes classes sociais são diferentes: nas classes médias, não se pede que adolescentes trabalhem fora de casa. Regra geral, eles estão sempre sob a proteção de uma instituição escolar. Nas classes baixas, adolescentes devem desde cedo trabalhar, por vezes abandonando a escola.

¹⁵Tradução nossa. No original: “Age may be a more meaningful social category in some cultures than in others. Ota, Harwood, Williams and Takai (2000, p. 34) found that from 18-19 year olds a group identity in terms of age was stronger from Americans than from Japanese. Furthermore, being young appeared to be a more positive experience overall for the young American adults: the young Japanese in the sample were more ambivalent about their experiences of being young than were the young Americans. The authors relate this finding to the social changes currently underway in Japan, where there is a gradual shift of culture from traditionalism to a more modern or western culture in which being young is a more positive and powerful life stage.”

Se essas nossas hipóteses se mostrarem corretas, então a construção da categoria idade é bastante mais complexa do que o simples acúmulo de anos de vida, ou do que maturação biológica. Eckert (1998, p. 115) sustenta que “por causa da complexidade dos fatores sociais a que corresponde, idade cronológica, do mesmo modo que outras grandes variáveis sociais como classe social e gênero, é apenas um indicador grosseiro de um compósito de fatores heterogêneos”. Desse modo, seria necessário, no estudo da variação linguística, redirecionar o foco de estudos “para as experiências de vida que dão significado à idade”¹⁶.

Para Monteagudo (2011), classe social também é categoria incluída na variação de ordem diastrática. Entretanto, ele reconhece a dificuldade em se trabalhar com a categoria classe social, lembrando que, já na sociologia, área de estudos da qual foi tomada emprestada, não há consenso sobre como se organizam as classes sociais. Além disso, nas palavras de Monteagudo (2011, p. 35),

As sociedades contemporâneas apresentam uma estrutura muito complexa e matizada, em razão da mobilidade social. Analogamente ao que ocorre com as variedades linguísticas, é praticamente impossível efetuar uma divisão nítida de uma sociedade num pequeno número de classes bem definidas, pois os grupos de *status* formam um *continuum* gradual, em que, além disso, se sobrepõem os diversos critérios que antes indicamos [ocupação profissional, renda, nível educacional e residência]. Portanto, podemos perguntar: existe uma única hierarquia ou mesmo uma hierarquia “fundamental” para cada sociedade? Ou a estratificação social é um termo vago que abrange um leque de diversas estruturas hierárquicas frouxamente inter-relacionadas?

As questões que Monteagudo levanta apontam para o fato de que diferentes sociedades constroem diferentemente suas categorias sociais, inclusive a categoria classe social. Assim como no caso das categorias de idade e gênero, já discutidas mais acima; como analistas, não podemos nos satisfazer com nosso conhecimento pré-teórico acerca dessas categorias, pois tal conhecimento foi construído com base em nossa própria experiência social e, por isso mesmo, está atravessado por uma série de preconceitos acerca delas mesmas. Tais preconceitos, ao não serem problematizados, nos fazem fechar os olhos para uma série de outras possíveis relações entre essas categorias.

A sociolinguística variacionista brasileira, por exemplo, muitas vezes tomou os anos de escolaridade de um falante como indicativo de sua classe social. Certamente, grau de

¹⁶Tradução nossa. No original: “Because of the complexity of the social factors to which it corresponds, chronological age, like other major social variables such as social class and gender, is only a rough indicator of a composite of heterogeneous factors.” [...] “[This requires directing our focus away from chronological age and] towards the life experiences that give age meaning.”

escolarização e classe social estão relacionados. Entretanto, não parece se tratar de uma relação direta e proporcional. Não é verdade, por exemplo, que alguém com escolaridade superior seja necessariamente de uma classe social mais alta que alguém de escolaridade média. Ainda que isso possa vir a ser muitas vezes o caso, há outros fatores em jogo.

Também não podemos nos esquecer que, atualmente, a sociedade brasileira está passando por mudanças que afetam diretamente o parâmetro escolaridade. Recentemente o acesso à escola básica se tornou, praticamente, universal, e o acesso à educação superior têm se democratizado por meio de iniciativas governamentais como as políticas de cotas em universidades públicas, o financiamento estudantil para alunos de baixa renda, etc. Tomadas em conjunto, essas mudanças todas nos obrigam a problematizar a relação entre escolaridade e classe social.

A complexidade da categoria classe social parece poder ser mais bem descrita se a compreendermos como resultado de uma complexa interação de fatores, entre os quais se encontra a escolaridade do falante. A tese de doutoramento de Amaral (2003) traz uma longa discussão sobre a construção da categoria classe social em sociolinguística. Altamente informado da complexidade dessa categoria, seu trabalho, sobre a concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas, a constrói com base em uma série de fatores: (1) renda e patrimônio (no qual se avaliavam os valores auferidos pelo indivíduo e sua zona de residência na cidade), (2) escolaridade (no qual se avaliavam os anos de estudo, se escolaridade fundamental, média ou superior) e (3) ocupação (no qual se avaliava o emprego do indivíduo, se uma ocupação de ordem manual, com função de execução de trabalhos braçais, etc., de ordem técnica, com função de organização de tarefas, ou de ordem intelectual, com função de planejamento de trabalhos a serem executados por outros) (AMARAL, 2003, p. 107). Com base no cruzamento desses fatores e em uma série de análises estatísticas, o autor foi capaz de propor uma estratificação social adequada para seus informantes.

Como vemos, a variação diastrática abarca uma série de categorias sociais que podem vir a ser relevantes para a descrição de uma variedade linguística. É importante perceber que essas categorias são construídas socialmente, de modo que, para entender suas relações com a variação linguística, não basta que o observador se posicione apenas no nível “macro”. O fato de que essas categorias são construídas socialmente nos faz acreditar que o olhar sobre elas não pode desconsiderar o ponto de vista dos atores sociais, que constroem suas identidades sociais também por meio de um processo de escolha de variedades linguísticas que os identificam com determinados grupos sociais.

Esses processos identitários são mais claramente visíveis no nível sociofuncional, que analisa os usos que o falante faz da língua, e, conseqüentemente, os eventos comunicativos em que ele se envolve. A variação sociofuncional se dividiria, para Monteagudo (2011), entre a variação diafásica (seção 2.2.4) e a variação diamésica (seção 2.2.5).

2.2.4 Variação diafásica

A variação diafásica trata daquilo que a sociolinguística tem chamado de registros ou estilos. Para Labov (2008 [1972]), o estilo (contextual) depende do grau de monitoramento dispensado pelo próprio falante sobre as formas linguísticas que ele emprega ao falar. Esse grau de monitoramento varia de acordo com o evento comunicativo na qual se envolve o falante. A partir desse ponto de vista, estilo pode ser representado por um contínuo, que vai do menos até o mais monitorado.

Para Labov, nem todos os estilos são de especial interesse para o sociolinguista. Segundo ele, o objetivo da sociolinguística deveria ser o estudo do vernáculo, isto é, “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 244). Isso porque esse seria o estilo mais sistemático, já que, em outros estilos, o elevado grau de monitoramento poderia levar falantes a um grande número de irregularidades em sua fala.

O privilégio do vernáculo sobre outros estilos gerou dificuldades para a pesquisa, pois as entrevistas sociolinguísticas, além de serem gravadas, são feitas entre estranhos, de modo que o informante acaba monitorando seu estilo de fala. Diferentes estratégias foram desenvolvidas para lidar com o paradoxo do observador (i.e. querer registrar um estilo não monitorado em uma situação que exige algum grau de monitoramento). Entre elas se encontram: atenção à fala fora da entrevista e à fala direcionada a terceiros (não-participantes da entrevista), atenção à parlendas e rimas infantis, atenção a respostas de perguntas que mexiam com as emoções dos informantes (por exemplo, “você já sofreu risco de vida?”).

De qualquer maneira, Labov observa que não há falante que domine apenas um estilo – todos são capazes de maior ou menor monitoramento estilístico. Isso quer dizer que mesmo o peão não escolarizado de uma fazenda no interior do Rio Grande do Sul monitora seus usos linguísticos de maneiras diferentes frente ao seu patrão e frente a sua esposa. Há, evidentemente, dialetos em que a amplitude de variação estilística pode vir a ser mais restrita, dado que seus falantes possuem uma rede de relações sociais mais fechada e homogênea. Mas, a princípio, todos os dialetos possuem uma gama de diferentes estilos.

Baseada nos estudos de Allan Bell sobre *audience design*, Bortoni-Ricardo (2002) nos lembra que estilo não depende apenas do grau de monitoramento de seus usos linguísticos. De acordo com a autora, “Para Allan Bell, a escolha de estilo é essencialmente uma acomodação do falante às características de seu(s) interlocutor(es)” (BORTONI-RICARDO, 2002, p. 335). As características sociais dos interlocutores, portanto, estão no “cálculo” da escolha do estilo. Assim, interessa saber se o interlocutor é conhecido ou não, se temos uma relação simétrica ou assimétrica com ele, qual o objetivo de nossa fala (comprar, vender, convencer, entreter, paquerar, impressionar, etc.). No entanto, essa visão não substituiria a posição de Labov sobre monitoramento. Pelo contrário, para Bortoni-Ricardo, seriam ambas posições complementares:

um(a) falante, diante de interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele/a precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado. Para obter esse efeito, necessita prestar mais atenção à forma de sua produção verbal. Pode-se resumir esse processo, argumentando que o interlocutor é um dos fatores – talvez o mais importante – que determina o grau de pressão comunicativa que incide sobre o falante. (BORTONI-RICARDO, 2002, p. 335)

Para a construção disso que a autora chama de “contínuo de monitoração estilística”, que essencialmente representa o grau de atenção e de planejamento por parte de um indivíduo sobre sua fala, ela lista os seguintes fatores: (a) a posição social relativa dos interlocutores, (b) o apoio contextual para a produção dos enunciados, (c) a complexidade da tarefa linguística desenvolvida, e (d) a familiaridade do falante com a tarefa linguística desenvolvida. Desse modo, se chegaria a uma visão mais aproximada da complexidade do parâmetro estilo.

A questão do estilo, entretanto, pode ser observada de uma maneira ainda mais complexa: Eckert (2012) fala sobre o que a autora chama de “três ondas” no estudo da variação linguística. *Grosso modo*, a primeira onda teria sido inaugurada com os estudos de Labov sobre a variação linguística em Nova Iorque (LABOV, 1982 [1966]). Nessa onda, se buscariam correlacionar as estruturas social e linguística pré-existentes por meios estatísticos.

A segunda onda de estudos, por sua vez, criticava a primeira, propondo que se construíssem as categorias sociais relevantes para a pesquisa sociolinguística por meio da observação participante. Desse modo, houve um deslizamento da estrutura social dada pelo investigador para a estrutura social relevante para os participantes da pesquisa.

Na terceira onda de estudos de variação linguística, além da correlação entre as estruturas sociais e linguísticas, interessa ao investigador perceber que as estruturas constroem a ação dos atores sociais ao mesmo tempo que são produzidas e reproduzidas

por eles próprios. Contempla-se, portanto, a noção de agenciamento, isto é, nas palavras de Eckert (2012, p. 14), “especificamente, as atividades diárias nas quais seres humanos fazem sentido de suas vidas e movem adiante seus projetos em face de constrangimentos impostos pela estrutura social e por relações de poder que mantém essa estrutura em seu lugar.”¹⁷

Na terceira onda de estudos de variação, estilo seria um conceito central, sendo concebido como um processo multidimensional, construído em termos de forma e de combinação de elementos (linguísticos). A prática estilística seria, de acordo com a autora, baseada em Hebdige,

um processo de *bricolagem*, no qual as pessoas combinam elementos de modos inovadores para construir novos significados ou novas torções em velhos significados. Por sua vez, os elementos que perfazem estilos ganham seus significados por meio de seu emprego em todos os estilos, o que inclui tanto as combinações em que eles entram como os modos pelos quais eles são modificados¹⁸. (ECKERT, 2012, p. 19)

Estilo, portanto, seria central para a investigação sociolinguística dos estudos da terceira onda porque é por meio da construção de um estilo individual que os atores sociais se apresentam socialmente, construindo significados e participando de diferentes grupos sociais. Concorrem para a construção desse estilo uma série de sistemas simbólicos, entre eles a língua e suas possibilidades de variação.

Por fim, vale lembrar que, para Monteagudo, a variação diafásica também abrigaria as *variedades de especialidade* ou os *tecnoletos*, utilizados em contextos específicos. Nas palavras de Monteagudo (2011, p. 32):

Outra dimensão da variação estilística, muito importante nos processos de modernização da língua, é a relacionada com a criação de registros especializados ou tecnoletos (também denominados *linguagens* ou *variedades de especialidade*), associada à ampliação dos âmbitos de atividade em que essa língua é empregada.

2.2.5 Variação diamésica

A variação diamésica diz respeito ao contínuo oral-escrito (cf. BORTONIRICARDO, 2002; 2004). Ao longo desse contínuo, se distribuem os eventos de comunicação,

¹⁷Nossa tradução. No original: “specifically, the day-to-day activity in which human beings make sense of their lives and move their projects along in the face of constraints imposed by social structure and the power relations that keep that structure in place.”

¹⁸Nossa tradução. No original: “a process of *bricolage*, in which people combine elements in innovative ways to construct new meanings or new twists on old meanings. In turn, the elements that make up styles gain their meanings through their deployment across styles, which includes both the combinations they enter into and the ways in which they become modified.”

conforme sejam ou não mediados pela língua escrita. O conceito de evento de letramento vem informar essa noção. Angela Kleiman (1995), baseada nos estudos de Shirley Heath, nos explica o conceito: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (p. 40). Deste ponto de vista, são eventos de letramento a leitura e a escrita de textos, mas também o discurso político (que é previamente escrito), a história de ninar (que tipicamente envolve a leitura de um livro), etc.

Bortoni-Ricardo (2002, p. 335) afirma que “o *continuum* de letramento corre paralelo à estandardização da língua.” Isso significa que, para atividades letradas, os falantes reservam as variedades mais próximas à norma padrão. De fato, é o que se verifica, no estudo de Soares (2012, p. 231), em que as crianças estudadas tendem a aplicar a regra padrão da concordância verbal de terceira pessoa do plural quando fazem “narrativas letradas”, isto é, quando contam ou recontam histórias infantis. Por outro lado, essas mesmas crianças tendem a não fazer a concordância padrão nos casos em que relatam cenas de sua vida pessoal.

2.2.6 Síntese

Partindo do texto de Monteagudo, chegamos ao seguinte esquema, proposto pelo autor como um modo de compreender as possibilidades de apreensão da variação linguística:

- 1. INTRASSISTÊMICA
 - 1.1. Usuário: sociodialeto
 - 1.1.1. Diatópica (território)
 - 1.1.1.1. Nomoletal: nomoleto
 - 1.1.1.2. Dialetal: dialeto
 - 1.1.2. Diastrática (sociedade): socioleto
 - 1.2. Uso: registro (comunicativo-funcional)
 - 1.2.1. Diafásica
 - 1.2.1.1. Especializada: tecnoleto
 - 1.2.1.2. Formalidade: estilo
 - 1.2.2. Diamésica (meio): modalidade
- 2. INTERSISTÊMICA OU DIAGLÓSSICA: INTERLETO

(MONTEAGUDO, 2011, p. 24)

O esquema resume graficamente o modo de apreensão da variação linguística que apresentamos. Esperamos ter dado noção da complexidade da questão da variação linguística. De modo geral, sustentamos que uma língua, do ponto de vista empírico, é um conjunto de variedades linguísticas, todas elas formal e funcionalmente plenas.

As variedades se distribuem sobre diferentes eixos: do ponto de vista intersistêmico,

sabemos que as fronteiras entre línguas e estados não necessariamente coincidem, havendo interinfluências e sobreposições entre as variedades que se identificam nas fronteiras. Também sabemos que há casos em que a variação interssistêmica e intrassistêmica não podem ser separadas.

Já do ponto de vista intrassistêmico, as variedades se diferenciam do ponto de vista sociodialetoal e sociofuncional. Sociodialetoalmente, importa olhar para o falante – sua região de origem, sua posição na hierarquia social, sua condição de gênero e de idade, entre outras. Sociofuncionalmente, importa olhar para os eventos de comunicação nos quais se envolve o falante – os registros a que tem acesso e dos quais faz uso, o grau de letramento dos eventos dos quais participa, entre outros.

Esse complexo quadro de variação linguística está em jogo a todo momento. Como sistemas simbólicos, línguas e variedades linguísticas se prestam à construção de identidades sociais. Os falantes sabem disso, sendo capazes de identificar diferentes variedades linguísticas mais ou menos acuradamente. Por exemplo, muitos falantes são capazes de identificar a origem regional ou de fazer asserções sobre a origem social de seus interlocutores com base nas variedades linguísticas que estes empregam.

Em muitos casos, trata-se de um ouvido apto a perceber a presença de traços descontínuos na fala dos outros. Traços linguísticos descontínuos são aqueles presentes em apenas algumas variedades linguísticas, como o ieísmo (ou deslateralização de <lh>), que gera variantes como *teia* ~ *telha*, *mio* ~ *milho*, *abeia* ~ *abelha*. Por serem descontínuos, em geral são também estigmatizados.

Além de traços descontínuos, há os traços linguísticos graduais, como a concordância nominal variável, que, até onde sabemos, é presente em todas as variedades faladas do português do Brasil. No entanto, diferentes variedades apresentam diferentes taxas de aplicação da concordância nominal. É o que vimos quando tratamos, mais acima, dos dados apresentados por Schneider (2012) e Viegas (2012) a respeito da concordância nominal entre as crianças das classes médias de Novo Hamburgo (que fazem a concordância padrão, em média, 91% das vezes) e entre as crianças das classes baixas de Porto Alegre (que fazem a concordância padrão, em média, 15% das vezes).

Já vimos também que os falantes são capazes de escolher diferentes variedades linguísticas de acordo com os eventos de comunicação dos quais farão parte – incluídos no “cálculo” da variedade linguística a ser empregada seus objetivos, seus interlocutores, o ambiente, etc. Ou seja, na eleição da variedade linguística a ser utilizada em determinada interação entram em jogo uma série de fatores que são intimamente conhecidos dos falantes.

Imaginariamente, no entanto, o que está em jogo é uma suposta correção linguística, que balizaria (ou deveria balizar) os usos linguísticos de todos. Trata-se de uma concepção de norma linguística que permite aos sujeitos avaliar e sancionar ou não as variedades linguísticas de fato usadas. Dentro do quadro sociocultural em que vivemos, são as variedades populares as que mais sofrem com o poder de polícia conferido por essa concepção de norma.

Na seção que segue, vamos colocar em questão essa concepção e repensar a questão da norma linguística dentro de um quadro mais produtivo intelectualmente e menos violento e excludente socialmente.

2.3 A QUESTÃO DA NORMA

Vimos utilizando a expressão “norma” em nosso texto nos fiando na intuição do leitor, que certamente, já teve a oportunidade de discutir um problema de “norma linguística”. No entanto, a questão da norma linguística é bastante complexa, e uma utilização intuitiva do conceito não é adequada para o presente trabalho. Por isso, nesta seção, vamos tentar conceitualizar a questão da norma linguística, com base, especialmente, no trabalho de Faraco (2008).

Fazemos isso porque a questão da norma parece ser uma questão cara ao ensino de língua portuguesa, que, por muito tempo, buscou “ensinar a norma”. Sabemos, contudo, que o resultado nem sempre foi satisfatório: Batista (1997) nos mostra como as tradicionais aulas de português tendem a levar ao reconhecimento da norma, mas não ao seu conhecimento. Quer dizer: o tradicional ensino de português, que reputa a correção gramatical e a análise de frases, faz com que o aluno aprenda que existe uma norma linguística socialmente valorizada, entretanto, não oferece a ele meios pelos quais vir a se apropriar dessa norma.

Além disso, parece ser relativamente comum, entre alguns linguistas, se afirmar que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão” (POSSENTI, 1996, p. 17). De fato, Possenti afirma, ainda, na mesma página de seu texto, que “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.”¹⁹ Entretanto, entre os trabalhos dos linguistas, encontra-se uma grande lista de termos para fazer referência ao mesmo (?) construto teórico: português padrão, língua padrão, norma padrão, língua culta, norma culta, etc. Some-se a isso o fato de que nem sempre se esclarece o que se quer dizer com esses termos.

¹⁹Discutiremos a posição de Possenti mais adiante, em nossa seção 2.4. Nos interessa, aqui, chamar atenção para o fato de que sua posição é bastante recorrente entre linguistas que se dedicam a escrever sobre a questão do ensino de língua portuguesa e literatura.

Por tudo isso, parece ser relevante que revisitemos o conceito de norma, deixando clara nossa posição.

2.3.1 O conceito de norma

Faraco (2008) se propõe a “desatar alguns nós” com relação à norma culta brasileira. Para tanto, revisita o trabalho do linguista romeno Eugênio Coseriu, que, ainda dentro do quadro da linguística estrutural, propunha um nível intermediário entre os níveis língua e fala, introduzidos no quadro de estudos linguísticos por Saussure.

De acordo com Coseriu, a fala seria entendida por Saussure como o concreto ato linguístico individual, enquanto a língua seria um sistema homogêneo de oposições e estruturas²⁰, que conteria, potencialmente, todas as possibilidades de materialização do ato individual da fala. Essa concepção de língua e de fala não tinha a capacidade de capturar a heterogeneidade constitutiva das línguas. Coseriu postulava, então, a norma, como um nível intermediário entre a língua e a fala. A norma seria capaz de identificar a existência de variáveis, que, sem valor funcional (i.e. sem a capacidade de produzir oposições significativas), ainda assim eram verificadas com relativa frequência. É este o caso das consoantes africadas alveolares antes da vogal alta anterior (que já mencionamos no início da seção 2.2): na capital do Rio Grande do Sul, a norma é a consoante africada (*tchia, djia*), na antiga região de colonização italiana na serra gaúcha (ainda que haja evidências para pensarmos que esse quadro pode estar mudando), a norma é a não africar essas consoantes (*tia, dia*).

Norma, nessa concepção, seria o que é *normalmente*, habitualmente, costumeiramente, geralmente falado em uma determinada comunidade de fala. No âmbito da

²⁰De acordo com Lucchesi (2002, p. 69), sob o rótulo “língua” na obra de Saussure, Coseriu identificava três conceitos distintos. Lucchesi os resume como segue:

- i. algo semelhante à competência linguística chomskiana, ou seja, o conhecimento linguístico que permite ao indivíduo falar uma língua;
- ii. um desdobramento da visão sustentada por Whitney de língua como instituição social: um conjunto de padrões sociais objetivos, que, enquanto agregados, se opõem ao desempenho individual do falante;
- iii. um conceito funcional de língua: um conjunto de oposições e estruturas que garantiriam o funcionamento da língua como um código.

Para Coseriu, seria o terceiro conceito da série o fundamental na dicotomia língua/ fala de Saussure, que se orientaria não pelas oposições sistemático/ assistemático e social/ individual (que associariam os termos sistemático e social, de um lado, e assistemático e individual, de outro), mas pela oposição abstrato/ concreto. Isso porque, de acordo com Lucchesi (2002, p. 70), Coseriu sustentaria que “a língua como sistema funcional resulta de um processo de formalização analítica, isto é, de um processo de abstração, ela se comprova concretamente na fala, ou seja, a forma se comprova na substância em que existe.”

sociolinguística, o conceito de norma pode ser equiparado ao de variedade. Assim, o que afirmamos na seção 2.1 com relação às variedades, que todas são formais e funcionalmente plenas, continua sendo válido. Qualquer que seja a norma (variedade) linguística, ela possui uma organização de seus itens fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxicos e semântico-pragmáticos. Qualquer que seja a norma (variedade) linguística, ela é capaz de dar conta dos usos que os falantes demandam dela.

As normas (variedades) são diferentes porque os grupos que as empregam têm histórias e experiências sociais e culturais muito diferentes, têm diferentes possibilidades de acesso à escola e à cultura escrita, ocupam diferentes posições na hierarquia social, etc. Nesse sentido, a noção de erro em língua deve ser relativizada: só se encontram erros quando se usam as regras de uma norma (variedade) para avaliar os enunciados de outra norma (variedade).

Além disso, como já vimos, falantes tendem a fazer uso de mais de uma norma (variedade), dada a complexidade das relações da sociedade contemporânea. Isso não quer dizer que todos sejam proficientes nas mais diferentes variedades linguísticas. Determinados falantes podem conhecer muito superficialmente certas variedades, sendo capazes de reconhecê-las passivamente, mas não sendo capazes de produzi-las ativamente, senão por meio de estereótipos linguísticos (como o estereótipo do mineiro, do gaúcho, do favelado, etc.).

A complexidade da sociedade contemporânea coloca em constante contato as diferentes normas (variedades), seja porque os falantes conhecem mais de uma, seja porque eles interagem com falantes de diferentes normas (variedades), de sorte que elas se interpenetram e se interinfluenciam. Logo, não há “norma pura”, estática e imutável; nem há como separar precisa e nitidamente os limites entre as normas (variedades).

Por fim, vale lembrar que “os diferentes grupos sociais se distinguem [...] pelas formas de língua que lhes são de uso próprio.” (FARACO, 2008, p. 42). Assim sendo, o uso de uma norma ou outra coloca a questão do pertencimento do falante a um ou outro grupo social:

Como as normas são, em geral, fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso das formas de falar características das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.

A força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente. Assim como há uma tendência de falantes a se

acomodar às práticas linguísticas normais de seu grupo social (e isso pode se transformar em motivo de orgulho e, eventualmente, em fator de resistência a processos sociais sentidos como ameaçadores ao grupo), o desejo de se identificar com outro(s) grupo(s) ou a própria pressão das redes de relações sociais externas ao grupo podem levar os falantes a buscar o domínio de outra(s) norma(s). (FARACO, 2008, p. 43)

Há nessa passagem uma questão importante a comentar: Faraco está sustentando a visão de que todo ato de fala é um ato de identidade, ou seja, cada vez que falamos, acusamos nosso pertencimento a algum grupo social. De fato, se as normas linguísticas articulam conjuntos de valores socioculturais, então, sempre que falamos, tomamos uma posição no quadro sociocultural, associando-nos a valores e visões de mundo implicadas por essa posição. Disso resulta que, tanto obrigar alguém a escolher uma norma (variedade) em detrimento daquela com a qual se identifica como ridicularizar uma pessoa pelo emprego de uma determinada norma (variedade) linguística são facetas da violência simbólica.

2.3.2 Norma culta

Para caracterizar a norma culta, Faraco (2008) faz uso dos três contínuos de variação propostos pela sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo para a caracterização do português do Brasil. Já fizemos referência a dois deles quando trabalhamos com o conceito de variação diafásica e diamésica. Vamos retomá-los rapidamente, com base em Bortoni-Ricardo (2002; 2004).

Antes de mais nada, cabe pontuar que a ideia de que a variação se organiza em contínuos traz como vantagem o fato de se explicitar a impossibilidade de se delimitar com clareza e precisão os limites das variedades (ou normas) linguísticas. De maneira análoga, a concepção da variação em termos de contínuos explicita ainda as intensas interinfluências e sobreposições entre as diferentes variedades linguísticas.

O primeiro contínuo que a autora aponta é o contínuo rural-urbano. Em uma das pontas desse contínuo, se encontram as variedades linguísticas rurais mais isoladas, na outra ponta, as variedades linguísticas urbanas nas quais mais se identifica a ação da standardização linguística. Entre ambos os polos, se encontram variedades “rurbanas”: variedades faladas em cidades pequenas, relativamente distantes das regiões metropolitanas, mas também variedades faladas por aqueles que experienciaram o êxodo rural e que vivem nos bolsões de pobreza nos arredores das grandes cidades.

O segundo contínuo é o contínuo oralidade-letramento, que abordamos

explicitamente em 2.2.5. Em um dos polos, se localizam os eventos de oralidade e, no outro polo, os eventos de letramento. Entre eles, se encontra toda uma gama de eventos de comunicação em que a escrita é mais ou menos relevante para que os falantes façam sentido da interação.

No terceiro contínuo, o contínuo de monitoração estilística, que abordamos explicitamente em 2.2.4., distribuímos os eventos de comunicação em função de sua espontaneidade e planejamento: em um dos polos, os eventos mais espontâneos, menos planejados, mais informais, entre falantes mais familiares com relações simétricas; no outro polo, os eventos menos espontâneos, mais planejados, mais formais, entre falantes não familiares e/ou com relações assimétricas.

Às normas (ou variedades) situadas no entrecruzamento dos polos urbano e letrado dos contínuos, independente do grau de monitoração estilística, Faraco (2008, p. 46), baseado em Dino Preti, chama de *linguagem urbana comum*. De acordo com o autor, são essas as variedades que dominam os meios de comunicação de massa, desde seus estilos menos monitorados (em novelas e em *sitcoms*, por exemplo) até seus estilos mais monitorados (no *Roda Viva*, da TV Cultura, por exemplo).

Essa dominância lhes dá ampla audibilidade e ressonância. Nenhum outro conjunto de variedades do país tem a mesma audibilidade e ressonância. Não é de estranhar, portanto, que sejam justamente elas a exercer um poder centrípeto permanente e irrestível.

Trazem para mais perto de si as variedades rurais e rurbanas faladas pelas populações que, por força do intenso êxodo rural das últimas décadas, se tornaram urbanas só mais recentemente. (FARACO, 2008, p. 47).

Ao conjunto de variedades rurais e rurbanas cujos falantes possuem menor acesso à educação formal e aos bens da cultura escrita, Lucchesi (2002) dá o nome de *norma popular*. Faraco sustenta que os efeitos centrípetos da linguagem urbana comum se sentem entre as variedades que compõem a norma popular, que estaria se aproximando da linguagem urbana comum. De fato, é esta a posição de Zilles (2008) e de Lucchesi (2002), que sustentam que a norma popular do português do Brasil, originalmente uma norma na qual as variantes padrão das concordâncias verbal e nominal tinham uma frequência muito baixa, tem mostrado uma tendência a aumentar essa frequência, especialmente entre os falantes mais jovens, “o que, em alguns casos, como o das comunidades rurais, pode refletir um processo de mudança aquisicional” (LUCCHESI, 2002, p. 83)²¹.

²¹A norma culta, por outro lado, estaria mostrando sinais de “afrouxamento do padrão de realização da concordância nominal e verbal, delineando-se, no plano da variação etária, uma curva descendente nas

Faraco afirma ainda que é a linguagem urbana comum que caracteriza a norma empregada pelos falantes “cultos”, mesmo em situações monitoradas. De acordo com o autor, isso teria chamado atenção dos proponentes do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC), que esperariam ter encontrado uma grande diferença entre a linguagem urbana comum e a norma culta, que, presumivelmente, seguiria as prescrições da gramática normativa.

Falantes cultos, tal como caracterizados pelo NURC, seriam aqueles de nível superior de escolaridade. Dessarte, a norma culta, para os proponentes do Projeto NURC, seria a norma usada pelos falantes urbanos, mais acima na hierarquia socioeconômica (e, conseqüentemente, mais escolarizados e com maior acesso aos bens da cultura escrita) em situações monitoradas de fala. Em outras palavras, a norma culta estaria na intersecção dos polos urbano, letrado e monitorado dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo²².

Colocando em questão os critérios do NURC, Faraco (2008) propõe que consideremos falantes cultos todos aqueles que completaram a educação básica, de 11-12 anos. Expõe, para tanto, dois motivos: o primeiro, exigências econômicas pós-Revolução Industrial, que incluem um nível mínimo de conhecimento formal dos indivíduos, nível que vem crescendo cada vez mais; e, segundo, o conceito de cidadania que se criou a partir do século XVIII, que tem a ver com a suposta igualdade política e jurídica dos cidadãos e que exigiria, para se estabelecer de fato, entre outras coisas, garantia de educação básica.

Por fim, resta colocar em questão o adjetivo *culta*, que carrega uma pesada carga de elitismo. Embora, no espaço social, a designação “norma culta” possa vir a ser entendida como estando em oposição às “normas incultas”, faladas por aqueles que são “desprovidos de cultura” (o que é um equívoco, visto que não há registro de grupos humanos desprovidos de cultura), no campo da sociolinguística, ela vem evidenciar que as normas linguísticas são socialmente reconhecidas e valoradas, mesmo que não haja critérios linguísticos objetivos para essa valoração. Além disso, dado o conceito de norma culta que assumimos, podemos restringir o alcance do adjetivo *culta* à cultura letrada, que caracteriza essa norma.

2.3.3 A norma padrão e a norma gramatical contemporânea

frequências de aplicação das regras de concordância, com os mais velhos fazendo mais a concordância do que os mais jovens” (LUCCHESI, 2002, p. 82).

²²Apesar de estarmos utilizando a expressão “norma culta” no singular, não podemos nos esquecer que essa é uma realidade linguística que comporta a heterogeneidade, tendo diferentes realizações dadas características de gênero, idade, origem geográfica, etc. do falante.

Para Faraco (2008) norma padrão teria sua origem moderna na criação dos Estados Centrais Modernos, a partir do final do século XV. Isso porque os Estados Modernos viam com maus olhos a heterogeneidade resultante da sociedade feudal, na qual forças centrífugas como a descentralização do poder, as longas distâncias e as dificuldades de comunicação fizeram nascer uma série de diferentes variedades linguísticas. A norma padrão nasce, portanto, como um instrumento de política linguística que visava à diminuição da diversidade linguística do Estado.

A norma padrão, em sua origem, era entendida como a descrição da variedade linguística usada pela corte. Exatamente por isso, foi tomada como modelo, isto é, como instrumento normatizador da língua do Estado. Daí que se tenha criado uma certa expectativa de que os falantes sigam os preceitos normativos, em especial em situações formais.

Por outro lado, os primeiros gramáticos das línguas modernas (como Antônio de Nebrija para o castelhano e Fernão de Oliveira e João de Barros para o português), ao estabelecerem a norma padrão escrita de suas respectivas línguas, basearam-se nos modelos latinos. Isso porque as línguas modernas ainda não tinham autores consagrados nos quais buscar modelos. Assim, buscaram-se modelos latinos para a escrita, o que gerou uma gramática anacrônica.

No entanto, norma padrão e norma culta são conceitos distintos. Enquanto a primeira se refere a um padrão ideal de língua, construído artificialmente em uma certa conjuntura sócio-histórica, a segunda se refere às variedades linguísticas efetivamente usadas pelos falantes urbanos altamente letrados nas situações em que mais monitoram seus usos linguísticos. Em outras palavras, enquanto a norma padrão é normativa, a norma culta é normal, usual, comum.

2.3.3.1 Norma padrão brasileira

No caso brasileiro, a norma padrão foi estabelecida entre o final do século XIX e início do século XX. Seu estabelecimento se seguiu de um longo debate que envolveu nossa elite letrada. De acordo com Faraco (2008), duas posições podiam ser identificadas: uma mais e outra menos conservadora.

A mais conservadora, ou “purista”, insistia sobre a pureza da língua portuguesa europeia. Os puristas viam profundas e rápidas mudanças linguísticas entre os brasileiros e as atribuíam às variedades populares, faladas especialmente por descendentes de escravos e índios. Essa posição compactuava com a ideia de que o novo país deveria almejar sua

europização e seu “embranquecimento”. Por isso, insistia-se tanto no padrão lusitano como referência para a construção da norma padrão brasileira.

A posição menos conservadora entendia que a vinda do português para o Brasil havia enriquecido a língua (em especial em termos de léxico). Esse enriquecimento deveria ser refletido na escrita, pois estavam em jogo a questão da designação da realidade especificamente brasileira e a questão do público a que se destinavam os textos escritos aqui.

Gonçalves Dias e José de Alencar, representantes dessa posição, propunham que o uso, e não o arbítrio dos gramáticos, deveria prevalecer. No entanto, essa afirmação esbarrava na questão dos bons e maus usos, já que não bastava diferenciar o português do Brasil do português de Portugal: se deveria, também, ser capaz de distinguir aqueles usos que feriam dos que não feriam o “espírito da língua”.

Era grande o problema que essa questão colocava para os defensores do “estilo brasileiro” (ou do “dialeto brasileiro”). Como distinguir a boa da má inovação? O problema principal era de ordem sociolinguística: o português culto falado pelas elites letradas da época era bastante diferente do português popular, cujos fenômenos linguísticos não eram bem vistos nem pelos defensores do abasileiramento da língua portuguesa. Nas palavras de Faraco (2008, p. 117):

O raciocínio básico, por conseguinte, era: mudança e riqueza sim, mas há limites. Somos defensores de um abasileiramento da língua escrita, mas não toleramos todo e qualquer fenômeno linguístico que aqui ocorre. Ora, esse raciocínio revela, *grosso modo*, um entendimento claro do processo padronizador, que se realiza exatamente selecionando e privilegiando e, ao mesmo tempo, excluindo formas.

Conceder legitimidade para o português popular, por meio de sua aceitação na escrita, seria o mesmo que colocar em questão a ordem social estabelecida. Por isso a posição purista negou ouvidos aos argumentos dos menos conservadores, produzindo instrumentos padronizadores da língua (gramáticas e dicionários) com base na língua escrita por escritores românticos portugueses. Daí o enorme fosso criado entre a norma padrão e a norma culta real, que cresce com o passar dos anos, pois a relativa fixidez da norma padrão entra em conflito com a natural variação e mudança da norma culta real.

2.3.3.2 Norma gramatical contemporânea

O fosso criado entre a norma padrão e a norma culta real se tornou, inclusive, um dos temas recorrentes entre os escritores da primeira geração de modernistas brasileiros. Sua

crítica abriu as portas da escrita para a norma culta brasileira. Some-se a isso a denúncia da arbitrariedade das prescrições da norma padrão e o desenvolvimento dos estudos filológicos e linguísticos no Brasil. Como resultado, nossos melhores gramáticos e dicionaristas, atualmente, dão guarida para uma série de fenômenos da norma culta, flexibilizando suas prescrições²³.

Pensemos um exemplo. Enquanto a norma padrão prescreve a colocação dos pronomes átonos à maneira lusitana (isto é, a preferência pela ênclise, com uma pequena lista de exceções – por exemplo, na presença de palavras negativas, nas orações iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos, nas orações subordinadas desenvolvidas, etc.), a norma gramatical contemporânea aponta diferenças entre a colocação pronominal no português do Brasil e no português de Portugal. Vejamos o que dizem Celso Cunha e Lindley Cintra²⁴ (2001, p. 316-317):

A colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da atual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica.

Podem-se considerar como características do português do Brasil e, também, do português falado nas Repúblicas africanas:

a) a possibilidade de se iniciarem frases com tais pronomes, especialmente com a forma *me*:

- **Me desculpe** se falei demais.
(É. Veríssimo, *A*, II, 478.)

- **Me arrepio** todo...
(Luandino Vieira, *NM*, 138.)

Uma regra importante para a norma padrão é que não se comecem frases por pronome oblíquo átono. Entretanto, essa mesma regra é revisada por Cunha e Cintra, de sorte que resta uma norma gramatical bastante mais arejada e flexível.

Outro exemplo: a norma gramatical contemporânea, porque mais atenta aos fenômenos da norma culta, é capaz de capturar algumas possibilidades de variação. Vejamos

²³Assim como Faraco (2008), assumimos que uma discussão fundamentada das questões de língua deve ser pautada por estudos de qualidade. Para qualificar gramáticos e dicionaristas, tomamos como critério a formação e a experiência do autor. Por esse critério, são “boas gramáticas e bons dicionários” aqueles produzidos por reconhecidos filólogos e estudiosos da língua, como Evanildo Bechara, Celso Cunha, Celso Pedro Luft, Rocha Lima, etc. Vale lembrar que, recentemente, alguns lingüistas têm se aventurado a produzir gramáticas de cunho descritivo da língua portuguesa usada no Brasil. Entre eles estão Ataliba de Castilho e Maria Helena de Moura Neves. Pelo critério da formação e da experiência, estes lingüistas certamente estão contemplados entre os “bons gramáticos”. Note-se, contudo, que as gramáticas elaboradas por eles preocupam-se com as formas lingüísticas documentadas pela intensa atividade acadêmica no âmbito da descrição lingüística no Brasil. Nesse sentido, são gramáticas diferentes das tradicionais, elaboradas pelos outros autores citados.

²⁴Devemos registrar aqui que a gramática de Cunha e Cintra é a gramática normativa que, a nosso ver, mais se preocupa em tratar de uso da língua, sendo, por isso, altamente recomendável.

o que dizem Cunha e Cintra (2001, p. 519-520 [grifos no original]) a respeito da regência do verbo *aspirar*:

É TRANSITIVO INDIRETO na acepção de “pretender”, “desejar”. Neste caso, o OBJETO INDIRETO vem introduzido pela preposição *a* (ou *por*), não admitindo a substituição pela forma pronominal *lhe* (ou *lhes*), mas somente por *a ele(s)* ou *a ela(s)*:

Sua vigilância exasperava-me, no íntimo, fazendo-me **aspirar**, com ânsia, à **libertação**.

(C. dos Anjos, *DR*, 407.)

Aspiramos a uma terra pacífica.

(C. Drummond de Andrade, *OC*, 830.)

E a mim, que **aspira a ele**, a mim, que o amo,
Que anseio por mais vida e maior brilho,
Há de negar-me o termo deste anseio?

(A. de Quental, *SC*, 10.)

Advirta-se, porém, que, embora invariavelmente condenado pelos gramáticos, o regime direto se insinua, vez por outra, na pena de escritores brasileiros modernos e contemporâneos:

Ele sente, ele **aspira**, ele deseja

A grande zona da imortal bonança.

(Cruz e Sousa, *OC*, 212.)

Oh! **o que** eu não **aspirava**, no titanismo das minhas ânsias de moço, para meu país!

(G. Amado, *PP*, 49.)

Na passagem, os gramáticos identificam e registram uma possibilidade de variação na regência desse verbo. Na mesma gramática, outros verbos recebem o mesmo tipo de tratamento (como os verbos *assistir*, no sentido de “presenciar”, que pode ser transitivo direto ou indireto, *perdoar*, que se constrói tanto com objeto direto quanto com objeto indireto quando se *perdoa (a) uma pessoa*, etc.)

É importante perceber que não se encontra, nas passagens recortadas, quaisquer interdições ou obrigações com relação às formas linguísticas apresentadas. Com efeito, nossos melhores instrumentos normativos geralmente falam de preferências e tendências, e não de obrigações com relação às formas linguísticas.

2.3.4 A norma curta²⁵

²⁵Conhecemos a crítica à expressão “norma curta”: porque o adjetivo *curta* poderia ser visto como resultado de rotacismo do adjetivo *culta*, isto é, poderia ser visto como resultado da aplicação de uma regra variável tida como descontínua, típica de variedades faladas por grupos sociais rurais, *curta* seria inadequado à caracterização que se busca fazer. Em outras palavras, falar em “norma curta” seria um tiro pela culatra, pois o imaginário social sobre a língua desqualificaria a argumentação, opondo, de um lado, a “norma culta” (a “norma certa”) e, de outro, a “norma curta” (a “norma errada”). Apesar de concordarmos com essa crítica, manteremos a expressão

Apesar da relativa flexibilidade da norma gramatical contemporânea, o que se verifica no imaginário social sobre a língua é um pesado dogmatismo, para o qual só há certo ou errado em língua. Nesses casos, não há “preferências” ou “tendências”; há, sim, obrigações, que raramente têm quaisquer justificativas.

A norma curta condena fenômenos linguísticos típicos da norma culta brasileira com base em uma suposta correção linguística. Trata-se de um discurso normativo altamente categórico, que condena tudo aquilo que faz do português do Brasil o português do Brasil, garantindo a constante desqualificação do falante brasileiro, condenado a não saber sua própria língua.

A norma curta surgiu como um discurso categórico sobre o certo e o errado em língua para sustentar a norma padrão artificialmente construída no final do século XIX. É que o enorme fosso entre a norma padrão e a norma culta real do Brasil não seria sustentado sem um discurso forte que fosse capaz de acusar de erro a quem quer que fosse. Mesmo os escritores clássicos da língua portuguesa foram acusados de erro, quando, entre outros, José de Alencar mostrou a antiguidade dos fatos linguísticos do português do Brasil.

Entretanto, como vimos, a norma padrão brasileira mudou com o passar do tempo e os melhores instrumentos normativos a que temos acesso hoje são relativamente flexíveis. No entanto, a norma curta se mantém. E são os manuais da norma curta que parecem ter maior prestígio social (FARACO, 2012, p. 269). É como se as certezas oferecidas pelo discurso dogmático e condenatório da norma curta fossem mais importantes que qualquer raciocínio produzido dentro de uma lógica propriamente linguística. Faraco (2012) atribui essa atitude ao imaginário social: “um imaginário tão poderoso que não se vislumbra no horizonte modos de enfrentá-lo. Porque, aliás, não sabemos, de fato, como enfrentar o imaginário, já que ele é mais real do que o real; ele diz mais às pessoas do que qualquer elaboração lógico-racional.” (p. 266)

Em geral, é por meio da norma curta que se travam disputas simbólicas por poder. Mostramos na introdução desta dissertação várias reações negativas ao *Por uma vida melhor*, a maioria delas baseada na estreiteza da norma curta; a maioria delas vociferando contra “o

proposta por Faraco (2008). Isso porque, em primeiro lugar, o público leitor desta dissertação, imaginamos, compreende as críticas que fizemos até o momento a uma concepção de língua homogênea (concepção necessária à ideia de certo e errado na língua). Em segundo lugar, acreditamos que o adjetivo *curta* captura de modo bastante satisfatório o fato de que a concepção de língua homogênea acaba por “encurtar” nossas possibilidades expressivas; além disso, este adjetivo evidencia uma “curteza de vistas” com relação à língua e se revela adequado para designar a curteza dos “metros” tradicionalmente utilizados para “medir” a correção das formas linguísticas.

ensino do erro”. Se na norma culta escrita, de fato, não se esperaria concordância verbal variável, por que se pode encontrar, com relativa frequência, frases como (1) e (2), abaixo?

(1) Como em todo mundo **existe** sempre **os piadistas** que querem fazer rir e ser agradável aos olhos dos outros, mas nem sempre fazem piadas que agrade. (Disponível em: < <http://br.toluna.com/opinions/464138/PORQUE-EXISTE-MUITAS-PIADAS-PORTUGUES-BRASIL.htm> > Acesso em 30 de janeiro de 2013.)

(2) **Vende-se dois lotes** no Bairro Jardins em Guanhães. Os lotes são juntos e medem 360 metros quadrados cada. Documentação em dia com vista e localização privilegiada. (Disponível em: < <http://www.folhadeguanhaes.com.br/folha/folhaimoveis/item/3856-vende-se-dois-lotes-no-bairro-jardins-em-guanh%C3%A3es.html> > Acesso em 30 de janeiro de 2013.)

A verdade é que, como todas as variedades linguísticas, a norma culta comporta variação. Para a norma curta, entretanto, qualquer coisa que contradiga o dogma é erro. E é o erro o primeiro defeito a se apontar no discurso daquele a quem queremos desqualificar. Talvez essa seja uma das questões em jogo quando Faraco (2012, p. 271) se pergunta por que somos tão apegados à cultura do erro, que se manifesta na norma curta: o jogo de poder simbólico que se desenvolve por meio da norma curta é altamente útil e perverso, permeando a sociedade como um todo.

2.3.5 Síntese

O conceito de norma nasce ainda dentro do quadro de estudos estruturalista, como um elemento intermediário entre o que Saussure havia batizado de língua e de fala, para dar conta da heterogeneidade constitutiva das línguas. Norma seria o que é normalmente falado por uma comunidade.

A realidade linguística brasileira tem sido descrita como polarizada (cf. LUCCHESI, 2002): de um lado, a norma culta, de outro, a norma popular. Para caracterizar a norma culta, Faraco (2008) faz uso dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo. A norma culta seria composta pelas variedades que se encontram no cruzamento dos polos urbano, letrado e monitorado.

Diferentemente da norma culta, a norma padrão foi artificialmente estabelecida por nossas elites letradas entre o fim do século XIX e início do século XX, com base na língua escrita por uma série de escritores românticos portugueses. Isso gerou um enorme fosso entre a norma padrão (normativa) e a norma culta (normal). Para defender o anacronismo e a artificialidade da norma padrão, surgiu entre nós um pesado discurso corretivo e normativo: a

norma curta, para a qual só há uma forma correta de falar e escrever. A norma curta é responsável pela eterna sensação de não saber falar nossa própria língua.

Por outro lado, a norma padrão estabelecida em fins do século XIX vem sendo revisada por nossos melhores gramáticos e dicionaristas, que perceberam seu anacronismo e sua artificialidade. Como resultado, a norma gramatical contemporânea, ainda que timidamente, vem dando guarida para fenômenos linguísticos de nossa norma culta real, arejando e flexibilizando, assim, suas regras e prescrições.

Nos interessa perceber que são os manuais da norma curta que têm maior popularidade entre o brasileiros, pautando, muitas vezes, o ensino de língua materna. No entanto, dado o crescente conhecimento da realidade linguística brasileira, cabe nos perguntarmos até quando aceitaremos que o dogmatismo da norma curta se imponha como modelo de língua a ser atingido na sala de aula de língua portuguesa. Para trabalhar com essa questão, preparamos a seção 2.4.

2.4 E O ENSINO, QUE TEM A VER COM TUDO ISSO?

As posições que tomamos até agora colocam uma série de questões para o tradicional ensino de língua portuguesa. Em primeiro lugar, colocam em questão a variedade linguística que se deve privilegiar para o ensino. E, avançando um pouco mais no raciocínio, colocam em questão se devemos eleger uma variedade linguística para ser ensinada.

Tradicionalmente, se escolheu a norma padrão como objeto de ensino. Mas essa escolha tem se mostrado bastante problemática, pois seu ensino gera o reconhecimento de uma língua legítima, mas não seu conhecimento (cf. BATISTA, 1997). De fato, o conteúdo atitudinal ensinado por meio do ensino do padrão (o respeito às “formas linguísticas corretas”, o reconhecimento de uma língua portuguesa como símbolo de nacionalidade, etc.) garante a reprodução de um pesado discurso sobre a ignorância do falante brasileiro, que não sabe sua própria língua.

Não seria mais adequado, portanto, eleger a norma culta como variedade linguística a ser ensinada, já que, ao contrário da norma padrão, ela é de fato usada? Por outro lado, é mesmo objetivo da escola o ensino de uma variedade linguística? Essa posição não parece trazer uma diferença significativa com relação à posição tradicional. Não seria, nesse sentido, mais adequado recolocar em questão o próprio objeto de ensino?

Nessa seção, abordaremos essas questões, buscando explorar as consequências das posições que assumimos para o ensino de língua materna.

2.4.1 Ensinar “o português padrão”

Voltemos, neste ponto, à posição de Sírio Possenti (1996, p. 17 [grifo no original]), “de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” Sua posição parece ser relativamente comum entre linguistas e merece ser debatida, pois há nela duas questões importantes, uma com relação à expressão “português padrão” e outra com relação ao suposto “objetivo da escola”.

A leitura do texto de Possenti revela que o autor não faz claramente a diferença que fazemos aqui entre a norma culta (efetivamente usada) e a norma padrão (artificialmente estabelecida). Por um lado, Possenti afirma que a “língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos” (1996, p. 18), ou seja, se trata de uma variedade linguística recortada diastraticamente, com base na hierarquia socioeconômica. Entretanto, a padronização linguística impõe a homogeneidade sobre uma classe de itens heterogêneos (variáveis). Nesse sentido, o processo de padronização produz um resultado artificial. Gera-se, assim, uma norma linguística que, ainda que tenha no seu horizonte uma certa variedade da língua, não se identifica com ela, por não ser variável. Se nosso raciocínio está correto, há uma contradição na própria expressão “língua padrão”, pois se é uma língua ou dialeto ou variedade (i.e. se é falada e, talvez, escrita por pessoas que se identificam como falantes dessa língua, desse dialeto ou dessa variedade) é também variável e, por isso, não pode ser padrão. Além disso, como o padrão é normativo (dita normas, dita regras), afirmar que temos que ensinar o padrão é o mesmo que afirmar que temos que impor uma determinada norma sobre as variedades já conhecidas pelos alunos (voltaremos a essa questão mais adiante).

Por outro lado, Possenti (1996) afirma que “quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua” (p. 32). Com efeito, como Batista (1997) argumenta, a disciplina de História não ensina a “história”, nem a disciplina de Geografia ensina a “geografia”. Trata-se, na verdade, de ensinar um modo de apreender “a história”, “a geografia” e, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, “a língua”. Todavia, nos interessa questionar o que seria “a modalidade escrita” de uma língua. Já vimos aqui (na seção 2.2.5) que uma língua não tem apenas uma modalidade escrita. De fato, a escrita se manifesta de diferentes modos, frente a diferentes usos que se fazem dela. Esta dissertação e um texto literário, por exemplo, são escritos de maneiras diferentes, muito embora ambos os locutores produzam um texto “na modalidade escrita da língua”. Por sua vez, ambos os textos são ainda mais diferentes das mensagens de texto enviadas por celular,

nas quais até os modos de grafar palavras são modificados.

Há também a possibilidade de Possenti querer se referir a uma suposta “modalidade escrita (da língua) padrão”. Aqui vemos outros dois problemas. Primeiramente, a “língua padrão”, porque necessariamente passou por um processo de padronização, é escrita. Tomar o ensino de escrita como ensino de escrita padrão é reduzir as possibilidades expressivas da escrita, pois ignoram-se, novamente, as variadas expressões escritas. Nesse sentido, haveria, aqui, novamente, uma necessidade de imposição de uma norma sobre outras variedades linguísticas. Em segundo lugar, se, de um lado, parece evidente que há vantagens em uma grafia padrão (daí que nossa ortografia seja matéria de lei), há de fato vantagens em se padronizar elementos fonético-fonológicos e morfossintáticos da língua? A posição de Faraco (2008), com a qual concordamos, é de que a relativa unidade das variedades cultas da língua portuguesa do Brasil não está ameaçada, já que são bastante fortes as tendências sociolinguísticas centrípetas, como o amplo alcance dos meios de comunicação de massa, a intensa urbanização da população brasileira (o que faz nascer novas redes de relações no espaço urbano e, por conseguinte, novas pressões niveladoras), o crescente acesso à escolarização (ainda que precária), etc. Por que, então, precisamos eleger uma forma ou outra como “a padrão”? Por que não deixar que, nos eventos comunicativos em que tipicamente se elegem variedades cultas da língua, as formas linguísticas normalmente utilizadas por falantes escolarizados sejam tomadas como “a regra”?

Todas essas considerações mostram, novamente, o quão complexa são as questões que envolvem a norma padrão e a norma culta do português do Brasil. E, também, nos levam a nossa segunda questão com relação à afirmação de Possenti, sobre o “objetivo da escola”.

2.4.2 O objetivo da escola é ensinar o padrão?

O fato é que, quando estabelecemos que o “objetivo da escola” é o ensino da norma padrão, estamos reafirmando o suposto valor intrínseco dessa norma como produto de cultura. Estamos, portanto, sustentando uma posição conservadora, porque essa posição mantém intactas as estruturas socioculturais que levaram à produção e à reprodução de uma norma padrão. Lembremos que, como vimos na seção 2.3.3, a norma padrão brasileira é fruto de uma ordem social altamente excludente; daí que se tenha construído uma norma padrão artificial até mesmo para os mais letrados d'aquém mar. Ingênuo seria pensar que a norma padrão é neutra, isenta de valores ideológicos. Como qualquer conhecimento, ela é construída sociohistoricamente e, portanto, marcada por valores e visões de mundo (BRITTO, 2004;

2007). Tomar como “objetivo” da escola seu ensino é tomar como “objetivo” da escola a manutenção da ordem social, que se alicerça sobre a distribuição desigual dos bens sociais.

De maneira análoga, eleger a norma culta como o “objetivo” do ensino de língua materna é igualmente ingênuo. A norma culta, ainda que não tenha sido artificialmente construída, como a norma padrão, é igualmente marcada ideologicamente, pois, em certo sentido, é a expressão linguística do grupo social hegemônico. Portanto, exprime seus valores e visões de mundo de um grupo social que se beneficia da desigualdade social.

Nesse sentido, vejamos o que diz Britto (2004, p. 138), em sua crítica à escola disciplinar:

Há quem argumente que para combater o poder é preciso adquirir o domínio dos instrumentos de dominação da cultura hegemônica. Somente assim teriam os trabalhadores condições objetivas de realizar a transformação social. Nesse sentido, se justificaria a reprodução dos padrões e, acima de tudo, dos conteúdos da educação burguesa, inclusive do ensino da língua padrão.

Há nesta tese, do modo como ela se formula, um duplo engano. O primeiro é supor que existe neutralidade em qualquer forma de conhecimento, independentemente do modo como foi construído e é aplicado, de tal maneira que podem ser apropriados desprendidos dos valores ideológicos que carregam. O segundo é transferir para o plano individual o que é da dimensão social: a aquisição pura e simples do conhecimento burguês só poderia tornar um indivíduo, do ponto de vista de seus valores e comportamento, um burguês (de fato, sequer isso ocorre a não ser do ponto de vista da adesão ideológica ao princípio da sociedade burguesa). A incorporação do conhecimento só faz sentido se compreendida na dimensão de classe e num processo histórico em que o próprio objeto de conhecimento se transforma.

Por outro lado, insistir sobre o ensino da norma culta (ou da norma padrão) é eleger um objeto de ensino descontextualizado. Tomar a língua em si, a norma em si (ou mesmo o texto em si) como objetos de ensino é abrir mão de entender a esses objetos como produtos (e produtores) do trabalho sociohistórico dos falantes.

As pessoas agem entre si por meio de textos. Portanto, parece ser importante, justamente, ser capaz de construir textos adequadamente, o que exige que elejamos uma variedade adequada para nossos fins frente a nossos interlocutores. É claro que essa pode vir a ser a norma culta, em especial se estivermos falando de textos que circulem em instâncias públicas. Mas nem sempre é esse o caso. Pode ser o caso que, diante de uma plateia desconhecida em um congresso acadêmico, queiramos começar nossa apresentação com uma piada, “para quebrar o gelo”. Ainda que predomine a norma culta em nossa fala, a piada pode vir a ser feita em outra variedade linguística.

Ao contrário do que veremos ser afirmado em alguns livros didáticos, não há uma relação 1 a 1 entre variedades linguísticas e circunstâncias comunicativas. Por isso, a metáfora

da roupa adequada à ocasião é ruim: não elegemos uma variedade linguística para apresentar um trabalho no congresso do mesmo modo que selecionamos a roupa que vestimos para essa ocasião. A variedade linguística que elegemos pode mudar a todo momento em uma mesma interação. A roupa, no entanto, não trocamos durante todo o evento.

De acordo com Faraco (2008, p. 171), não basta reduzirmos a discussão à norma culta em si. O que justifica a norma culta é exatamente as práticas socioculturais letradas. Para o autor,

adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita. Isolar as formas cultas das práticas da escrita é tomar a parte pelo todo e perder de vista os complexos processos sociohistóricos de construção e transformação da expressão escrita.

Com efeito, a norma culta é subproduto do amplo letramento dos grupos sociais mais acima na hierarquia socioeconômica e, conseqüentemente, com maior acesso à escolarização formal e aos bens da cultura escrita. Há, em vista disso, uma relação direta entre o grau de letramento do indivíduo e seu domínio da norma culta. Por isso, Faraco (2008) afirma que “o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento.” (p. 172)

Como nos informa Oliveira (1995), nas sociedades letradas, os modos de pensamento dos grupos sociais tidos como “letrados” parecem ser mais independentes das experiências pessoais dos indivíduos, sendo eles capazes de operar com categorias descontextualizadas e de se libertar dos constrangimentos da percepção imediata. Ao contrário, os “pouco letrados” tendem a apresentar “um modo de pensamento que é balizado pelas informações provenientes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal” (OLIVEIRA, 1995, p. 148). A autora sugere que essas diferenças têm base em três aspectos fundamentais da cultura letrada: a escrita, a ciência e a escola.

A escrita, por ser capaz de separar o texto de seu autor, auxiliaria na construção de um modo de pensamento descontextualizado e independente da experiência pessoal. Auxiliaria também na construção de uma capacidade metalinguística, pois o registro gráfico dos textos permite ao indivíduo capaz de ler e escrever refletir sobre as formas linguísticas, identificando relações e categorias entre elas. Além disso, a escrita também contribuiria para a construção de uma consciência metacognitiva, visto que os indivíduos capazes de ler e escrever podem registrar graficamente seu discurso (colocando em questão sua coerência),

podem registrar etapas de tarefas em andamento, podem desenvolver meios diversos de compreensão e registro de dados (tabelas, gráficos, etc.).

O desenvolvimento da escrita também estaria relacionado com o desenvolvimento de uma série de ciências. Isso porque é essencial na ciência a capacidade de descontextualização e de generalização, e ambas capacidades são essenciais na construção de conceitos e de categorias aptos a explicar o real.

A escola, por sua vez, seria a instituição explicitamente responsável por tornar os indivíduos “letrados”, colocando eles em contato com a leitura e a escrita e também com o conhecimento acumulado em diversas ciências. Nas palavras de Oliveira (1995, p. 156):

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes das tarefas escolares.

Se é verdade que as sociedades letradas são caracterizadas pela escrita, pela ciência e pela escola, então participar dessas sociedades exige algum grau de intimidade com a escrita, a ciência e a escola. Por isso, Britto (2004) defende que

pode-se afirmar que participar da sociedade de escrita implica muito mais que dispor de um conhecimento sobre uma variedade linguística. Trata-se, acima de tudo, de saber e de poder operar com os objetos culturais e com os discursos da cultura escrita, o que demanda ter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em determinados universos referenciais. Por isso mesmo Geraldí (1996, p. 46) sustenta que “a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita” e Osakabe (1984, p. 149) que “aprender a ler e a escrever é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita.” (p. 134)

Daí que se sustente que não há como dissociar letramento e conhecimento (cf. BRITTO, 2007). Além disso, como já vimos, um alto grau de letramento é condição para o domínio da norma culta. Nesse sentido, não há como chegar a dominar a norma culta sem dominar os conteúdos referenciais aos quais ela tipicamente se associa, entre eles as ciências, a literatura, a política, a filosofia, etc. Se, em sala de aula, não tratamos desses conteúdos referenciais, i.e. se, em sala de aula, cuidamos apenas da norma culta como um conjunto de características fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais e semântico-pragmáticas, estaremos, de fato, negando aos alunos a possibilidade de vir a ampliar sua mobilidade

sociolinguística, pois estaremos, de fato, negando o acesso à norma culta. Essencialmente, é como se fizéssemos uma “piada interna” para pessoas que não sabem o que a torna engraçada.

Por isso, Britto (2007) sustenta que o mundo letrado não pode ser reduzido ao mundo dos estudiosos da linguagem. Para o autor, “aprender a ler e a escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (p. 30). Para chegar a intervir efetivamente na sociedade, o indivíduo deve conhecer as práticas sociais por meio das quais se pode intervir, o que acarreta não apenas uma variedade linguística específica, mas também as formas de intervenção e o conhecimento específico que torna relevante sua intervenção. Essa é uma posição bastante diferente da esboçada por Possenti, que, de fato, não coloca em questão a possibilidade de o indivíduo chegar a participar e intervir socialmente, porque não coloca em questão o acesso ao conhecimento elaborado socialmente.

É porque letramento e conhecimento são indissociáveis que Britto (2004) sustenta que o ensino de leitura e de escrita é transdisciplinar e não apenas trabalho da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Para o autor, a concepção disciplinar da escola esteriliza o debate sobre ensino de língua, pois o restringe à discussão sobre que norma ensinar e quais estratégias utilizar. O que de fato está em jogo é a ampliação do letramento dos alunos, o que, como vimos, envolve todas as disciplinas. Sua conclusão, com a qual concordamos, é que “o objeto de ensino a ser privilegiado na escola não é a língua padrão, mas a leitura e a escrita, bem como os usos da língua em situações de instâncias públicas, que, em última análise se orientam pela cultura escrita” (BRITTO, 2004, p. 138).

2.4.3 Refletir sobre a linguagem

Evidentemente, colocar a leitura e a escrita no lugar da norma padrão (ou da norma culta) como o “objetivo da escola” não significa abrir mão da reflexão linguística. Isso nos coloca em posição de esclarecer o que queremos dizer com “reflexão linguística”.

O primeiro ponto a trabalhar é que há uma diferença entre o que tradicionalmente se chama de “ensino de gramática” e o que vamos chamar aqui de “prática de reflexão linguística”. Entre as diferenças, as mais evidentes estão relacionadas diretamente com a interpretação da expressão “ensino de gramática”. “Ensino”, aqui, é, em geral, entendido tendo-se como pano de fundo uma concepção pedagógica transmissiva. Isso quer dizer que se entende o aluno como aquele que nada sabe, cabendo ao professor sua instrução por meio da transmissão dos conteúdos historicamente legitimados. Ora, nossa argumentação toma por

base a premissa de que, ao chegar à escola, o aluno já fala uma variedade do português do Brasil, portanto, não há porque “ensinar gramática” para ele, que já conhece gramática (já tem uma gramática internalizada)²⁶.

Isso nos leva à interpretação da palavra “gramática” na expressão “ensino de gramática”. Para que faça sentido “ensinar gramática”, temos que interpretar “gramática” como “gramática normativa”. Como consequência, o ensino de gramática se caracteriza pela normatividade (isto é, a imposição de uma norma sobre quaisquer outras variedades linguísticas), pela descontextualização (isto é, pelo trabalho com elementos linguísticos isolados de seu contexto de produção) e pela análise formal (isto é, pela ênfase no processo analítico de períodos, orações e palavras, com especial atenção para a taxonomia dos elementos linguísticos). Ora, nossa argumentação coloca em questão exatamente a centralidade da gramática normativa. Deslocamos do centro do debate a homogeneidade, o certo e o errado instituídos pela norma padrão e colocamos em questão a heterogeneidade e o complexo quadro sociolinguístico, reiterando a gramaticalidade de todas as variedades linguísticas. Desse modo, se colocássemos a questão das formas linguísticas em termos de “ensino de gramática” estaríamos nos contradizendo.

A prática de reflexão linguística, ao contrário, entende a língua como um sistema estruturado, mas variável, dinâmico, heterogêneo. Refletir sobre aspectos linguísticos é tomar as formas linguísticas presentes nos textos lidos e escritos pelos alunos como objeto de reflexão. A seleção dos aspectos linguísticos sobre os quais se debruçar leva em conta as capacidades de leitura e de escrita dos alunos e se orienta para sua qualificação – no sentido de ampliação de seu repertório linguístico e de adequação de sua produção linguística aos seus fins frente aos interlocutores visados, consequentemente ampliando sua mobilidade sociolinguística.

Como a prática de reflexão linguística toma por base formas linguísticas efetivamente usadas, volta à baila a questão da variação linguística, pois a norma culta deixa de ser a única variedade a ser estudada, independentemente dos efeitos de sentido pretendidos. A norma culta é projetada no complexo quadro sociolinguístico, entendida como uma variedade da língua portuguesa do Brasil, e não como “a língua”. Com efeito, como diz Simões (2012),

²⁶ Há autores que discordariam de nossa posição, Mário Perini em especial. Para o autor, a tradição gramatical é um bem cultural que não pode deixar de ser cultivado, e a escola é o lugar preferencial para a tematização desse bem cultural.

outras variedades podem ser objeto de estudo pelo professor, que saberá converter esses conhecimentos em boas tarefas para a sala de aula e em material de referência acessível para seus alunos. Para tanto, a seleção de textos é fundamental. Se dissermos que as diferentes formas de usar a língua têm todas seu valor e seus sentidos, mas, ao mesmo tempo, jamais trouxermos para a aula textos nos quais esse valor e esse sentido estão em funcionamento, diremos uma coisa, mas nosso recado será outro. (p. 157)

Nesse sentido, a seleção de textos para a sala de aula deve ser o mais plural possível. Textos representativos de diferentes variedades linguísticas estão disponíveis e podem ser levados para a sala de aula, de modo a colocar em questão os usos linguísticos de diferentes grupos sociais. E como a reflexão linguística se propõe a observar usos linguísticos, ela coloca em questão a adequação desses usos em função da finalidade do texto e dos interlocutores pretendidos.

Se, no entanto, elegemos como objeto de ensino privilegiado na escola a leitura e a escrita, especialmente em seus usos públicos, é evidente que a norma culta será abordada no espaço dedicado em sala de aula à reflexão linguística. Mas a norma culta é “consequência do trabalho” (SIMÕES, 2012, p. 157) com textos escritos (e orais) que circulam em instâncias públicas. A norma culta não é o objetivo central do trabalho em LPL.

Abaixo, reproduzimos um quadro com as diferenças entre “ensino de gramática” e “prática de reflexão linguística” elaborado por Simões (2012).

Diferenças entre o ensino de gramática e a prática de reflexão linguística	
Ensino de gramática	Prática de reflexão linguística
Estudo da língua	Estudo da linguagem e da língua em uso
Concepção de língua como código fechado e imutável	Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários
Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação	Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades
Referencial teórico: normalmente uma única gramática ou até compêndios ou resumos em livros didáticos	Referencial teórico: mais de uma gramática, publicações acadêmicas sobre descrição da língua, publicações dirigidas à formação do professor em linguística
Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento	Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas
Habilidades privilegiadas: memorização, identificação, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo	Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo
Fragmentação: os estudos de conteúdos gramaticais são desvinculados das tarefas de leitura e de produção de textos	Integração: leitura, produção de textos e reflexão linguística são vinculadas em conjuntos coesos de tarefas, que fazem sentido
Fragmentação: as aprendizagens sobre conteúdos gramaticais são aplicadas a exercícios repetitivos e	Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos

verificadas em provas fechadas	
Estudo apenas da norma padrão	Estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos
Uso das variedades não padrão sempre qualificados como erros	Estudo dos usos das variedades não padrão, de suas funções e seus sentidos sociais
Unidade de estudo: palavra, frase e, se tanto, período, tomados isoladamente	Unidade de trabalho e de estudo: texto
Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e de significação	Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno
Privilégio da denotação e de significados fixos, fechados	Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação
Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade	Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e não exaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento
Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação	Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos

Quadro 2.1 – Diferenças entre ensino de gramática e a prática de reflexão linguística

(Fonte: SIMÕES, 2012, p. 158-159)

2.4.4 Síntese

Nessa seção, tentamos discutir algumas consequências das posições que tomamos nas seções anteriores para o ensino de língua materna. Sustentamos, em primeiro lugar, que a discussão sobre o ensino de português não pode se centrar exclusivamente sobre a questão de que variedade linguística ensinar.

A eleição da norma padrão ou da norma culta como objetivo do ensino escolar de língua portuguesa, tentamos mostrar, mantém intactas as estruturas socioculturais que produzem e reproduzem uma sociedade de classes baseada na distribuição desigual dos bens sociais. Isso porque, como já dissemos, a norma padrão é um construto ideológico de uma sociedade altamente excludente, que via com maus olhos e variação inerente ao português do Brasil. Já a norma culta é sistema simbólico que expressa a cultura de um grupo social que se beneficia da manutenção das estruturas sociais que discriminam e excluem alguns membros da sociedade. Ambas, norma padrão e norma culta, são, assim como quaisquer variedades linguísticas, encharcadas de valores e visões de mundo dos grupos sociais implicados por elas. Assumir seu ensino como objetivo da escola é assumir o ensino dos valores e visões de mundo de um certo grupo social como objetivo da escola – o que constitui violência

simbólica.

Recolocando a questão do objeto de ensino propriamente dito, nos posicionamos junto a Britto (2004; 2007), que coloca no centro do projeto escolar o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. Isso porque a escrita é essencial para a participação e intervenção social nas sociedades complexas, tidas como altamente letradas. Como vimos com Oliveira (1995), o alto grau de letramento de determinados grupos sociais é resultado de sua intimidade com a escrita, a ciência e a escola. A escrita, por separar autor e texto, permite o desenvolvimento de modos de pensamento descontextualizado e modos de controle cognitivo, ambos necessários ao empreendimento científico, que se caracteriza pela abstração e generalização. A escola, por ser agência de letramento, coloca sujeitos em contato com a escrita e com a ciência. Por esse raciocínio, chegamos à conclusão que letramento e conhecimento não podem ser dissociados, de modo que não há como oferecer acesso à escrita e aos discursos que a partir dela se organizam sem oferecer acesso também aos conteúdos referenciais tipicamente associados a ela – os conteúdos da ciência, da filosofia, da literatura, etc. Assim sendo, o mundo da escrita é o mundo do conhecimento. Resta à escola oferecer amplo acesso ao letramento, de modo que os alunos venham a construir conhecimento a partir do qual elaborar seus discursos, participar e intervir socialmente.

A centralidade da leitura e da escrita no empreendimento escolar não abre mão da reflexão sobre a linguagem e a língua, entendida como variável, dinâmica e heterogênea. Não se trata de ensino de gramática, mas de reflexão sobre as formas linguísticas empregadas em textos reais que visam a determinados fins frente a interlocutores reais. O conceito de reflexão linguística projeta a norma culta no complexo quadro sociolinguístico e admite a heterogeneidade linguística. Tendo a escrita, especialmente a que circula em esferas públicas, centralidade no empreendimento escolar, é evidente que o trabalho de reflexão linguística vai acabar por produzir conhecimento acerca da norma culta. Entretanto, o conhecimento acerca de outras variedades linguísticas também é explorado na busca da construção de algum grau de sistematização do conhecimento linguístico do aluno.

3 POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Em meados da década de 1960, com a democratização do acesso à escola, os professores passam a ter acesso a livros didáticos de português, que correspondem à intersecção das antigas antologias, das gramáticas normativas e das aulas de português. Esses livros didáticos surgem com a função primordial de *estruturar* as aulas e os cursos, de modo a servir de auxílio aos professores, entendidos como profissionais mal-formados e com pouco tempo para preparar suas aulas.

Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático começa a ser executado. Seus objetivos fundamentais são comprar e distribuir gratuitamente livros didáticos para a escola pública brasileira. Entre as décadas de 1970 e 1980, a produção científica brasileira vê um crescente número de críticas aos livros didáticos, em especial com relação à veiculação de inúmeros preconceitos e à presença de incorreções teóricas. Como resultado, em 1995, o PNLD começa a fazer uma avaliação dos livros didáticos antes de comprá-los e distribuí-los.

Essa avaliação passa a fazer uma série de exigências acerca das formas e dos conteúdos dos LDs, de modo que questões como a da variação linguística passam a ser obrigatoriamente abordadas pelos livros didáticos. Mais do que a exigência da apresentação de um discurso didático-expositivo sobre a variação linguística, o PNLD, por meio do critérios de avaliação apresentados em seu edital, demanda uma concepção de língua variável, que deve se manifestar também em tarefas de leitura, de produção textual e de reflexão linguística.

Neste capítulo, trabalharemos com a questão dos livros didáticos. Na seção 3.1,

abordaremos a história do surgimento dos livros didáticos e suas características, derivadas das condições sociopolíticas em que os LDs emergem no contexto educacional brasileiro. Na seção 3.2, apresentaremos o PNLD, buscando mostrar como a sua organização influencia a forma e o conteúdo dos livros didáticos de português no Brasil. Por fim, na seção 3.3, investigaremos quais são as exigências do PNLD que concernem à variação linguística.

3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

No Brasil, os livros didáticos assumem mormente uma função *estruturadora* da aula (BATISTA, 2001; 2003). Em outras palavras: o LD tem função de eleger objetos de estudo e metodologias de ensino e de propor atividades e exercícios, mediando a relação entre professores e alunos.

Para Batista (2001; 2003), o livro didático brasileiro se especializa em sua função estruturadora a partir da década de 1960, com a ditadura militar, em meio a um quadro de expansão do capitalismo. Essa expansão teria sido promovida por meio de intensa industrialização, que passa a demandar certo nível de escolaridade de sua mão de obra. “Isso determina que se abram as portas da escola pública ao povo.” (BUNZEN; ROJO, 2008 [2005], p. 77). O resultado dessa abertura se manifesta tanto entre alunos quanto entre professores. O perfil cultural dos alunos que entravam pela primeira vez na escola evidenciava diferentes letramentos e diferentes variedades linguísticas, que constituíam também o português do Brasil.

Mas não foram apenas os alunos que mudaram. Também os professores, nos primeiros sessenta anos do século, pertenciam a uma elite sócio-cultural. No Rio de Janeiro, até então Distrito Federal, formados pelas Escolas Normais eram a fina flor do Magistério Público. A nova lei [LDB/1961] acaba com o privilégio de o Município e o Estado formarem seus professores. O prestígio do Magistério começa a se desfazer com a nova política salarial. As classes média e alta, que, antes, optavam pelo Magistério, por vocação ou interesse profissional, passam a interessar-se por outras profissões mais rendosas. Começa a evasão no Magistério e a mudança de perfil do professor. **Antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade.** (CLARE, 2002, s/p [grifo adicionado])

A esses professores foi historicamente negado o acesso à formação de qualidade (o que os fazia mal-preparados para enfrentar as salas de aula), um salário justo (o que os obrigava a assumir altas cargas horárias, limitando assim suas possibilidades de um trabalho de qualidade e de formação continuada), etc. Desse modo, o livro didático proposto pelas editoras naquele momento histórico devia muitas de suas características àquelas condições.

No entanto, para Batista, “essa concepção de livro didático tende, ao mesmo tempo, porém, a contribuir para a manutenção dessas mesmas precariedades ao se apresentar apenas como um instrumento paliativo para sua resolução.” (2001, p. 30).

Para Batista (2001; 2003), ao não expor uma concepção de livro didático, o PNLD pressuporia essa mesma concepção cristalizada, que inibiria o surgimento de propostas alternativas e, conseqüentemente, limitaria sua ação na direção da melhoria da qualidade de ensino. O modelo de livro didático que herdamos tem dificuldades de lidar com a multiplicidade e a heterogeneidade de práticas escolares que se verificam hoje em dia na escola.

Essa concepção de livro didático e dos materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Como já se evidenciou anteriormente, esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais. (BATISTA, 2001, p. 30)

É importante lembrar que nem sempre foi essa a concepção de livro didático professada pelos órgãos públicos. Até meados dos anos 1950, os professores tinham a sua disposição *seletas*, *antologias*, *gramáticas*, *dicionários* – livros que vieram a ser incorporados pelos livros didáticos no seu processo de constituição.

Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2008 [2005]) argumentam que os LDs de língua portuguesa e literatura são enunciados em um gênero do discurso que teria surgido historicamente por meio da hibridização dos gêneros gramática, antologia e aula de língua portuguesa. Baseado em um estudo de Magda Soares, Bunzen (2005) afirma que tal hibridização teria sido possível a partir da fundação das primeiras faculdades de filosofia, ainda na década de 1930, onde, pela primeira vez no Brasil, se discutiram questões de “didática”. Os poucos professores formados por essas faculdades teriam sido os responsáveis pela produção das primeiras antologias e gramáticas de cunho eminentemente pedagógico, a partir dos quais se desenvolveram, em meados de 1950, os livros didáticos de português.

A partir da década de 1960, os LDs começaram a ser organizados em unidades didáticas, que organizam o livro em função de fatores externos à disciplina escolar:

Tais unidades didáticas, segundo a terminologia de Carbone (2003: 82), estão vinculadas à modernização tecnocrática do sistema escolar e se apresentam como: i)

unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.). As unidades didáticas apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos de cada unidade didática, uma vez que ela apresenta uma determinada ordem metodológica. Isso nos mostra claramente, como já apontava Soares (2001a), que o surgimento do LDP deva-se muito pouco aos conteúdos de ensino – ou seja, aos *fatores internos* -, e mais às condições escolares e pedagógicas e à concepção de professor e de aluno que estavam em jogo neste contexto sócio-cultural. (BUNZEN, 2005, p. 40 [grifo no original])

Também surgem os volumes seriados e os “livros do professor”. Esses últimos tinham a função de dar conta do “novo perfil de professor”, não mais pertencente às elites, mas oriundos de camadas mais pobres da sociedade. Esse “novo perfil”, como vimos, supostamente tinha limitações de formação e de tempo. Nessa linha de argumentação, é interessante notar que, com a promulgação da LDB de 1971, que concebia língua “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Lei nº. 5.692/71, Art. 4º, §2º), os livros didáticos de LPL, de certa forma, deixaram de colocar em primeiro plano o saber sobre a língua, para incluir no rol de conteúdos uma certa “teoria da comunicação”, trabalhando com as noções de emissor, destinatário, mensagem, código, referente, canal, etc.

O saber a respeito da língua deixou, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos códigos comunicacionais. Desta forma, os autores de LDPs, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, não utilizavam mais apenas textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a trabalhar com textos informativos, literários, publicitários, etc. (BUNZEN, 2005, p. 43)

Esses elementos todos evidenciam que o livro didático busca responder às demandas sociais da esfera de circulação na qual se insere. Uma dessas demandas diz respeito à exposição do aluno a uma grande variedade de textos. Para Bunzen, o texto que adentra o livro didático é “costurado” dentro de um novo gênero textual. O gênero LD de português seria composto por uma série de gêneros intercalados (em moldes parecidos com os de uma novela ou de um romance): “É justamente o encaixamento/ a intercalação de textos em gêneros diversos e imagens com o texto didático produzido pelos autores que lhe dá um alinhamento, uma unidade enunciativo-discursiva e que nos possibilita vê-lo como um gênero do discurso.” (BUNZEN, 2005, p. 45).

Esse encaixamento evidencia a multiplicidade de vozes que compõem o livro didático. No entanto, os textos encaixados recebem uma nova função no todo do gênero LD de português. Uma propaganda em um livro didático, de um certo ponto de vista, deixa de

anunciar um produto. Ela passa a estar a serviço de um objeto de ensino específico, de modo que diferentes livros didáticos podem vir a fazer diferentes usos de uma mesma propaganda. Além disso,

Não podemos esquecer que os textos (verbais e não-verbais) escolhidos para compor a complexa rede intertextual deste gênero são selecionados levando em consideração, por exemplo: (i) o tempo escolar (o que significa trabalhar, muitas vezes, com textos curtos ou fragmentos), (ii) o público alvo (alunos e professores de determinado nível de ensino das escolas particulares e/ou públicas), (iii) questões editoriais (como a concessão dos direitos autorais), entre outras questões. (BUNZEN, 2005, p. 45)

Para a presente investigação, conceber o livro didático como um enunciado em um gênero do discurso nos faz entender que o LD traz consigo uma apreciação valorativa dos objetos de ensino selecionados e dos interlocutores preferidos. Isso quer dizer que a própria seleção de conteúdos, a sequência em que são apresentados, a linguagem que se emprega para trabalhar com eles, etc. são relevantes para a investigação do discurso didático-expositivo dos LDs.

3.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Ministério da Educação que visa a avaliar, adquirir e distribuir universal e gratuitamente livros didáticos para a escola básica pública brasileira. O programa tem suas raízes mais antigas em um decreto-lei de 1938, que criava a Comissão Nacional do Livro Didático, órgão responsável por garantir a produção, a importação e a utilização de livros didáticos.

Em 1985, o PNLD passa a ser executado, mais ou menos nos mesmos moldes de hoje. Já nessa época, as grandes diretrizes que caracterizam o programa estavam estabelecidas: (1) os livros são reutilizáveis (à exceção dos livros de filosofia, de sociologia, de línguas estrangeiras e de alfabetização linguística e matemática), (2) os livros são escolhidos pelos professores, (3) a distribuição dos livros é gratuita, e (4) os recursos para o estabelecimento do programa provêm do governo federal. As diferenças mais significativas do programa nos últimos 28 anos são da ordem da qualidade dos LDs e da operacionalização do PNLD.

A qualidade dos LDs esteve em questão desde meados dos anos 1960. Desde aquele momento, as investigações sobre a produção didática brasileira mostravam reiteradamente suas insuficiências e incorreções, seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização.

Era importante enfrentar esse problema pois, frente a questões de formação, de condições de trabalho, e mesmo frente às dificuldades de se fazer circular o livro no Brasil, em especial no ambiente escolar, “o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos.” (BATISTA, 2001, p. 12).

Até 1995, o MEC atuava apenas como intermediário entre professores e editoras, não exercendo influência no processo de produção ou de escolha dos livros didáticos. Atuando como intermediário, o MEC tinha pouca atuação sobre a qualidade dos livros didáticos, que também não eram articulados com outras políticas públicas para a educação.

A partir daquele ano, estabeleceu-se um processo de avaliação dos livros que visava a garantir um padrão mínimo de qualidade ao livro didático, além de articular o PNLD à LDB, às diretrizes curriculares propostas pelo CNE e aos PCN. Naquele momento, o processo de avaliação dos livros previa apenas dois critérios de eliminação: os livros não poderiam expressar preconceitos de quaisquer naturezas, nem poderiam induzir o leitor a erros. Por outro lado, estabeleceu-se uma série de critérios comuns e específicos para a avaliação dos LDs. Entre os critérios comuns estavam: adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para a utilização do LD e para a atualização docente. (BATISTA, 2001, p. 13).

Esses critérios passaram a gerar uma lista de livros classificados como *excluídos* (pois apresentavam incorreções, induziam a erro ou expressavam preconceitos), *não-recomendados* (pois apresentavam insuficiências que comprometiam sua eficácia didático-pedagógica), *recomendados com ressalvas* (pois apresentavam as qualidades mínimas para sua recomendação e suas insuficiências, se levadas em consideração pelo professor, poderiam não afetar sua eficácia) e os *recomendados* (pois atendiam satisfatoriamente todos os critérios comuns e específicos avaliados pelo programa). O PNLD/1996 ofereceu aos professores, pela primeira vez, um *Guia de livros didáticos*, que trazia resenhas de todos os livros *recomendados* e *recomendados com ressalvas*. Além do *Guia*, o PNLD ofereceu também um *Catálogo* com todos os títulos que poderiam ser requisitados pelos professores, portanto, todos os títulos não excluídos.

A partir do PNLD/1998, cria-se uma nova categoria, a dos livros *recomendados com distinção*, i.e. a categoria dos livros que se destacassem por apresentarem propostas elogiáveis, instigantes, etc. de acordo com o ideal representado pelo PNLD. Em 1999, o PNLD eliminou a categoria *não-recomendados*, adicionando entre os critérios de eliminação a incorreção e a incoerência metodológicas.

É inquietante que a escolha docente nesses anos tenha recaído mormente sobre os

livros não-recomendados. Os números são de Batista (2001, p. 33; 2003, p. 50):

- no PNLD/1997, 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros *não-recomendados* e apenas 28% sobre os *recomendados*;
- no PNLD/1998, a soma dos livros *recomendados (com distinção, 21, 88%; com ressalvas, 22,15%;* ou simplesmente *recomendados, 14,64%)* constituiu o grupo mais escolhido pelos professores. No entanto, a categoria que, sozinha, representou a maior parte dos livros escolhidos foi a dos *não-recomendados*, com 41,33%;
- finalmente, no PNLD/1999, eliminou-se a categoria dos *não-recomendados*. Nesse ano, as escolhas docentes se concentraram nos livros *recomendados com ressalvas* (46,74%). Os *recomendados com distinção* foram escolhidos apenas 8,4% das vezes.

Além desses dados, há relatos de professores com dificuldades em utilizar os livros *recomendados e recomendados com distinção*. Ambos os fatos apontam para a formação de professores, que parece não oferecer aos docentes instrumentos por meio dos quais ler com autonomia as propostas dos livros mais recomendados. Mas, certamente, outros fatores estão em jogo. Entre eles, Batista (2001; 2003) aponta para diferenças entre as expectativas dos professores e do MEC. Essas diferenças poderiam ser resultado do próprio processo de escolha dos livros didáticos, marcado por um curto prazo, por pouco acesso aos livros para análise pelos próprios professores (muitas vezes há apenas o *guia de livros didáticos* disponível) e pelas poucas possibilidades de debate entre docentes para a escolha do livro. Além disso,

Um outro fator que pode contribuir para a compreensão dessas diferenças vem sendo, nos últimos anos, apontado pela pesquisa sobre a formação e a atuação docentes: as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho na escola, dentre outros fatores, tendem a construir um ponto de vista *singular* sobre os fenômenos escolares – neles incluídos os padrões de qualidade do livro didático – que é necessário acolher, conhecer e articular, de modo mais adequado, ao PNLD. (BATISTA, 2003, p. 51)

Esse ponto de vista *singular* é avaliado pelos editores de livros didáticos, para que se busque adequar os livros a essas expectativas; afinal de contas, é o professor o responsável pela escolha do livro. No entanto, ao mesmo tempo que os editores têm que lidar com os anseios e os desejos dos professores, eles devem dar conta das exigências do PNLD, que, como veremos na próxima seção, são várias e decidem se os livros poderão ser adquiridos pelo governo ou não. Além desses atores sociais, que disputam as formas e os conteúdos dos

livros didáticos, há também os autores, que parecem ser muito bem informados teoricamente e que parecem ter seus próprios projetos pedagógicos, mas que devem fazê-los dialogar com as demandas dos professores, dos editores e do PNLD (BUNZEN, 2005). O livro didático se situa, portanto, num espaço de múltiplas demandas, o que o constitui como um objeto complexo e heterogêneo.

Por fim, é também importante registrar que nem sempre os livros escolhidos pelos docentes são os livros entregues por meio do programa. Isso porque se determinado título foi pouco adotado em determinada região, o PNLD faz a compra do livro mais adotado para ter uma alavanca na negociação do preço dos livros com as editoras.

3.3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PNLD

Como referimos anteriormente, o PNLD apresenta critérios de avaliação gerais e específicos²⁷. Entre os critérios gerais, os seguintes três são eliminatórios: “(i) correção dos conceitos e informações básicas; (ii) coerência e adequação metodológicas; (iii) observância aos preceitos legais e jurídicos” (BRASIL, 2005, p. 30).

Do primeiro desses critérios, decorre que os livros serão eliminados se apresentarem erros ou se induzirem a erros, considerando o ponto de vista das disciplinas científicas em que se baseiam. A partir do segundo critério, espera-se que o livro explicita sua fundamentação didático-metodológica e que seja coerente com ela, concretizando-a em suas propostas pedagógicas; além disso, o livro deve contribuir para o desenvolvimento de pensamento autônomo e crítico e para a percepção das relações entre o conhecimento disciplinar, suas funções na sociedade e na vida prática. Por “observância aos preceitos legais e jurídicos” entende-se que o LD não pode veicular preconceitos, fazer doutrinações que firam o caráter laico e democrático da educação pública, ou promover marcas, produtos e serviços.

Somando-se aos critérios eliminatórios, há os “critérios de qualificação” das coleções didáticas. Esses critérios se distribuem em três eixos: (1) critérios relativos à construção de uma sociedade cidadã; (2) critérios relativos ao manual do professor; e (3) critérios relativos à estrutura editorial e aos aspectos gráficos-editoriais.

Entre os critérios relativos à construção de uma sociedade cidadã, encontram-se

²⁷Nesta seção, fazemos referência ao *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD 2008*. Infelizmente, não conseguimos ter acesso ao edital do PNLEM/2009. No entanto, apesar de este ser um edital para livros das séries finais do ensino fundamental, os critérios de avaliação listados aqui se aplicam também aos livros de ensino médio.

exigências de que o livro promova uma visão positiva das mulheres, dos afrodescendentes, dos imigrantes, dos índios e seus descendentes e dos homossexuais. Dos critérios relativos ao manual do professor, se insiste que ele

não deve ser uma cópia do livro do aluno, com exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2005, p. 2)

Por fim, os critérios gráficos-editoriais incluem uma série de exigências a respeito da apresentação dos textos, títulos e subtítulos, imagens, gráficos, tabelas, impressão e qualidade da folha, características físicas do livro, sumário e bibliografia, etc.

Por outro lado, cada área do conhecimento tem seus critérios específicos. A área de língua portuguesa tem como preocupações centrais

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2005, p. 51)

A importância da norma culta e da modalidade escrita da língua se evidencia nessas “preocupações”. Não há no documento nenhuma discussão a respeito do significado de “norma culta”, de modo que essa questão resta aberta à interpretação dos elaboradores dos livros didáticos. Como veremos, os livros didáticos mais adotados entendem não haver diferença entre “norma culta” e “norma padrão”, tomando as prescrições tradicionais como equivalentes à norma culta. Entretanto, não parece ser essa a posição do PNLD, que se interessa efetivamente no *uso* da norma culta, em suas modalidades oral e escrita. Inclusive a prática de reflexão linguística se subordina à compreensão e produção de textos, portanto, ao *uso* linguístico.

Entre os “Critérios para avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa” (BRASIL, 2005, p. 52), encontramos os seguintes, que, dado o escopo de nosso trabalho, mais nos interessam:

3. Critérios relativos à construção da cidadania:

Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:
 - *não veicular*, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí *preconceitos contra variedades linguísticas não-dominantes* (dialetos, registros etc.); [...] (id., p. 54 [grifos no original])

Vemos que, coerentemente com sua posição acerca da promoção de uma visão positiva das minorias sociais, é exigido dos livros de língua portuguesa que demonstrem respeito às minorias linguísticas. Essa exigência se coaduna com os seguintes “critérios relativos à natureza do material textual”, que determinam que os livros didáticos devem veicular textos representativos da diversidade e da heterogeneidade linguística em que vivemos.

4. Critérios relativos à natureza do material textual:

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado — infelizmente, às vezes único — de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo. Logo: [...]

- *Os gêneros discursivos e os tipos de textos* selecionados pelo livro didático devem ser o *mais diversos e variados possíveis*, manifestando também diferentes *registros, estilos e variedades* (sociais e regionais) do Português. (id., p. 54-55 [grifos no original])

E o próprio trabalho com o texto deve levar em consideração a questão da variação linguística, tanto na leitura quanto na produção textual:

5. Critérios relativos ao trabalho com o texto:

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos.

5.1. Leitura:

As atividades de exploração do texto têm como objetivo o desenvolvimento da *proficiência em leitura*. Portanto, só se constituem como tais na medida em que: [...]

- *explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo*, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados;

- desenvolvam *estratégias e capacidades* inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir e ao gênero ou tipo de texto trabalhado.

5.2. Produção:

As propostas de produção de texto devem visar o desenvolvimento da *proficiência em escrita*. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o *processo e as condições de produção do texto*, evitando o exercício descontextualizado ou exclusivamente escolar da escrita;

- explorar a *produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto*, contemplando suas especificidades;

- apresentar e discutir *as características discursivas e textuais dos gêneros abordados*, não se restringindo à exploração temática;

- desenvolver as *capacidades de produção* inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (id., p. 55-56 [grifos no original])

Em termos de leitura, vemos, portanto, a preocupação com propriedades discursivas e textuais, que se manifestam na materialidade do texto, inclusive por meio da escolha de uma variedade linguística. Por exemplo, a leitura da música *Asa branca*, de Luiz Gonzaga, certamente se beneficia do reconhecimento das marcas da variedade linguística do nordeste rural utilizada na sua construção. Seriam os mesmos os sentidos dessa música se ela tivesse sido produzida em uma variedade urbana do centro do país? Vemos também a preocupação com estratégias e capacidades para o desenvolvimento de uma proficiência em leitura. Tais estratégias se beneficiam da compreensão da variação linguística como algo significativo, i.e. que ajuda na construção de determinados efeitos de sentido.

Em termos de produção textual, vemos uma preocupação em situar o processo de produção textual, em identificar o valor de variáveis como leitores pretendidos, objetivo do texto, esfera social de circulação textual, etc. A identificação desses valores leva à escolha de uma variedade linguística que seja adequada àquela produção textual. Exige-se também que sejam propostas produções textuais dos mais diversos gêneros e tipos de texto. Essa exigência tem como corolário demandar que o autor (aluno) seja capaz de movimentar-se autonomamente por entre as diferentes variedades linguísticas. Tal movimentação vai demandar que o autor (aluno) conheça formas linguísticas variantes e seja capaz de escolher com relativa consciência as formas linguísticas adequadas para o texto que vai produzir.

Os que seguem são critérios relativos à oralidade:

6. Critérios relativos ao trabalho com a oralidade:

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente no que diz respeito à demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz desvendará o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos. Assim, como *objeto de ensino*, a linguagem oral tem um *papel estratégico*. Caberá ao livro didático, no que diz respeito a esse quesito: [...]

- *explorar as diferenças e semelhanças* que se estabelecem *entre o oral e o escrito*;
- *valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta* relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, *sem no entanto silenciarem-se ou menosprezarem-se as variedades*, quer dialetais, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;
- *propiciar a apropriação das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral* próprios das *situações formais e/ou públicas*. (id., p. 56-57 [grifos no original])

É importante observar que o PNLD entende que a variedade linguística conhecida pelo aluno antes de entrar na escola é formal e funcionalmente plena, e será com base nessa variedade que o aluno vai construir sua relação com a escola e com o professor. Isso aponta

para a necessidade de uma relação positiva com as variedades linguísticas já conhecidas pelos alunos. Com efeito, o PNLD reconhece também que é com base nessa variedade linguística que o aluno construirá seu conhecimento da modalidade escrita da língua. Por isso que exige-se que o LD explore a relação entre escrita e oralidade.

No trabalho com a oralidade é ainda mais evidente a necessidade da compreensão de que a variação linguística é sinal de riqueza da língua. O resultado de uma concepção de variação como erro é, como diz Batista (1997), o progressivo silenciamento dos alunos. Ora, se queremos cidadãos que sejam capazes de efetiva participação social, esse silenciamento não pode ocorrer. Por isso se exige que o LD trabalhe com a oralidade sem menosprezar nenhuma variedade e, ao mesmo tempo, oferecendo possibilidades de desenvolvimento da norma culta em sua modalidade oral.

Sobre os conhecimentos linguísticos:

7. Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem: [...]

- estar relacionados a *situações de uso*;

- *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua*, situando a norma culta nesse contexto linguístico;

- *subsidiar as demais atividades com um aparato conceptual* capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros e tipos de textos;

- *estimular a reflexão* e propiciar *a construção dos conceitos abordados*. (id., p. 57 [grifos no original])

O fato de se exigir que a reflexão linguística se faça com base no uso da língua, a princípio, exclui das possibilidades de trabalho com os itens de repertório linguístico os exercícios estruturais mecânicos. As práticas de reflexão linguística se subordinam à leitura e à produção textual.

Por que devem se basear no uso, exige-se também que essas práticas considerem e respeitem a diversidade linguística. Nesse sentido, espera-se que se trabalhe com gramáticas não-padrão. É importante perceber as regularidades por trás das formas linguísticas, o que subsidia o entendimento de que todas as variedades possuem plenitude formal. Além disso, a prática de reflexão linguística se beneficia da comparação entre variedades. O estudo da concordância verbal, por exemplo, se beneficia da comparação entre variedades cultas e populares em modalidades orais e escritas (FARACO, 2008). Dessa forma, somos capazes de evidenciar a variabilidade linguística e associá-la a fatores que influenciam as escolhas dos

falantes. Práticas que vão nessa direção também satisfazem as exigências de “subsidiar as demais atividades com um aparato conceptual” capaz de permitir a reflexão sobre textos, contextos, interlocutores, etc. e de “estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos”.

Com base nessas exigências encontradas no edital, se produz a “Ficha de avaliação dos livros didáticos”, que é respondida pelos avaliadores do MEC – um grupo de professores universitários que recebem as obras descaracterizadas para análise. A título de exemplificação, reproduzimos o item “Conhecimentos linguísticos” da ficha de avaliação.

Ficha 3. Conhecimentos linguísticos

3.1 Conceitos gerais [...]

b) A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural?

c) A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso?

É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?

d) A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente – padrão de uso?

(Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente – padrão normativo?)

e) A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas?

É avaliada negativamente? [...]

3.2 Metodologia de ensino

As atividades propostas [...]

d) contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades?

e) abordam as modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos (Ou dicotomicamente, como se houvessem limites precisos entre as categorias?)

(BRASIL, 2008a, p. 131-132)

Essas perguntas são respondidas em termos de *sim* ou *não*. Na maioria das vezes, no caso de a resposta ser *sim*, ela deve ser graduada entre *ótimo*, *bom*, *satisfatório* ou *insatisfatório*.

Frente a todas essas exigências, temos que admitir que a variação linguística está no seio da proposta pedagógica que informa o Programa Nacional do Livro Didático. Não é possível, a princípio, que um livro que não trabalhe com o conceito de variação linguística seja aprovado pelo PNLD. No entanto, mais do que trabalhar explicitamente com essa questão, o livro deve ter uma concepção de língua variável, de modo que nos textos dados a ler, nas atividades de produção de texto e nos momentos de reflexão linguística, não se limitem os sentidos da variação linguística por meio do discurso da norma curta.

Apesar de todas as demandas por parte do PNLD, Rojo e Batista (2003), em sua apresentação do livro *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*,

que reúne uma série de artigos sobre as propostas de letramento presentes nos livros didáticos de português dedicados aos anos finais do ensino fundamental, mostram que o conjunto dos LDs não responde plenamente àquelas exigências.

No âmbito da diversidade de textos dados a ler, por exemplo, apesar de os LDs oferecerem textos de qualidade (diversificados quanto ao gênero e esfera da circulação, representativos em termos de autoria, adequados ao nível de ensino), “há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 16). E, com base nesses textos, “o ensino de gramática é o que os autores e livros mais fazem [...] e, muito raramente, com uma condução reflexiva” (id., ibid.) Daí que, ao abordar práticas de reflexão sobre a linguagem, os livros tendam a uma visão normativa:

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 20)

Já, em termos de leitura, raras são as propostas de reflexão sobre as variedades linguísticas utilizadas na construção do texto lido. Do ponto de vista da produção textual, poucos são os livros didáticos que sugerem a escrita de textos que se caracterizem por uma variedade linguística diferenciada (isto é, regra geral, pede-se que os alunos escrevam utilizando a norma culta); poucos são os livros que trabalham as características da situação de interlocução (o que possibilitaria o debate sobre qual variedade linguística utilizar); poucos são os livros que sequer se lembram de indicar a variedade linguística esperada (ROJO; BATISTA, 2003)

Considerados esses indícios, nos parece que o livro didático tem preferência pela normatização, e dificilmente consegue colocar a norma culta em perspectiva, ou seja, identificá-la com as práticas linguísticas de determinados grupos sociais em determinadas situações. Porque não colocam a norma culta no quadro social, os livros didáticos tratam-na como se fosse qualitativamente diferente de outras variedades do português. Esse argumento é, no mínimo, equivocado e leva à suposição de que a norma culta é correta, é bonita, é a única em que se pode produzir conhecimento, em que se pode criar literatura, etc. No limite, essa posição alimenta o discurso da norma curta, que perpetua o preconceito linguístico.

Como veremos em nossa análise, entre os dois livros mais adotados do PNLD/2009, a norma culta é confundida com a norma padrão e recebe um tratamento central no discurso

didático-expositivo desses livros didáticos. Como resultado, seu discurso esconde uma contradição: ao mesmo tempo em que sustentam que todas as variedades são qualitativamente iguais, tratam a norma culta de uma maneira tão diferenciada que o recado sobre língua que permanece é o da hegemonia da norma culta (especialmente em sua modalidade escrita) sobre todas as demais.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Neste capítulo, faremos considerações acerca dos métodos que empregamos para empreender nossa pesquisa. Desde já, cabe ressaltar que a investigação a que nos propomos tem grandes limitações, mas, acreditamos que ela nos permitirá atingir nosso objetivo de caracterizar o discurso acerca da variação linguística que chega à escola por meio do livro didático aprovado no Programa Nacional do Livro Didático.

Nossa é uma pesquisa de caráter documental, feita em duas etapas. A primeira etapa, quantitativa, toma como recorte o conjunto de livros de LPL aprovados pelo PNLEM/2009. A segunda etapa, qualitativa, se foca em quatro dos onze livros aprovados, com o objetivo de atentar minuciosamente para o que é dito com relação à variação linguística, avaliando se o que é dito é adequado do ponto de vista que defendemos aqui em nosso capítulo 2.

Veremos como procedemos em nossa investigação a seguir. Primeiramente, buscamos explicitar as dificuldades que encontramos na investigação de livros didáticos, mostrando como outros pesquisadores procederam em suas investigações. Em segundo lugar, falamos sobre a montagem de nosso *corpus* e suas características. Na seção 4.3, discorreremos sobre as etapas de abordagem dos livros didáticos em nosso *corpus* e as perguntas de pesquisa as quais se buscam responder. Por fim, na seção 4.4, fazemos rápidas considerações acerca das limitações do tipo de investigação que promovemos aqui.

4.1 DIFICULDADES NA INVESTIGAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Durante o levantamento da bibliografia de interesse do nosso estudo, percebemos que há poucas investigações sincrônicas de livros didáticos que propõem uma análise de um

grande número de livros. A maioria das investigações se limita a um livro ou uma coleção didática. O trabalho de Schmitt (2012), por exemplo, analisa a abordagem da variação linguística em uma coleção didática para o ensino de língua inglesa aprovada pelo PNLD/2012. A seleção da coleção didática *Links* resultou de seu trabalho como professor-estagiário em uma escola pública de Morro Reuter/RS, onde teve acesso à coleção e oportunidade de se familiarizar com ela. Seu procedimento, como veremos, é, de certa forma, próximo do nosso. O autor dividiu sua abordagem dos livros didáticos em duas etapas. Na primeira, procedeu a leitura dos livros didáticos que compunham a coleção escolhida para análise e buscou fazer um levantamento quantitativo do número de passagens dos livros que abordavam algum aspecto da variação linguística. De acordo com o autor, “essa análise permite uma visão de conjunto dos dados identificados na coleção” (SCHMITT, 2012, p. 42). Na segunda etapa, munido de uma série de questões, procedeu a leitura das passagens com o intuito de oferecer uma análise qualitativa de seus dados. As questões que levantou foram as seguintes:

- a) Como a variação é abordada (através de exposição, com sugestão de pesquisa, etc.);
- b) O tratamento é continuado ou pontual?
- c) Ele é exercitado? É mostrado apenas para que os alunos tenham conhecimento, ou para que se apropriem de diferentes variedades (conheçam o contexto histórico dessa variedade, saibam reconhecer suas características no que se refere às diferenças de pronúncia e de vocabulário e o que isso pode significar na interação, levando os alunos a terem conhecimento da diversidade linguística e a respeitá-la)?
- d) Com base nos critérios anteriores, o tratamento dado é superficial ou detalhado e bem elaborado? (SCHMITT, 2012, p. 42-3)

De modo geral, Schmitt afirma que a coleção didática *Links* trabalha com questões de variação linguística. No entanto, esse trabalho se reduz mormente ao nível fonético-fonológico (com efeito, há pouquíssimos casos em que se trabalham questões de outros níveis linguísticos) e ao eixo diatópico. De fato, na coleção, encontram-se informações apenas acerca das variedades standard britânica e norte-americana. Além disso, chama atenção o fato de que a coleção aborda as questões de variação pontualmente, não se percebendo qualquer sistematicidade em seu estudo. Para o autor, se trata de ensinar a reconhecer as variedades apresentadas e não, como ele sugere, oferecer meios para se apropriar delas, i.e. conhecer seu contexto histórico-social, suas características e seus significados na interação social.

Por sua vez, Gil (2012), investigando a abordagem da metáfora por livros didáticos de LPL, analisa 6 coleções didáticas aprovadas pelo PNLD/2011. A seleção das obras foi feita com base no Guia de Livros Didáticos de 2011; selecionaram-se as obras que tinham a

metáfora como conteúdo para a reflexão linguística. Para abordar os livros eleitos para a análise, primeiramente, a autora estabeleceu cinco aspectos que lhe importavam investigar: “a localização do trabalho com a metáfora; a definição de metáfora apresentada; o(s) exemplo(s) que acompanha(m) as definições de metáfora; os exercícios propostos; e as reflexões sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que opera.” (GIL, 2012, p. 89).

Com base nos dados produzidos, a autora buscou caracterizar a abordagem da metáfora por livros didáticos. De modo bastante geral, pode-se dizer que as obras didáticas analisadas pela autora, ao trabalharem com a metáfora, baseiam-se em concepções Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa do fenômeno. A autora chama atenção para o fato de que essas são as concepções sobre o fenômeno encontradas na gramática normativa. Isso se reflete na concepção de metáfora como um ornamento da linguagem, forjado especialmente em âmbito literário. Assim, os livros didáticos ignorariam os grandes avanços que vêm sendo feitos nos estudos linguísticos sobre metáfora.

Já Coelho (2007) produziu uma investigação bastante parecida com a nossa: queria caracterizar a abordagem da variação linguística pelos livros didáticos aprovados no PNLEM/2006. Dado seu objetivo, o recorte do *corpus* exigiu que se tomassem para análise todos os livros aprovados por aquela edição do Programa. Sua análise dos livros didáticos, a nosso ver, contudo, foi pouco sistemática. Ela parte, com poucas alterações, de “um roteiro para analisar livros didáticos”, proposto por Bagno (2007), que inclui as seguintes dez perguntas:

- 1 O livro didático trata da variação linguística?
- 2 O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
- 3 O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
- 4 O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
- 5 O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
- 6 O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
- 7 O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicadas à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
- 8 O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
- 9 O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
- 10 O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o quer vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão? (BAGNO, 2007, p. 125-140)

No entanto, quando Coelho (2007) apresenta a análise dos livros didáticos, essas

questões não são abordadas separadamente, tornando a comparação entre os livros muito difícil de ser feita. Some-se a isso o fato de somente quatro questões serem retomadas, na forma de um “quadro-resumo” (quadro 4.1), ao final da exposição sobre cada livro.

Terminologia relacionada à VL ²⁸	É adequada do ponto de vista teórico	
	Confunde-se variação; variedade; variante; dialeto; etc.	
Pluralidade de línguas existentes no Brasil	Menciona-se a pluralidade de línguas existentes no Brasil	
	Define-se o português como o único idioma do país	
	Não se menciona o assunto	
Abordagem da VL	Evidencia-se adequadamente que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais	
	Evidencia-se inadequadamente que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais	
Relação fala/escrita	Separa-se rigidamente fala e escrita	
	Apresenta-se o amplo contínuo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada	

Quadro 4.1 – Reprodução do “quadro-resumo” das análises promovidas por Coelho (2007)

Também falta clareza às questões propostas no quadro: um leitor atento certamente se perguntará como a autora diferenciava um livro que “evidencia adequadamente que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais” de um livro que “evidencia inadequadamente” o mesmo.

Além disso, a nosso ver, a exposição das obras didáticas, por vezes, faz uma avaliação dogmática dos livros didáticos, isto é, a autora traz poucos excertos dos LDs para que seu leitor possa emitir ele próprio um juízo sobre livro analisado. Ao contrário, tanto Schmitt (2012) quanto Gil (2012) trazem em abundância excertos dos livros analisados para que seus leitores analisem os livros junto consigo.

Grosso modo, pode-se dizer que Coelho (2007) identifica em todos os livros por ela analisados capítulos e seções dedicados a questões de variação linguística. No entanto, poucos dentre eles são coerentes com seu próprio discurso a respeito da heterogeneidade linguística quando refletem sobre tópicos linguísticos. Do mesmo modo, poucos são os livros que a autora afirma usarem uma terminologia adequada para tratar de variação linguística. Além disso, analisando as atividades propostas, a autora sustenta que elas, de modo geral, pedem que o aluno “corrija” ou “passe para o padrão” os “desvios” ou “erros” ou “inadequações”. Por fim, é relevante observar que o livro de Tereza Magalhães e William Cereja, que já era, na primeira edição do PNLEM (investigada por Coelho), o mais adotado entre os disponíveis

²⁸VL é a abreviatura para “variação linguística” empregada por Coelho (2007).

para os professores, foi o livro mais mal avaliado pela autora. Uma edição posterior do livro de Tereza Magalhães e William Cereja vai ser investigada em nossa dissertação. Como veremos, essa nova edição foi por nós mal avaliada também. Chama muita atenção o fato de que esse continua sendo o livro mais adotado entre todos os disponíveis por meio do PNLEM.

A análise sincrônica de livros didáticos nos impõe, portanto, a questão de como nos organizaremos para que produzamos e apresentemos dados objetivamente comparáveis a partir de nosso *corpus*. Em nosso trabalho, buscamos produzir dados objetivamente comparáveis por meio de uma abordagem de nosso *corpus* por etapas. A primeira etapa visa a uma análise quantitativa. A etapa seguinte, a uma análise qualitativa. Na apresentação de nossas análises qualitativas, optamos por trazer tantos excertos dos livros quanto o necessário para que nossos leitores possam refletir sobre a caracterização que fazemos das obras analisadas. Essa opção produziu um texto mais longo que o esperado para uma dissertação em nível de mestrado. Todavia, acreditamos que, desse modo, estaremos oferecendo ao leitor a possibilidade de se posicionar frente a nossa leitura das obras didáticas, concordando ou discordando de nossas afirmações. Descrevemos nossos procedimentos a seguir.

4.2 MONTAGEM DO *CORPUS*

Nosso *corpus* foi recortado por uma questão bastante pragmática: durante o curso da pesquisa, entrou em vigor o PNLD/2012²⁹. Os livros aprovados nessa edição do Programa substituíram os livros que haviam sido aprovados em 2009. Oficialmente, as escolas devem selecionar alguns exemplares dos livros para constituir um “banco de livros didáticos”, ao passo que os outros livros recebem destinações variadas. No verão de 2011-2012, visitamos uma série de escolas públicas municipais e estaduais de Porto Alegre/RS, onde conseguimos emprestados ou em doação a maioria dos livros aprovados pelo PNLEM/2009. Dessa forma, tornou-se a opção mais viável recortamos nosso *corpus* com base na lista de livros de Língua Portuguesa e Literatura aprovados em 2009. Os livros que faltaram foram comprados em sebos virtuais.

Os seguintes são os livros que constituem nosso *corpus*; são também estes os livros aprovados na edição de 2009 do PNLEM.

²⁹ A partir desta edição, o Programa deixa de se chamar *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio* (PNLEM) e passa a se chamar, como os outros, *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD).

Autor(es)	Título	Editora
Cereja & Magalhães	Português: Linguagens	Saraiva
Nicola	Português	Scipione
Amaral et al.	Novas Palavras	FTD
Maia	Português	Ática
Abaurre et al.	Português: Língua, Literatura e Produção de Textos	Moderna
Terra & Nicola	Português: De Olho no Mundo do Trabalho	Scipione
Faraco & Moura	Português: Projetos	Ática
Infante	Textos: Leituras e Escritas	Scipione
Takazaki	Língua Portuguesa	IBEP
Faraco	Português: Língua e Cultura	Base
Lopes et al.	Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para Todos	Brasil

Quadro 4.2 – Livros aprovados pelo PNLEM/2009; *corpus* de análise

É importante, neste momento, observar o número de exemplares de cada coleção didática distribuída pelo PNLEM/2009. O gráfico abaixo nos auxilia nesse sentido. Este gráfico foi construído pelo autor com base em dados fornecidos pelo FNDE e apresenta o número de exemplares de cada coleção distribuídos pelo PNLEM/2009. No caso das coleções didáticas assinadas por Abaurre et al, Amaral et al., Cereja & Magalhães e Nicola, que são compostas por três volumes, registraram-se apenas os números referentes ao volume 1, pois, como teremos oportunidade de ver mais adiante, os capítulos explicitamente dedicados à variação linguística se concentram no início dos livros. Além disso, a maioria das matrículas no EM se concentra no primeiro ano³⁰. Para a construção do gráfico, foram considerados apenas o número de livros do aluno. O universo total de livros é de 3.754.630.

³⁰De acordo com o INEP, o número de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em 2009 no Brasil foi de 3.282.391 alunos. Já no 2º e 3º anos, o número de matrículas foi de 2.485.073 e 2.146.547 alunos respectivamente. Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2009. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso dia 27 de setembro de 2012.

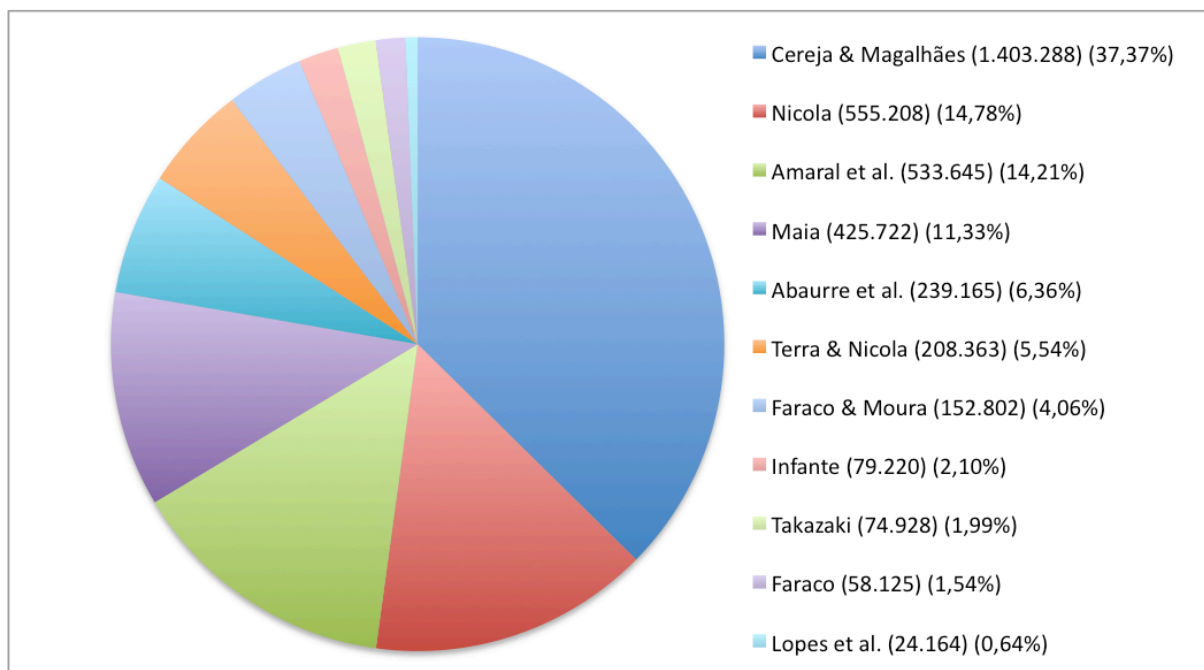


Gráfico 4.1 – Número de exemplares de cada livro distribuídos pelo PNLEM/2009

O gráfico nos mostra que mais de um terço dos livros distribuídos são da coleção *Português: Linguagens*, de Cereja & Magalhães. Por outro lado, o livro menos distribuído, *Língua Portuguesa: Projeto Escola e Cidadania para Todos*, de Lopes et al., corresponde a 0,7% do total de livros distribuídos. Na verdade, mesmo que amalgamemos os 7 livros menos distribuídos, a soma total não chega a 23% do total de livros. Isso revela uma distribuição muito desigual.

Seria importante investigar os fatores que levam os professores a adotarem maciçamente alguns livros e não outros. Infelizmente, não pudemos fazer essa investigação na presente pesquisa. Contudo, podemos lembrar que questão semelhante foi analisada por Batista (2003), que apontou um descompasso entre as expectativas do MEC e dos professores, como vimos acima, na seção 3.2.

Nossa investigação não nos permite propor uma resposta à pergunta que levantamos – que fatores levam os professores a adotarem maciçamente um livro específico? Nos interessa, contudo, observar se há diferenças significativas no tratamento dado às questões de variação entre os livros mais adotados e os livros menos adotados, questão que buscaremos desenvolver em nossa análise.

Por fim, há ainda um dado relevante a se observar quanto ao investimento feito nos livros didáticos. O valor investido no PNLEM/2009 - incluídos aí gastos com aquisição, distribuição, controle de qualidade, etc. de livros de todas as disciplinas escolares - foi de R\$

504.675.101,27.

Para que tenhamos uma base de comparação, é bom lembrarmos que o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) de 2009 recebeu, no total, R\$ 74.447.584,30 - o equivalente a 14,75% do total gasto nos livros didáticos. No entanto, o material comprado por meio do PNBE é composto por livros de literatura e periódicos de interesse escolar que permanecem na escola, compondo sua biblioteca. Os livros didáticos, ao contrário, são substituídos a cada três anos, em parte por causa da necessidade de atualização constante do material.

É importante nos questionarmos se o investimento feito nos livros didáticos tem, de fato, nos auxiliado a melhorar a qualidade do ensino público. Nossa análise sugere, como se verá, que os livros mais adotados são também os livros mais conservadores, reservando um espaço para a norma padrão em seu discurso didático-expositivo sobre a língua. De fato, esses livros, em larga medida, parecem nortear seu discurso sobre língua com base na gramática normativa. Todavia, temos sustentado que é por meio do acesso à cultura da escrita que o aluno vai passar a fazer uso de uma norma culta. Não será melhor, nesse sentido, investir em bibliotecas mais bem equipadas, com livros de qualidade a disposição dos alunos?

4.3 ABORDAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS

Livros didáticos são objetos bastante variáveis. Acontece que os livros apresentam modos de organização interna e modos de abordagem dos fenômenos linguísticos bastante diferentes. Por exemplo, ao mesmo tempo que encontramos livros que mormente reiteram uma pedagogia transmissiva dos conteúdos tradicionais (como Cereja & Magalhães), também encontramos aqueles que buscam uma forma alternativa de abordar os diferentes conteúdos (como Faraco & Moura, que organizam seu livro ao redor de “projetos”³¹); ao mesmo tempo que encontramos livros que expõem os conceitos trabalhados em longos textos escritos pelo próprio autor (como Faraco), encontramos livros em que os textos produzidos pelo próprio autor são curtos e poucos (como Takazaki). A multiplicidade de propostas de trabalho, bastante salutar para o ensino de LPL, nos traz algumas dificuldades para a análise que pretendemos empreender. Por isso, decidimos nos aproximar dos livros por etapas, buscando sempre produzir dados comparáveis, que nos auxiliem na descrição da abordagem da variação

³¹O que Faraco & Moura chamam de “projetos” são propostas de trabalho interdisciplinares que antecedem as 4 unidades nas quais organizam seu livro. Seus “projetos” propõem a construção de diferentes tipos de trabalhos pelos alunos com o intuito de mobilizar os conceitos apresentados nos capítulos que integram as unidades do livro.

pelo conjunto dos livros aprovados.

Cada etapa de aproximação aos livros tem um objetivo distinto, que corresponde a um grupo de perguntas de pesquisa, que abaixo apresentamos. A pergunta 1 é nossa pergunta mais geral de pesquisa. As perguntas que a seguem são perguntas cujas repostas visam a oferecer elementos concretos para a caracterização do discurso sobre variação nos livros didáticos investigados.

1 Como são abordadas questões relativas à variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009?

Perguntas relativas à 1ª etapa de aproximação aos livros didáticos:

1.1 Todos os livros didáticos tratam explicitamente desta questão?

1.1.1 Em que ponto do livro emerge o discurso didático-expositivo acerca da variação linguística?

1.1.2 Que conceitos relacionados à variação linguística são mobilizados explicitamente pelos livros didáticos?

1.1.2.1 Esses conceitos são retomados explicitamente ou são apresentados uma única vez?

Perguntas relativas à 2ª etapa de aproximação aos livros didáticos:

1.2 O que o livro diz explicitamente sobre a variação linguística e os conceitos relacionados que mobiliza?

1.2.1 Do ponto de vista da sociolinguística, são adequadas as conceituações oferecidas?

O quadro 4.1, abaixo, apresenta cada uma das etapas de aproximação aos livros didáticos. Cada etapa tem um objetivo específico. Para atingir esses objetivos, delineamos uma série de procedimentos.

Etapa	Objetivo	Procedimentos
1 ^a	Produzir um “mapa da variação” nos LDs, respondendo às questões do grupo 1.1	1) Leitura dos sumários dos livros em busca dos capítulos dedicados à variação linguística; 2) leitura dos capítulos identificados em 1); 3) listagem das noções/dos conceitos relacionados à variação mobilizados no discurso explícito dos LDs.
2 ^a	Investigar o conteúdo do discurso didático-expositivo sobre variação linguística nos livros didáticos, respondendo às questões do grupo 1.2	1) Produção de uma “ficha de leitura” dos livros didáticos, com perguntas que visam a identificar o conteúdo do discurso explícito sobre variação; 2) releitura dos capítulos identificados na 1 ^a etapa com o intuito de responder à “ficha de leitura”.

Quadro 4.3 – Etapas de análise dos LDs

Como podemos ver, a primeira etapa que delineamos para nossa análise tem uma característica mormente quantitativa. Nela, procuramos identificar quantos capítulos são dedicados e quantos conceitos relativos à variação são abordados explicitamente pelos livros didáticos. Objetivamos, com isso, produzir um “mapa” da variação nos livros didáticos – i.e. verificar quanto espaço é dedicado ao tema e qual sua localização nas coleções didáticas. Dadas as exigências do PNLD, esperamos que todos os livros abordem a questão da variação linguística. Resta saber quanta atenção lhe é dada.

A etapa seguinte se caracteriza por uma abordagem qualitativa dos livros. A segunda etapa visa a uma análise de conteúdo dos livros didáticos – quer dizer, nos questionamos o que é dito a respeito de variação linguística e o quão adequado é o discurso do ponto de vista da disciplina científica que ele pretende divulgar³².

Para atingir o objetivo dessa segunda etapa de aproximação aos livros didáticos, listamos entre os procedimentos a serem adotados a produção de uma “ficha de leitura” dos livros. A ficha que produzimos foi baseada nas questões que levantamos no cap. 2 e na lista de conceitos abordados pelos LDs, produzida como resultado da primeira etapa de investigação. A ficha de leitura encontra-se no apêndice A.

O projeto original de nossa investigação previa ainda outras duas etapas, nas quais investigaríamos a coerência entre o discurso didático-expositivo a respeito da variação linguística e (1) o discurso didático-expositivo acerca de fenômenos altamente estigmatizados (como a concordância verbal e a colocação pronominal) e (2) os pressupostos teóricos que balizam as atividades e os exercícios propostos. No entanto, porque o tempo que se dispõe

³² Isso nos remete a uma importante questão, mais geral que essa a qual nos propomos responder, a da apropriação pedagógica dos discursos científicos – de especial interesse para nós seria nos perguntarmos como o conhecimento construído nas diferentes áreas da linguística e da linguística aplicada são transportados para a sala de aula de língua (materna e estrangeira). No entanto, essa questão mais ampla foge ao escopo de nosso trabalho, ainda que ele contribua para a descrição da apropriação pedagógica do discurso sobre a variação linguística.

para o mestrado é exíguo, não pudemos articular as etapas finais de nossa investigação.

4.4 LIMITAÇÕES DO NOSSO ESTUDO

É importante compreender as limitações de nosso estudo. Para Batista e Rojo (2008), texto que analisa a produção acadêmica brasileira sobre a literatura escolar, a investigação que estamos propondo se trata de uma pesquisa descritivo-explicativa – isto é, construímos um *corpus* de livros didáticos atualmente utilizados e descrevemos um determinado aspecto comum a todos os elementos que constituem esse *corpus*, no caso, a abordagem da variação linguística. Nesse sentido, não estamos investigando a literatura escolar em sua complexidade, mas observando de que modo um aspecto do conteúdo de LPL emerge nos LDs. Conseqüentemente, não estamos contribuindo para a compreensão do livro didático como um enunciado em um gênero do discurso, como quer Bunzen (2005), o que nos levaria a uma profunda discussão acerca das condições de produção desse enunciado, dos enunciadores e suas posições sociais, dos processos envolvidos na elaboração desse enunciado, etc. Nosso trabalho tende a olhar para o livro como um produto, um objeto estável, passível de uma análise de conteúdo.

Apesar dessa opção, estamos conscientes da complexidade do campo de produção dos livros didáticos. Nele, diferentes atores sociais fazem diferentes exigências sobre a forma e o conteúdo dos livros. Entre eles, encontram-se o MEC, que, por meio do PNLD, estabelece critérios para a aprovação dos livros; os professores, que, vistos como consumidores em potencial pelo mercado editorial, são pesquisados e têm seus perfis de consumo traçados por pesquisas de mercado; os autores de livros didáticos, que são, muitas vezes, bem informados academicamente, conhecendo as críticas ao ensino tradicional e, algumas vezes, tentam propor alternativas, etc. (BUNZEN, 2005).

Outra limitação visível em nossas opções metodológicas é a escolha por uma pesquisa de natureza puramente documental. Apenas analisamos o conjunto de livros aprovados pelo PNLEM/2009. Em consequência, não poderemos fazer afirmações acerca da recepção dos livros por parte de professores e alunos, do uso dos livros em sala de aula, da relação entre o professor ou o aluno e o livro didático, da história do livro didático, etc. Para podermos fazer afirmações dessa natureza teríamos que combinar aos nossos procedimentos em análise documental outros métodos de pesquisa, que não foram contemplados.

Contudo, acreditamos que nossa pesquisa tem uma importante contribuição a fazer no sentido da construção de uma Pedagogia da Variação. Ainda que já estejamos discutindo

academicamente a construção de uma pedagogia de língua atenta a questões de variação linguística (ver, nesse sentido, Faraco 2008), seus princípios e seus procedimentos pedagógicos não estão plenamente estabelecidos. Nesse sentido, se atingirmos nosso objetivo maior com a presente pesquisa – caracterizar a abordagem da variação linguística em livros didáticos –, conseguiremos oferecer uma descrição do discurso acerca de variação que tem acesso à escola. Essa descrição pode vir a servir de ponto de partida para a elaboração de propostas concretas com relação a uma Pedagogia da Variação.

5 UMA LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresentaremos nossa análise dos livros didáticos de LPL aprovados pelo PNLEM/2009. Como expusemos no capítulo anterior, nossa análise foi dividida em etapas. Na primeira etapa (quantitativa), percorremos os sumários dos livros didáticos em busca dos capítulos em que a variação linguística figurasse como um dos temas abordados explicitamente. Nessa etapa, nos dedicamos a leitura de todas as 11 coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLEM/2009. Buscamos identificar quantos capítulos ou seções são dedicados ao tema e quais os “conteúdos” relacionados abordados. Os resultados dessa primeira etapa de aproximação aos livros didáticos, apresentamos na seção 5.1.

Na seção seguinte, apresentamos a face qualitativa de nossa investigação, construída com base na leitura dos dois livros didáticos mais adotados e dos dois livros didáticos menos adotados. Primeiramente, buscamos responder a uma série de perguntas que elaboramos a respeito do discurso explícito dos livros didáticos acerca da variação linguística. Em segundo lugar, investigamos a abordagem explícita da concordância verbal. Finalmente, observamos os textos dados à leitura e as tarefas propostas nos capítulos dedicados à variação.

5.1 PRIMEIRA ETAPA DE APROXIMAÇÃO AOS LIVROS DIDÁTICOS

Na primeira etapa de aproximação aos LDs, percorremos os sumários dos livros em busca dos capítulos em que conceitos relacionados à variação linguística (por exemplo, o conceito de língua, as relações entre escrita e oralidade, a história da língua portuguesa, os diferentes conceitos de gramática, etc.) fossem explicitamente abordados. Tendo identificado

os capítulos que nos interessavam, os lemos um a um, fazendo uma lista das noções relativas à variação linguística abordadas.

A partir dessa primeira etapa de aproximação aos LDs, produzimos os quadros 5.1 a 5.3. O primeiro desses quadros apresenta os conceitos relacionados à variação linguística trabalhados pelos livros didáticos e sua distribuição nos diferentes volumes/ partes/ capítulos/ seções de cada coleção didática. Se trata de uma tentativa de montar um “mapa” da variação linguística nos livros didáticos.

Em primeiro lugar, o quadro 5.1 nos mostra que nenhum dos livros didáticos analisados deixa de tratar da variação linguística. Certamente, isso tem a ver com a exigência, por parte do PNLD, de que o assunto seja tratado (que já comentamos no capítulo 3). Na verdade, como veremos mais adiante, nenhum LD professa explicitamente uma visão de língua como objeto autônomo, desprendido das situações de interlocução, estático e imutável, ou uma visão normativa de gramática (mesmo que valorizem o conhecimento da tradição gramatical), ou, ainda, uma visão de norma culta como o único padrão de uso linguístico aceitável. Todos defendem que a língua é variável; que as formas linguísticas empregadas são dependentes da situação de interlocução, dos interlocutores, dos objetivos da interlocução, etc.; e que todas as variedades linguísticas devem ser respeitadas.

O quadro 5.1 nos revela uma preferência pela apresentação dos conceitos relacionados à variação logo nos primeiros capítulos dos livros. Nos casos das coleções didáticas compostas por três volumes (Cereja & Magalhães, Nicola, Amaral et al. e Abaurre et al.), esses conceitos são abordados quase exclusivamente no primeiro volume da série. A única exceção parece ser a coleção didática assinada por Nicola, que retoma os temas “gramática normativa” e “adequação” no livro dois de sua coleção.

Já no caso de coleções em que os livros apresentam uma divisão entre capítulos dedicados exclusivamente à gramática, à literatura e à produção de textos (Nicola, Amaral et al., Abaurre et al., Terra & Nicola e Infante³³), os conceitos relacionados à variação aparecem tanto nas partes dedicadas à gramática quanto naquelas dedicadas à produção de textos. Nesses casos, os capítulos dedicados à variação linguística são os primeiros capítulos de cada parte.

³³No livro de Ulisses Infante, a lógica é invertida, e divide-se cada capítulo em três seções – a primeira dedicada à literatura, a segunda, à produção de textos e a terceira, à gramática.

Livro didático analisado	Capítulo/ Seção que aborda explicitamente questões relacionadas à variação linguística	Noções de variação linguística abordadas
Cereja Magalhães (3 vol.)	& Vol. 1, cap. 1 – <i>Linguagem, comunicação e interação</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; escrita e oralidade; história da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; mudança linguística; preconceito linguístico
Nicola (3 vol.)	Vol. 1, parte 2, cap. 1 – <i>Linguagem: socialização e enunciação</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; adequação; escrita e oralidade; gramática
	Vol. 1, parte 3, cap. 6 – <i>Os estilos de época na Era Medieval: Trovadorismo</i>	História da língua portuguesa
	Vol. 2, parte 2, cap. 1 – <i>Por que escrever? Como escrever?</i>	Adequação; gramática
Amaral et al. (3 vol.)	Vol. 1, parte “Gramática”, cap. 1 – <i>Gramática... Gramáticas</i>	Língua; norma culta; adequação; gramática
	Vol. 1, parte “Gramática”, cap. 2 – <i>Noções de variação linguística</i>	Conceito de variação; eixos de variação; história da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; preconceito linguístico
Maia (vol. único)	Cap. 1 – <i>A língua e suas variedades</i>	Conceito de variação; eixos de variação; norma culta; escrita e oralidade; preconceito linguístico
	Cap. 2 – <i>Comunicação e expressão</i>	Língua
	Cap. 3 – <i>As palavras no texto (I)</i>	História da língua portuguesa; empréstimos
Abaurre et al. (3 vol.)	Vol. 1, parte “Língua: da análise da forma à construção do sentido”, cap. 5 – <i>A linguagem</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; escrita e oralidade; preconceito linguístico
Terra & Nicola (vol. único)	Parte “Produção de textos”, cap. 2 – <i>Linguagem e comunicação</i>	Língua; conceito de variação
	Parte “Produção de textos”, cap. 3 – <i>Níveis de linguagem</i>	Norma culta; adequação; gramática
	Parte “Produção de textos”, cap. 10 – <i>Os textos conversacionais</i>	Escrita e oralidade
	Parte “Literatura”, cap. 4 – <i>A literatura medieval portuguesa</i>	História da língua portuguesa
Faraco & Moura (vol. único)	Unidade 1, cap. 2 – <i>Língua, a linguagem privilegiada</i>	Língua; escrita e oralidade
	Unidade 1, cap. 4 – <i>Nossa língua e nossa literatura</i>	História da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; empréstimos
	Unidade 2, proposta de projeto 2 – <i>Cultura e preconceito</i>	Conceito de variação; preconceito linguístico
	Unidade 2, cap. 2 – <i>O olhar estrangeiro: literatura de informação e literatura dos jesuítas</i>	Mudança linguística
Infante (vol. único)	Introdução – <i>Linguagem e interação</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; adequação; gramática; história da língua

		portuguesa; língua portuguesa no mundo; preconceito linguístico
	Cap. 1, seção “Do texto ao texto”	Escrita e oralidade
	Cap. 1, seção “Gramática aplicada aos textos” - <i>A gramática</i>	Norma culta; gramática
Takazaki (vol. único)	Cap. 1 – <i>Língua</i>	Língua; conceito de variação; norma culta; adequação
	Cap. 12 – <i>Fala e escrita</i>	Escrita e oralidade
	Cap. 13 – <i>Variedades da língua portuguesa</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; língua portuguesa no mundo; mudança linguística
	Cap. 18 – <i>Linguística</i>	Língua; gramática
Faraco ³⁴ (vol. único)	Cap. 10 – <i>A complexidade das línguas</i>	Língua; gramática; história da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; preconceito linguístico; empréstimos
	Cap. 11 – <i>A flexibilidade das línguas</i>	Língua; criação de palavras novas
	Cap. 12 – <i>A variação linguística</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; adequação; escrita e oralidade; gramática; história da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; preconceito linguístico
	Cap. 22 – <i>Tópicos de língua padrão</i>	Conceito de variação; adequação
	Cap. 23 – <i>Tópicos de língua padrão</i>	Norma culta; escrita e oralidade; mudança linguística; preconceito linguístico
	Cap. 32 – <i>A literatura em Portugal: inícios</i>	História da língua portuguesa
Lopes et al. (vol. único)	Cap. 1 – <i>Liberdade é poder se expressar</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; norma culta; adequação; escrita e oralidade; gramática; história da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; mudança linguística; preconceito linguístico
	Cap. 2 – <i>Você sabe gramática?</i>	Língua; conceito de variação; norma culta; escrita e oralidade; gramática; mudança linguística
	Cap. 3 – <i>Ortografia: maquiagem da língua escrita</i>	Escrita e oralidade; história da língua portuguesa; língua portuguesa no mundo; preconceito linguístico
	Cap. 4 – <i>Fala e escrita: a maravilha da linguagem</i>	Língua; conceito de variação; norma culta; escrita e oralidade
	Cap. 8 – <i>Nomenclatura gramatical brasileira</i>	Gramática
	Cap. 25 – <i>Dois dedos de prosa... tecnocientífica</i>	Língua; conceito de variação; eixos de variação; criação de palavras novas

Quadro 5.1 – Distribuição dos temas relativos à variação nos livros didáticos analisados

Apesar da preferência por apresentar as questões acerca da variação linguística em

³⁴Os capítulos 8 e 9, apesar de não trabalharem com questões diretamente relacionadas à variação linguística, discutem, respectivamente, a questão da multiplicidade das linguagens e da origem da linguagem verbal. Ambos os capítulos oferecem informações que serão recuperadas nos capítulos 10, 11 e 12. Os capítulos de 8 a 12 compõem o que o autor denomina “Enciclopédia da Linguagem”. Os capítulos 22 e 23 compõem o “Guia Normativo”.

capítulos dedicados à gramática e à produção de textos, em três livros (Nicola, Terra & Nicola e Faraco), encontramos a história da língua portuguesa em capítulos dedicados mormente a questões de literatura. Especificamente, os livros didáticos trazem a história da origem e da formação da língua portuguesa ao abordar o Trovadorismo galego-português como movimento literário. Nesses capítulos, as cantigas de amor e de amigo apresentadas são transcritas na língua original, já bastante diferente do português do Brasil, o que pode ajudar a justificar a escolha por tratar da história da língua neste momento.

Esse é um achado bastante interessante. Isso porque há muitas obras literárias que se aproveitam da variação linguística para recriar esteticamente a língua. A leitura de tais obras poderia vir a se beneficiar da discussão acerca da variação. Com efeito, entre os projetos de José de Alencar e Gonçalves Dias estava o abasileiramento do português, isto é, para eles, a possibilidade de escrever para o público brasileiro com formas linguísticas próximas àquelas que este público conhecia - formas linguísticas que pertenciam ao português do Brasil - e não apenas com a escrita então consagrada, que pagava tributo à tradição literária do português de Portugal. Além disso, a primeira geração de modernistas brasileiros muito escreveu sobre a língua. Manuel Bandeira, por exemplo, na sua *Evocação do Recife*, lembra de sua infância, quando “a vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros/ vinha pela boca do povo na língua errada do povo/ língua certa do povo/ porque ele é que fala gostoso o português do Brasil”. As gerações posteriores de escritores produziram obras que davam forma escrita a variedades que só existiam na oralidade, como vemos na obra de Guimarães Rosa e Patativa do Assaré.

Quanto ao número de capítulos explicitamente dedicados a questões de variação linguística, é interessante atentar para dois aspectos. Em primeiro lugar, note-se que o livro mais adotado nesta edição do PNLD possui apenas um capítulo dedicado à variação linguística, ao passo que os dois livros menos adotados (os livros assinados por Faraco e por Lopes et al.) dedicam seis capítulos à variação. Isso fica bastante evidente no gráfico 5.1 (a seguir), que mostra que quanto menos adotados foram os livros didáticos maior número de capítulos explicitamente dedicados à variação linguística que eles apresentavam.

Com efeito, o fato de o livro mais adotado dedicar apenas um capítulo a questões relativas à variação linguística chama muita atenção. Como vimos no capítulo 3, o PNLD demanda uma concepção de língua variável. Quando notamos que o livro didático mais adotado dedica apenas um capítulo ao tema, somos obrigados a nos questionar sobre sua concepção de língua.

Os dados do gráfico 5.1 também nos permitem nos perguntarmos se, ao escolher o

livro, o professor não prefere um perfil mais tradicional, sem abertura para a variação. Isso porque vemos que são os livros menos adotados os que mais discutem a variação linguística e, nesse sentido, os que mais colocam em questão a tradicional identidade do professor de português como a pessoa que conhece “a língua certa”.

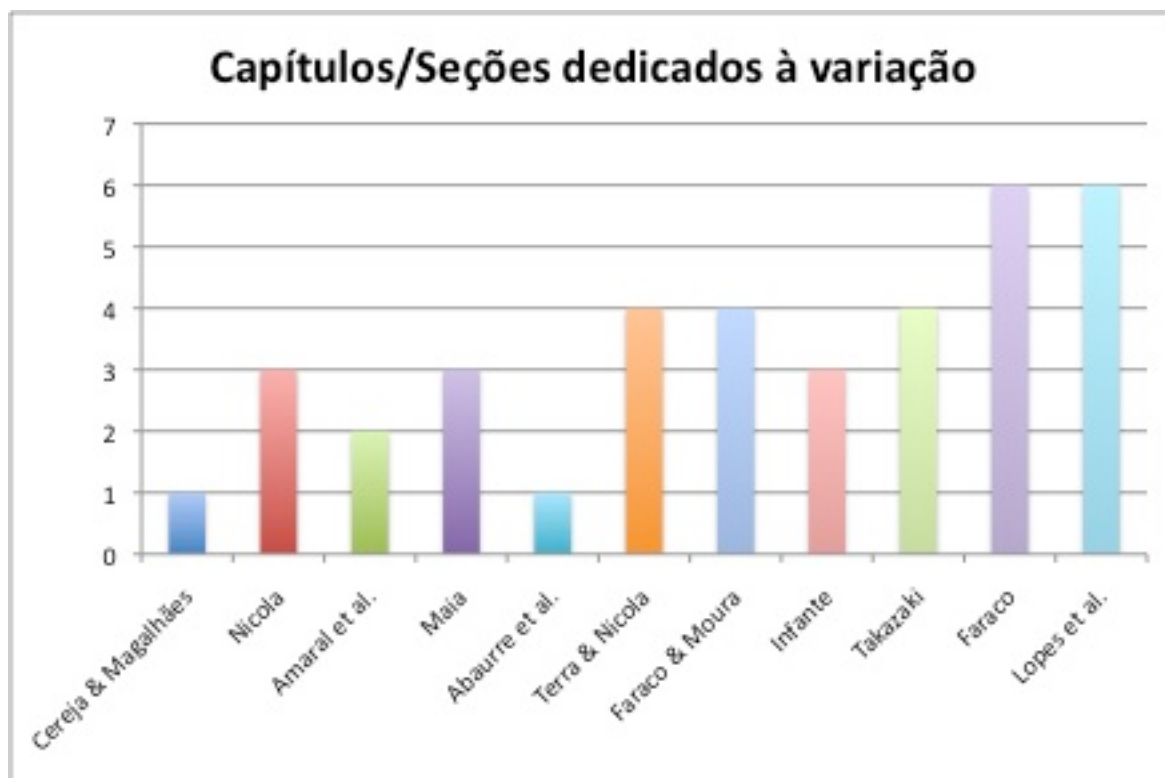


Gráfico 5.1 - Número de capítulos dedicados à variação linguística por livro didático

Em segundo lugar, ao tratar da sequenciação dos conteúdos em LPL, os PCN propõem que o trabalho se dê “em espiral”, isto é, uma “sequenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão” (BRASIL, 1998, p. 39). No entanto, ao contrário do recomendado pelos PCN, no que tange os temas relacionados à variação linguística, na maior parte dos casos, eles não são retomados de modo que se possa aprofundá-los, ou que se possa vir a produzir diferentes sentidos para seu aprendizado.

Dito de outra forma, em uma parte dos livros didáticos, as noções relativas à variação linguística são expostas uma única vez, de sorte que se pode questionar qual a mensagem que fica a respeito do tema. Acreditamos que, se os livros não retomarem as questões relativas à variação, em especial na abordagem de fenômenos linguísticos altamente estigmatizados,

mostrando sua sistematicidade e generalidade, eles vão estar reforçando o imaginário de língua única e legítima que recobre a norma-padrão.

A seguir, o gráfico 5.2 mostra que os livros menos adotados são os que mais retomam tópicos relativos à variação linguística. É bom lembrar que os livros de Infante, Takazaki, Faraco e Lopes et al., se somados, chegam apenas à 236.437 exemplares distribuídos em todo o país. Esse número não corresponde a metade dos 555.208 exemplares distribuídos do livro de Nicola.

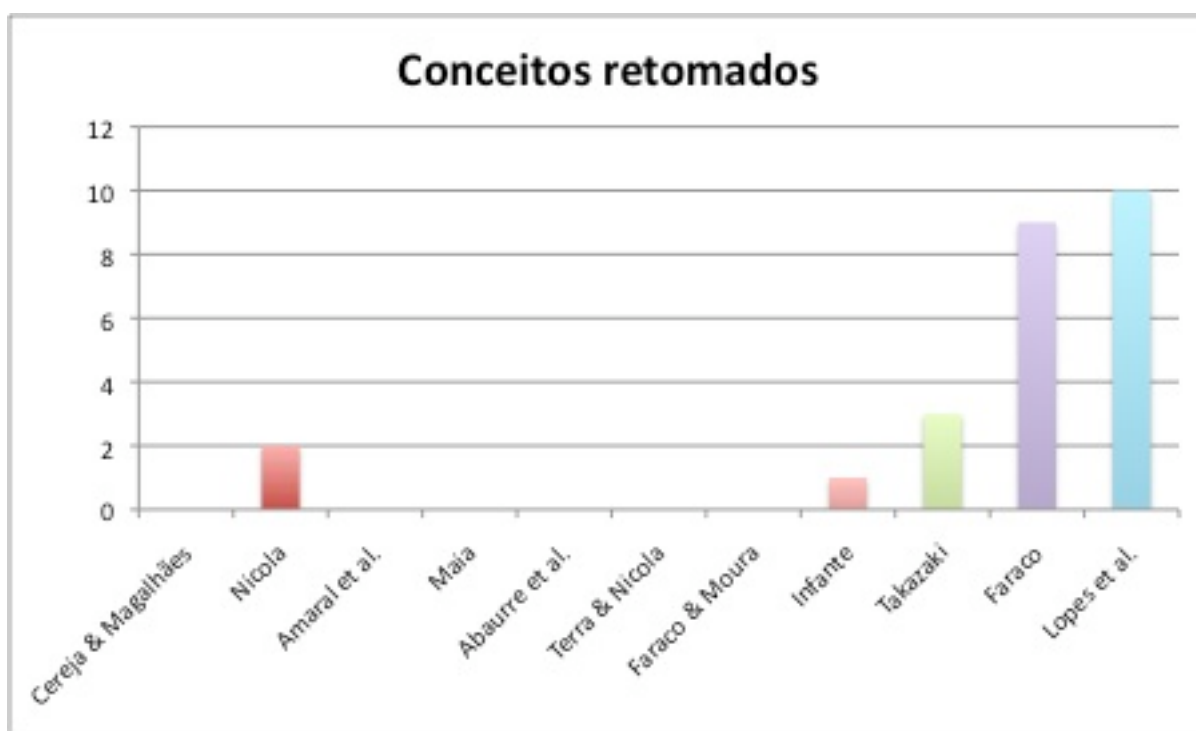


Gráfico 5.2 - Número de conceitos relativos à variação linguística retomados por livro didático

Já o quadro 5.2, abaixo, explicita quais os conceitos retomados e quais os capítulos/seções em que eles são apresentados por cada livro.

O quadro nos mostra que o conceito de norma culta é retomado explicitamente por quatro dos cinco livros que se prestam a retomar conceitos relacionados à variação. Nicola não retoma o conceito de norma culta, mas o conceito de gramática trabalhado pelo autor é diretamente relacionado com uma norma culta. De acordo com o autor, “a gramática normativa tenta estabelecer um determinado uso da língua, chamado de uso culto ou norma culta” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 130). Nesse sentido, podemos dizer que o conceito de norma culta é retomado pelos cinco livros. Além disso, esse conceito é abordado por quase todos os livros didáticos. Esse achado pode estar relacionado com a ideia de que o ensino de

língua portuguesa na escola tem como objetivo o ensino da norma culta. Buscamos mostrar que essa posição é equivocada no capítulo 2, sustentando, *grosso modo*, que o objetivo maior é dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. O educando desenvolveria uma norma culta em decorrência do aprendizado da escrita.

Livro	Conceitos retomados	Capítulos
Nicola	Adequação	Vol. 1, parte 2, cap. 1 e Vol. 2, parte 2, cap. 1.
	Gramática	Vol. 1, parte 2, cap. 1 e Vol. 2, parte 2, cap. 1.
Infante	Norma culta	Introdução e Cap. 1, seção “Gramática aplicada aos textos”
Takazaki	Língua	Cap. 1, 13 e 18
	Conceito de variação	Cap. 1 e 13
	Norma culta	Cap. 1 e 13
Faraco	Língua	Cap. 10, 11 e 12
	Conceito de variação	Cap. 12 e 22
	Norma culta	Cap. 12 e 23
	Adequação	Cap. 12 e 22
	Escrita e oralidade	Cap. 12 e 23
	Gramática	Cap. 10 e 12
	História da língua portuguesa	Cap. 10, 12 e 32
	Língua portuguesa no mundo	Cap. 10 e 12
	Preconceito linguístico	Cap. 10, 12 e 23
Lopes et al.	Língua	Cap. 1, 2, 4 e 25
	Conceito de variação	Cap. 1, 2, 4 e 25
	Eixos de variação	Cap. 1 e 25
	Norma culta	Cap. 1, 2 e 4
	Escrita e oralidade	Cap. 1, 2, 3 e 4
	Gramática	Cap. 1, 2 e 8
	História da língua portuguesa	Cap. 1 e 3
	Língua portuguesa no mundo	Cap. 1 e 3
	Mudança linguística	Cap. 1 e 2
	Preconceito linguístico	Cap. 1 e 3

Quadro 5.2 – Conceitos retomados por LD

É importante observar, também, que os conceitos de língua e de variação são bastante retomados. Nos livros de Takazaki, Faraco e Lopes et al., esses conceitos são abordados quase sempre nos mesmos capítulos, o que pode indicar que a concepção de línguas nessas LDs seja, de fato, uma concepção de língua variável.

	Cereja & Magalhães	Nicola	Amaral et al.	Maria	Abaurre et al.	Terra & Nicola	Faraco & Moura	Infante	Takazaki	Faraco	Lopes et al.
Lingua	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conceito de variação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eixos de variação	X	X	X	X	X			X	X	X	X
Norma culta	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Adequação		X	X			X		X	X	X	X
Escrita e oralidade	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Gramática		X	X			X		X	X	X	X
História da língua portuguesa	X	X	X	X		X	X	X		X	X
Língua portuguesa no mundo	X		X				X	X	X	X	X
Mudança linguística	X						X		X	X	X
Preconceito linguístico	X		X	X	X		X	X		X	X
Empréstimos				X			X			X	
Criação de palavras novas										X	X

Quadro 5.3 - Tópicos relacionados à variação linguística apresentados nos livros didáticos

Quanto ao quadro 5.3, note-se que os conceitos de língua e de variação são abordados por todos os livros. O conceito de norma culta só não é abordado por Faraco & Moura, e o conceito de escrita e oralidade, por Amaral et al. A recorrência desses quatro conceitos sugere que eles sejam centrais para o entendimento da variação linguística no âmbito do discurso sobre língua emanado dos livros didáticos. Investigaremos o que se diz a respeito desses conceitos na seção seguinte.

Note-se que o conceito de gramática é bastante abordado pelos livros didáticos. Nos interessa saber, na segunda etapa de abordagem dos livros didáticos, como se conceitua gramática em seu discurso didático-expositivo. Em especial, queremos saber se há uma discussão acerca de diferentes sentidos de gramática ou se se assume acriticamente o conceito de “gramática normativa”.

O quadro 5.3 também mostra que, embora não seja retomado em diferentes capítulos de um mesmo LD, o tema “história da língua portuguesa” é bastante abordado, não aparecendo apenas em duas coleções didáticas, as de Abaurre et al. e de Takazaki. É interessante pensar esse achado, pois, como lembra Milroy (2001), a história de uma língua é um dos mecanismos utilizados para sua legitimação. Desse modo, é importante investigar como é apresentada a história da língua – trata-se de uma história que evidencia a heterogeneidade linguística ou de uma história que apenas contribui para a legitimação de uma variedade linguística (e conseqüente ilegitimidade de outras)? Na próxima seção, faremos essa investigação.

O quadro também mostra que, do ponto de vista quantitativo, os cinco livros menos adotados são os que mais apresentam tópicos relacionados à variação linguística, com destaque para os livros de Faraco e de Lopes et al. Enquanto os cinco LDs mais distribuídos apresentam, em média, 8 tópicos relacionados à variação linguística, os cinco títulos menos distribuídos apresentam uma média de 10,4 tópicos (observe-se que nossas contas ignoram o livro de Terra & Nicola, o sexto mais adotado; essa opção foi feita para garantir que nossa divisão entre os mais e os menos adotados produzisse duas categorias com o mesmo número de coleções didáticas). Vemos aqui, novamente, que são os livros menos adotados os que mais se dedicam a variação linguística.

5.2 SEGUNDA ETAPA DE APROXIMAÇÃO AOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção, vamos investigar o que é dito explicitamente nos livros didáticos sobre os conceitos relacionados à variação linguística. Para tanto, produzimos uma “ficha de

leitura” dos LDs com 10 perguntas, as quais buscamos responder por meio da releitura do discurso explícito acerca da variação linguística nos capítulos e nas seções selecionados na primeira etapa de aproximação aos livros (essa ficha pode ser conferida no apêndice A desta dissertação). Apesar de não nos focarmos nos exercícios propostos, chamaremos atenção para eles quando for necessário.

Importante lembrar que, a partir desta seção, nos focaremos em quatro LDs: de Cereja & Magalhães, de Nicola, de Faraco e de Lopes et al. Fazemos isso porque a leitura de todas as onze coleções didáticas aprovadas pelo PNLEM/2009 produziria uma massa de dados tão grande que seria dificilmente analisável com base nos métodos que vimos empregando. Porém, acreditamos que nossa seleção pode ser reveladora do discurso acerca da variação linguística que chega à escola por meio dos livros didáticos.

Olhamos especificamente os dois livros mais adotados (de Cereja & Magalhães e de Nicola), que, juntos, representam 52,16% do total de livros distribuídos para o primeiro ano do ensino médio, e os dois menos adotados (de Faraco e de Lopes et al.), que representam apenas 2,19% do total. Isso nos permite observar, de um lado, o discurso didático-expositivo hegemônico acerca da variação e, de outro, aquele discurso mais à margem, de modo que podemos vir a compará-los.

Antes de analisarmos uma a uma as perguntas que elaboramos em nossa ficha de leitura dos LDs, queremos chamar atenção para as diferenças entre os modos de elaboração do discurso que encontramos nos livros didáticos mais e menos adotados.

É interessante notar que, em consequência de sua função mormente *estruturadora*, o discurso didático-expositivo do livro didático tem como interlocutor preferencial o próprio aluno. Os livros didáticos que analisaremos aqui não são diferentes, travando diálogo diretamente com os alunos. Talvez o mais evidente índice disso seja o endereçamento da carta de apresentação dos livros que analisamos: “Estudante amigo(a)!” (FARACO, 2003, p. 3) ou “Prezado estudante” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Há outras evidências para pensarmos isso, como trechos de textos dos autores dos LDs que falam direto ao interlocutor aluno: “Pense na sua história, pense na história da humanidade: você primeiro aprendeu a falar, só mais tarde aprendeu a escrever; o homem primeiro falou e assim foi por séculos; só “recentemente” (cerca de 4 000 a. C.) passou ao registro, com a invenção da escrita.” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 11). Além das atividades, que invocam, em geral, apenas os alunos “Procure identificar em que situações você se sente mais à vontade para falar. Quais assuntos você discute nesses casos? Que tipo de variante linguística você utiliza? Discuta suas respostas com os colegas.” (LOPES et al., 2004, p. 12).

Ao se dirigir somente ao aluno, o LD dispensa a intervenção do professor, que pode assumir a posição de um burocrata escolar: faz a prova, corrige os trabalhos, atribui notas. A aula em si pode ser guiada pelo livro didático, a revelia do professor. Felizmente, não parece ser isso que acontece quando se usa um livro didático em sala de aula. Os modos de uso são os mais variados e respondem às necessidades e possibilidades do professor frente a sua turma.

Nesse sentido, vale lembrar também que o livro didático não é a aula de português. Nossa análise do discurso didático-expositivo acerca da variação linguística dos livros didáticos não revela o discurso que de fato é proferido em sala de aula. Evidentemente, se o livro didático for usado como material a partir do qual se discute a variação linguística, suas posições serão colocadas em jogo. No entanto, estão em jogo também os modos de uso do livro em sala de aula e suas consequências para os processos de aprendizagem que se instauram ali.

Identificamos dois modos distintos de elaborar o discurso didático-expositivo nos LDs. Cada modo pressupõe uma diferente concepção de aluno e, conseqüentemente, de pedagogia: (1) os livros mais adotados elaboram seu discurso de um modo que chamaremos *transmissivo*, e (2) os livros menos adotados elaboram seu discurso de um modo *reflexivo*. Vejamos abaixo os indícios que nos fizeram adotar essa classificação:

(1) **Modo de elaboração do discurso didático-expositivo *transmissivo***: os livros mais adotados (de Cereja & Magalhães e de Nicola) parecem conceber o professor como aquele que detém um certo conhecimento, que deve ser transmitido para o aluno, que, por sua vez, deve vir a adquiri-lo. O discurso se organiza ao redor da exposição sistemática de uma série de conteúdos, seguida de exercitação.

No livro de Cereja & Magalhães, a exposição sempre culmina em um *box* que apresenta um conceito, de modo que o próprio projeto gráfico do livro “ensina” o que é relevante no texto apresentado (o que parece ser uma forma de controle da interpretação do texto oferecido). Vemos um exemplo desse tipo de estratégia na imagem 5.1. É importante perceber também que são os conceitos apresentados em *boxes* que serão recuperados nos exercícios apresentados posteriormente. O primeiro exercício proposto depois da exposição apresentada na imagem 5.1 pede o seguinte: “1. Leia os textos a seguir e indique o tipo de linguagem utilizado em cada um deles: verbal, não verbal ou mista” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 14). Seguem-se duas placas de trânsito. Mormente textos de linguagem visual, uma da placas apresenta uma proibição de tráfego acompanhada do texto

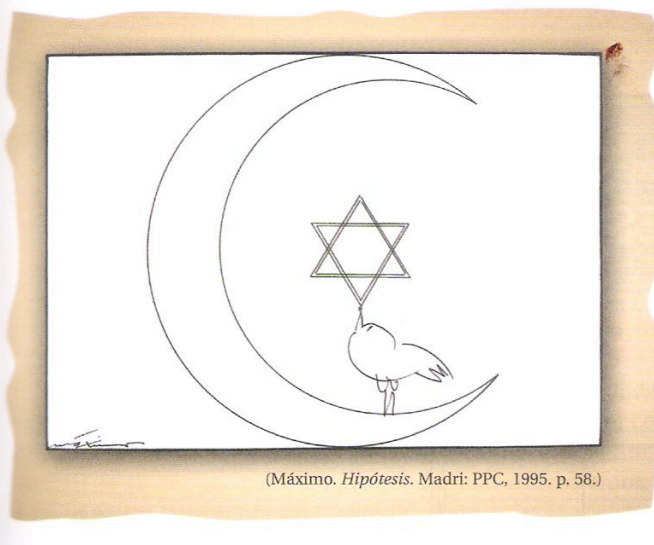
escrito “área de pedestres” e outra indica “hospital à frente”.

O livro de Nicola parece seguir as mesmas estratégias, reservando os *boxes* para as citações diretas. Entretanto, seu discurso é transmissivo e os exercícios que seguem sempre recuperam as noções trabalhadas pelo texto do autor do LD. Por exemplo, logo depois de apresentar os conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade (que advêm de um processo de descrição linguística) em comparação com o conceito de correção da gramática normativa, ele propõe o seguinte exercício: “1. Considerando os conceitos comentados sobre gramática natural e normativa, classifique o enunciado “Aí estou chegando quase...” como gramatical, agramatical, certo ou errado. Justifique sua resposta.” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 131).

A frase que se pede para classificar se encontra em um trecho de *Budapeste*, de Chico Buarque. Esse trecho trata da aprendizagem de húngaro como língua adicional pelo personagem principal do romance, de quem sua amante, falante nativa de húngaro, zomba por ter dito “Aí estou chegando quase...” Esse texto não tem seu significado global discutido, apenas fragmentos linguísticos específicos são trabalhados, todos com o objetivo de retomar as noções de correção e gramaticalidade expostas anteriormente.

Para se comunicar, as personagens da tira não utilizam apenas a linguagem verbal, isto é, as palavras. Elas também gesticulam, se movimentam, fazem expressões corporais e faciais. Tudo isso — palavras, gestos, movimentos, expressões corporais e faciais — é linguagem.

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.



Além da **linguagem verbal**, cuja unidade básica é a palavra (falada ou escrita), existem também as **linguagens não verbais**, como a música, a dança, a mímica, a pintura, a fotografia, a escultura, etc., que possuem outros tipos de unidade — o gesto, o movimento, a imagem, etc. Há, ainda, as **linguagens mistas**, como as histórias em quadrinho, o cinema, o teatro e os programas de TV, que podem reunir diferentes linguagens, como o desenho, a palavra, o figurino, a música, o cenário, etc.

Veja como o cartunista espanhol Máximo, explorando a linguagem não verbal, sugere a paz (representada pela pomba) entre israelenses (representados pela estrela-de-davi) e os muçulmanos (representados pela lua minguante).

Imagem 5.1 – *Box* apresentando conceito de linguagem (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 13)³⁵

³⁵ Um leitor atento talvez tenha percebido que o LD diz que a lua minguante é símbolo muçulmano. No entanto, é a lua crescente que é seu símbolo e é ela que está ali representada.

(2) **Modo de elaboração do discurso didático-expositivo reflexivo:** os livros menos adotados (de Faraco e de Lopes et al.), ainda que montem seu discurso de uma forma bastante expositiva, concebem seu interlocutor como alguém que tem opiniões, convencimentos e conhecimentos.

O LD de Faraco, por exemplo, não apresenta, nos capítulos que analisamos, exercícios que simplesmente retomem os conceitos expostos no texto do livro. Pelo contrário, todo capítulo traz, pelo menos, uma sugestão de produção de texto. Na maioria dos casos, as propostas de produção textual retomam os conceitos abordados; entretanto, não se trata da aplicação de um conhecimento transmitido pelo texto do LD para a solução de um problema artificial, como vimos nos exemplos que retiramos dos livros de Cereja & Magalhães e de Nicola. O processo de escrita permite um momento de reflexão sobre os conceitos abordados. É o que supõe a seguinte proposta:

Consolidando as informações por escrito

Como dissemos antes, a escrita pode ser uma atividade muito útil quando estamos estudando algum assunto. Redizer, por escrito, as informações que coletamos é um bom modo de consolidar nosso conhecimento. O ato de escrever pode ser, assim, um precioso auxiliar do nosso processo cognitivo.

Fazemos, então, duas propostas:

- a) organize um esquema com as principais ideias sobre a variação linguística tratadas neste capítulo. Considerando a quantidade de informação que aqui apresentamos, uma discussão coletiva preliminar pode ser bastante útil;
- b) em seguida, escolha o tópico deste capítulo que mais chamou sua atenção e prepare um texto breve sobre ele. Imagine que você está escrevendo um texto de divulgação científica sobre esse tópico a ser publicado num jornal destinado ao público em geral. O objetivo é informar as pessoas sobre um aspecto básico das línguas e contribuir, com isso, para vencermos os grosseiros preconceitos que ainda vigoram por aí.

A velha sugestão: terminado o texto, mostre a colegas. Ou a turma pode fazer um painel com os textos produzidos sobre diferentes tópicos. (FARACO, 2003, p. 174-175 [grifos no original])

A produção de texto proposta, como vemos, supõe uma atividade reflexiva, que coloca em questão as posições de alunos e professores sobre o tema, permite ao aluno escolher o tema de seu texto, e sugere discutir os textos coletivamente. É evidente que há críticas a serem feitas com relação a proposta de produção textual (não há um interlocutor para o texto final, não há propósito claro para o texto além da própria aprendizagem dos conteúdos mobilizados pelo LD, etc.) No entanto, não se pode negar que a concepção de aluno (e, conseqüentemente, de pedagogia) subjacente à proposta é diferente da que vimos nos livros mais adotados.

No LD de Lopes et al., encontramos uma série de passagens em que o livro didático busca justificar a exposição de um determinado conteúdo, como vemos no trecho que segue,

sobre uma seção que apresenta os conceitos de gramática internalizada, descritiva e normativa:

Ao mencionarmos, sucintamente, as três concepções, procuramos ampliar as possibilidades de estudo gramatical. Nossa proposta é começar com a gramática descritiva, principalmente com o estudo da fala, compará-la com a escrita, conhecer as inúmeras manifestações da linguagem verbal e entender que algumas normas precisam ser conhecidas e usadas em determinadas situações nas quais há uma expectativa de conhecimento da norma. (LOPES et al., 2004, p. 55)

e (b) afirmam que buscam “convencer” o leitor de sua posição, o que supõe que o leitor tenha uma posição, que talvez seja diferente da dos autores do LD. Não percebemos esse tipo de estratégia argumentativa em nenhum outro LD. Vejamos um exemplo:

Para que possamos nos livrar das marcas deixadas pela aprendizagem desagradável da gramática, vamos procurar convencê-lo de que o estudo científico da linguagem nos permite o conhecimento mais crítico de nós mesmos, dos outros e da sociedade em geral. (LOPES et al., 2004, p. 51)

Além disso, porque são comprometidos com a apresentação racional de suas posições, os LDs de Faraco e Lopes et al. se preocupam em trazer dados para sustentar suas proposições. O livro de Faraco, por exemplo, para sustentar que a “mistura de pronomes” (em fases como *Você sabe que te amo!*) é plenamente gramatical, fala sobre a criação do pronome *você*, a partir da frase nominal *vossa mercê*. Com sua exposição, ele é capaz de explicar a “mistura de pronomes”, justificar o uso de verbos não marcados para a segunda pessoa com os pronomes *você* e *vocês* e explicar a variabilidade entre os pronomes *tu* e *você*. (FARACO, 2003, p. 356-361)

Em Lopes et al., por exemplo, ao se trabalhar o conceito de gramática, o livro apresenta o seguinte texto, atribuído a um aluno de segunda série do ensino fundamental, recém-alfabetizado:

O macaco e o boneco de piche uma velhinha muito braba um dia percebeu quem era o ladrão que acabava com as suas bananas um dia ela fez um boneco do piche um dia ele fala meda uma banana cinão eu tidou um tapa logo logo ele foi etideu um tapa e até gdou sua mão na cara e repitiu cevocê nãoo medauma banãna eu tedou outro tapa logo logo tedou um tapa cevocê nãoo mida. (LOPES et al., 2004, p. 51)

Seguem-se uma série de considerações a respeito do texto, tentando provar que o escritor sabe muito mais gramática do que afirmaria o senso comum, entre elas o fato de que não há grandes problemas na utilização dos tempos verbais típicos de narrativas (*uma*

velhinha muito braba um dia percebeu quem era o ladrão), o uso adequado dos artigos com relação à determinação ou indeterminação do substantivo (*um tapa; o ladrão que acabava com as suas bananas*), o uso adequado de concordância verbal e nominal (*uma velhinha muito braba um dia percebeu*), etc. (id., ibid.)

Ao contrário, em Cereja & Magalhães, não encontramos passagens assim. Na maioria dos casos, não há dados ou digressões que visam a sustentar as afirmações dos autores. Em Cereja & Magalhães, por exemplo, afirma-se que “Apesar de haver muitos preconceitos sociais em relação a variedades não padrão, todas elas são válidas e têm valor nos grupos ou nas comunidades em que são usadas.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 16). Entretanto, essa afirmação não parece ser justificada de nenhuma forma. Não há dados que a comprovem. Não há texto que tente explicá-la. Ao fim e ao cabo, o leitor fica sem saber porque “são válidas” e “têm valor” as variedades populares.

Parece-nos que essa distinção entre os modos de elaboração do discurso didático-expositivo entre os LDs mais e menos adotados ajuda a explicar também a diferença de número de capítulos dedicados à variação linguística em cada coleção didática. Quer dizer, porque o discurso dos livros didáticos mais adotados se elabora transmissivamente, poucos capítulos dedicados a um mesmo tema são suficientes. Por outro lado, porque os LDs menos adotados elaboram seu discurso de um modo reflexivo, que não exige do leitor/ aluno apenas a memorização de uma série de informações, mas que busca *convencê-lo* da posição do LD, são necessários mais capítulos acerca do mesmo tema³⁶.

Vamos a partir de agora nos dedicar à análise das respostas para as perguntas que elaboramos para a leitura do discurso didático-expositivo dos LDs mais e menos adotados.

5.2.1 O que é língua?

Elaboramos esta pergunta buscando identificar se os livros didáticos concebem a língua como um conjunto de variedades linguísticas, isto é, se eles admitem que a variabilidade é inerente à língua. Como veremos, os livros menos adotados sustentam essa posição.

5.2.1.1 O que é língua em Cereja & Magalhães

No LD de Cereja & Magalhães, lemos que

³⁶ Como vimos no gráfico 5.1, acima, o LD de Cereja e Magalhães dedica um capítulo à variação linguística; o LD de Nicola, 3 capítulos; os LDs de Faraco e de Lopes et al. abordam a questão em 6 capítulos cada um.

A língua portuguesa é o código mais utilizado por nós, brasileiros, nas situações de comunicação e interação social. Por isso, quanto maior o domínio que temos da língua, maiores são as possibilidades de nos comunicarmos com eficiência.

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 mesmas palavras desta forma:

Gasolina tem novo aumento na próxima segunda-feira.

Assim: **Língua** é um código formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 15 [grifos no original])

O discurso didático-expositivo do LD parte do reconhecimento de que existe uma organização subjacente aos enunciados da língua para desenvolver o conceito de língua como código formado por esses modos de organização. Como veremos, o LD aparentemente não trabalha com o conceito de gramática, apesar desse conceito parecer relevante para a definição de língua que eles oferecem, já que a diferença entre seu primeiro e seu segundo exemplo se resolve pela noção de gramaticalidade. A primeira sentença é agramatical; a segunda, gramatical.

Para definir língua, o LD faz uso da noção de código, que define como segue:

Na tira lida, as pessoas se comunicam fazendo uso da língua portuguesa. A língua portuguesa é um código verbal. Código é uma convenção, estabelecida por um grupo de pessoas ou por toda a comunidade, que permite a construção e a transmissão de mensagens. Além da palavra, oral e escrita, também são códigos os sinais de trânsito, os símbolos, o código Morse, as buzinas dos automóveis.

Código é um conjunto de sinais convencionados socialmente para a construção e a transmissão de mensagens. (id., p. 13)³⁷

Língua é, então, código, entendido como conjunto de sinais convencionais utilizados para a construção de mensagens. E as seguintes são as suas características:

A língua pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. Como ela é um código aceito por convenção, um único indivíduo, isoladamente, não é capaz de criá-la ou modificá-la. A fala e a escrita, entretanto, são usos individuais da língua. Ainda assim, não deixam de ser sociais, pois, sempre que falamos e escrevermos, levamos em conta quem é o interlocutor e qual é a situação em que estamos nos comunicando. (id., p. 15)

³⁷Há aqui uma referência a uma tira da *Família Brasil*, do Luís Fernando Veríssimo. Na tira, que abre o capítulo, a filha introduz o namorado, de apelido “Boca”, para seu pai, que se apresenta como “Bolso”, ao ouvir que o rapaz vai passar a morar em sua casa.

Essas características lembram muito as características atribuídas à língua e à fala pela leitura mais estruturalista dos textos saussureanos: a língua é social, pertence a todos os membros da comunidade. Supõe-se, nesse sentido, que a língua seja homogênea e igualmente distribuída entre todos os falantes da comunidade. A fala, por outro lado, essa é o reino da individualidade e da subjetividade. Há, é verdade, uma ressalva, lembrando ao leitor que, ao falarmos, temos em nosso horizonte um interlocutor. No entanto, o caráter individual da fala nos deixa livres para fazermos o que quisermos – inclusive variar nossos usos. Vale lembrar, contudo, que essa posição entende que essas variações são “livres”, isto é, acontecem imprevisivelmente, atingindo um uso linguístico específico de um indivíduo ao acaso. O sistema linguístico (a língua) continua homogêneo.

5.2.1.2 O que é língua para Nicola

Em Nicola, por sua vez, lemos que

Como você já viu, o homem utiliza inúmeros tipos de linguagem para expressar suas impressões – para representar coisas, seres, ideias –, dentre elas a linguagem verbal. **A língua é um sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam, permitindo que expressemos uma ideia, uma emoção, uma ordem, um apelo, enfim, um enunciado de sentido completo que estabelece comunicação.** É importante salientar que essas palavras e essas regras são comuns a todos os membros de uma determinada sociedade. Isso significa que a língua pertence a toda uma comunidade, como é o caso da língua que você fala – a língua portuguesa. (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 128 [grifo adicionado])

Ainda que essa definição não faça uso da palavra “código”, ela é muito próxima a do livro de Cereja & Magalhães. Parece-nos que ela seja uma instância particular do que o LD de Cereja & Magalhães chamou de código, isto é, “um conjunto de sinais convencionados socialmente para a construção e a transmissão de mensagens.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 13). O “sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam” de Nicola parece ser o mesmo que o “conjunto de sinais convencionados socialmente” de Cereja & Magalhães. Já a expressão de “uma ideia, uma emoção, uma ordem, um apelo, enfim, um enunciado de sentido completo que estabelece comunicação” garantida pelo sistema de representação da definição de Nicola parece ser o mesmo que “a construção e a transmissão de mensagens” de Cereja & Magalhães.

Há mais evidências para pensarmos assim: ao se encerrar esse trecho do texto, oferece-se o esquema que reproduzimos na imagem 5.2, abaixo. Nela, lemos que a língua é um “código verbal de uma determinada comunidade”.



Imagem 5.2 – Esquema *linguagem/ língua/ fala* (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 129)

Além disso, novamente emergem certas características que vêm sendo atribuídas à língua desde as leituras mais formais do *Curso de linguística geral*, de Saussure: língua como um produto social, distribuída igualitária e homogeneamente entre os falantes. Talvez seja por isso que é importante, neste livro, opor língua à fala:

Quando um membro da comunidade, isto é, um falante faz uso da língua, ele realiza um ato de fala. A fala é um ato individual e depende de várias circunstâncias: do que vai ser falado e de que forma, da intencionalidade, do contexto, de quem fala e para quem está falando. No entanto, o falante vale-se de um código já convencionalizado e instituído antes de ele nascer, ou seja, a criatividade de seu uso individual está limitada à estrutura da língua e às possibilidades que ela oferece. (id., p. 129)

Lemos aqui uma concessão à fala: porque ela depende de tantos fatores, ela varia. No entanto, para o LD, a língua parece se manter intacta apesar da “livre” variação identificada na fala. É interessante o recurso discursivo utilizado aqui: em primeiro lugar, admite-se que a fala se realiza variavelmente por causa de uma série de fatores contextuais; em segundo lugar, se introduz uma expressão adversativa (*no entanto*), que é capaz de mudar a direção argumentativa do texto em 180 graus; finalmente, se apresenta a real posição do texto. Em outras palavras, o autor faz uma concessão às vozes que falam sobre a variação, mas estabelece um claro limite às afirmações dessas vozes – a variação é restrita à fala, não atinge a língua, o “código”, o sistema linguístico, que se mantém homogêneo e igualmente distribuído.

Temos outras evidências para afirmar isso, que apresentaremos com maior cuidado nas seções sobre variação e mudança linguística. Apesar disso, vamos adiantar que os livros de Cereja & Magalhães e Nicola, ao falarem de variação linguística, não apresentam exemplos de variação no nível morfossintático – pelo contrário, são preferidas as variações

lexicais e fonético-fonológicas diatópicas. É como se a sintaxe não variasse, de modo que a língua se mantenha homogênea, enquanto a fala, lugar primordial das variações fonético-fonológicas, varia “livremente”. Quando trabalham a mudança, o caso é o mesmo: apenas exemplos lexicais e fonético-fonológicos são levantados. Não há trabalho com a mudança no nível sintático.

5.2.1.3 O que é língua em Faraco

O LD de Faraco começa sua exposição sobre o que é uma língua a partir da afirmação de que todas as línguas são qualitativamente idênticas. O texto atribui a valorização de certas línguas como “primitivas” ou “atrasadas” a um preconceito linguístico e cultural, que teria sua origem com a “descoberta” do Novo Mundo. De acordo com o autor, essas valorizações negativas foram as mesmas atribuídas aos povos indígenas que aqui se encontravam, organizados em sociedades muito diferentes das europeias. Se os povos eram “primitivos”, suas línguas também o eram.

Resumindo sua posição, o autor afirma:

As línguas humanas são equivalentes na sua essência, embora sejam muito diferentes na sua superfície. Dizer que elas são equivalentes na essência significa dizer que todas (sem exceção) são igualmente complexas (não há língua mais “simples”, “menos desenvolvida”, “inferior”, “primitiva”). (FARACO, 2003, p. 137)

Segue essa afirmação um texto de John Lyons, retirado de *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*, sobre a suposta distinção entre línguas primitivas e desenvolvidas.

Mais adiante em seu texto, o autor tenta esboçar uma definição para língua. Para tanto, parte de dois exemplos: *menino escola foi à o hoje não e o menino não foi à escola hoje*. Comentando os exemplos, lembra que uma língua tem princípios organizacionais que garantem a construção de enunciados. A esses princípios, o autor dá o nome de gramática (veremos como ele trabalha com esse conceito na seção 5.2.2.2). Se poderia dizer, então, que, apesar de reconhecermos todos os elementos que compõem o primeiro exemplo, ele não constitui enunciado da língua portuguesa. O segundo exemplo, ao contrário, seria um enunciado de nossa língua. Afirma o autor:

E este é, evidentemente, um dado muito interessante: nem toda a sequência de palavras é um enunciado, mas as possibilidades de enunciados permitidos pela organização da língua são infinitas. Em outras palavras, **a língua é um sistema (tem uma organização) aberto (infinito)**. Ou seja, sua organização restringe o que é

possível, mas o possível é infinito.

Há, ainda, um outro aspecto fundamental que caracteriza a língua: sua flexibilidade. Embora nem todas as sequências de palavras constituam enunciados gramaticais, a organização da língua não é, de modo algum, rígida. Bem ao contrário: sempre dispomos de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem básica. Em outras palavras, nós falantes temos sempre à nossa disposição muitas alternativas para expressar um mesmo conteúdo.

Nesse sentido, falar (construir enunciados) tem duas facetas:

a) de um lado, falar é seguir os princípios organizacionais da língua (que, como vimos, dominamos plenamente desde os nossos dois anos e sobre os quais não precisamos nos preocupar, porque eles funcionam automaticamente cada vez que abrimos a boca);

b) de outro, falar é escolher a alternativa que nos parece melhor, em cada caso, para expressar nossas mensagens. A língua se abre, desse modo, como um amplo espaço de liberdade. Ela se mostra como um material altamente plástico, capaz de ser trabalhado (moldado) pelos falantes. (id., p. 150-151 [grifo adicionado])

A definição que o discurso didático-expositivo de Faraco nos apresenta para língua (“língua é um sistema aberto”) é diferente das definições apresentadas até aqui. Ao contrário do que vimos em Cereja & Magalhães e em Nicola, que definem a língua em termos de *código*, a palavra preferida em Faraco para fazer referência à organização subjacente aos enunciados é *sistema*. O sistema linguístico teria uma característica fundamental: se trataria de um sistema *aberto*, o que evidencia as múltiplas possibilidades de construção de enunciados que a organização linguística permite. Com efeito, o LD encerra esse trecho do texto chamando atenção para a liberdade que a língua nos dá e não para as limitações que o sistema linguístico nos impõe. Em Nicola, como vimos, prefere-se dar maior atenção às limitações impostas pelo “código”. Como vimos, o LD de Nicola afirma: “a criatividade de seu uso individual está limitada à estrutura da língua e às possibilidades que ela oferece” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 129).

A liberdade e a flexibilidade sobre as quais fala Faraco são exemplificadas imediatamente ao final do excerto que apresentamos. O autor traz oito conjuntos de frases, cada conjunto composto de duas ou três frases que, apesar de diferentes, “dizem o mesmo”, como as que seguem:

- a) Parece que o menino foi visto perto do cinema.
 Parece que viram o menino perto do cinema.
 Parece que alguém viu o menino perto do cinema.

[...]

- f) Eu dei aquele livro a ele.
 Eu dei a ele aquele livro.
 Eu lhe dei aquele livro.

(FARACO, 2003, p. 151-152)

O LD encerra sua exposição relacionando o trabalho do falante de escolher as formas

linguísticas mais adequadas para os sentidos pretendidos, para a “personalização” da expressão linguística, etc. com a noção de estilo, que se define como segue: “Estilo é, então, o produto desse trabalho individual de escolher entre as inúmeras alternativas que a língua nos oferece e, com isso, dar um tom pessoal à expressão.” (FARACO, 2003, p. 152)

Para tratar da variação linguística e dos eixos de variação, em um capítulo dedicado exclusivamente a esses temas, o LD de Faraco começa a exposição retomando as características que atribuíra à língua até então. Novamente, vemos aqui um esforço em caracterizar a língua como um espaço de liberdade e criatividade.

- a) a língua é uma realidade dotada de **organização**, isto é, ela tem uma estrutura gramatical que diz como podemos combinar as palavras de modo a produzir nossos enunciados;
- b) essa estrutura gramatical está registrado no **cérebro** de todos os falantes e entra em operação a cada vez que vamos produzir um enunciado. Este conhecimento entra em ação também a cada vez que ouvimos ou lemos um enunciado na nossa língua, permitindo que o entendamos;
- c) embora nem toda sequência de palavras de uma língua seja um enunciado, o número de enunciados possíveis é **infinito**. Por isso dizemos que a estrutura gramatical da língua nos permite gerar **todos e apenas** os enunciados gramaticais;
- d) apesar de altamente organizada, a língua é, em sua essência, um **sistema flexível**: ela não é uma camisa-de-força, mas um sistema de múltiplos meios. Desse modo, os falantes têm à disposição várias alternativas para expressar um mesmo significado básico, podendo escolher aquela que seja a mais adequada a determinada situação. Vamos, agora, incorporar a essa lista de características da língua uma outra que é também muito interessante e complexa: sua **variabilidade social e histórica**. (FARACO, 2003, p. 158 [grifos no original])

Tendo dito isso, o LD afirma:

A língua é um conjunto de variedades [...] nenhuma delas [das línguas] é uniforme, homogênea; todas conhecem variação na pronúncia, no vocabulário e na estruturação gramatical; todas se materializam como um conjunto de variedades geográficas, sociais e contextuais. (id., p. 159).

Em Faraco, portanto, se apresentam, *grosso modo*, duas definições para língua: “língua é um sistema flexível” e “língua é um conjunto de variedades”. Exploraremos mais a fundo a segunda definição de língua oferecida pelo autor na seção 5.2.3, na qual trataremos da questão da variação linguística propriamente.

5.2.1.4 O que é língua em Lopes et al.

No discurso didático-expositivo de Lopes et al., língua e linguagem estão intimamente ligadas, afinal de contas “A língua é a corda que, no exercício do jogo da

linguagem, é esticada para um ou outro lado.” (LOPES et al., 2004, p. 10) e “Quando nascemos herdamos a língua, mas é nas relações sociais que fazemos a linguagem, comunicamos nossos pensamentos, construímos nossas relações.” (id., p. 12) ou ainda “A base do uso da linguagem verbal é a língua, como o português, por exemplo.” (id., p. 100)

Além disso, sendo uma construção social, a língua é ensopada de valores socioculturais, que se manifestam na sua atualização por meio da linguagem. É o que afirma o discurso didático-expositivo deste LD nos seguintes trechos, dentre outros:

A linguagem verbal não é só um instrumento utilizado para a comunicação ou veiculação de informações, mas, principalmente, uma forma de mostrarmos socialmente aquilo que pensamos que somos, aquilo que entendemos do mundo, aquilo que gostaríamos que os outros enxergassem em nós. Ao mesmo tempo, vemos os outros de acordo com nossa perspectiva de mundo, aquela que introjetamos ao longo da vida. A relação entre pensamento e linguagem verbal é muito próxima. (id., p. 12)

A língua é uma construção de determinada sociedade e, portanto, um conjunto de escolhas que representam os valores, os modos de ver, sentir e ser de grupos sociais. (id., p. 44)

Sobre essa questão, o livro traz um interessante exemplo. No capítulo que se dedica às questões das manifestações escritas e faladas da língua, se incluiu uma subseção intitulada *A linguagem verbal “fabrica” a realidade* (p. 100-101). Nela o livro reitera a posição de que a língua é marcada por valores socioculturais relatando que, em uma aula, durante a discussão da leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, uma aluna que vinha do nordeste tinha chorado, afirmando que “Vocês, paulistas, não sabem o que é água. Só quem vive a seca do Nordeste sabe o que ela significa!” (id., p. 101).

A organização dos itens de repertório linguístico, no entanto, não é esquecida pelo livro didático, que afirma que:

As línguas diferem entre si; em todas elas, porém, há gramática, escolhas e ordem. A gramática é o que identifica uma língua – é sua certidão de nascimento. Depois de batizada, ela é atualizada pelos falantes em um processo de criação contínuo. (id., p. 44)

Desse modo, o LD é capaz de chamar atenção também para o fato que toda língua possui uma sistematicidade. Poderíamos criticar sua afirmação de que “a gramática é o que identifica a língua”, pois, como vimos em 2.1, identificar uma língua pode ser bem mais complexo do que identificar seu sistema. Mas é interessante que o livro chame atenção para o fato de que o sistema linguístico (a gramática) está sempre em constante atualização.

É importante também observar que, como em Faraco, o LD chama atenção para as liberdades de possibilidades que a língua oferece, e não as limitações que o sistema linguístico impõe. É o que vemos no trecho que segue: “Se a língua é um pertence social, é também algo que pertence a cada falante, e cada um tem um estilo próprio de manejar esse objeto social comum.” (id., p. 15). Trabalharemos mais detidamente com a concepção de gramática dos autores na seção 5.2.2.3.

Por fim, temos que chamar atenção para o seguinte trecho, que além de destacar a liberdade que a língua oferece, faz referência à variabilidade da língua.

Você já ouviu médicos conversando sobre trabalho? Parece que eles estão falando uma outra língua, não é? Mas não estão, não: é que, no interior de um idioma, muitas linguagens se constroem, o que é sinal da imensa riqueza de possibilidades do idioma. (id., p. 666)

Frente a todas essas questões, talvez pudéssemos dizer que, em Lopes et al., “língua é uma construção social”. Essa resposta nos lembra que, como tal, a língua é marcada por valores sociais, que se atualizam cada vez falamos ou escrevemos. É também importante dizer que parece ser verdade que, para o LD, “língua é um sistema aberto”, assim como o é em Faraco. Isso porque vimos que o livro sustenta que há um sistema que subjaz à língua (que ele chama “gramática”). Esse sistema seria constantemente atualizado pelos falantes, que se apropriariam dele e construiriam diferentemente seus próprios modos de falar e escrever. Essa posição, que vimos também manifesta em Faraco, reconhece a existência do sistema linguístico e valoriza as múltiplas possibilidades que o sistema oferece.

5.2.1.5 Síntese

O quadro 5.4 abaixo sintetiza as respostas à pergunta “O que é língua?” que encontramos nos livros didáticos. Vejamos:

1 O que é língua?	
Cereja & Magalhães	Língua é um código
Nicola	Língua é um código
Faraco	Língua é um sistema aberto
	Língua é um conjunto de variedades
Lopes et al.	Língua é um sistema aberto
	Língua é uma construção social

Quadro 5.4 – Respostas para a pergunta “O que é língua?”

Poderíamos perguntar qual a diferença entre código e sistema aberto. Mantivemos as palavras escolhidas pelos LDs de Cereja & Magalhães e de Faraco (respectivamente) para chamar atenção para a diferença de concepção dos modos de organização da língua. Os livros que concebem a língua como um código dão pouca importância (em seu discurso explícito sobre língua) para a criatividade e liberdade que o sistema linguístico oferece ao falante. Do ponto de vista estritamente linguístico, não há o que não possa ser dito, pois as regras da língua permitem a construção de enunciados capazes de dizer qualquer coisa. Os tabus, os interditos, as restrições à expressão são sociais e não linguísticos. Os livros que concebem a língua como um sistema aberto chamam atenção exatamente para a liberdade e para as múltiplas possibilidades de dizer.

Além disso, entre os livros mais adotados, identificamos um discurso sobre língua que remonta às leituras mais estruturalistas da obra saussureana, de sorte que, apesar de eles admitirem a variabilidade da língua, eles parecem concebê-la como uma característica da fala, entendida como a atualização individual da língua. Dessa forma, são capazes de manter a língua homogênea e igualmente distribuída. Veremos mais evidências para essa leitura nas seções 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4 e 5.2.7.4 adiante.

O LD de Faraco também sustenta que a língua deve ser concebida como um conjunto de variedades linguísticas, que refletem a multiplicidade das experiências dos falantes da “mesma língua”. O LD de Lopes et al., por sua vez, chama atenção para o fato de que, sendo uma experiência social, a língua está ensopada de valores e visões de mundo. Dessa forma, falar e escrever fazem com que nos posicionemos no quadro social.

5.2.2 O que é gramática?

Uma vez que a palavra “gramática” é bastante ambígua, pois pode se referir a, pelo menos, três entidades diferentes – a gramática internalizada pelo falante, a gramática descrita pelo estudioso da língua ou a gramática que prescreve usos linguísticos (cf. seção 2.1.2) –, nos pareceu adequado questionar como os LDs concebiam gramática.

Chamou nossa atenção o fato de que o livro mais adotado de todos não elabora um texto acerca do tema, nem propõe qualquer atividade que coloque em questão o conceito de gramática. Como vimos, para trabalhar o conceito de língua, o LD de Cereja & Magalhães apresenta dois exemplos que se diferenciam pelo fato de um ser gramatical e outro não o ser. A partir disso, o LD elabora um conceito de língua como código, como vimos em 5.2.1.1.

O conceito de gramática, no entanto, ao que tudo indica, não é trabalhado pelo discurso didático-expositivo deste LD. O silêncio sobre esse tema nos parece inoportuno, porque sem uma discussão a esse respeito, se naturaliza a concepção de gramática normativa, que faz parte do senso comum. Além disso, se assumimos, como faz o discurso didático-expositivo do LD, que “todas elas [as variedades] são válidas e têm valor nos grupos ou nas comunidades em que são usadas” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 16), é porque sabemos que, do ponto de vista linguístico, todas as variedades têm uma organização, uma gramática. Portanto, ao abrirmos mão de discutir os diferentes sentidos da palavra gramática, estamos abrindo mão de admitir que as diferentes variedades (em especial, as variedades populares e rurais) têm uma gramática também. Fica a pergunta, como sustentar que todas as variedades são qualitativamente idênticas sem atribuir a cada uma delas uma gramática? Na prática, portanto, se está negando o status de língua às variedades linguísticas populares.

Os outros LDs trabalham o conceito de gramática, fazendo diferenciações entre gramática internalizada, descritiva e normativa. Vejamos o que eles dizem.

5.2.2.1 O que é gramática em Nicola

Em Nicola, distinguem-se os conceitos de gramática internalizada (que ele chama de gramática natural) e de gramática normativa. Assim se explica a gramática internalizada:

Os falantes de uma língua adquirem natural e gradativamente o conhecimento necessário para usar a língua da comunidade a que pertencem, cuja estrutura já tem, predeterminados convencionalmente, os signos linguísticos e as possibilidades de combinação entre eles, o que permite a comunicação. A soma dos conhecimentos linguísticos de uma língua chamamos gramática.

Por termos o conhecimento da gramática da língua, conseguimos associar uma sequência de sons a um conceito, formando palavras, ou construir frases, escolhendo as palavras e a ordem adequada dessas palavras no enunciado para nos comunicar. Trata-se, pois, de uma gramática natural da língua que permite entender enunciados e fazer-nos entender através deles.

É daí que surge o conceito de gramaticalidade e agramaticalidade, isto é, se um determinado uso da língua obedece às regras gerais e internas dela ou não. (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 129)

Como vemos, gramática aqui é o mesmo que o conhecimento que permite construir e interpretar enunciados de uma determinada língua. Do modo como foi descrita, a gramática natural do livro de Nicola é o mesmo que chamamos, na seção 2.1.2., de gramática internalizada. Junto com essa definição, o autor traz a seguinte série de exemplos de sentenças gramaticais: *o menino empinou papagaio a tarde toda/ os meninos empinaram papagaios a*

tarde toda/ a tarde toda, os meninos empinaram papagaio/ papagaios, os meninos empinaram-nos a tarde toda. Só encontramos exemplos escritos em uma variedade culta. Não se discute a possibilidade de sentenças como *os menino empinô papagaio a tarde toda* serem consideradas gramaticais pelo critério de uma gramática internalizada.

Em Nicola, opõe-se a gramática internalizada à gramática normativa, nos seguintes termos:

A gramática natural não deve ser confundida com as gramáticas que tentam, de forma sistematizada, registrar, descrever e/ou prescrever os fenômenos gramaticais. Do mesmo modo, não se deve confundir o conjunto de regras gerais e internas da língua com o conjunto de regras utilizadas pela gramática normativa. A gramática normativa tenta estabelecer um determinado uso da língua, chamado de uso culto ou norma culta, norma padrão. Trata-se, portanto, de um conjunto de regras que impõe um padrão de linguagem a ser seguido pelos falantes por ter prestígio social. No entanto, nem sempre ele coincide com a gramática natural. (id., p. 129-130)

A gramática normativa, para o LD, não apenas prescreve certas formas linguísticas, como também registra e descreve certas formas. A gramática normativa estaria relacionada com o estabelecimento da norma culta/ norma padrão, neste excerto tomadas como sinônimas.

Do nosso ponto de vista, essas afirmações não são precisas. Em primeiro lugar, cabe lembrar que, até certo ponto, as gramáticas normativas de fato incorporam descrições de aspectos da língua, mas essas descrições acabam circundadas de uma aura de normatividade, de sorte que perdem seu aspecto de registro e ganham uma leitura modelar. Em outras palavras, ainda que inclua descrições, a gramática normativa instaura essas descrições como modelos a serem seguidos, portanto, normativos.

Além disso, não parece ser adequado dizer que se trata de *descrição* de um aspecto da língua. Isso porque a gramática normativa, quando descreve aspectos linguísticos, toma por base a língua escrita em um estágio bastante distante no tempo – assim, os pronomes sujeitos que se encontram nas gramáticas normativas (*eu, tu, ele, nós, vós, eles*) não são mais os mesmos no português do Brasil atual. Uma gramática de matriz descritiva, como a de Castilho (2010), mostra que o quadro pronominal do português do Brasil é muito mais complexo e depende da variedade linguística usada. Em nenhum caso, no entanto, os pronomes sujeitos do português do Brasil são aqueles tipicamente listados pela gramática normativa. Para Castilho (2010), os pronomes sujeitos do português do Brasil formal são *eu, tu, você, o senhor, a senhora, ele, ela, nós, vós, os senhores, as senhoras, eles, elas*; os pronomes sujeitos do português do Brasil informal são *eu, você/ ocê/ cê, tu, ele/ ei, ela, a gente, vocês/ ocês/ cês, eles/ eis, elas* (p. 477).

Por fim, estamos sustentando que há uma diferença entre a norma padrão e a norma culta. Como já dissemos (v. seção 2.3.2), norma culta corresponde ao conjunto de variedades linguísticas de fato usadas pelos falantes urbanos mais acima na hierarquia socioeconômica e, conseqüentemente, com maior acesso aos bens da cultura escrita em situações altamente monitoradas. Levando em consideração essa concepção de norma culta, diríamos que a gramática normativa ajuda a estabelecer a norma padrão, que é um construto ideológico e não empírico.

Interessante observar também o quadro reproduzido abaixo na imagem 5.3. Esse quadro encerra a seção dedicada ao conceito de gramática. Como vemos, ele distingue entre *formas gramaticais* e *formas corretas segundo a gramática normativa*. Discordamos da opção do LD em apresentar certas formas como “corretas”, pois isso, a nosso ver, pode vir a ser lido como uma sustentação do discurso da norma culta. Preferiríamos utilizar expressões como formas “privilegiadas”, “abonadas”, “preferidas”, etc. pela gramática normativa, numa tentativa de evitar uma leitura que aponte para o conceito de correção, que não permite uma gradação entre o mais e o menos correto. Logo, ao se apontar as “formas corretas” se está listando também as “formas incorretas”, ainda que elas sejam plenamente aceitáveis, mesmo entre as variedades cultas.

formas gramaticais	formas corretas segundo a gramática normativa
<ul style="list-style-type: none"> • Fazem duas semanas que ele não vem. • Faz duas semanas que ele não vem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz duas semanas que ele não vem.
<ul style="list-style-type: none"> • Assisti o filme. • Assisti ao filme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assisti ao filme.
<ul style="list-style-type: none"> • Me contaram o que aconteceu. • Contaram-me o que aconteceu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contaram-me o que aconteceu.
<ul style="list-style-type: none"> • Tu sabe o que ele faz. • Tu sabes o que ele faz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tu sabes o que ele faz.

Imagem 5.3 – Distinção entre *formas gramaticais* e *formas corretas* (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 130)

O capítulo termina com uma nota histórica sobre as primeiras gramáticas normativas da língua portuguesa, a de Fernão de Oliveira e a de João de Barros. Sobre essas gramáticas, o LD afirma:

A primeira gramática da língua portuguesa foi publicada em 1536 por Fernão de Oliveira. A obra apresentava cinquenta capítulos, que abordavam desde a história da linguagem até noções de sintaxe, com destaque para os aspectos sonoros; seu conceito de gramática era clássico: “a arte de falar e escrever corretamente”. Em 1540, surgiu a gramática de João de Barros, cronista e historiador da expansão lusa. As duas primeiras gramáticas da língua portuguesa seguiam uma mesma filosofia humanista: a exaltação da língua portuguesa, tida como a mais próxima dos padrões latinos. Daí a latinização sintática e léxica dos textos literários do século XVI. [...] No Brasil, um trabalho pioneiro foi realizado pelo professor Júlio Ribeiro, que publicou, em 1881, a sua *Gramática portuguesa*. Júlio Ribeiro se destacou também como escritor filiado à estética naturalista, autor do polêmico romance *A carne*. (id., p. 130-131)

Essa nota é bastante interessante do ponto de vista da compreensão do contexto histórico no qual surgem as gramáticas. É importante perceber dois pontos para os quais chama atenção o texto do LD de Nicola: (1) as primeiras gramáticas portuguesas são do século XVI, o mesmo século da expansão do poder marítimo e colonial de Portugal; (2) as primeiras gramáticas portuguesas se esmeravam em encontrar semelhanças entre o português e o latim. Ambas são questões importantes, que revelam a origem de algumas das limitações da gramática normativa. Infelizmente, elas não são discutidas pelo livro didático.

O conceito de gramática é retomado pela coleção didática no segundo volume de sua série, em um capítulo dedicado à questão relação entre produção textual e gramática. Eis o que é dito lá, logo depois da leitura da crônica *O gigolô das palavras*, de Luís Fernando Veríssimo:

Quanto a se considerar uma boa redação aquela que não apresenta erros de gramática, retomemos alguns trechos da crônica de Luis Fernando Verissimo.

“(...) a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e deve ser julgada exclusivamente como tal.

Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo.

Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis.”

Comentando os trechos acima, o professor Celso Luft assim se manifesta:

“Sim; muitas regras, regras demais, perfeitamente dispensáveis.

Por exemplo: regras de colocação lusitana de pronomes no Brasil, regências obsoletas, todas as miudezas normativas de um purismo rançoso.

Dispensáveis todas as regras que não contribuem para a eficiência comunicativa, as que embarçam e atravancam a comunicação, que dão ao aluno a ideia de que “aula de português é uma chateação”, não serve para nada. Todas as regras inúteis e retrógradadas deveriam ser eliminadas, proibidas.”

Opa! Antes de sair por aí, aos pulos, comemorando a morte da gramática, lembre-se daquele velho ditado: “Devagar com o andor que o santo é de barro”. **Observe que o professor Celso Luft fala em regras lusitanas, obsoletas, purismos. Deveriam ser eliminadas as regras inúteis e retrógradadas; elas e apenas elas, Luft não fala em eliminar todas as regras.**

Uma coisa tem de ser colocada claramente: **sem gramática não há texto**; sem gramática não organizamos o nosso pensamento. O próprio L. F. Veríssimo afirma que **“a gramática é o esqueleto da língua”**; um texto sem esqueleto desmorona, transforma-se em um monte de palavras que não estabelecem relações entre si.

Repare que Luís Fernando Veríssimo se diz um gigolô das palavras e declara sua

“pouca intimidade com a Gramática” e sua “total inocência na matéria”, mas elabora uma fina ironia ao empregar um adjetivo com função de advérbio e explicitar esse “desvio” ao leitor. Como se nos dissesse: eu falo mal da gramática, digo que é desnecessária, mas eu sei gramática, caminho pelos desvios conscientemente. Para terminar, uma perguntinha com resposta óbvia: pode alguém que fala bem e escreve bem em língua portuguesa ser “péssimo em Português”? (NICOLA, 2005, vol. 2, p. 172-173 [grifos adicionados])

Com relação ao que é dito pelo LD nesse trecho, é importante observar que ele parece fazer uma confusão entre os conceitos de gramática normativa e internalizada, que se diferenciam adequadamente no primeiro volume da coleção didática, como vimos acima. No trecho do texto do professor Celso Luft que o discurso didático-expositivo de Nicola critica, se está colocando em questão regras que Luft considera retrógradas na gramática normativa. Portanto, não faz sentido lermos que Luft está exigindo o fim da gramática normativa. Ele apenas aponta o fato de que há regras da tradição gramatical que ele julga desnecessárias, em especial quando se considera o ensino de língua portuguesa.

A confusão se torna evidente quando o texto de Nicola defende a “gramática” dizendo que “sem gramática não há texto”. Ao fazer isso, o LD está defendendo a gramática normativa com base numa concepção de gramática internalizada. Dizer que “sem gramática não há texto” e que “a gramática é o esqueleto da língua” só é verdade se levarmos em consideração o conceito de gramática internalizada. A gramática normativa está longe de ser “o esqueleto da língua”, isso porque ela é limitada em, pelo menos, dois importantes aspectos: (1) ela toma como base para suas afirmações a respeito da língua um *corpus* limitado (alguns textos de alguns escritores considerados cânones da literatura), e (2) ela não versa sobre a totalidade da língua, mas apenas sobre alguns fenômenos linguísticos específicos, que podem ou não fazer parte de variedades cultas.

A defesa da gramática normativa que o autor opera aqui é bastante reveladora de sua posição e coloca em questão suas declarações com relação à variação linguística. Se o autor acha que a gramática normativa é o “esqueleto da língua”, então, quanto mais distante da norma padrão, menos “língua” é a variedade.

5.2.2.2 O que é gramática em Faraco

Em Faraco, apresentam-se explicitamente três conceitos de gramática: gramática descritiva, gramática internalizada e gramática normativa. Num primeiro momento, ao desenvolver um conceito de gramática, o LD insiste sobre as concepções de gramática descritiva e internalizada numa tentativa de colocar em perspectiva as afirmações categóricas

a respeito de língua que emanam da norma curta. Num segundo momento, ao trabalhar com a variação linguística propriamente dita, o autor questiona a leitura acrítica das gramáticas normativas.

O LD de Faraco dedica uma longa seção do capítulo 10 à discussão do conceito de gramática. O texto começa a exposição chamando atenção para o fato de que não há língua sem gramática, no sentido de que não há língua sem uma “sofisticada organização” (FARACO, 2003, p. 145). Para explicitar essa organização, o texto compara as sequências *menino escola foi à o hoje não e o menino não foi à escola hoje* chamando atenção para o fato de que apenas a segunda sequência obedece as regras que organizam a língua. Eis o que lemos:

A segunda sequência, com as mesmas palavras, segue os princípios organizadores (gramaticais) da língua. A gramática subjacente fica mais visível ainda se fizermos algumas substituições na segunda sequência. Se em vez de *menino* usarmos *meninas*, que mudanças ocorrerão no enunciado? E se em vez de *escola* usarmos *cinema*? E ainda: se em vez de *hoje* usarmos *amanhã*? (id., ibid.)

O texto do autor segue na direção do conceito de gramática internalizada:

Como falantes da língua portuguesa, nós usamos a maioria desses princípios organizadores espontaneamente e da maior parte deles não temos a menor consciência. E isso, mais do que interessante, é fascinante: *uma língua nós sabemos sem saber!*

Explicando melhor: *sabemos* (temos um conhecimento pleno na cabeça – que nos permite construir enunciados na língua e, portanto, nos comunicar) *sem saber* (é um conhecimento sobre o qual nós como falantes somos incapazes de discorrer). Sabermos falar (e falamos espontaneamente sem problema), mas:

- a) não sabemos explicar como esse conhecimento se formou no nosso cérebro (só sabemos que aprendemos português porque as pessoas ao nosso redor falavam português);
- b) não sabemos dizer por que a língua é como é: nós não sabemos explicar, por exemplo, porque pomos o artigo antes e não depois do substantivo (*o menino e nunca menino o*). (id., ibid. [grifos no original])

Para sustentar o que diz, o texto didático-expositivo oferece como exemplo o *que* que surge, na fala, quando produzimos uma pergunta com um pronome interrogativo. Por exemplo: *o que **que** ele veio fazer aqui? Ou por que **que** ele chegou tarde? Ou quando **que** ele viaja?* Esse *que* desaparece quando colocamos o pronome interrogativo no fim da frase: *ele veio fazer o que aqui?, ele chegou tarde por quê?, ele viaja quando?* Frente a esses dados, o LD afirma que há um princípio organizacional que rege o uso do *que* nesses casos. Um princípio do qual não temos nenhuma consciência, mas que é sistematicamente utilizado pelos falantes. Ele atribui aos linguistas a tarefa de descrever e buscar compreender princípios como

esse.

O termo “gramática” é atribuído a esses princípios organizacionais. Se o LD utilizasse a mesma terminologia que elegemos para nosso trabalho, diria que estamos diante da gramática da língua (de sua estrutura). De fato, se identifica a ambiguidade do termo “gramática” e distingue três tipos de gramática: gramática da língua, gramática internalizada e gramática normativa, respectivamente. Vejamos:

A língua, então, como estamos vendo, é um fenômeno organizado: toda e qualquer língua é um complexo sistema, uma complexa estrutura. Em outras palavras, toda e qualquer língua tem um conjunto de princípios com base nos quais os falantes constroem seus enunciados. Utilizando um termo técnico, dizemos que toda e qualquer língua tem **gramática**.

Agora, atenção! A palavra gramática tem vários sentidos e é importante distingui-los bem. Vamos ver os três que mais nos interessam:

a) *gramática* é outro nome para *estrutura da língua* (para o conjunto de princípios que constituem uma língua). Nesse sentido, não há língua sem gramática (sem estrutura);

b) *gramática* é outro nome para *saber linguístico* (para o conhecimento da língua que está registrado no cérebro dos falantes). Nesse sentido, dizemos que ninguém fala uma língua sem gramática (sem o saber linguístico correspondente);

c) *gramática* é o nome do *livro* em que se tenta descrever uma língua ou uma das variedades da língua. Nesse sentido, nem toda língua tem gramática, porque nem todas as línguas receberam algum tipo de descrição.

Gramática pode, então, designar a estrutura da língua, o saber linguístico do falante ou um livro. Para em compreender as coisas todas nesta área, é indispensável não confundir estes três sentidos da palavra. (id., p. 146-147 [grifos no original])

Segue-se, ainda, uma série de “observações complementares”: (1) a gramática de uma língua é finita, mas seu produto (os enunciados produzidos por meio dessa gramática) é infinito; (2) ninguém conseguiu até hoje fazer a descrição completa de uma língua; (3) crianças de dois anos de idade já conseguem falar, de modo que somos forçados a admitir que, de alguma forma, ainda não plenamente esclarecida, as crianças conseguem identificar a gramática de uma língua e aprendê-la rapidísimamente; (4) uma criança de dois anos de idade já conhece a língua de sua comunidade, apesar disso seu conhecimento linguístico vai sendo refinado com o tempo, incorporando-se as sutilezas sociais; e (5) as gramáticas normativas registram a norma padrão e não o todo da língua. (id., p. 147-148)

Mais tarde, ao trabalhar com o conceito de variação linguística, o LD vai reformular suas afirmações a respeito de gramática internalizada. Frente à evidência de que a língua é um conjunto de variedades linguísticas, lê-se que

Dizemos, então, que não existe a ou uma língua portuguesa, mas muitas línguas portuguesas. Nesse sentido, aquilo que dissemos acima no singular a respeito da língua temos agora de dizer no plural: uma língua, sendo um conjunto de variedades, tem não uma mas muitas gramáticas. Consequentemente, **os falantes não têm**

apenas uma, mas várias gramáticas registradas em seu cérebro. (id., p. 159 [grifo adicionado])

Finalmente, ao trabalhar com o conceito de norma padrão/ norma culta, o conceito de gramática normativa volta a ser relevante. Nesse ponto, sobre as gramáticas normativas, afirma-se que são muito fragmentadas e pouco sistemáticas, propondo sua reformulação para que, de fato, possam vir a servir como balizas para o falante que elege as variedades cultas na sua fala ou escrita. Vejamos o que sustenta o livro.

Acertando um patamar consensual [por meio do estudo da norma culta], precisamos reformular nossas gramáticas, tornando-as manuais claros, confiáveis e de fácil consulta para os falantes.

Hoje, elas não são confiáveis (seus dados não resultaram de investigação sistemática da língua padrão), são confusas (muito fragmentadas) e muito mal organizadas (é praticamente impossível o falante comum conseguir resolver, por meio delas, uma dúvida de língua padrão). (id., p. 168)

Assim, o LD de Faraco distingue três tipos de gramáticas: a descritiva, a internalizada e a normativa. Sustenta que toda língua tem não uma, mas várias gramáticas, que os falantes conhecem e fazem uso intuitivo, sem qualquer ensino explícito. Seria trabalho dos linguistas descrever as gramáticas das línguas. Com relação à gramática normativa, sustenta uma visão crítica a seu respeito, argumentando em favor de sua reformulação.

5.2.2.3 O que é gramática em Lopes et al.

Em Lopes et al., o discurso didático-expositivo começa do mesmo modo que em Faraco: chamando atenção para o sistema linguístico que subjaz todas as manifestações linguísticas de uma determinada língua.

“Clube amigos os amanhã nos nós com porta na do encontrar clube iremos.”

Você consegue entender a frase acima? Tente! E aí, conseguiu? Então vamos repeti-la em uma outra ordem: “Amanhã nós iremos nos encontrar com os amigos na porta do clube.”

Agora dá pra entender?

Pois é da gramática que falaremos aqui; **daquela velha amiga que assusta muitos e empolga outros.**

Você verá que sabe mais gramática do que pensa, e aqueles que acham que a conhecem sabem menos do que você imagina.

Você não entendeu a primeira frase deste texto porque ela é agramatical, isto é, nenhum falante ou escritor falaria ou escreveria daquela forma; a frase não pertence à língua portuguesa.

Já a segunda, você, como falante e escritor da língua portuguesa, compreende; portanto é uma frase gramatical.

Nós interiorizamos uma gramática da língua logo que aprendemos a falar, ainda

crianças; por isso sabemos gramática. (LOPES et al., 2004, p. 42 [grifo adicionado])

Como vemos, o discurso didático-expositivo está se encaminhando na direção de uma concepção de gramática internalizada. Parece, no entanto, que se supõe que o leitor tenha uma certa concepção de gramática. O trecho que negritamos sugere que essa é uma concepção normativa de gramática, que seria vista pelo leitor negativamente. Há outras passagens que sugerem isso:

A gramática é mais que um conjunto de regras inflexíveis. E ela é o estudo sistemático das ocorrências que se verificam na fala e na escrita. Compreendendo as diferentes manifestações de linguagem verbal, podemos conhecer as possibilidades de uso da língua e estudar a gramática como articuladora dos significados sociais que se mostram nesse uso. (id., p. 41 [grifo adicionado])

e também

Para que possamos **nos livrar das marcas deixadas pela aprendizagem desagradável de gramática**, vamos procurar convencê-lo de que o estudo científico da linguagem nos permite o conhecimento mais crítico de nós mesmos, dos outros e da sociedade em geral. (id., p. 51 [grifo adicionado])

O excerto da página 51, acima, sustenta que a língua deve ser estudada cientificamente. É interessante observar que essa posição é recuperada no trecho abaixo.

Com o advento da linguística (estudo sistemático das línguas), a gramática passa a ser considerada como uma das dimensões da linguagem, junto à pragmática (contexto de uso da linguagem) e à semântica (significados articulados pela linguagem e na linguagem).

A análise linguística procura observar e descrever os fatos da língua, situando-os em seus contextos de uso, e verificando as ocorrências sistemáticas na fala e na escrita, a gramaticalidade, as escolhas dos falantes e escritores sobre o que pode ou não ser articulado.

Por exemplo, a emissão da frase “as janelas estão abertas” é tão gramatical quanto “a janela está aberta”.

Nenhum falante diria “janelas as estão abertas” ou “abertas janelas estão as”, portanto essas frases são agramaticais.

Aceitamos como gramatical determinada ordem entre os elementos de frase: artigo + substantivo + verbo + adjetivo. Mas não aceitamos: substantivo + artigo + adjetivo + verbo ou adjetivo + substantivo + verbo + artigo.

Na emissão “as janelas estão abertas”, ocorreu a marca de desinência plural em todos os elementos da frase, de acordo com as normas preestabelecidas de concordância nominal (o artigo e o adjetivo devem concordar em gênero e número com o substantivo que os acompanha) e de concordância verbal (o verbo deve concordar com o substantivo que o precede em número e pessoa). Nos demais casos gramaticais, as concordâncias variam.

Fizemos uma descrição gramatical (mesmo que parcial), observando e analisando os dados. Depois, propusemos um modelo estrutural, utilizando a nomenclatura da gramática tradicional, sem, no entanto, prescrever regras.

Procuramos neste trabalho convencê-lo de que estudar gramática pode ser

interessante.

A aula de gramática deve ser sempre um momento de reflexão sobre a língua, e nunca de opressão.

É como respirar e estudar o aparelho respiratório – não precisamos conhecê-lo para respirar, mas ao estudá-lo podemos descobrir coisas interessantes sobre nós mesmos, e até prevenir problemas respiratórios.

Ao parar para refletir sobre o funcionamento da linguagem verbal, podemos nos conhecer melhor e até melhorar a saúde de nossa fala e escrita. (id., p. 62-63)

Nesse trecho, o livro retoma a ideia de que estudar gramática é observar sistematicamente os fatos da língua. Não haveria necessidade de se prescreverem regras, pois o objetivo do estudo da língua não seria a aprendizagem de uma metalinguagem ou de regras de “bom uso” linguístico. O objetivo seria a reflexão sobre a língua, de modo a ampliar as possibilidades de uso linguístico.

O texto dos autores segue assim:

A resposta mais comum sobre o que é gramática geralmente indica ser ela um livro que fixa regras para escrever e fala de forma correta, baseando-se em uma descrição de língua.

Mas quem fala/ escreve a língua? Somos nós! E os gramáticos e linguistas também observam essa gramática aprendida na primeira infância, essa “competência linguística” que herdamos, construímos e transmitimos. Incorporamos as regras gramaticais, testando as possibilidades da língua, e internalizamos um sistema possível – essa é a gramática da competência que trazemos para a escola.

Com o tempo, adquirimos uma gramática do uso, que varia em cada contexto específico, formal ou informal, oral ou escrito, de grupos e de pessoas. Criam-se os estilos – essa é a gramática do desempenho.

Conhecer as formas de escrever e falar nos ajuda a percorrer esse “caminho que se faz ao caminhar”, caminho em que há uma linguagem plural, que constroi e destroi ideias e ideais.

O mundo é das palavras! Nós somos palavras! Por falar nisso, qual é o seu nome? (id., p. 63)

Esse trecho toma uma posição com relação à normatividade. O texto parece sustentar que a normatividade deveria ser relativizada, já que os falantes são plenamente capazes de construir enunciados gramaticais. Além disso, sustenta também que os falantes conhecem os usos (afirmam inclusive que há uma “gramática do desempenho”, que daria conta dos usos e contextos específicos).

A posição do LD parece ser bastante funcional. Ao associar a língua a um “caminho que se faz ao caminhar”, o livro parece estar chamando atenção para o fato de que a língua não é apenas um produto, mas é também produtora de cultura. Sendo recriada a cada geração, a língua nunca pára, está sempre se movendo, variando e mudando. Dessa forma, valores e visões de mundo conflitantes convivem usando a mesma língua. Daí que temos “uma linguagem plural”.

E uma linguagem plural é construída com base em uma gramática plural, uma gramática que, em si mesma, varia:

A gramática, além de ser escolha e ordem, também traz os significados. Uma parte da gramática expressa os significados que queremos compartilhar com os outros, em determinadas situações, para fins estabelecidos, nos processos de comunicação.

Tanto a expressão “nós vai” como “nós vamos” comunicam a proposição afirmativa de ir a determinado lugar. **As duas frases são gramaticais, apesar de a primeira não obedecer às normas que indicam a concordância entre o sujeito e o predicado.**

Devemos, porém, separar as concepções de gramática e de norma padrão, para não cair na armadilha da discriminação quando alguém se desvia de determinada norma. Lógico que as pessoas devem se aproximar das normas, conhecê-las para poder utilizá-las em situações que pedem o uso das formas padronizadas. Mas a gramática é muito mais do que isso. (id., p. 46 [grifo adicionado])

O trecho apresentado atribui o adjetivo “gramatical” a ambas as formas linguísticas: “nós vai” e “nós vamos”. Isso é interessante, pois parece que esse adjetivo não foi atribuído a formas linguísticas de variedades populares pelos livros mais adotados. Também é importante verificar que esse trecho justifica o trabalho com as formas linguísticas associadas a variedades cultas ao apontar que “as pessoas devem se aproximar das normas” para utilizá-las em situações que as demandam. Dessa forma, o LD parece entender que a gramática normativa registra a norma culta/ as variedades cultas, mas admite que a gramática normativa não é o todo do conceito de gramática, que inclui, pelo menos, o conceito de gramática internalizada.

O texto do LD começa a propor uma distinção entre ambos os conceitos a partir de uma atividade que analisa o texto de um aluno da segunda série do Ensino Fundamental. Já fizemos referência a essa atividade acima, quando apresentamos o modo de construção do discurso didático-expositivo reflexivo.

Como vimos naquele momento, parece que todos os argumentos utilizados para sustentar que o autor do texto sobre “O macaco e o boneco de piche” sabe gramática procedem. De fato, a argumentação apresentada em Lopes et al. ajuda a sustentar a posição de que todos conhecem a gramática de sua língua, afinal de contas, não se espera que alunos de segunda série do ensino fundamental tenham tido aulas de colocação pronominal, no entanto, esse aluno não parece ter problema nenhum com a posição do *me* na frase *se você não me der*, que inclusive obedece à regra da palavra atratora *não*. Nenhum outro livro fez semelhante exercício com seu leitor. Com efeito, ao final desse trecho, os LD propõe que seus leitores analisem outro texto, também produzido em contexto escolar, mas por um aluno de quarta série. O objetivo é investigar o que o autor do texto já sabia em termos de gramática.

A argumentação acima leva o LD a distinguir gramática internalizada, descritiva e normativa. Gramática internalizada seria aquela que todo falante aprendeu em sua experiência social, independentemente de suas condições sociais. Ela seria independente de instrução formal. A gramática descritiva corresponderia às formas de organização da língua e orientaria o trabalho dos linguistas. Finalmente, a gramática normativa seria “um “livro” escrito por “iluminados” que acreditam poder normatizar e determinar formas únicas de falar e escrever. Há um pressuposto ideológico nessa gramática, já que procura diferenciar os “bons” dos “maus” usuários do idioma.” (id., p. 54). O LD chama atenção para o fato de que os “maus usuários do idioma” são geralmente das classes mais abaixo da hierarquia econômico-social.

Os autores justificam apresentar os diferentes conceitos de gramática com o intuito de explicar seu modo de proceder no estudo da língua. Afirmam eles que “nossa proposta é começar com a gramática descritiva, principalmente com o estudo da fala, compará-la com a escrita, conhecer as inúmeras manifestações da linguagem verbal e entender que algumas normas precisam ser conhecidas e usadas em determinadas situações.” (id., p. 55) Essa proposta é bastante coerente com uma visão de pedagogia da variação, pois interessa perceber os diferentes comportamentos linguísticos em diferentes variedades, de sorte que, se a proposta for levada a cabo, estaremos diante de um livro altamente recomendável de nosso ponto de vista.

Vale registrar, ainda, que o livro de Lopes et al. apresenta um trecho de um texto de Augustinus Staub sobre a história da gramática normativa. O texto fala, principalmente, sobre a criação das “Academias da Língua” italiana, francesa, espanhola e brasileira, fazendo um rápido comentário sobre a situação no mundo anglófono. O texto ajuda a contextualizar a gramática normativa e o discurso sobre o certo e o errado em língua, de forma que pode ajudar a colocar em perspectiva essas questões, combatendo o preconceito linguístico.

Por fim, temos que registrar algo que nos chamou bastante a atenção. Em certo ponto de seu texto, há uma referência ao trabalho do linguista francês André Martinet. Especificamente, faz-se referência à dupla articulação da linguagem, como proposta por Martinet (1971 [1960]). Essencialmente, Martinet propunha que a linguagem teria dois planos de articulação. No primeiro plano, se articulariam sintagmática e paradigmaticamente os monemas, unidades mínimas portadoras de significado, compostas de uma face significante e outra face significada. “A primeira articulação é o **modo** por que se ordena a experiência comum a todos os membros de uma determinada comunidade linguística.” (MARTINET, 1971 [1960], p. 11 [grifo adicionado]). No segundo plano, se articulariam sintagmática e paradigmaticamente fonemas, unidades fônicas segmentais que contribuem para a distinção

entre os monemas.

O livro expõe a posição de Martinet com o intuito de evidenciar a organização da língua: “A linguagem verbal não é só um amontoado de palavras soltas, mas se articula em uma gramática.” (LOPES et al., 2004, p. 48). O texto chama atenção para a economia em ambas as articulações, isto é, com alguns poucos monemas e alguns poucos fonemas, se é capaz de construir uma infinidade de significados. Com efeito, o livro não emprega o termo *monema*; mas prefere trabalhar intuitivamente com *palavras*, de sorte que não há uma extensa apresentação da posição de Martinet.

No entanto, sendo Martinet um linguista identificado com o estruturalismo, acreditamos que a apresentação de sua posição no capítulo dedicado ao conceito de gramática revela, em certa medida, uma contradição no discurso didático-expositivo do LD. Isso porque, como estruturalista, Martinet se preocupava com a explicitação de uma gramática que independe do falante e das condições sociais nas quais se dá a interação. Isso não significa dizer que Martinet não reconhecia que a língua variava. Pelo menos no eixo diatópico, o linguista admitia que haveria variação. No caso da França, por exemplo, haveria falares *patois*, que seriam restritos à comunidades isoladas e que seriam, eventualmente, substituídos pela língua nacional (MARTINET, 1971 [1960], p. 155-157). Contudo, o autor acreditava que a linguística deveria, antes de buscar compreender a heterogeneidade, se dedicar à exposição do sistema homogêneo que caracterizaria uma língua:

Temos suposto até agora que todo o homem pertence a uma comunidade linguística e a uma só. Notamos de passagem que nem todos os membros da comunidade falam do mesmo modo e que as divergências podem estender-se a certos pontos da estrutura da língua. Mas, para não complicar a exposição, deliberamos deixar de lado tais divergências, dado que a análise duma língua suposta uniforme é já tão delicada que convém simplificar o mais possível os dados do problema. No entanto, uma vez realizada esta análise, é indispensável fazer intervir no exame os elementos provisoriamente não considerados. (id., p. 149)

A posição de Martinet, portanto, não condiz com a afirmação de que a gramática de uma língua é variável. Ainda que admita que há variações de ordem diatópica, o linguista sustentava que a língua possuiria uma gramática homogênea. As variações que se identificassem seriam irrelevantes para a estrutura linguística e só por uma curiosidade descritiva é que o linguista deveria buscar registrá-las.

É nesse sentido que acreditamos que a posição de Martinet revela uma certa contradição no discurso didático-expositivo de Lopes et al. O livro discute o conceito de gramática sustentando, entre outras coisas, que toda manifestação linguística é regida por uma

gramática, portanto, toda variedade linguística possui uma gramática. Falantes de uma determinada língua possuiriam, portanto, uma gramática em si mesma variável – uma posição diferente da de Martinet.

5.2.2.4 Síntese

Vimos que a maioria dos LDs, de maneira coerente com a visão de que a língua é variável, coloca em questão o conceito de gramática. Não poderiam eles, a princípio, não discutir o que se entende quando se fala em “gramática” sob pena de o silêncio sobre o tema ser preenchido pela concepção hegemônica de gramática normativa. Com exceção do livro de Cereja & Magalhães, todos os LDs trabalham com diferentes conceitos de gramática: como estrutura da língua, como conhecimento internalizado pelo falante, como descrição linguística e como instrumento de normatização linguística.

2 O que é gramática?	
Cereja & Magalhães	Não há discussão explícita sobre possíveis conceitos de gramática
Nicola	Gramática internalizada e normativa
Faraco	Gramática internalizada e normativa; gramática como estrutura da língua
Lopes et al.	Gramática internalizada, descritiva e normativa

Quadro 5.5 – Respostas para a pergunta “O que é gramática?”

Como vimos, em Nicola, se distinguem os conceitos de gramática internalizada e gramática normativa adequadamente. No entanto, o livro apresenta um quadro em que opõe “formas gramaticais” (i.e. que obedecem às regras da gramática internalizada pelos falantes) a “formas corretas” (i.e. formas abonadas pela gramática normativa). Esse quadro, do nosso ponto de vista, pode ser lido de uma maneira é bastante inapropriado, pois reitera uma visão de correção linguística que prejudica o debate sobre língua. Também chama atenção que o autor confunda os conceitos de gramática internalizada e gramática normativa ao defender o “estudo de gramática” no volume 2 de sua série didática. Por fim, é importante lembrar que o autor oferece uma curta revisão acerca do contexto histórico em que nasce a gramática normativa. Apesar de o livro não aproveitar seu texto para isto, essa revisão poderia dar ensejo à discussão de algumas das limitações da gramática normativa.

Faraco, por sua vez, distingue gramática internalizada, descritiva e normativa. Ele chama atenção para o fato de que todos sabemos gramática (i.e. todos temos registrados em nosso cérebro as regras e os princípios que organizam a língua, de modo que todos

produzimos enunciados organizados e gramaticais sem que precisemos dar atenção àquilo que falamos) sem sabermos gramática (i.e. nem sabemos como aprendemos todas as regras da língua nem somos capazes de discorrer sobre essas regras). Além disso, dado o fato de que toda língua é um conjunto de variedades, Faraco admite que todo falante conhece mais de uma gramática. Com relação à gramática normativa, sua visão é bastante crítica. O autor afirma que ela é muito confusa e fragmentada, sugerindo sua reformulação para que as gramáticas venham, de fato, a servir seu propósito de balizar os usos linguísticos cultos.

Por fim, Lopes et al. dedicam todo um longo capítulo à questão da gramática. Os autores supõem que seus leitores já têm pré-formado um conceito de gramática normativa, que seria vista de uma maneira muito negativa. Eles buscam mostrar ao leitor que ele, de fato, conhece muito mais gramática do que supõe. Para tanto, é apresentado um texto produzido em contexto escolar por um aluno de segunda série do ensino fundamental. Esse texto é analisado se mostrando as várias “regras de gramática” conhecidas pelo escritor. A partir dessa leitura, os autores fazem a distinção entre gramática internalizada, descritiva e normativa, sustentando que, no estudo da língua, vão privilegiar a gramática descritiva para depois, nos casos em que se mostrar relevante, trabalhar-se a gramática normativa.

5.2.3 O que é variação?

Essa talvez seja a pergunta central em nossa investigação do discurso didático-expositivo dos livros didáticos. Além de investigá-lo com o intuito de compreender como os livros concebem a variação linguística, nos questionamos, subsidiariamente, que níveis linguísticos são atingidos pela variação e em que eixos a língua varia para os LDs.

5.2.3.1 O que é variação em Cereja & Magalhães

Depois de terem oferecido definições de linguagem e língua, os autores trabalham explicitamente com a ideia de variação. Seu texto é o que segue:

Cada um de nós começa a aprender a língua em casa, em contato com a família e com as pessoas que nos cercam. Aos poucos vamos treinando nosso aparelho fonador (os lábios, a língua, os dentes, os maxilares, as cordas vocais) para produzir sons, que se transformam em palavras, em frases e em textos inteiros. E vamos nos apropriando do vocabulário e das leis combinatórias da língua, até nos tornarmos bons usuários dela, seja para falar ou ouvir, seja para escrever ou ler. Em contato com outras pessoas, na rua, na escola, no trabalho, observamos que nem todos falam como nós. Isso ocorre por diferentes razões: porque a pessoa vem de

outra região; por ser mais velha ou mais jovem; por possuir menor ou maior grau de escolaridade; por pertencer a grupo ou classe social diferente. Essas diferenças no uso da língua constituem as variedades linguísticas.

Variedades linguísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 15-16)

Como vemos, os autores começam a trabalhar o conceito de variação propriamente dito a partir da percepção de que todos somos bons usuários da língua, independentemente das variedades que usamos. Em seguida, os autores chamam atenção para o fato de que a língua é falada de modos diferentes de acordo com o falante. As variações verificáveis seriam resultado de diferenças de origem geográfica, idade, escolaridade e classe social, além de aspectos culturais e históricos. Não se apresentam, contudo, quaisquer exemplos de diferenças.

Mais além no texto, os autores classificam a variação em dialetos ou registros. Seriam *dialetos* as variações de ordem diatópica, diastrática, diageracional, diagenérica e diacrônica³⁸. Um poema de Xanana Gusmão é apresentado como exemplo de variação diatópica. Só se verificam no poema variações lexicais, isso porque ele apresenta palavras do tétum, língua austronésia autóctone do Timor Leste, co-oficial no país, junto do português. Vejamos o poema, na imagem 5.4 abaixo.

Sobre o poema, se diz: “Tratando da chegada do colonizador ao Timor Leste e do choque de culturas advindo da colonização, o autor cria o poema com uma variação de língua portuguesa que só é possível e só faz sentido em seu país.” (id., p. 17) Ainda que aceitemos que essa variedade de língua portuguesa só é possível no próprio Timor Leste, o que é questionável, é estranha a afirmação de que essa variedade só faz sentido no Timor. Certamente, sem o conhecimento do vocabulário que Gusmão utiliza na construção do poema, a leitura do texto se torna bastante complicada, mas a verdade é que mesmo não sendo timorenses fazemos sentido dele. Esse sentido possivelmente será bastante diferente daquele que o poeta tinha em mente quando escreveu, para seu público, o poema que lemos no LD. Mas ainda assim somos capazes de ler, por exemplo, que o poema trata da “chegada do colonizador”. Além do poema de Xanana Gusmão, o livro remete o leitor para o capítulo dedicado aos primórdios da literatura de língua portuguesa, no qual se encontram cantigas de amor e de amigo escritas em galego-português, que exemplificam a variação diacrônica.

³⁸ Quanto ao termo “dialeto”, é importante registrar que, por ser uma palavra corrente na linguagem cotidiana, ele é altamente polissêmico, de sorte que, a nosso ver, o ideal seria discutir que sentido quer se dar ao termo quando se o emprega.

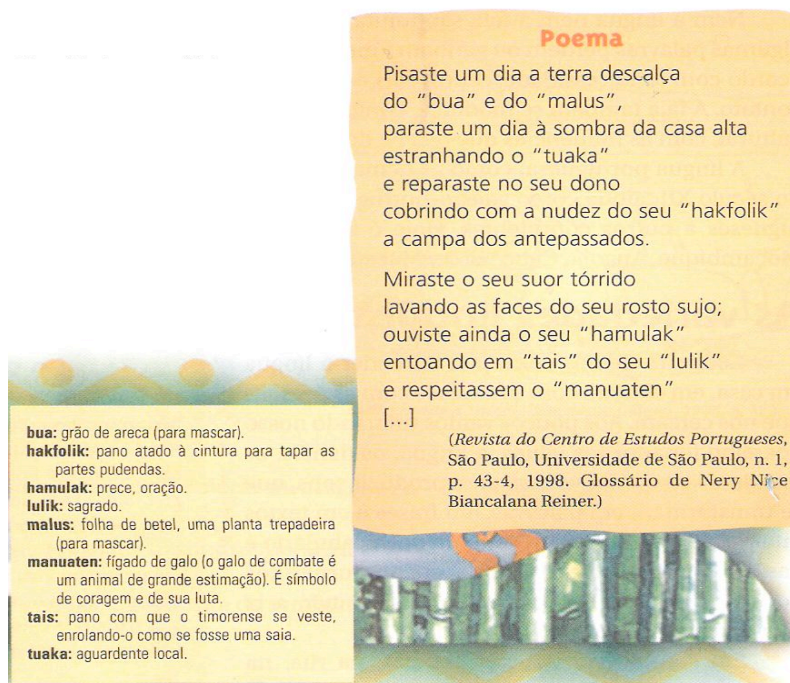


Imagem 5.4 – Poema de Xanana Gusmão (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 16)

Seriam variações de registro as variações de ordem diafásica e diamésica. Para os autores:

As variações de registro ocorrem de acordo com o grau de formalismo existente na situação; com o modo de expressão, isto é, se se trata de um registro oral ou escrito; com a sintonia entre os interlocutores, que envolve aspectos como graus de cortesia, deferência, tecnicidade (domínio de um vocabulário específico de algum setor científico, por exemplo), etc. (id., p. 17)

Por fim, definem as gírias como variedades restritas a determinados grupos sociais – rappers, surfistas, bikers, etc. Gírias restritas a grupos profissionais seriam jargões, como o jargão médico ou jornalístico. Segue um pequeno quadro com “gírias curiosas” de grafiteiros, jornalistas, funkeiros e surfistas (imagem 5.5).

Nos chamou atenção o fato de que há pouquíssimos exemplos apresentados. No capítulo há apenas o trecho do poema de Xanana Gusmão e o quadro “Gírias curiosas”. Ambos exemplos de alcance muito limitado. O poema, além de estar incompleto, é de uma variedade de língua portuguesa tão distante das variedades cultas do português do Brasil que necessitamos de um glossário para acessar os sentidos do texto. De fato, acreditamos que o fato de se usar exemplos de texto distantes geograficamente e temporalmente (não nos esqueçamos da referência aos textos literários medievais, apresentados em outro capítulo, aos quais o leitor é remetido) faz parte de uma estratégia discursiva que restringe a afirmação de que a língua

varia. Além disso, o quadro “gírias curiosas”, porque se caracteriza como um glossário, não serve como um exemplo efetivo de variedade de língua – não se trata de um texto construído com uma variedade específica.

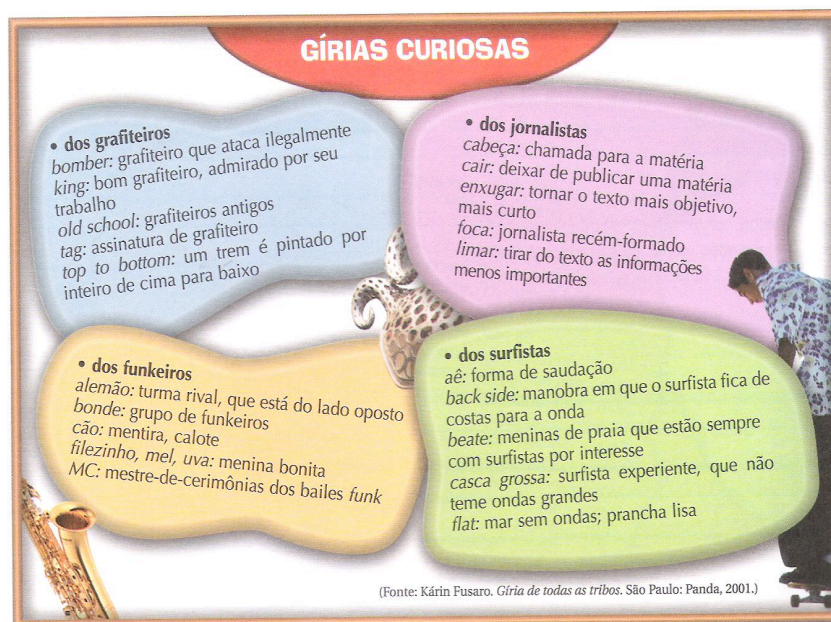


Imagem 5.5 – Quadro “gírias curiosas” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 17)

Há também outra constatação importante com relação ao discurso sobre variação: os poucos exemplos que aparecem trazem variações de ordem exclusivamente lexical, que são altamente evidentes. É já tradicional ouvir piadas sobre gaúchos pedindo *cacetinhos* (pão francês) em padarias de outros estados, ou mesmo curiosidades sobre o léxico do português de Portugal (*fila [de pessoas] ~ bicha; ônibus ~ autocarro; etc.*). No entanto, se queremos sustentar que a língua em si é heterogênea, variando em diversos planos e de diversas formas, precisamos mostrar a variação de ordem fonético-fonológica e morfossintática. Ao silenciarmos sobre variações de ordem fonético-fonológica e morfossintática, mantemos homogênea uma certa parte da língua. Estamos, de fato, limitando o alcance da afirmação de que a língua varia, sem fazermos um discurso explícito sobre isso.

Por fim, resta apontar para o fato de que há mera menção dos eixos em que a língua varia. Com exceção do poema de Xanana Gusmão e dos poemas medievais aos quais o leitor é remetido, não há exemplos de textos em que a variação diageracional, diagenérica, diafásica, diamésica ou diastrática seja relevante. Por isso, fica a questão: qual a real mensagem sobre variação? Explicitamente, se afirma que a língua varia. Mas, quando não trabalhamos com os significados de nossas afirmações, quando não trazemos evidências que

suportem nossas asserções, quando não nos dedicamos a convencer o leitor do que dizemos, podemos garantir que nossas afirmações serão ouvidas com seriedade?

5.2.3.2 O que é variação em Nicola

Depois de trabalhar os conceitos de língua e linguagem e de gramática, o LD de Nicola se dedica àquilo que chama de “linguagem e enunciação”. Para o autor, a linguagem se efetiva “na enunciação, isto é, na situação real de comunicação. A enunciação engloba o processo de comunicação como um todo, abrangendo diversos elementos que o condicionam e o modificam.” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 132). Segue um esquema, que tenta desenhar o processo comunicativo (o reproduzimos abaixo, na imagem 5.6).

Esse esquema, como vemos, tenta capturar a complexidade do processo comunicativo. Dos diversos fatores apontados pelo esquema, nos interessam, do ponto de vista da variação linguística, principalmente, o meio utilizado, os participantes, o assunto e o código. Apesar de apontar todos esses fatores como relevantes, o livro não trabalha com eles. Como veremos, ele se concentra na questão da adequação do enunciado. De acordo com o LD:

Em consequência da complexidade que envolve a enunciação, ou seja, o ato comunicativo efetivo, os conceitos de certo ou errado ficam muito superficiais. É necessário considerar um novo conceito: a **adequação**. Um enunciado pode ser considerado adequado quando é apropriado aos elementos presentes no processo de comunicação.

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 série do Ensino Fundamental empregando palavras eruditas, desenvolvendo argumentos complexos e estruturas sintáticas muito elaboradas – ele não seria compreendido por seus interlocutores. (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 133 [grifo no original])

Nesse trecho, o discurso didático-expositivo do LD advoga explicitamente pelo abandono dos conceitos de certo e errado. Isso pouco depois de ter avaliado a correção de frases com base na gramática normativa (como vimos acima, na imagem 5.3). Apesar disso, ele sugere que se pensem enunciados com base em sua adequação ao contexto – que incluiria, para usar sua terminologia, o assunto, o meio utilizado, o ambiente espaço-temporal e os participantes.

LINGUAGEM E ENUNCIÇÃO

Falamos da linguagem e do que ela representa na socialização do homem. Mas de que maneira ela se efetiva, se realiza? É na **enunciação**, isto é, na situação real de comunicação. A enunciação engloba o processo de comunicação como um todo, abrangendo diversos elementos que o condicionam e o modificam:

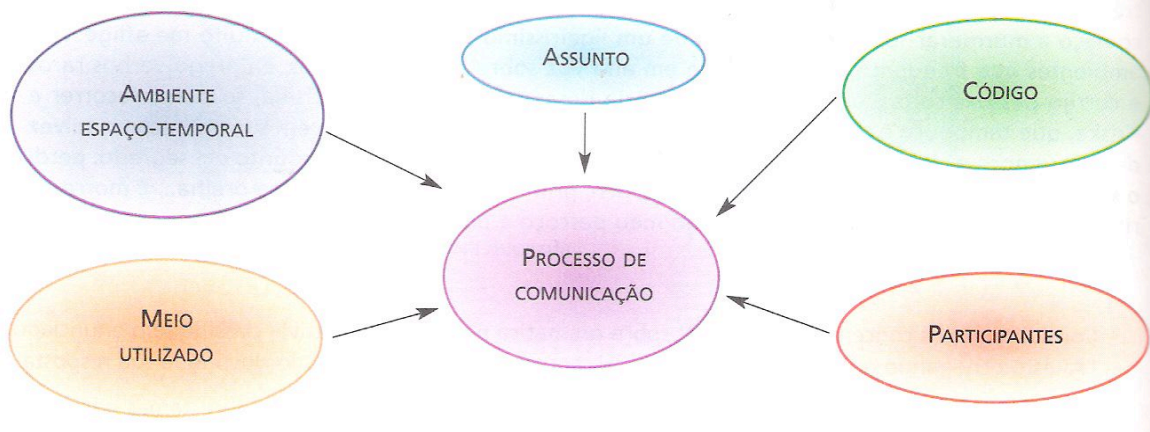


Imagem 5.6 – Esquema “enunciação” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 132)

Nós sustentamos essa mesma visão, certos de que ganharíamos flexibilidade linguística dado que o conceito de adequação nos permite pensar em uma gradação – existiriam formas mais e menos adequadas frente a determinados interlocutores, a determinadas intencionalidades, etc. No entanto, o uso que Nicola faz do conceito de adequação reproduz a inflexibilidade e o formalismo dos conceitos de certo e errado. Vejamos abaixo, na imagem 5.7, o quadro que o autor apresenta para exemplificar o excerto que reproduzimos acima.

Como vemos na coluna “adequação”, o autor avalia se o enunciado dado como exemplo é adequado ou inadequado e se ele acata ou não as regras da norma padrão. Desse modo, distinguem-se a adequação e a correção do enunciado. Portanto, ao contrário do que postula o discurso explícito do autor, não há, de fato, uma substituição do conceito de correção pelo conceito de adequação. Ambos os conceitos existiriam para Nicola e ambos serviriam para policiar a expressão do falante, como sugere o quadro apresentado na imagem 5.7.

Além disso, a adequação de um enunciado não é concebida em termos de uma gradação, o que engessa o conceito, viciando-o. Por fim, um conceito de adequação engessado como o proposto não permite que o falante escolha, pelo motivo que for, quebrar as expectativas com relação à variedade linguística empregada. Assim, o autor é obrigado a avaliar como inadequado o enunciado da terceira situação apresentada. No entanto, talvez o

enunciado apresentado seja adequado, se, por exemplo, o adolescente quiser fazer graça com o amigo, que, ao ouvi-lo, ri.

situação	enunciado	adequação
Texto de um e-mail enviado por uma adolescente a uma amiga.	<i>E aí, cara? Vamos no cinema à noite? Me responde logo. Bj, Ju.</i>	Adequado (O enunciado contradiz algumas regras da gramática normativa, mas é adequado)
Texto de um e-mail enviado por uma adolescente a uma professora.	<i>Professora, Mando-lhe este e-mail para justificar minha ausência no dia da prova. Adoeci de repente, mas amanhã estarei de volta na escola e levarei o atestado médico. Obrigada, Juliana da Silva</i>	Adequado (O enunciado é adequado e não contradiz as regras da gramática normativa)
Fala de um adolescente ao telefone, direcionada a um amigo.	<i>Boa tarde. Como você está? Gostaria de saber se poderíamos ir ao cinema no sábado. Divertiríamos muito.</i>	Inadequado (Embora inadequado, o enunciado não contradiz as regras da gramática normativa)
Fala de um adolescente ao telefone, direcionada à secretária da escola.	<i>E aí, mermão, tô te ligando pra saber se amanhã vai ter aula ou não.</i>	Inadequado (O enunciado é inadequado e contradiz algumas regras normativas)

Imagem 5.7 – Quadro situação x enunciado x adequação (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 133)³⁹

A questão da adequação volta no volume 2 da coleção didática. No capítulo “Por que escrever? Como escrever?” (p. 168-180), depois de avançar a hipótese de que é por meio da leitura que o falante vem a constituir um corpo de conhecimentos a partir do qual ele será capaz de construir seus textos, Nicola discute a questão da adequação da língua nos seguintes termos:

Uma vez ultrapassada a primeira fase do processo – ter ideias –, a questão que se coloca é **como** colocar essas ideias no papel, **como** encontrar a melhor forma de expressá-las. Os problemas vão desde o domínio do **vocabulário**, passando por um razoável conhecimento de **ortografia**, **pontuação**, **concordância** e de outros requisitos gramaticais, para finalmente desembocar em algo muito pessoal, o **estilo**.

³⁹ Chama atenção o fato de que o autor afirma que o enunciado “Divertiríamos muito” não contradiz as regras da gramática normativa. No entanto, o futuro do pretérito é o contexto em que a tradição gramatical espera a mesóclise. Assim, o enunciado contém, sim, uma “incorreção”. Do ponto de vista gramatical normativo, o “correto” seria “Divertir-nos-íamos muito”.

Tudo isso sem perder de vista os elementos do **processo de interação** (especialmente quem é meu interlocutor), a **intencionalidade** e a **adequação**. Então, mais uma vez entram em jogo os conhecimentos adquiridos pela leitura, desta vez os conhecimentos de **forma**: variedade de gêneros textuais e variedade de registros e modalidades da língua. (NICOLA, 2005, vol. 2, p. 170 [grifos no original])

Nesse excerto, Nicola parece pressupor um certo tipo de texto, pois sabemos que nem todos os textos fazem exigências acerca da pontuação, da concordância “e de outros requisitos gramaticais”. De fato, a própria preocupação em oferecer sugestões de “como ter ideias” sugere que Nicola está falando da redação escolar, que, por não dizer nada a ninguém, volta e meia coloca o escritor na constrangedora situação de não ter o que dizer.

A princípio, um texto que tem um leitor em seu horizonte tem também um assunto e uma posição a defender. Nesse sentido, sim, há de se cuidar da adequação das formas linguísticas empregadas. As escolhas devem ser pensadas em termos dos interlocutores pretendidos, dos objetivos a serem atingidos, dos meios de publicação do texto, etc. Para a redação escolar, contudo, o conceito de adequação não é relevante. A redação escolar tem como leitor o professor de português, que tem como objetivo a avaliação do conhecimento de gramática normativa do aluno. Daí que adequação é um conceito irrelevante para a redação escolar – ela se beneficia exclusivamente do conceito de correção, pois seu processo de leitura é, essencialmente, um processo de “caça ao erro”.

É importante, nesse excerto, também, que Nicola associa adequação à “variedade de registros e modalidades da língua”. Com efeito, quando propomos trabalhar com uma grande variedade de textos, um dos objetivos é que se ofereçam aos alunos modos de ampliar sua mobilidade sociolinguística. Os principais eixos em que a escola pode atuar na direção dessa ampliação são exatamente os eixos diafásico e diamésico.

Além disso, o autor parece buscar deixar claro que a escrita não está necessariamente ligada à formalidade bem como a oralidade não é necessariamente ligada à informalidade. Eis o que afirma:

Tanto na montagem de um texto oral como na montagem de um texto escrito, algo muito importante tem de ser considerado: a **adequação**. Embora o texto escrito apresente características que o distingam do texto oral, como a possibilidade de “maior planejamento”, nem todo texto escrito tem de ser um texto “certinho”. As marcas de formalidade num texto escrito estarão condicionadas à várias circunstâncias: o que vai ser falado (assunto), o meio utilizado (suporte), o contexto (ambiente espaço-temporal), o nível social e cultural de quem escreve e, importantíssimo, para quem se escreve (quem é o interlocutor). Portanto, a informalidade (tanto quanto a formalidade) pode se fazer presente no texto escrito sempre que seja adequado:

- um bilhete seu (gênero textual da modalidade escrita) para um colega de

sala, avisando a mudança de horário de uma aula, não exige alto grau de formalidade; ao contrário, uma construção marcada por um padrão culto extremo ficaria inadequada à situação;

- um *e-mail* da direção da escola (gênero textual da modalidade escrita) para os pais dos alunos, avisando que haverá alteração no horário das aulas, exige um certo grau de formalidade; uma construção marcada pela coloquialidade extrema ficaria inadequada à situação. (NICOLA, 2005, vol. 2, p. 173 [grifos no original])

Como vemos, o excerto se preocupa em fazer uma diferenciação entre escrita e formalidade, de modo que poderia haver textos escritos menos formais e textos orais mais formais. No entanto, novamente, o conceito de adequação é tomado não como uma gradação, mas como uma oposição: as formas linguísticas seriam adequadas ou inadequadas, apenas.

O termo “padrão culto”, que o autor usa nesse excerto, é definido ainda no primeiro volume da coleção didática, em oposição a um “padrão coloquial”. Ambos seriam dois tipos de registro da língua, caracterizados da seguinte maneira:

- o padrão coloquial: emprego das estruturas da língua de forma espontânea e funcional. Utiliza-se em contextos informais, íntimos e familiares, que permitem maior liberdade de expressão. Esse padrão mais informal também é encontrado em propagandas, programas de televisão ou de rádio, etc.
- o padrão culto: emprego das estruturas da língua de forma mais cuidada e tradicional. Utiliza-se em situações que exigem maior formalidade, sempre tendo em conta o contexto e o interlocutor. Caracteriza-se pela conformidade ao conjunto de regras da gramática normativa. (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 134)

Acreditamos que há uma série de equívocos nessas definições, a começar pelo emprego da expressão “padrão” para designar aquilo que é, supostamente, empírico. A padronização, como já vimos, é um processo sociohistórico que supõe a seleção de uma série de formas linguísticas que são “pasteurizadas”, por assim dizer: *grosso modo*, essas formas são descontextualizadas, registradas em manuais e, finalmente, propostas como modelo de língua a ser seguido. No entanto, esse processo acaba por prescrever regras que rapidamente se tornam anacrônicas, de modo que as formas empregadas pelos falantes mais acima na hierarquia socioeconômica em situações ditas formais não correspondem necessariamente às formas “padrão”.

Em segundo lugar, as definições oferecidas são bastante imprecisas. Observe-se que o “padrão coloquial” se define como “estruturas linguísticas empregadas de forma espontânea e funcional”. No entanto, é possível imaginar uma situação em que uma pessoa seja altamente “treinada” para usar uma variedade culta, de modo que, mesmo seus usos linguísticos mais espontâneos, podem vir a pertencer a variedades cultas. Além disso, todas as formas

linguísticas, sejam elas cultas ou não, são funcionais, em pelo menos dois sentidos: todo elemento linguístico tem uma função gramatical e uma função “comunicacional”, isto é, ajuda a construir os sentidos do texto.

Observe-se também que o “padrão culto” se define como “formas linguísticas empregadas de forma mais cuidada e tradicional”. De fato, se por “mais cuidada” se quer fazer referência ao grau de monitoramento dos próprios usos linguísticos por parte do falante, então estamos de acordo com o autor. No entanto, não está claro que seria uma “forma linguística mais tradicional”. O adjetivo “tradicional” poderia ser entendido como aquilo que é tradicionalmente, normalmente, geralmente falado numa comunidade de fala. Nesse sentido, formas linguísticas como “nóis vai” e “o meus amigo” seriam parte do “padrão culto” em algumas comunidades. No entanto, não parece ser essa a posição de Nicola.

Por outro lado, o adjetivo “tradicional” poderia ser entendido como concernente à “gramática tradicional”, que vimos chamando de “gramática normativa” aqui. Com efeito, a definição do “padrão culto” diz especificamente que ele se caracterizaria “pela conformidade ao conjunto de regras da gramática normativa”. Mas aqui, novamente, há um problema: como vimos, a gramática normativa é um dos instrumentos pelos quais se constitui a norma padrão de uma língua. Em se tratando de norma padrão, como já argumentamos, não se deve acreditar que ela seja efetivada por qualquer falante. Os falantes de variedades cultas não obedecem as regras da norma padrão, especialmente porque elas são muito distantes do que é efetivamente usado.

Para encerrar essa questão, o autor desenha o seguinte esquema (imagem 5.8).

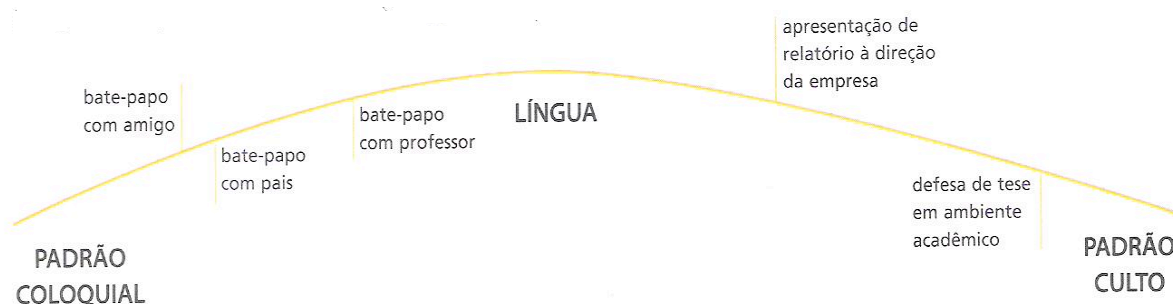


Imagem 5.8 – Esquema “padrão coloquial” x “padrão culto” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 134)

Esse esquema revela que o autor vê a relação entre o “padrão coloquial” e o “padrão culto” como um contínuo. Os exemplos dispostos ao redor do contínuo, no entanto, nenhum é entendido como prototipicamente coloquial ou prototipicamente culto, de forma que ficamos sem saber que balizas usar para avaliar a disposição de um determinado texto sobre o

contínuo proposto. Em outras palavras, se uma “defesa de tese em ambiente acadêmico” não é prototipicamente “padrão culto”, o que é? Na nossa opinião, dadas as características da defesa de uma tese em ambiente acadêmico (se trata de um texto oral altamente letrado – pois baseado em um texto escrito – elaborado por uma pessoa altamente escolarizada, em geral, com o intuito de defender uma hipótese/ relatar uma pesquisa para pesquisadores mais experientes numa área específica do conhecimento), esse evento seria tipicamente elaborado em uma variedade culta da língua⁴⁰. Além disso, não está claro o que faz da “defesa de tese em ambiente acadêmico” mais próxima do “padrão culto” que a “apresentação de relatório à direção da empresa”. Desde nosso ponto de vista, ambos são eventos elaborados tipicamente em variedades cultas, não havendo, a princípio, diferenças qualitativas significativas entre ambos.

Apesar de nossas críticas, o discurso que acompanha o esquema apresentado na imagem 5.8, acima, chama atenção, novamente, para a questão da adequação, que parece ser tomada como o “objetivo do ensino de português”. Ora, se antes o objetivo de aprender “o padrão” já era dificilmente atingido, o objetivo sugerido pelo trecho abaixo (“estar preparado para utilizar os inúmeros níveis de uso da língua”) é ainda mais desafiador:

No entanto, o padrão culto e o padrão coloquial são classificações extremas de inúmeros níveis do uso da língua – ora mais formais, ora mais informais –, tanto quanto inúmeras são as situações de comunicação ao longo de nossa vida em sociedade. O grande desafio é você estar preparado para utilizar o nível de linguagem adequado à situação, ao(s) interlocutor(es). (id., *ibid.*)

Como vimos, portanto, Nicola admite que a língua varia, mas foca seu discurso na questão da adequação do nível/ registro da linguagem ao texto. O autor, entretanto, se equivoca ao sustentar uma visão de adequação que opõe esse conceito ao de inadequação. Assim, sua posição acaba por reiterar a dicotomia certo x errado com um nome diferente, de modo que, apesar de seu discurso explícito em favor de se repensar os modos de trabalhar as formas linguísticas, o autor acaba por reproduzir o discurso da norma curta.

5.2.3.3 O que é variação em Faraco

Faraco dedica todo seu capítulo 12 à questão da variação linguística. O próprio capítulo se intitula “A variação linguística” e faz parte do conjunto de capítulos que o autor

⁴⁰ Com tudo o que temos dito a respeito de língua, é possível que uma defesa de tese no ambiente acadêmico das letras fosse considerada “não tão culta assim” por acadêmicos de outra área do conhecimento. Isso se eles estivessem empenhados em fazer uso de uma variedade que eles julguem culta.

chama de “Enciclopédia da linguagem”. Já vimos que o autor reconhece na língua um sistema aberto e flexível, que, apesar de finito, permite a construção de infinitos enunciados. Ainda na abertura do capítulo, logo depois de lembrar essas características da língua, o autor anuncia: “Vamos, agora, incorporar a essa lista de características da língua uma outra que é também muito interessante e complexa: sua variabilidade social e histórica.” (FARACO, 2003, p. 158)

Segue-se todo um discurso a respeito da variabilidade da língua:

Não é difícil observar como a língua portuguesa é falada de modos diferentes pelo Brasil afora. Também não é difícil de observar como a língua varia conforme o estamento social dos falantes e como nós mesmos variamos continuamente nosso modo de falar:

- conforme a situação em que estamos (formal ou informal);
- conforme quem sejam nossos interlocutores (mais jovens ou mais velhos; conhecidos ou desconhecidos);
- e conforme, ainda, o papel social que estamos exercendo naquele momento (aluno ou professor; chefe ou colega de trabalho).

Esses fatos, facilmente percebidos, apontam para uma característica de todas as línguas: nenhuma delas é uniforme, homogênea; todas conhecem variação na pronúncia, no vocabulário e na estruturação gramatical; todas se materializam como um conjunto de variedades geográficas, sociais e contextuais.

E não poderia ser diferente: a ampla diversidade da experiência social e histórica das comunidades humanas se reflete no modo como elas falam sua língua. A heterogeneidade da vida dos grupos sociais veste a língua necessariamente de diversidade. (id., p. 159)

Esse excerto nos mostra a preocupação do autor em mostrar que todos variam relativamente a diferentes fatores sociais. Um ponto a salientar é que ele menciona a variação em todos os níveis linguísticos – fonético-fonológico, morfossintático e lexical. Com efeito, em seu texto, o autor traz exemplos de todos os níveis: ao tratar de variação diatópica, na página 160, traz exemplos de vocalização da lateral pós-vocálica (*animal* ~ *animau*); ao tratar da variação diastrática, na página 163, traz exemplos de concordância verbal não-padrão (*nós vamos* ~ *nós vai*, *eles cantavam* ~ *eles cantava*); e ao tratar de estrangeirismos, na página 142, traz exemplos de variação lexical em um trecho de um texto de uma revista de informática (*micros de mesa* ~ *desktops*; *disco rígido* ~ *winchester*). Com relação a esse texto de revista de informática, é importante perceber que o autor analisa conjuntamente com o leitor as escolhas lexicais que caracterizam o texto, de modo que a variação lexical se revela ao leitor claramente.

Além disso, no excerto acima apresentado, o autor atribui a diversidade linguística à diversidade sociocultural, sustentando que as diferentes variedades se distribuem por diferentes grupos sociais. Todas essas variedades seriam pertencentes à mesma língua porque haveria entre elas mais semelhanças que diferenças (e isso apesar de as diferenças serem mais

salientes aos nossos ouvidos). “Pelos semelhanças é que temos o sentimento de que o outro fala a “mesma língua”, embora o faça de modo diferente de nós.” (id., p. 159)

Faraco passa então a trabalhar com os eixos em que a língua varia. O primeiro que ele aborda é o eixo diatópico: “A variação mais óbvia para todos nós parece ser aquela que está ligada a cada região em que a língua é falada (a língua varia de região para região).” (id., p. 160) O autor, então, fala das diferenças entre os países de língua portuguesa oficial, com especial atenção para as diferenças entre Brasil e Portugal, trazendo dados como a pronúncia das vogais átonas: em Portugal, elas “são ditas bem fechadas (ou até desaparecem), enquanto aqui as pronunciamos um pouco mais abertas: lá se diz m[u]rar (para *morar*) e [i]shp[]rança (para *esperança*).” (id., *ibid.*); a pronúncia do [l] pós-vocálico; o “presente contínuo” (*estou cantando* ~ *estou a cantar*); o vocabulário (*comboio* ~ *trem*; *autocarro* ~ *ônibus*); e as formas de tratamento do interlocutor (preferência brasileira por *você* x preferência portuguesa por *tu*).

O autor não limita a variação diatópica à variação entre países:

Mas em cada um desses países, vamos também encontrar um leque de variedades regionais. Assim, em Portugal, há uma clara divisão entre os falares do norte e os do sul.

No Brasil, podemos também identificar inúmeras diferenças regionais: o português não é falado do mesmo jeito em Porto Alegre, Salvador, São Paulo, Fortaleza, Recife, Manaus ou Belo Horizonte. (id., p. 160)

E traz exemplos de diferenças dentro do Brasil: a pronúncia aberta ou fechada do *o* pretônico em palavras como *nojento*, *corrente*, etc.; a pronúncia palatal ou não do *s* em palavras como *gosta*, *lista*, *pasta*, etc.; a pronúncia palatalizada ou não de [t] e [d] antes de [i] em palavras como *tia* e *dia*; as várias pronúncias possíveis de *r* pós-vocálico no português do Brasil.

Além disso, o autor chama atenção para o fato de que há regiões no Brasil em que convivem diferentes variedades diatópicas, como resultado de movimentos migratórios como o trânsito de nordestinos para o sudeste brasileiro, ou o de sulistas para o centro-oeste e norte do Brasil. (p. 161)

Ainda falando sobre variação diatópica, o autor afirma:

Outro dado relevante a merecer destaque aqui: as marcas linguísticas regionais participam ativamente dos processos de construção de nossa **identidade**. O modo como falamos a língua **nos aproxima** dos nossos conterrâneos (nos sentimos pertencendo a uma certa comunidade pelo fato de, entre outros fatores, partilharmos o modo de falar comum ali).

Ao mesmo tempo, nosso falar regional **nos diferencia** das pessoas de outras regiões. Assim, se mudamos de cidade ou se vamos passear ou trabalhar em outras regiões, logo as pessoas de lá percebem que somos de fora.

A nossa variedade linguística regional (da terra onde nascemos e nos criamos) é, portanto, uma de nossas “marcas registradas” e tende a permanecer conosco mesmo quando mudamos de região. (id., p. 161 [grifos no original])

É interessante que o autor trabalhe com a noção de identidade, que só é abordada pelo livro de Lopes et al. Esse fato pode ser lido como um indício de que o autor concebe a variação linguística como algo que é construído a todo momento pelos participantes de uma interação – concepção que é explicitamente abordada pelo discurso didático-expositivo do LD de Lopes et al., mas não é sequer mencionada pelos livros mais adotados.

O discurso didático-expositivo continua na direção das diferenças de ordem social:

A língua varia também de grupo social para grupo social. Podemos facilmente perceber, por exemplo, que:

- os mais idosos falam diferentemente dos adolescentes;
- uma pessoa do campo fala diferentemente de uma pessoa da cidade;
- que as mulheres falam diferentemente dos homens;
- e que pessoas com menos escolaridade falam diferentemente de pessoas com maior escolaridade.

Fatores como gênero, idade, estamento socioeconômico – à medida que condicionam diferentes experiências sociais e culturais – participam dos processos de diferenciação linguística. (id., p. 162)

Tendo dito isso, o autor chama atenção para a falta de diferenças qualitativas entre as variedades linguísticas, sustentando uma posição de luta contra o preconceito linguístico (vamos nos focar nessa questão na seção 5.2.6.2). Por ora, é importante observar que o autor passa a descrever a realidade linguística do Brasil em termos de duas normas:

Podemos dizer que, em termos sociais, o português do Brasil se divide em dois grandes grupos de falares:

- o primeiro inclui aqueles que são usados pelos grupos sociais que estão em melhor posição socioeconômica (e que, por isso, têm amplo acesso à escolaridade, aos bens da cultura escrita e aos outros bens da cidadania);
- o segundo inclui aqueles que são usados pelos grupos sociais que estão em situação oposta, isto é, têm pouco acesso à riqueza nacional, aos bens da cultura escrita e aos outros bens da cidadania.

Não é fácil encontrar qualificativos adequados para distinguir os dois grupos de falares. Apesar das inadequações, vamos ficar com as denominações correntes: *português culto* para o primeiro e *português popular* para o segundo. (id., p. 162 [grifos no original])

Essa é a mesma distinção que havíamos feito na seção 2.3.2 entre o que chamamos lá de norma culta e norma popular. Vemos a preocupação do autor em relacionar as diferenças entre variedades cultas e populares às diferenças de acesso à cultura escrita e aos bens da cidadania, como a escolaridade. De fato, as condições infraestruturais, em larga medida, determinam os modos de vida dos diferentes grupos sociais. Daí que eles construam suas

vidas e suas línguas de modos diferentes.

O autor traz como exemplo das diferenças linguísticas entre o “português culto” e o “português popular” a concordância verbal:

Enquanto no português culto escrito a concordância verbal é fenômeno praticamente universal e obrigatório, no português popular o percentual de frequência de concordância é, em geral, mais baixo. Assim, são comuns no português popular falado enunciados como *nós vai, eles cantava, as menina chegou*. (id., p. 163 [grifos no original])

O autor insiste, então, sobre a gramaticalidade das formas populares, atentando para o fato de que o português popular apaga marcas redundantes da língua e que a forma verbal escolhida na concordância não-padrão é a de terceira pessoa do singular, que não possui marca morfológica de pessoa. Além disso, a terceira pessoa do singular é a mesma forma linguística que a língua elege para os casos em que os verbos são impessoais ou para os casos em que o sujeito é oracional.

Por fim, o autor faz um rápido comentário sobre a tendência das variedades cultas e populares de se aproximarem. Nós o comentamos na seção 2.3.2:

Curiosidade: as duas variedades sociais do português brasileiro não são realidades totalmente estanques e separadas. Elas convivem pelo país afora (por meio, inclusive, do rádio e da televisão) e se influenciam mutuamente.

Assim, as pesquisas sociolinguísticas recentes apontam para dois fatos simultâneos: de um lado, o português popular – talvez por influência do amplo alcance dos meios de comunicação social, do aumento da escolaridade e também como resultado de pressões coercitivas das próprias relações sociais no contexto urbano (no trabalho, por exemplo) – parece estar indo em direção ao português culto, absorvendo algumas de suas características (como, por exemplo, a maior frequência de concordância verbal).

De outro lado, os falantes do português culto, em especial na fala, parecem estar incorporando certas características do português popular. É muito comum, por exemplo, que sentenças como *sáiram as notas* ocorram como *saiu as notas*, isto é, nos contextos em que o sujeito aparece posposto ao verbo, há uma forte tendência **entre os falantes do português culto** a não realizar a concordância verbal. (id., p. 164 [grifos no original])

Encerrando seu discurso sobre os eixos em que a língua varia, autor fala sobre a variação diafásica:

Você certamente já observou como varia seu modo de falar conforme a situação em que está. Quer dizer, nós falamos diferentemente com amigos ou com pessoas desconhecidas; em uma situação familiar ou para um grande público; numa entrevista de emprego ou numa conversa com o vizinho. Na televisão ou no rádio, o modo de apresentar as notícias é diferente do modo de narrar um jogo de futebol. E assim por diante.

Somos verdadeiros *camaleões linguísticos*, isto é, não falamos sempre do mesmo

jeito, mas adaptamos nosso modo de falar ao ambiente em que estamos. (id., p. 164-165 [grifos no original])

Exemplificando, o autor relaciona o monitoramento linguístico com a retenção do [r] no final de infinitivos (*cantar ~ cantá; sair ~ sai*), com a retenção do [s] no final de verbos conjugados na primeira pessoa do plural (*nós cantamos ~ cantamo; nós vamos ~ vamo*), e com o uso de gírias. Sobre as gírias, o autor afirma que elas são admissíveis no discurso monitorado, mas, em geral, são marcadas por ressalvas como *como se diz na gíria* e *para usar uma expressão da gíria*. Por fim, o leitor é informado que “a variedade mais cuidada do português culto geralmente se aproxima bastante da chamada variedade padrão” (id., p. 165), sobre a qual o autor dedica um longo texto. Trabalharemos com essa questão na seção 5.2.4.3.

Após trabalhar com a noção de norma padrão e, em especial, com o discurso do certo e do errado em língua, que a toma por base, o autor se dedica a propor alternativas para que o leitor não seja enredado pela norma curta. Uma dessas alternativas diz respeito ao abandono da noção de correção e a adoção da noção de adequação. Para o autor, em “contextos específicos, há uma **expectativa social** no sentido de que as formas próprias da língua padrão sejam usadas, expectativa que é particularmente forte nas **atividades escritas públicas**” (id., p. 171 [grifos no original]) Nesses contextos, o não uso das formas padrão geraria, em princípio, uma inadequação. No entanto,

Claro, podemos perfeitamente romper com as expectativas sociais.

- Quando, por exemplo, numa conversa entre amigos começamos a usar uma variedade muito cuidada da língua, logo provocamos algum estranhamento (o imprevisto sempre chama a atenção) e, com isso, geramos efeitos de sentido como **o riso, a ironia, a gozação**.
- Se entre pessoas muito íntimas, uma deixa de usar a variedade familiar, logo a outra percebe que há **algo estranho** no relacionamento.
- Por outro lado, se usamos, num contexto formal, uma variedade linguística muito informal, estaremos também chamando a atenção dos interlocutores e os efeitos de sentido podem ser os mais variados:
 - seus sensores poderão achar que não dominamos a variedade padrão e, por isso, não sabemos adequar nossa fala àquele contexto específico. Isso, claro, pode ter **efeitos negativos** sobre nós (se estamos, por exemplo, numa entrevista para um emprego);
 - contudo, se nos afastamos propositalmente da variedade padrão (como fazem, algumas vezes, os conferencistas), **o efeito pode ser positivo**: os interlocutores terão um momento de descontração, o que poderá facilitar o debate. Como você vê, não há regras absolutas na adequação da língua à situação. O que há são expectativas sociais que, dependendo da situação e dos interlocutores, podem ser **positivamente rompidas**. (id., p. 171 [grifos no original])

Vemos aqui que o autor toma uma posição bastante diferente da de Nicola, que parece acreditar que a adequação pode ser determinada *a priori*, antes mesmo da própria

enunciação. O fato é que só faz sentido avaliar a adequação de uma variedade linguística na relação com os efeitos de sentido pretendidos pelo enunciador. Em outras palavras, se, ao eleger uma variedade linguística, o enunciador visa a fazer rir, diremos que a variedade eleita foi adequada se ela de fato fizer rir. Evidentemente, a escolha de uma variedade pode ser equivocada, inoportuna, inadequada, mas isso se revelará na interação concreta, não sendo possível prever inequivocamente a priori a interpretação que o interlocutor dará para determinado uso de uma variedade linguística.

O autor, então, alerta para a maior força das restrições na escrita, uma vez que elas parecem ser mais visíveis. Entretanto, ele lembra o leitor que há gêneros escritos que são mais flexíveis, como a literatura, o jornalismo de temas cotidianos como o turismo e o esporte, e a publicidade.

No capítulo 22, “Tópicos de língua padrão”, após trabalhar com a conjugação verbal, o infinitivo flexionado e a conjugação de verbos irregulares, o autor retoma a questão da adequação, reiterando as considerações feitas no excerto que trouxemos acima e apresentando dois textos escritos que utilizam variedades populares para produzir interessantes efeitos de sentido. O primeiro deles se intitula “Os perigos do mar”, de Carlos Nobre. Nele o narrador utiliza uma variedade informal de português gaúcho (“E posso dizer uma coisa procês: por ser traiçoeiro às pampas, é o negócio mais fio da mãe do mundo”) para construir uma coluna de jornal sobre os perigos a que se expõe o banhista em veraneio no litoral gaúcho. O segundo texto é “Cante lá, que eu canto cá”, de Patativa do Assaré. No poema, Patativa fala do sertão cearense em uma variedade linguística do nordeste rural (“Poeta, cantô de rua,/ que na cidade nasceu,/ cante a cidade que é sua,/ que eu canto o sertão que é meu.// Se aí você teve estudo,/ aqui, Deus me ensinou tudo,/ sem de livro precisá/ por favô, não mêxa aqui,/ que eu também não mexo aí,/ cante lá, que eu canto cá.”).

Finalmente, no capítulo 23, também intitulado “Tópicos de língua padrão”, Faraco, ao trabalhar com o uso dos pronomes pessoais e possessivos, faz uma crítica aos consultores gramaticais que condenaram uma campanha de prevenção da AIDS do Ministério da Saúde, cujo slogan era “Se você não se cuidar, a AIDS vai te pegar”. Os críticos da campanha apontavam a “mistura de pronomes” como um “erro gramatical” e queriam ver escrita a frase “Se você não se cuidar, a AIDS vai pegá-lo” em substituição à original. Sobre isso, Faraco afirma:

- Ora, convenhamos! Esquecem os gramatiquieiros duas coisas muito importantes:
1. a língua tem diferentes variedades (não há, portanto, um único português);
 2. nós, falantes, circulamos entre estas muitas variedades, selecionando a mais

adequada a cada circunstância. Somos **camaleões linguísticos** (como comentamos anteriormente).

Assim, na publicidade (comercial, eleitoral ou de utilidade pública), a variedade mais comum é a informal, pela simples razão de que a publicidade se volta para o grande público e seu objetivo fundamental é atrair as pessoas para a mensagem. Nesse jogo, ela obviamente dá preferência a uma variedade de língua que favoreça o contato mais direto e informal com o público. (id., p. 356 [grifo no original])

Para sustentar essa crítica, Faraco faz uma série de considerações acerca da “mistura de pronomes”. Em especial, ele mostra como o quadro pronominal do português veio sendo rearranjado desde o século XIV, em especial com a entrada do pronome *você* e abandono do pronome *vós*. Posteriormente, ele faz considerações a respeito de mudanças corolárias na conjugação verbal, tematizando novamente a variabilidade desse fenômeno.

Podemos dizer, assim, que a apresentação da variação linguística por Faraco chama atenção para a variação nos eixos diatópico, diastrático e diafásico. O autor menciona a variação nos eixos diagenérico e diageracional, mas não tece muitas considerações a respeito desses eixos. Se preocupa em mostrar exemplos de variação em todos os níveis linguísticos, apresentando vários exemplos do nível fonético-fonológico e lexical. No nível morfossintático, o autor chama atenção para o fenômeno da concordância (verbal e nominal), argumentando que a concordância é um fenômeno altamente visado pelo preconceito linguístico.

O autor trabalha extensamente com o eixo diastrático, reproduzindo a posição de sociolinguistas que acreditam que o português do Brasil pode ser descrito em termos de uma norma culta (um conjunto de variedades cultas) e uma norma popular (um conjunto de variedades populares). No entanto, levanta a hipótese de que a norma culta e a norma popular estariam se aproximando em alguns pontos.

Por fim, ele trabalha com o conceito de adequação no sentido de substituir o conceito de correção, que emana da norma curta. Ao contrário do que faz Nicola, Faraco valoriza o conceito de adequação frente às expectativas sociais, chamando atenção para o fato de que sempre podemos romper com essas expectativas e, assim, criar efeitos de sentido diversos.

5.2.3.4 O que é variação em Lopes et al.

Lopes et al. abordam o tema variação linguística logo no seu primeiro capítulo, “Liberdade é poder se expressar”, no qual sustentam que a variação está diretamente ligada ao poder dos interlocutores. Como já vimos, para os autores a linguagem pode ser entendida como a língua em uso. Esse uso seria balizado por regras, nos seguintes termos:

Algumas regras de jogo estão situadas nas relações comunicativas. Espera-se que, na fala, nós tragamos, na bagagem, conhecimentos:

- sobre quando podemos falar e quando devemos ficar calados;
- sobre os assuntos que são pertinentes naquela situação;
- e sobre o tipo de variante linguística que deve ser usada naquele contexto específico. (LOPES et al., 2004, p. 12)

Nesse sentido, os autores trazem como exemplo a situação de uma entrevista médica. Nela, um dos participantes assume o papel de médico, atuando de uma certa forma na entrevista – fazendo perguntas, prescrevendo remédios, etc. - e o outro participante assume o papel de paciente. Na descrição dos autores:

A fala sobre os problemas físicos ou psicológicos é rápida, medrosa, entrecortada. Com base nessa fala e na leitura de alguns exames, ele decide: Você terá de tomar tais e tais medicamentos, passar por uma cirurgia ou, simplesmente, deixar de tomar cerveja! Questionamos o diagnóstico? Não! Ou acreditamos ou vamos procurar outro médico! (id., p. 13)

No trecho acima, os autores fazem referência às identidades que assumimos durante os processos interacionais. Assim, eles associam a escolha de variedades linguísticas aos papéis assumidos pelos interagentes, como fez em seu discurso explícito Faraco. As variedades linguísticas seriam definidoras dos próprios eventos comunicativos, de forma que o falante deve buscar adequar sua fala ao contexto:

As variantes linguísticas são produtos e produtoras de regras comunicativas, elas atualizam formas de expressão linguística. Qualquer ato de fala situa-se em um contexto sociocultural e reflete esse contexto nas escolhas textuais e gramaticais. O problema está em adequarmos a fala às expectativas de nossos interlocutores naquele momento específico. Deparamo-nos com uma situação básica denominada avaliação. Na fala, medimos as competências performativas de nossos parceiros, e eles fazem o mesmo conosco. (id., p. 14)

A concepção de variação linguística que vemos valorizada até aqui é um pouco diferente da que vimos nos outros livros. Enquanto o discurso dos outros LDs parece ter como base uma concepção sociolinguística quantitativa – se preocupando com falantes, variedades, línguas – Lopes et al. parecem partir de uma concepção sociolinguística interacional. Suas referências a “relações comunicativas”, “competência performativa” e papéis sociais indiciam essa posição. Deve-se registrar, também, que os autores chamam atenção para os diferentes modos de conceber a variação linguística:

Podemos analisar o fenômeno da variação linguística de diversos modos:

- Culturalista, em que a língua representa a experiência humana de modo específico sendo atualizada pela linguagem como um recorte comum da realidade interiorizada pelos falantes, que precisam da língua para construir seus referenciais mínimos de convivência; a relação entre língua e cultura é indissociável, uma vez que a interiorização da primeira permite a expressão da segunda.
- Comunicativa, em que a língua representa a instituição de regras que determinam e demonstram as possibilidades comunicativas; estão embutidos na língua os comportamentos e atitudes possíveis para o uso dela em situações de linguagem; cada ato verbal resulta de um processo intencional de ação sobre o outro, visando transformar pensamentos e ações.

Independentemente do enfoque, ambas posições concordam com o fato de que a variação é a seiva que mantém a língua viva e de que é impossível impedi-la – por mais que se tente fossilizar a língua, ditando regras a serem seguidas, ela sempre surpreende com sua diversidade.

Isso ocorre porque a língua é uma herança, ao mesmo tempo cultural e social, e nem mesmo o discurso da globalização consegue apagar os traços humanos da diversidade e da identidade.

Se a língua é um pertence social, é também algo que pertence a cada falante, e cada um tem um estilo próprio de manejar esse objeto social comum. (id., p. 15)

A concepção de identidade social se torna relevante novamente no 25º capítulo, “Dois dedos de prosa... Tecnicocientífica”. Um dos tópicos do capítulo é a linguagem científica, em especial, a criação de palavras no discurso médico e biológico para cumprir a função de designação da realidade científica. Esse interessantíssimo capítulo (nada parecido foi encontrado em nenhum outro livro didático) trabalha com a noção de identidade nos seguintes termos:

O idioma se concretiza por meio do exercício da língua falada ou escrita pelos diversos usuários, que não são ilhas solitárias, mas, pelo contrário, participantes de grupos.

Os grupos sociais expressam sua identidade e suas vivências das mais variadas maneiras: pelo modo de se comportar publicamente, de cortar os cabelos, de se vestir, de se comunicar verbalmente....

O uso de uma linguagem codificada (organizada segundo um código especial – a gíria, por exemplo) é, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação simplificada e eficiente entre os membros de um grupo, e afirmação de identidade perante os demais – uma espécie de carteira de membro.

Um indivíduo que domine a linguagem de um grupo será facilmente aceito nele. De modo inverso, aqueles que não saibam empregar a linguagem codificada de um determinado grupo serão imediatamente identificados como não-membros.

Na fala ou na escrita, cifrar a mensagem segundo determinados códigos particulares é um meio de endereçá-la aos membros de um determinado grupo, que com ela se identificam. (id., p. 667)

Nesse excerto, os autores relacionam variedades linguísticas e grupos sociais, fazendo referência às possibilidades de diferenciação e identificação produzida pelas linguagens, inclusive a verbal. Talvez seja uma afirmação muito forte dizer que o conhecimento de uma variedade linguística determina sua aceitação em um grupo social. No entanto, é verdade que a participação em um grupo social faz com que os falantes aprendam

os modos de ser e de fazer ser daquele grupo, inclusive seus modos de falar.

A partir dessa constatação, os autores passam a trabalhar com a linguagem científica como uma linguagem de um grupo social específico. Nas suas palavras:

Assim como jovens (grupo de faixa etárias), os sertanejos (grupo de região, por isso geográfico), as mulheres (grupo de gênero), os advogados (grupo profissional) etc. têm sua própria linguagem, os cientistas formaram um grupo social que organiza sua linguagem de maneira particular. (id., p. 675)

A linguagem científica se caracterizaria por uma busca pela precisão e pela universalidade. Por isso, médicos teriam tantas palavras para uma “dor de cabeça” - *cefaléia*, *enxaqueca*, *cefalite*, etc. (id., p. 673) e biólogos do mundo inteiro prefeririam *canis domesticus* a *cão*, *chien*, *dog*, *perro* ou *cane* (id., p. 677). Mas, para além dessas características, a linguagem tecnicocientífica demarcaria “o campo do grupo social que a emprega, construindo uma identidade inconfundível.” (id., p. 681) E, mais, “para além de suas roupas brancas: podemos identificar os médicos facilmente, basta que presenciemos uma conversa entre dois deles. Agora, entender do que eles tratam, só com tradução, ou seja, um dicionário técnico-científico.” (id., *ibid.*)

Para a caracterização da linguagem tecnicocientífica (uma espécie de tecnoleto, para usar a classificação que apresentamos na seção 2.2.4), Lopes et al. dão ênfase à variação no nível lexical, mas, em seu texto, eles também trazem exemplos de variação no nível fonético-fonológico e no nível morfossintático. Ao trabalhar com a variação diatópica os autores trazem os seguintes exemplos:

Na região nordestina nota-se a abertura sistemática da vogal pretônica, regularmente fechada em outras regiões.

Na região gaúcha a realização do /e/ e do /o/ átonos finais, produzidos com grau médio de abertura, não acontece como em São Paulo, em que a forma é reduzida.

No sertão nordestino, as consoantes /t/ e /d/, quando antes de /i/ vogal ou semivogal, palatalizam-se, em transcrição fonética [ts] e [dz]: [noitsi] “noite”, [odzu] “ódio”.

As ocorrências morfossintáticas também marcam as regiões, como em Rio Branco (Acre), em que o substantivo *greve* assume a função do verbo *grevar*.

As especificidades vocabulares das regiões têm seus registros nos dicionários e, também, na literatura. Assim, a palavra *dama* pode significar *meretriz* em uma região e *mulher da alta sociedade* em outra. (id., p. 24 [grifos no original])

Na seção dedicada à variação diatópica, os autores apresentam um mapa mundi com “alguns países e seus idiomas predominantes”: Estados Unidos (inglês), Brasil (português), Argentina (espanhol), França (francês), Alemanha (alemão), Itália (italiano), África do Sul (zulu), Rússia (russo), China (chinês). O mapa parece ter a intenção de mostrar a diversidade

linguística do mundo, mas, em nossa opinião, os dados devem ser postos em perspectiva: em primeiro lugar, esses países todos são multilíngues, mas seu multilinguismo não é mencionado. Em especial, a questão da África do Sul salta aos olhos: naquele país, são 11 as línguas oficiais e existem outras. Zulu é a língua mais falada, sendo a primeira língua de 22,7% da população, mas é seguido de perto por xhosa (16%) e afrikaans (13,5%)⁴¹. Também já mencionamos nessa dissertação a situação chinesa (seção 2.1): aparentemente, chineses falantes de dialetos diferentes e mutuamente ininteligíveis diriam que falam “chinês”.

Sobre a variação diatópica, os autores afirmam que se trata de um dos fenômenos linguísticos mais estudados e lembram que “Além da mudança de língua de uma região para outra do planeta, temos as variações dentro de um mesmo país que fala uma mesma língua.” (id., *ibid.*) Nesse sentido, afirmam que há diferenças entre Portugal e Brasil, mas também entre as diferentes regiões dos países. “Essas variações também são denominadas regionalismos, dialetos ou falares locais.” (id., *ibid.*)

Tendo afirmado isso, trazem os exemplos que reproduzimos no excerto acima e encerram a seção afirmando que “os limites de uma comunidade linguística não devem ser confundidos com os limites políticos de um Estado, região ou país. Esses traços identificam as comunidades e grupos; são fatos históricos e sociais” (id., *ibid.*) Para exemplificar a variação diatópica, os autores apresentam o poema *Vou vortá*, de Patativa do Assaré (Vou vortá pro meu sertão/ não posso me acostumá/ com o grande reboião/ das rua da capitá [...])

No discurso didático-expositivo do LD, a variação diafásica é associada, por um lado, a um “estilo pessoal” do falante, que “expressa nosso ponto de vista sobre o mundo e a sociedade; ele é a bagagem que acumulamos com nossas experiências pessoais e únicas.” (id., p. 16) Essas experiências se manifestariam por meio de diferentes linguagens, inclusive moda, linguagem corporal e verbal.

Nosso “estilo pessoal”, contudo, seria restringido pelas “situações de uso da língua. Um médico em uma conferência fará escolhas linguísticas diferentes daquelas que usa quando conversa com os filhos.” (id., *ibid.*) Nesse sentido, a variação diafásica também é associada ao grau de formalidade do evento de comunicação no qual se envolve o falante. “Há graus de formalidade que impõem limites sociais a nossas escolhas. Em situações de formalidade extrema, vamos aproximando a fala cada vez mais da escrita, e em situações de informalidade da escrita aproximamos a escrita da fala.” (id., p. 18). Apesar disso, não importa o grau de formalidade do evento comunicativo, nossas escolhas linguísticas refletiriam nosso

⁴¹Dados do censo de 2011 da África do Sul, disponíveis em < <http://mobi.statssa.gov.za/census/First%20Language.html> >

posicionamento social. Os autores trazem como exemplos para sustentar essa afirmação as frases *ele faz muito bem o serviço, mas fala muito* e *ele fala muito, mas faz muito bem o serviço* (id., ibid.), frases que, de acordo com eles, provam que “a simples inversão dos termos determina formas diferentes de julgamento.” (id., ibid.)

Por fim, os autores afirmam

Quanto mais compreendemos o papel do contexto e dos interlocutores, mais nos aproximamos daquilo que deve ser dito e da maneira como dizer, das expectativas dos interlocutores. Se perdemos em identidade, ganhamos no valor que nos atribuem os interlocutores naquele momento. Dependendo da relevância social que temos, essa liberdade de escolha aumenta ou diminui. Basta uma palavra e pronto, somos massacrados socialmente.

Como a diversidade comunicativa é muito grande e temos de nos adaptar a ela, criamos gêneros discursivos para atender às finalidades da comunicação. São blocos de textos com características temáticas, formais e linguísticas próprias que são assimilados para uso em situações específicas. Um bom exemplo na escrita é o gênero epistolar, a carta, que mantém uma forma permanente. (id., p. 19)

Nos parece difícil sustentar que há “perda de identidade” em situações formais. Se, de fato, temos de nos aproximar de variedades cultas em determinados eventos comunicativos, isso não significa que essa aproximação faça com que o indivíduo abra mão de escolhas linguísticas específicas, que vão construir não apenas o próprio evento comunicativo, mas também as identidades dos participantes.

Também identificamos a associação da noção de gênero discursivo com a de variação diafásica. Com efeito, a noção de gênero se constrói sobre a variação linguística. Gêneros discursivos diferentes surgem porque operamos seleções linguísticas para satisfazer as condições específicas de um evento comunicativo. Essas seleções são reiteradas a cada evento de mesma natureza, de forma que restaria, de uma maneira relativamente estável, uma associação de elementos de natureza linguística e temática organizados de uma determinada forma, que supõe uma circulação social específica. Por isso que, para fazer sentido, o exemplo dado pelo livro, a carta, deveria ter remetente, destinatário e tema: uma carta entre familiares sobre o problema de saúde da avó de ambos é muito diferente de uma carta oficial da Receita Federal informando ao cidadão que sua declaração de imposto de renda está sob escrutínio.

Entre as páginas 16 e 17, os autores reproduzem a crônica *Menino*, de Fernando Sabino. Nessa crônica, há uma voz de mãe dando ordens para seu filho. As ordens vão desde o cuidado pessoal (“Menino, venha pra dentro, olhe o sereno!”) até a expressão de respeito ao pai (“Agora deixa seu pai descansar – ele está cansado, trabalhou o dia todo.”). A crônica é apresentada como exemplo de variação diafásica, na medida em que ela as diferentes ordens, recomendações, exigências, etc. feitas pela mãe do menino fazem diferentes seleções

linguísticas.

O LD também trabalha com o que chama de “variação sociocultural”, que incluiria a variação diageracional e a diagenérica, além dos tecnoletos.

Sobre a variação diageracional, os autores afirmam:

Extremamente ligada à variação estilística está a variação sociocultural. Destacam-se os usos diferenciados por faixa etária, principalmente os das crianças, dos jovens (a gíria) e dos idosos (esses com termos e formas que vão caindo em desuso). Os jovens, em busca de sua identidade, costumam criar formas próprias de expressão, transformando o significado dos termos ou criando uma sintaxe própria. Essa variação está ligada a outra: a histórica. Assim, entre os jovens, temos as tribos dos surfistas, dos skatistas, dos rappers, dos mauricinhos, das patricinhas, dos punks, e assim por diante. (id., p. 19)

O excerto relaciona variação diageracional e diacrônica sem, no entanto, mostrar como se dá essa relação. É importante chamar atenção para o fato de que as gerações não se sucedem em blocos homogêneos, de modo que variedades mais conservadoras e mais inovadoras convivem num mesmo espaço de tempo. Por outro lado, adolescentes tendem a variedades mais inovadoras e bastante distintas das variedades cultas. Como sugere o texto do LD, nesse caso a afirmação de uma identidade entre os pares parece estar em jogo, de modo que há uma grande distância entre as variedades linguísticas utilizadas pelos adolescentes e as variedades cultas. No entanto, essa distância diminui na medida em que o jovem se afasta dos grupos de pares e certas pressões niveladoras se tornam relevantes. Dessa forma, nem toda a inovação adolescente se mantém na língua. Além disso, o LD menciona a variação no eixo etário sem que se coloquem dados ou exemplos para que o leitor possa vir a concordar ou discordar do que foi dito.

Do mesmo modo se trabalham a variação no eixo genérico e as variedades de especialidade:

A variação por sexo se mostra nos termos utilizados por homens e mulheres. Por exemplo, o uso do diminutivo é mais comum na fala da mulher do que na do homem. O homem se preocupa em não empregar uma terminologia feminina, mais afetiva, por conta da avaliação social de seu “machismo”. Outra variação interessante é a de determinados grupos profissionais, também chamada jargão. Alguns grupos têm terminologia própria, como advogados, médicos, mecânicos, carcereiros, jogadores de futebol, vendedores, militares etc. Há ainda os intelectuais, que costumam falar por meio de alusões e citações. Enfim, o homem e suas falas, em tantas e diferentes situações sociais. (id., p. 23)

O livro traz dois enunciados com os quais exemplifica a questão das linguagens de especialidade. Um deles, ilustrado por uma figura de um policial prendendo um homem, diz o

cabo Gomes flagrou o elemento transgredindo a lei. Outro, ilustrado por um jogador de futebol dando uma entrevista, diz *estamos aqui para somar, batalhando para atingir um resultado positivo para nossa equipe.* Nenhum dos exemplos parecem ser reais. Mais interessante seria se os enunciados apresentados fossem textos reais, para que o leitor os analisasse. Além desses exemplos, o LD apresenta, entre as páginas 20 e 22, a crônica *O casamento*, de Luís Fernando Veríssimo. Nessa crônica, lemos a perplexidade de um pai frente ao casamento da filha. Essa perplexidade é marcada tanto pelo conteúdo das falas quanto pelas diferenças entre as variedades linguísticas do pai, de um lado, e da filha, do futuro genro e do padre que os casará, de outro.

Sobre a variação diacrônica, o LD afirma:

A língua não se diversifica apenas no espaço social, pessoal ou interpessoal; ela se diversifica também no tempo.
 Uma variante divulgada por um grupo social, em determinada época pode ser abandonada no transcorrer do tempo, ficando sua marca somente no registro escrito. Palavras, expressões ou construções não mais usadas são denominadas arcaísmos. Neologismos são adotados e propagandeados por grupos sociais de prestígio e acabam se juntando à língua como variantes aceitas e reconhecidas. Em tempos de tecnologia, palavras vão sendo assimiladas, como os termos específicos da informática, e outras vão adquirindo novos significados, como o verbo digitar. (id., p. 29)

O LD propõe em seguida duas atividades: uma com um texto que apresenta bastantes neologismos – pede-se que os neologismos sejam identificados e seus significados inferidos do contexto – e outra com um conjunto de antigos textos escritos em português: desde um trecho do Cancioneiro da Ajuda até um trecho de um texto de Oswald de Andrade (passando por Camões, Pe. Vieira, José de Alencar e Machado de Assis) – pede-se que sejam transcritos para o português escrito atual. Apresentam-se ainda considerações acerca da origem e expansão da língua portuguesa no mundo. Trabalharemos essas questões mais adiante, na seção 5.2.7.1. Também trabalharemos mais adiante (seção 5.2.5.4) a questão da variação diamésica, que os autores abordam em seguida, e questões que concernem a concepção de norma culta e padrão dos autores (seção 5.2.4).

No mesmo capítulo, os autores dedicam parte de seu discurso didático-expositivo a “Variação e literatura”. Dizem o seguinte, logo antes de um trecho do conto *Corpo fechado*, de Guimarães Rosa:

A literatura escrita, principalmente a do século XX, procurou criar um padrão de língua brasileira, se afastando das formas de Portugal. Longa batalha de nossos modernistas, que apregoavam a beleza de todos os erros. Com certeza trabalharam como linguistas e marcaram as variações regionais e de grupos com muito estilo.

Muitas falas, até então desprestigiadas, foram ouvidas e divulgadas, inclusive pela escola, um pouco conservadora em relação às variantes. As academias tiveram de compreender que o povo também falava... (id., p. 37)

Em primeiro lugar, não parece ser adequado falar em “beleza de todos os **erros**”, especialmente porque os autores defendem a posição de que, em língua, não há erros. A posição que assumimos aqui (e que os autores do LD parecem ter assumido também) exige que a noção de correção em língua seja abandonada. Contudo, só pode ver “beleza” em “erros” aquele que supõe a própria existência do erro. O que de fato a literatura faz é trabalhar esteticamente diferentes variedades linguísticas, como o próprio LD mostra ao apresentar os textos literários que acompanham seu discurso sobre língua⁴².

Em segundo lugar, é bom colocar em perspectiva a afirmação de que foram os modernistas os responsáveis por colocar o desprestigiado português do Brasil por escrito na literatura. Como vimos, a discussão a respeito da língua mais adequada aos propósitos de dizer as coisas de nossa terra, de fazer literatura para brasileiros tinha começado em meados do século anterior, entre os românticos. É verdade que entre os modernistas o debate em torno da língua foi tão intenso que se tornou tema de seus textos (como na *Evocação do Recife*, de Manuel Bandeira). No entanto, eles não são os únicos responsáveis pela flexibilização da língua literária.

Em resumo, ao trabalhar explicitamente com a variação linguística, o livro didático de Lopes et al. a relaciona com as identidades assumidas pelos participantes de um evento comunicativo, em especial, com as relações de poder que se estabelecem entre eles. Essa posição não é comum entre os livros didáticos analisados, ainda que percebamos suas influências no texto didático-expositivo de Faraco.

De modo geral, o LD aborda a questão da variação diatópica, diagenérica, diageracional, diacrônica e das variedades de especialidade – dedicando seu capítulo 25 ao discurso tecnicocientífico e a algumas especificidades das variedades linguísticas usadas nos campos da medicina e da biologia. Nenhum dos outros eixos de variação recebe tanta atenção, apesar de todos eles serem exemplificados com textos literários.

Por fim, o livro trabalha com a recriação estética de variedades linguísticas por meio da literatura, atribuindo aos modernistas a busca pelo estabelecimento de uma língua escrita brasileira. Já tecemos comentários na direção de colocar essa afirmação em perspectiva.

⁴² Recentemente nos chamaram atenção para o fato de que esse trecho do texto parece fazer referência ao Manifesto Pau-Brasil, de Oswald de Andrade. Lá se lê: “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.” [grifo adicionado]. Nossa leitura talvez se altere nesse caso, pois o termo “erro”, por eles utilizado, parece mais relacionado com uma afronta aos defensores da normatividade.

5.2.3.5 Síntese

Todos os LDs sustentam que a língua varia. Para todos, a língua varia tanto em função da origem sociocultural e geográfica dos falantes quanto em função do evento comunicativo no qual eles se envolvem. Contudo, talvez possamos dizer que há, nesse segundo ponto, uma certa divergência entre os LDs. Isso porque o discurso didático-expositivo dos livros didáticos mais adotados é pouco influenciado por uma concepção de variação sociolinguística mais microanalítica, na qual os livros didáticos menos adotados parecem buscar alguns subsídios.

Para os LDs menos adotados, além das características mais superficiais do evento comunicativo no qual se envolvem os falantes (grau de formalidade da situação, grau de simetria dos interlocutores, escolha por fala ou escrita, etc.), interferem também a intencionalidade dos falantes e as identidades assumidas por eles.

A questão das identidades se torna relevante quando consideramos as imagens sociais às quais queremos nos associar e das quais queremos nos distanciar. Podemos querer, em um debate entre candidatos a um cargo eletivo, nos associar a identidades tradicionalmente prestigiadas na sociedade, buscando nos associar a esse prestígio e, assim, angariar votos. Ou, alternativamente, talvez queiramos nos associar às identidades desprestigiadas, buscando nos identificar com as massas e, assim, partilhar de seu voto. Lopes et al. trabalham com essas questões ao insistir sobre as diferenças entre as falas do médico e do paciente, que, em sua interação, projetam identidades diferentes e, conjuntamente, definem seus papéis na interação.

Por outro lado, do ponto de vista da intencionalidade, um falante pode escolher buscar se adequar a um certo registro sociolinguístico ou se afastar desse registro, de modo a produzir efeitos de sentido diversos. Faraco insiste sobre esse ponto, quando afirma que uma variedade linguística mais cuidada entre amigos pode gerar graça, ou uma variedade linguística mais informal pode ser usada para “quebrar o gelo” entre desconhecidos.

Nesse sentido, nos chama atenção a insistência do LD de Nicola sobre a questão da adequação. O discurso didático-expositivo deste livro diz explicitamente que a noção de adequação deve substituir a noção de correção. Porém, sua apropriação do conceito de adequação possui um viés muito formalista. Primeiramente, o livro não dá sinais de que conceba diferentes graus de adequação, o que permitiria a um falante ser mais ou menos adequado frente à série de fatores que compõem o evento comunicativo. Pelo contrário:

quando utilizado no discurso didático-expositivo do LD, o conceito de adequação se resume à dicotomia adequado x inadequado. Em segundo lugar, porque o LD abre mão de considerar a intencionalidade do falante, ele se obriga a considerar sumariamente inadequados casos em que os falantes intencionalmente se afastam das expectativas sociais em termos de variedades linguísticas. No entanto, nos parece que seria mais interessante entender o conceito de adequação como uma função da intencionalidade do falante. Assim, se é intenção do falante “fazer graça”, a variedade linguística eleita para tanto será considerada adequada se ela de fato ajudar a “fazer graça” no evento comunicativo específico. Aprioristicamente é difícil prever como o interlocutor interpretará nossa escolha de variável linguística. Talvez seja adequado pensar na escolha da variedade como uma espécie de “aposta” na compreensão do interlocutor - aposta essa que podemos perder.

Há outra diferença evidente entre os livros mais e menos adotados. Entre os mais adotados, se mencionam apenas variações de ordem lexical. Entre os LDs menos adotados, se trazem exemplos de variações de ordem lexical, morfossintática e fonético-fonológica. Isso constitui um índice daquilo que havíamos sugerido anteriormente, a respeito do alcance, entre os LDs mais adotados, da afirmação de que a língua varia: para esses livros, apesar de seu discurso didático-expositivo explícito, existiria “a língua” (ou “a norma culta”), de um lado, e “as variações”, de outro, de modo a preservar homogênea uma parcela da língua, que se mantém “correta”. Isso se tornará ainda mais evidente na seção 5.2.4, na qual analisaremos o discurso acerca da norma culta.

3.1 Em que níveis a língua varia?	
Cereja & Magalhães	Lexical
Nicola	<i>Não há menção nem exemplos de variações em quaisquer níveis linguísticos</i>
Faraco	Lexical, morfossintático e fonético-fonológico
Lopes et al.	Lexical, morfossintático e fonético-fonológico

Quadro 5.6 – Respostas para a pergunta “Em que níveis a língua varia?”

Não é suficiente admitir a variação linguística apenas no nível lexical. Esse tipo de variação parece ser incontroverso. Em especial se considerarmos o eixo diatópico: são de conhecimento geral os vários nomes da *macaxeira* (*aipim*, *mandioca*, etc.), as várias denominações da *bergamota* (*vergamota*, *tangerina*, *mixirica*, etc.), as várias designações de *piá* (*guri*, *garoto*, *menino*, *rapaz*, *rapazote*, etc.)... No entanto, admitir que o léxico de uma língua varia não é o mesmo que admitir que a própria gramática da língua varia, o que seria forçoso caso se apresentassem exemplos de variação morfossintática e fonético-fonológica.

Admitir a variação em nível morfossintático e fonético-fonológico é admitir que o discurso do certo e do errado em língua (a norma curta) é, *no mínimo*, equivocado – o que representa uma enorme perda de poder e de controle social para os que dele se valem.

É importante perceber que todos os livros comentam alguns dos eixos em que a variação pode ocorrer, como vemos no quadro 5.7, abaixo.

Em primeiro lugar, vemos que há uma diferença de perspectiva significativa entre o LD de Nicola e os outros LDs. O livro de Nicola parece se preocupar exclusivamente com as possibilidades de variação diafásica e diamésica. Isso não quer dizer que o autor não esteja consciente de outros eixos de variação possíveis. No entanto, foca seu discurso didático-expositivo nesses eixos, aparentemente, porque esses são os eixos que ele precisa mobilizar para trabalhar a noção de adequação do modo como a trabalha.

O discurso didático-expositivo de Cereja & Magalhães apresenta a variação em diferentes eixos, que também são trabalhados por Faraco e por Lopes et al. No entanto, os autores apenas mencionam os eixos em que a língua varia, sem apresentar exemplos – com exceção da variação diatópica, cujo exemplo é um poema de Xanana Gusmão, do Timor Leste. O livro ainda remete o leitor para o capítulo em que se trabalha com a lírica trovadoresca para que este possa ter acesso a exemplos de variação diacrônica. É importante observar que ambos os exemplos dados são bastante distantes geograficamente e temporalmente, de modo que se pergunta qual a mensagem que fica da leitura dessas considerações.

Os livros de Faraco e de Lopes et al., além de mencionarem os mesmos eixos de variação apontados por Cereja & Magalhães, por serem informados por teorias sociolinguísticas interacionais, tecem considerações a respeito das identidades sociais projetadas pelos interlocutores e da intencionalidade dos falantes. Essas considerações têm como corolário o fato de que a variação linguística não só não é índice de ignorância dos falantes e de decadência da língua como também é evidência de riqueza que é abraçada por todos os falantes, consciente ou inconscientemente.

3.2 Em que eixos a língua varia?	
Cereja & Magalhães	As variedades podem ser divididas entre <i>dialetos</i> e <i>registros</i> . <i>Dialetos</i> são variações nos eixos diatópico , diastrático , diageracional , diagenérico e diacrônico . <i>Registros</i> são variações nos eixos diafásico e diamésico . Não se tecem grandes considerações a respeito dos eixos mencionados.
Nicola	A língua varia em termos de <i>níveis</i> ou <i>registros</i> , que envolvem, principalmente, os eixos diafásico e diamésico . O falante deve buscar se adequar ao nível/ registro exigido por um determinado evento comunicativo.
Faraco	A língua varia em diferentes eixos: no eixo diatópico (tanto entre países quanto dentro de um mesmo país); nos eixos diageracional e diagenérico ; no eixo rural-urbano (dada a amplitude das redes comunicativas dos falantes); no eixo diastrático (diferentes classes sociais, a medida que têm diferentes condições de acesso aos bens da cultura escrita e outros bens da cidadania, evidenciam diferenças nos modos de usar a língua); no eixo diafásico ; entre pessoas de diferentes trajetórias escolares (de modo geral, quanto mais longa a escolaridade, maior o conhecimento de características linguísticas das variedades cultas). A língua também varia em função das identidades sociais que se quer projetar (e que ajudariam o falante a se aproximar ou distanciar/ diferenciar dos outros). Focam-se os eixos diatópico, diastrático e diafásico e se dá bastante atenção à questão identitária. Os outros eixos são apenas mencionados.
Lopes et al.	A língua varia em diversos eixos, entre eles o eixo diatópico (tanto entre países quanto dentro de um mesmo país), os eixos diageracional e diagenérico , o eixo diafásico (associado tanto a um “estilo pessoal” quanto ao registro esperado em determinado evento comunicativo), o eixo diamésico e o eixo diacrônico . A língua também poderia se especializar, construindo tecnoletos . Na interação social, a língua seria utilizada como recurso simbólico na projeção de identidades sociais. Poucas considerações são tecidas com relação à maior parte dos eixos mencionados. No entanto, todos recebem textos que os exemplificam.

Quadro 5.7 – Respostas para a pergunta “Em que eixos a língua varia?”

Vale registrar, ainda, que, na discussão do eixo diatópico, muito do que os livros dizem se baseia nas impressões dos autores. No entanto, há, no Brasil, vários projetos que buscaram mapear a variação diatópica e que já produziram publicações disponíveis ao público em geral, entre eles o Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil, Atlas Prévio dos Falares Baianos, Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais, Atlas Lingüístico da Paraíba, Atlas Lingüístico do Sergipe, Atlas Lingüístico do Paraná, Atlas Geo-Sociolingüístico do Pará (ARAGÃO; MOTA; CARDOSO, 2006). Além desses atlas já publicados, outros projetos buscam mapear a variação do português do Brasil, incluindo o Projeto Atlas Lingüístico do Brasil. Esses atlas todos poderiam fornecer dados precisos a respeito da variação de ordem diatópica no Brasil. Seus mapas, inclusive, poderiam estar presentes nos livros didáticos de LPL, para que alunos e professores pudessem ver, materialmente, a variação linguística.

Por fim, devemos chamar atenção para o fato de que a norma popular é

exemplificada, preferencialmente, com textos de cunho literário (como os poemas do Patativa do Assaré, a música popular de Adoniran Barbosa, etc.). Evidentemente, o efeito estético que se busca no trabalho literário se aproveita da variabilidade linguística, e isso é um dos sinais da riqueza que a variação linguística representa.

Essa preferência pelo texto literário acaba por limitar o alcance da variação linguística: é como se só a literatura tivesse liberdade para usar a variação a seu favor. Esse silêncio sobre a variação em textos não-literários sugere que eles sejam o reino da norma padrão. No entanto, a variação linguística está presente em todos os textos. É certo que, em alguns textos (textos literários, textos publicitários, certos textos de opinião, etc.), a distância entre a variedade empregada e a norma padrão chama mais atenção que em outros. Mas ela é presente em todos os textos, e chamar atenção para isso é apontar para sua generalidade e sistematicidade. Além disso, chamar atenção para isso é trabalhar as características específicas de determinados tipos de textos.

5.2.4 O que é norma culta?

Nos interessa saber como os livros didáticos concebem a norma culta. Em especial, queremos saber se concebem a norma culta da língua portuguesa do Brasil como um conjunto de possibilidades de dizer, que se associam a determinados conteúdos, muito relacionados ao mundo da escrita, ou se se confundem norma culta e norma padrão. Além disso, interessa observar se as variedades cultas são adequadamente projetadas na matriz social, de modo que sejam reconhecidas como constitutivas da língua mas não como sinônimos de “língua”.

5.2.4.1 O que é norma culta em Cereja & Magalhães

Para os autores, haveria essencialmente uma distinção entre o que chamam de “variedade padrão” e de “variedades não-padrão”. A diferença entre ambas as classificações seria exclusivamente o prestígio social da “variedade padrão”. Vejamos:

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. Variedade padrão, língua padrão ou norma culta é a variedade linguística de maior

prestígio social.

Variedades não padrão ou língua não padrão são todas as variedades linguísticas diferentes da padrão. (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 16)

A “variedade padrão”, tal como proposta pelos autores, tem relação com o que vimos chamando de variedades cultas, pois, de fato, as variedades cultas são reconhecidas por seu prestígio social, derivado de sua associação com pessoas mais acima na hierarquia econômico-social, em situações que exigem alta monitoração. No entanto, a denominação “variedade padrão” é inadequada. Já mostramos como essa denominação se relaciona às formas linguísticas padronizadas por meio de instrumentos normativos. Esse próprio processo de padronização faz com que a norma padrão se afaste das variedades efetivamente utilizadas pelos falantes mais prestigiados.

Por outro lado, o livro fala em “variedade padrão” assim mesmo, no singular. Ora, se o conceito que apresentam tem relação com as formas linguísticas efetivamente utilizadas pelos falantes mais prestigiados em situações mais monitoradas, teremos que admitir que existem de fato muitas “variedades padrão”, pois os falantes da mesma variedade têm origens sociais e geográficas muito diferentes, utilizam essas variedades com diferentes intencionalidades, etc. O fato de se apresentar a “variedade padrão” no singular sugere que o LD entende que ela se apresenta homogênea, imune à variação.

A suposta oposição entre “variedade padrão” e “variedades não-padrão” (i.e. todas as outras) se molda sobre uma racionalidade dicotômica, muito próxima àquela que nos permite opor formas linguísticas certas e erradas. A “variedade padrão” é a variedade certa, homogênea, adequada. As “variedades não-padrão” são as erradas, variáveis, inadequadas. Esse raciocínio sugere que o LD não faz uma distinção entre o que é normativo (norma padrão) e o que é normal (variedades cultas). Essa não diferenciação entre norma padrão e variedades cultas abre espaço para que o LD assuma as prescrições tradicionais como objeto de ensino no âmbito da reflexão linguística⁴³.

5.2.4.2 O que é norma culta em Nicola

Muito do que é dito por Nicola com relação às variedades cultas da língua portuguesa já foi abordado em nossa análise (na seção 5.2.4.2). Isso porque, para o autor, são os eixos diafásico e diamésico os mais relevantes para a compreensão da variação linguística,

⁴³ Em um trabalho anterior (GONZÁLEZ, 2012), a leitura do discurso didático-expositivo deste mesmo livro didático sobre a concordância verbal revelou que ele repetia as prescrições tradicionais para esse fenômeno, sem que, em qualquer momento, se colocasse em questão sua natural variação.

que, aparentemente, se resume à variação entre o “padrão culto” e o “padrão coloquial”.

Novamente, vemos aqui uma confusão entre termos. A pequena parcela da língua que foi padronizada (i.e. que foi catalogada em instrumentos normativos – dicionários e gramáticas) é também “culto”, no sentido que são formas linguísticas tipicamente utilizadas em eventos comunicativos que exigem alto grau de monitoramento, utilizadas por falantes que tipicamente tiveram acesso aos bens da cultura escrita. Nada existe de parecido com um “padrão coloquial”, pois o coloquial é caracteristicamente não-padronizado.

Tendo dito isso, é importante perceber que o autor se esmera em deixar claro que vê o “padrão culto” e o “padrão coloquial” como extremos de um contínuo (que reproduzimos na imagem 5.8, acima). No entanto, não são dados exemplos de textos que se produzam em nenhum desses extremos, de modo que resta a dúvida: o que é um texto escrito no “padrão culto” ou no “padrão coloquial”?

O “padrão culto” de Nicola é associado a uma “variante considerada de prestígio”, que deve ser estudada porque ela “convencionalmente, é empregada em diversas situações de natureza social (entrevista de emprego, pedido a uma autoridade pública, trabalho acadêmico, etc.).” (NICOLA, 2005, vol. 1, p. 130). Novamente vemos aqui um movimento discursivo que distingue a variedade de prestígio/ culta/ padrão, no singular, das demais, que são todas desprestigiadas/ incultas/ não-padrão. Novamente ignora-se que há variação mesmo entre os falantes urbanos mais acima na hierarquia social, com maior acesso à cultura escrita, em situações mais monitoradas.

Essas questões parecem se refletir no contínuo que reproduzimos na imagem 5.8: não há exemplos de textos produzidos em um “padrão culto” porque não há textos que não variem. Nesse sentido, vale a pena lembrar também que, como vimos na imagem 5.7, o autor distingue adequação e correção fazendo uso de ambas as noções para policiar os enunciados utilizados como exemplos. Talvez aí esteja a chave do significado de “padrão culto” de Nicola: é produzido em padrão culto o texto que, além de ser altamente monitorado, não apresente nenhuma “incorreção” do ponto de vista normativo. Porque não há textos assim, não há exemplos de textos produzidos no “padrão culto”.

Evidentemente, isso revela também que o LD não elabora uma diferença entre variedades cultas e norma padrão, de modo que essas coisas se confundem no “padrão culto” proposto em seu discurso didático-expositivo. Essa confusão é nociva porque permite que, ainda que se professe que a língua varia, tomem-se as regras da gramática normativa como equivalentes às regras da língua. Sabemos, contudo, que as prescrições normativas não preveem espaço para a variação, o que gera uma contradição de base no discurso didático-

expositivo do LD.

5.2.4.3 O que é norma culta em Faraco

Inicialmente, é importante observar que Faraco se apoia na hipótese de Dante Lucchesi de que a realidade linguística brasileira seria polarizada. De um lado, haveria variedades populares e, de outro, variedades cultas (FARACO, 2003, p. 162). As variedades populares seriam usadas pelos grupos sociais com pouco acesso à riqueza nacional e à cultura escrita e a outros bens da cidadania. As variedades cultas, pelos grupos sociais mais acima na hierarquia econômico-social e, conseqüentemente, com maior acesso à escolaridade, à cultura escrita e aos bens da cidadania.

As variedades cultas e as variedades populares estariam, em certo sentido, se aproximando. Por exemplo, concordância verbal entre as variedades cultas estaria se afrouxando, com a influência das variedades populares. Por outro lado, os falantes de variedades populares, através da escolarização (ainda que precária) e do constante contato com as variedades cultas (por meio de meios de comunicação de massa, por exemplo), têm aprendido a concordância verbal prestigiada (id., p. 164).

Ainda, para o autor, “a variedade mais cuidada do português culto geralmente se aproxima bastante da chamada variedade padrão (que recebe várias denominações diferentes tais como língua padrão, norma padrão, norma culta).” (id., p. 165)

O autor, portanto, vê uma diferença entre o que são variedades cultas em seus registros mais monitorados e o que é norma padrão, que ele chama de “língua padrão”. Já sustentamos nesta dissertação (seção 2.4.1) que a denominação “língua padrão” é inadequada, pois sugere que ela seja uma variedade empiricamente verificável, o que é falso. A norma padrão corresponde ao conjunto de prescrições que caracterizam o discurso normativo tradicional. Os usos linguísticos concretos, mesmo os mais monitorados, em textos produzidos por falantes urbanos mais acima na hierarquia socioeconômica, não seguem essas prescrições à risca. O que emerge em textos assim são as variedades cultas nos seus estilos mais monitorados – a norma culta, que certamente é influenciada pela norma padrão, pois seus falantes conhecem suas prescrições e podem tê-las em seu horizonte ao monitorar seus usos linguísticos. No entanto, norma culta e norma padrão são coisas diferentes.

O discurso didático-expositivo do LD defende a norma padrão, argumentando que há necessidade de uma “variedade” de língua para uso pelo Estado. Nessa “variedade”, as diferenças sociodialetais seriam mitigadas, o que garantiria ampla interlocução em uma

sociedade complexa como a nossa:

Falando em tese, uma sociedade complexa como a nossa – composta por milhões de pessoas distribuídas por um vasto território e envolvidas numa miríade de atividades diferentes – precisa estimular **uma certa padronização linguística** para que a interlocução ampla e supra-regional possa se realizar sem maiores embaraços. Uma sociedade complexa vive atravessada, portanto, por duas forças: a diversidade que lhe é própria tende a multiplicar indefinidamente a variação linguística. Por outro lado, para manter laços integradores, a sociedade precisa desenvolver meios de relativa padronização. Isto é: sem perder a dinâmica diversificadora, a sociedade precisa cultivar e difundir uma certa variedade – relativamente isenta de marcas muito restritas do ponto de vista social e regional – para ser **usada nos meios de comunicação social, no funcionamento do Estado, no ensino.** (id., p. 165 [grifos no original])

O LD, então, chama atenção para o fato de que a norma padrão vem sendo utilizada como instrumento de violência simbólica, mas que, de fato, ela deveria ser encarada como nada mais que uma variedade linguística entre outras: “A padronização não pode jamais se entendida como visando aniquilar a diversidade. A variedade padrão tem de ser vista como **uma em meio às outras variedades**, tendo finalidades e usos bastante específicos.” (id., p. 165 [grifos no original]).

Do modo como está sendo concebida aqui, a “variedade padrão” parece corresponder às variedades cultas em seus estilos mais monitorados, ou à norma culta, como Faraco (2008) a concebe. As variedades cultas devem, de fato, ser projetadas no quadro social. Elas são variedades como todas as outras. Elas não são “a língua”. É nossa hipótese que a norma culta ganha “ares de língua” porque raramente ela é projetada no quadro social. Essa projeção nos obrigaria a notar a diversidade de vozes sociais que dizem de seus próprios modos suas realidades, de sorte que não se poderia reduzir “língua” a “norma culta”. Desprender a norma culta do quadro social em que ela se produz faz com que ela seja lida como independente das condições de produção do discurso, passando a ser entendida como “correta”.

Por outro lado, a norma padrão, por ser um conjunto de prescrições, não corresponde a uma variedade linguística, de modo que não pode ser projetada no quadro social. Para a colocarmos em perspectiva, precisamos compreender sua criação como parte de um projeto de estado centralizado, que busca certas identidades culturais de modo a unificar o poder. Assim, entendemos como a “ideologia da língua padrão” (cf. MILROY, 2001) acaba por proscreever todas as variedades linguísticas que se afastam daquela sobre a qual a norma padrão foi construída. Com efeito, mesmo a norma culta – i.e. os estilos mais monitorados das variedades cultas – se afasta da norma padrão, de modo que o falante da norma culta pode ser acusado de erro quando convém ao seu interlocutor.

Faraco se preocupa também em relacionar a norma padrão à modalidade escrita da língua:

Além de servir à comunicação oral de amplo alcance, a variedade padrão está intrinsecamente ligada à escrita porque esta tem a grande vantagem de poder transcender não só os limites locais, como as próprias fronteiras nacionais (um material escrito pode ser lido em qualquer parte do mundo onde haja pessoas que entendam o português como língua nativa ou como língua estrangeira) e mesmo os limites de seu tempo (ainda hoje podemos ler sem dificuldade textos escritos em séculos passados).

A variedade padrão, principalmente quando ligada à escrita, terá relativa estabilidade: ela tenderá a mudar menos no tempo do que as variedades da fala. E isso porque a escrita é uma atividade que favorece uma maior atenção às formas da língua pelo fato de a realizarmos de modo mais reflexivo, isto é, ao escrever temos tempo para monitorar detalhadamente nossos passos e, por isso, podemos, ao reescrever ou revisar nossos escritos, fazer ajustes conscientes, bem menos comuns na fala. (id., p. 166)

Novamente, a relação com a escrita é um importante elemento caracterizador da norma culta como a definimos anteriormente (seção 2.3.2) baseados em um texto posterior do próprio autor (FARACO, 2008). A norma culta é culta pois se coloca em relação com a “cultura escrita”. Os falantes da norma culta são altamente letrados, no sentido de que têm amplo trânsito pela escrita, conhecem diferentes gêneros escritos, etc.

A norma padrão, por sua vez, tem relação com a escrita, mas essa é uma relação baseada no fato de que ela se estabelece por meio da escrita: escrevem-se gramáticas e dicionários; escrevem-se leis que orientam a ortografia; etc. A “ideologia da língua padrão” coloca essa característica em primeiro plano e supõe que a escrita precede a fala em importância. No entanto, ambas as modalidades da língua tem diferentes funções sociais, de sorte que nenhuma é melhor que a outra de nenhuma forma.

Faraco admite que o “padrão” (para nós, a norma culta), tem funções e finalidades específicas. Do mesmo modo, outras variedades linguísticas teriam suas próprias funções sociais: “E, por fim, a variedade padrão tem finalidades específicas; ela é uma dentre muitas e não recobre (nem pode recobrir) todas as funções sociais e culturais da língua.” (id., p. 166).

Nesse sentido, o livro lembra que

A língua padrão é, portanto, uma construção cultural: os letrados privilegiam certos modos de dizer como aqueles mais adequados em certas atividades de fala e na escrita. Claro, quanto mais próxima do sentimento linguístico e do uso real dos falantes, mais fácil será seu domínio e sua difusão. (id., ibid.)

Daí que se questionem os modelos com base nos quais se estabelece o padrão. Para Faraco, eles deviam ser revistos. Entre os modelos, deveria estar a escrita jornalística:

Antigamente, era costume se dizer que a referência do padrão eram os escritores da língua: aquilo que fosse corrente no seu uso da língua seria o padrão. Hoje, além dos escritores, temos de ampliar nossas fontes, considerando o impacto social dos meios de comunicação social. Nos Estados Unidos, por exemplo, costuma-se dizer que a língua padrão é precisamente aquela utilizada nesses meios. (id., p. 165-166)

5.2.4.4 O que é norma culta para Lopes et al.

O discurso didático-expositivo de Lopes et al. confunde norma padrão e norma culta, como vemos:

A norma-padrão é uma variante linguística de determinado grupo social que impõe aos demais suas formas de uso. Ela está intimamente ligada ao poder econômico, político e social. A sociedade aceita que ela seja padrão e que se deva ensinar nas escolas e divulgada pelos meios de comunicação.

Há um contrato social nem sempre equilibrado que determina o que é adequado e o que é errado. Há uma pressão social para sua defesa e manutenção. Muitas dizem que ela preserva a nacionalidade.

Há dicionários e gramáticas que nos dizem o que é certo e o que é errado no uso da língua. Obedecemos, é claro, por uma questão de sobrevivência! De qualquer forma, é melhor garantir o padrão e não cair nas malhas da discriminação. (LOPES et al., 2004, p. 36)

Nesse trecho dois pontos nos chamam atenção: primeiro, o livro não faz uma distinção entre norma padrão e norma culta, dizendo que o padrão é a variedade dos grupos sociais privilegiados e que está registrada em dicionários em gramática; segundo, o livro afirma que “é melhor garantir o padrão e não cair nas malhas da discriminação”. Essa afirmação sugere obediência ao padrão, reproduzindo o discurso normativo. E mais: no limite, ignora que o conhecimento é sócio-historicamente construído, de modo que ignora que a apreensão de um mesmo objeto de conhecimento não é a mesma feita por outros. Como resultado, o conhecimento está sempre sendo reconstruído. É o mesmo com a norma culta, sempre sendo reconstruída nos usos linguísticos dos falantes que têm acesso a ela.

Segue-se um trecho que busca colocar em questão a distribuição desigual da norma culta, que seria responsável pelo “sentimento de inferioridade linguística” dos que não a conhecem.

Infelizmente, as modalidades prestigiadas muitas vezes não são conhecidas por todas as pessoas, o que faz com que elas se sintam inferiorizadas por não saberem competir no mesmo grau de igualdade com aqueles que as dominam. Todos devem ter os mesmos direitos linguísticos.

Nas escritas, as regras são mais claras; mas na fala ninguém sabe dizer o que é exatamente a norma padrão. Sabemos que a fala formal deve se aproximar da escrita. (id., p. 36)

O livro destaca a relação entre “fala formal” e escrita. De fato, há uma relação entre fala e escrita e, especialmente, há uma relação entre a norma culta e a cultura letrada. Vimos na seção 2.2.4, que as variedades faladas mais monitoradas adquiriam características geralmente relacionadas à escrita. Mas o livro também atenta para o fato de que

A literatura tem um tratamento à parte.
A literatura escrita, principalmente a do século XX, procurou criar um padrão de língua brasileira, se afastando das formas de Portugal. Longa batalha de nossos modernistas, que apregoavam a beleza de todos os erros. Com certeza trabalharam como linguistas e marcaram as variações regionais e de grupos com muito estilo. Muitas falas, até então desprestigiadas, foram ouvidas e divulgadas, inclusive pela escola, um pouco conservadora em relação às variantes. As academias tiveram de compreender que o povo também falava... (id., p. 36-37)

A relação entre o modernismo brasileiro e as questões de língua é uma relação a ser investigada por parte do livro de LPL, pois coloca em questão exatamente a questão das fontes da gramática tradicional. Se elas são a escrita literária, então é de se perguntar porque “pra mim fazer”, por exemplo, não é admitido pelas prescrições tradicionais. “Pra mim fazer” é tema do poema *Pra mim brincar*, de Manuel Bandeira.

Para encerrar seu capítulo dedicado às questões de variação, Lopes et al. voltam a afirmar sua posição de que a língua é espaço de liberdade. Ao mesmo tempo, destacam o uso da norma padrão como instrumento de manutenção da ordem social, sugerindo que ela deveria ser melhor distribuída.

Deste modo deve ficar a reflexão sobre a possibilidade de a língua variar de pessoa para pessoa, cada uma ocupando um espaço físico e social múltiplo. A norma-padrão deve ser entendida como variante de prestígio; arma poderosa na manutenção de valores sociais e de outros, como o trabalho, as relações formais e a auto-estima, em uma sociedade que se avalia pelo uso da linguagem verbal. Nem todos têm acesso a essa norma, e ele deve ser um direito a cidadania. Entretanto, um pensamento deve ficar – o respeito às diferenças: “Liberdade pra dentro da cabeça!” (id., p. 39)

Essa posição a favor do ensino da norma padrão como meio pelo qual diminuir as diferenças sociais, é reafirmada mais uma vez no capítulo sobre gramática.

Devemos, porém, separar as concepções de gramática e de norma padrão, para não cair na armadilha da discriminação quando alguém se desvia de determinada norma. Lógico que as pessoas devem se aproximar das normas, conhecê-las para poder utilizá-las em situações que pedem o uso das formas padronizadas. Mas a gramática é muito mais do que isso. (id., p. 46)

Como afirmamos aqui, na seção 2.4.2, discordamos dessa posição. Não é por meio do ensino do padrão (ou da norma culta), como objetos desprendidos das práticas sociais que lhes dão significado que conseguiremos melhor distribuir a norma e reduzir o preconceito linguístico. Mais interessante seria trabalhar com as práticas sociais letradas e, uma vez inseridos nelas, refletir sobre as formas linguísticas recorrentes, comparando-as com outros usos da língua, com outras variedades.

5.2.4.5 Síntese

Como vemos, nenhum dos livros faz a divisão que propomos entre o normativo (norma padrão) e o normal entre os falantes mais acima na hierarquia social nas situações mais monitoradas de uso da língua (norma culta).

O LD de Cereja & Magalhães propõe uma dicotomia entre “variedades não-padrão” e “variedade padrão”, que, a nosso ver, muito se assemelha à distinção entre “errado” e “certo”. A variedade padrão é definida como a variedade de maior prestígio social, como se fosse única e homogênea. Nesse sentido, o livro sustenta que o padrão (normativo) e o culto (empiricamente verificável) são idênticos. No entanto, isso não parece ser verdadeiro. Por isto, a distinção entre norma padrão e norma culta é importante: para que não se assumam as prescrições da tradição gramatical como descrições do que é comum entre os falantes cultos.

Em Nicola, encontramos a ideia de que há uma polarização entre o que se chama lá de “padrão culto” e de “padrão coloquial”. O “padrão culto” seria a variedade de prestígio social, o que seria o motivo pelo qual se deveria estudá-lo. Nesse sentido, o “padrão culto” amalgama as noções de norma padrão e de norma culta.

O livro de Faraco sustenta uma polarização entre as variedades cultas e as variedades populares. Os registros mais monitorados das variedades cultas se aproximariam do que o livro chama de “língua padrão”. A língua padrão se justificaria por uma certa necessidade de uma “variedade” linguística que mitigasse as diferenças sociodialectais, tornando mais ampla a comunicação numa sociedade complexa como a nossa.

Em Faraco, a “língua padrão” seria vista como uma variedade entre outras no quadro social. Em especial, seria uma variedade relacionada à escrita. Como tal, teria suas funções e usos específicos, diferentes dos de outras variedades.

No texto de Lopes et al., norma culta e norma padrão se fundem naquilo que os autores chamam de norma padrão, característica de um grupo social que seria imposta sobre as outras variedades linguísticas. A norma padrão de Lopes et al. seria intimamente ligada à

escrita, no entanto, a literatura receberia uma indulgência e não seria policiada. De fato, os autores chamam atenção para o fato de que o modernismo brasileiro buscou “abrasileirar” o padrão.

Para os autores, o ensino do padrão é o recurso disponível para que ele se torne mais bem distribuído, e, assim, diminuam as diferenças entre os grupos sociais e, conseqüentemente, reduza-se o preconceito linguístico. Discordamos dessa posição, sustentando que não basta “ensinar o padrão”, mas que se precisa oferecer acesso a práticas letradas, nas quais a norma culta faça sentido.

4 O que é norma culta?	
Cereja & Magalhães	Norma culta ou norma padrão é a variedade linguística socialmente prestigiada. Se opõe às variedades não-padrão.
Nicola	A realidade linguística brasileira é polarizada entre o padrão culto e o padrão coloquial. Entre eles há um contínuo. O padrão culto estaria registrado nos instrumentos normativos e deve ser ensinado por causa de seu prestígio social.
Faraco	A realidade linguística brasileira é polarizada entre as variedades populares e as variedades cultas. Estas últimas, em seus registros mais monitorados, se equivalem à “língua padrão”, registrada nas gramáticas e dicionários. A língua padrão é intrinsecamente ligada à escrita. Como variedade linguística, deve ser projetada no quadro social, tendo funções e usos específicos.
Lopes et al.	Norma padrão é a variedade linguística do grupo social dominante imposta sobre as outras variedades. Ela é intimamente ligada à escrita. A literatura modernista brasileira buscou “abrasileirar” o padrão. O padrão deve ser ensinado para que se torne mais bem distribuído, de modo a diminuir o preconceito linguístico.

Quadro 5.8 – Respostas para a pergunta “O que é norma culta?”

5.2.5 O que o livro diz sobre a relação entre fala e escrita?

Nossa posição é de que fala e escrita estão relacionadas, não só porque a escrita alfabética, de certa forma, se constrói com base na fala, mas também porque escrita e fala se interpenetram. O planejamento e o monitoramento dedicados à redação de um texto científico se revelam na exposição oral do trabalho em um congresso, por exemplo. Por outro lado, há evidentes marcas de oralidade em diversos textos escritos: no bate-papo na internet, na mensagem de celular, no e-mail para os amigos, etc. Além disso, o conceito de norma culta que assumimos neste trabalho faz referência à escrita, pois associa a norma culta às variedades utilizadas por falantes letrados, isto é, com amplo acesso ao e larga autonomia no trânsito pelo mundo da escrita. Por esses motivos, vamos investigar o que os livros afirmam sobre essa relação.

5.2.5.1 O que Cereja & Magalhães dizem sobre a relação entre fala e escrita?

Como vemos abaixo, os autores apresentam a variação diamésica como um dos fatores que contribuem para a determinação de um registro:

As **variações de registro** ocorrem de acordo com **o grau de formalismo** existente na situação; com **o modo de expressão**, isto é, se se trata de um registro oral ou escrito; **com a sintonia entre os interlocutores**, que envolve aspectos como graus de cortesia, deferência, tecnicidade (domínio de um vocabulário específico de algum setor científico, por exemplo), etc. (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 17 [grifos no original])

A escolha por uma conjunção alternativa (“se se trata de um registro oral **ou** escrito”) para colocar a questão do “modo de expressão” sugere uma visão dicotômica dos conceitos, que se reforça quando identificamos uma tabela com “as diferenças que geralmente existem entre as modalidades falada e escrita da língua”, retirada de um texto de Ingedore Koch (imagem 5.9).

A tabela apresentada pelos autores parece se construir sobre alguns preconceitos acerca de fala e de escrita. Especificamente, ela parece ter sido elaborada com base em uma identificação de fala com a conversa espontânea face a face e de escrita com um texto escrito de cunho dissertativo altamente formal (como uma dissertação). No entanto, sabemos que há textos orais que exigem planejamento e elaboração (apresentações, palestras, notícias telejornalísticas, etc.). Esses mesmos textos orais parecem exigir uma multiplicidade de formas linguísticas, de sorte que não há porque acreditar que haja uma preferência por frases curtas, coordenações e voz ativa. Além disso, a suposta fragmentaridade da fala parece ser mito. Labov (2008 [1972]), por exemplo, informa que “nos vários estudos empíricos que conduzimos, a grande maioria dos enunciados - cerca de 75% - eram frases bem formadas sob qualquer critério” (p. 237). Do ponto de vista da escrita, um argumento parecido pode ser elaborado: há textos escritos como o bate-papo na internet, o bilhete para o amigo, a lista de compras, o tweet, etc. que não exigem planejamento, não são elaborados, são “incompletos”, não exigem voz passiva ou frases complexas, etc.

Não encontramos outras referências à relação entre fala e escrita no capítulo analisado nem no sumário do livro.

Fala	Escrita
1. não planejada	1. planejada
2. fragmentária	2. não fragmentária
3. incompleta	3. completa
4. pouco elaborada	4. elaborada
5. predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	5. predominância de frases complexas, com subordinação abundante
6. pouco uso de passivas	6. emprego freqüente de passivas

(Ingedore G. Villaça Koch. *A interação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 68.)

Imagem 5.9 - Características da fala e da escrita (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 17)

5.2.5.2 O que Nicola diz sobre a relação entre fala e escrita?

Ao contrário do que fazem Cereja & Magalhães, que apenas citam este eixo de variação, José de Nicola toma a variação diamésica como um tópico a ser tratado em seu discurso didático-expositivo. As duas páginas dedicadas à “Escrita e oralidade” trazem algumas reflexões. Primeiramente, o autor esclarece a precedência histórica da fala:

Tanto na história da humanidade como em nossa história individual, primeiro falamos, depois escrevemos. E mais: a modalidade falada é adquirida naturalmente, enquanto a escrita é aprendida. Na fala, o significante é sonoro (conjuntos de sons – fonemas – que representam uma ideia); na escrita, é gráfico (conjuntos de letras, representações gráficas dos sons da língua). (NICOLA, 2005, v. 1, p. 134)

De nosso ponto de vista, esse tipo de esclarecimento é relevante, pois coloca em cheque mitos sobre a língua que propõem uma hierarquia do escrito sobre o falado. A questão das diferenças entre as modalidades se torna relevante. Para lidar com ela, o autor traz um quadro que as lista (imagem 5.10). No entanto, ele busca deixar claro que “essas características diferenciais são extremas, podendo existir acomodações de acordo com o tipo de gênero textual que se está produzindo e, ainda, o registro empregado (coloquial ou padrão culto) na situação real de produção.” (id., p. 135)

modalidade falada	modalidade escrita
<ul style="list-style-type: none"> • forte dependência contextual 	<ul style="list-style-type: none"> • pouca dependência contextual
<ul style="list-style-type: none"> • pouco planejamento ou planejamento simultâneo à produção da fala: espontânea, fluxo fragmentado, mudança abrupta de construção, frases quebradas 	<ul style="list-style-type: none"> • permite planejamento cuidadoso; fluxo não fragmentado e contínuo
<ul style="list-style-type: none"> • coesão por meio de recursos paralinguísticos (entonação, gestos, olhares, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • coesão por meio de conectivos, de estruturas sintáticas, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • predomínio de frases curtas, ordem direta, período simples e coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> • períodos longos com muita subordinação, frases com estrutura complexa
<ul style="list-style-type: none"> • presença de elementos que mantêm a conversa aberta: "entende?", "tá claro?" 	<ul style="list-style-type: none"> • forte influência das convenções

Imagem 5.10 - Características da fala e da escrita (NICOLA, 2005, p. 134)

Para sustentar sua posição, traz como exemplos o texto telejornalístico, que seria planejado e escrito previamente, para ser lido no ar pelos apresentadores posteriormente; a fala de Alfredo Bosi num congresso de literatura, que teria sido reproduzida por escrito numa publicação posterior; e um trecho de *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, que apresenta uma conversa entre dois personagens, cujas falas são marcadas por elementos típicos de oralidade.

Por fim, é importante dizer que o autor dedica uma última seção de seu texto à conversa face a face, chamando atenção para o fato de que essa parece ser a forma mais básica de interação social:

Dialogar, falar, trocar idéias: essas são as formas básicas de comunicação e, podemos dizer, universais de interação, já que são empregadas por todos os falantes de uma língua, sejam eles escolarizados ou não. Conversas mais ou menos informais, com amigos, colegas, na sala de aula, na rua... os textos orais circulam o tempo todo. (id., p. 135)

Feitas essas considerações, o autor passa a listar algumas características das conversações: o emprego de linguagem verbal e não-verbal (linguagem corporal, tom de voz, etc.), emprego de expressões fáticas ("claro!", "nossa!", "certo?"), turnos de fala negociados constantemente (negociação que, de acordo com o autor, seria feita por meio da tomada da palavra pelos participantes da conversa). Há um trecho de um diálogo entre Bentinho e Capitu (de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis) para exemplificar a negociação de turnos de fala. Nesse trecho, Bentinho anuncia que pedirá duas promessas de Capitu. Feito o primeiro

pedido, Capitu toma a palavra, anunciando, antes de ouvir o segundo pedido, que estava de acordo com o primeiro.

O autor chama atenção para o processo de tomada de turno: “Bentinho teve seu turno de fala “roubado” quando Capitu o interrompeu e afirmou “– A primeira está prometida”, e disse que esperava a segunda coisa, devolvendo o turno de fala para Bentinho.” (id., p. 136) Finalmente, é proposta uma pequena lista de expressões que podem ser utilizadas para tomar o turno de fala (“claro, no entanto...”, “pois é, mas...”, “discordo totalmente, pois...” etc.) e pede-se que os alunos avaliem sua efetividade e em que situações poderiam ser empregadas.

É alarmante que, para exemplificar a conversa, o autor tome um trecho de um livro! A literatura não fornece bons exemplos de tomada de turnos porque não há tomada de turnos nas conversas entre personagens literários. Essas conversas são ficcionais. Elas acontecem como seu autor deseja. Por mais que ele busque torná-las próximas da realidade conversacional humana, ele certamente não registrará todas as variáveis envolvidas numa interação face a face.

5.2.5.3 O que Faraco diz sobre a relação entre fala e escrita?

Faraco pouco escreve sobre a relação entre fala e escrita. Não há textos dedicados exclusivamente ao tópico, contudo, encontramos, em meio à discussão sobre a norma padrão, as seguintes afirmações:

Além de servir à comunicação oral de amplo alcance, **a variedade padrão está intrinsecamente ligada à escrita** porque esta tem a grande vantagem de poder transcender não só os limites locais, como as próprias fronteiras nacionais (um material escrito pode ser lido em qualquer parte do mundo onde haja pessoas que entendam o português como língua nativa ou como língua estrangeira) e mesmo os limites de seu tempo (ainda hoje podemos ler sem dificuldade textos escritos em séculos passados).

A variedade padrão, principalmente quando ligada à escrita, terá relativa estabilidade: ela tenderá a mudar menos no tempo do que as variedades da fala. E isso porque a escrita é uma atividade que favorece uma maior atenção às formas da língua pelo fato de a realizarmos de modo mais reflexivo, isto é, ao escrever temos tempo para monitorar detalhadamente nossos passos e, por isso, podemos, ao reescrever ou revisar nossos escritos, fazer ajustes conscientes, bem menos comuns na fala. (FARACO, 2003, p. 166 [grifo adicionado])

Há nesse excerto duas afirmações a respeito da escrita que nos interessam: (1) a escrita é permanente (sobrevive ao tempo e pode viajar no espaço) e (2) a escrita é uma atividade reflexiva. Quanto a (1), estamos plenamente de acordo. Como sustentamos na seção 2.4.2, essa característica é essencial com relação à escrita e pode ter sido necessária ao

desenvolvimento de algumas ciências, nascidas da possibilidade de comparação de dados e de conhecimento acumulado em formas escritas. Com relação à (2), cabe a observação de que a atividade escrita pode não ser alvo de tanta reflexão quanto acreditamos que seja. É evidente que há textos que são propícios ao monitoramento das escolhas linguísticas e textuais, contudo, não se pode deixar de observar outros usos da escrita, menos sujeitos à normatividade tipicamente associada a ela.

Cumprido ressaltar, entretanto, que, nos capítulos que o autor intitulou “guia normativo” (cap. 22 e 23), há um trabalho intenso com tópicos linguísticos que são relevantes para a escrita mais formal (concordância verbal, infinitivo flexionado, conjugação de verbos irregulares, regência verbal e uso de pronomes pessoais e possessivos). Esse trabalho é feito por meio da comparação de variedades formais e informais, faladas e escritas. Nesse sentido, características linguísticas da fala (como o uso de pronomes retos no lugar de oblíquos – *eu vi ele x eu o vi*) são tematizadas e trabalhadas na direção da construção de um conhecimento sobre a norma culta escrita formal.

5.2.5.4 O que Lopes et al. dizem sobre a relação entre fala e escrita?

Lopes et al. são os que mais se dedicam à questão da relação entre fala e escrita, destinando um capítulo inteiro de seu livro à questão.

A primeira abordagem da variação diamésica, contudo, é encontrada ainda no capítulo dedicado à variação linguística. Nesse capítulo, os autores afirmam as diferenças entre as modalidades, chamando atenção para o fato de que ambas as modalidades têm usos diferentes. Também lembram que a escrita, ao contrário da fala, é permanente e atribuem a essa característica a pouca flexibilidade da língua escrita:

Um dos processos mais discutidos é o da variação entre as modalidades da linguagem verbal: a fala e a escrita.

Apesar de complementares na comunicação, a escrita tem tomado o espaço da fala e se constituído como modelo. Falar como se escreve é um desvio tão complicado quanto escrever como se fala.

Fala e escrita devem conviver e ajustar-se às intenções de seu uso informal e formal. A segunda, por sua natureza de registro permanente, tem regras menos flexíveis que a primeira, mas nem por isso deixa de apresentar seus gêneros discursivos, os tipos de textos, que impõem uma certa ordem à relação linguística. (LOPES et al., 2004, p. 35)

Eles também apresentam um quadro com características da fala e da escrita (imagem 5.11). O quadro, no entanto, não parece necessariamente opor características da fala e da

escrita. Não há por que imaginar, por exemplo, que o item c) das características da fala, “vocativo”, se oponha ao item c) das características da escrita, “ordem canônica da frase”. Em primeiro lugar, a presença de um vocativo não parece alterar a “ordem canônica da frase” em português; em segundo lugar, vocativos são bem vindos em vários textos escritos, como o e-mail e a carta.

Características da fala	Características da escrita
a) Estrutura sintática truncada	a) Estrutura sintática organizada
b) Conectivos: e, mas aí, então, depois, aí, bom, muito bem...	b) Conectivos apropriados à seqüência temporal do texto.
c) Vocativo	c) Ordem canônica da frase
d) Imperativo	d) Tempos e modos verbais variados
e) Frases interrogativas de conexão: viu? sabe? né?	e) Pouca interrogação; quando existe, segue-se resposta
f) Interjeições	f) Poucos recursos enfáticos
g) Repetições	g) Pouca repetição
h) Recursos prosódicos	h) Poucos recursos prosódicos

Imagem 5.11 - Características da fala e da escrita (LOPES et al., 2004, p. 35)

Há também perguntas sobre quais seriam os “poucos recursos prosódicos” disponíveis à escrita e se os “conectivos: e, mas aí, então, depois, aí, bom, muito bem...” seriam inapropriados “à seqüência temporal do texto”. *Grosso modo*, o quadro não é claro. Sem uma discussão dos sentidos que se quer dar aos itens que o compõem, fica difícil entendê-lo.

O segundo momento em que a variação diamésica é trabalhada é em meio ao capítulo dedicado ao conceito de gramática. Os autores parecem querer sustentar que há gramáticas diferentes subjazendo à língua escrita e à língua falada. Isso, de acordo com os autores, se deve às diferentes condições de produção dos textos orais e escritos. Para os autores, característica central que diferiria as gramáticas da fala e da escrita seria a co-presença ou não dos interlocutores. A co-presença garantiria um referencial partilhado entre os interlocutores, o que concederia características específicas à gramática da fala:

Na atualização de nossa fala, contamos com a presença física de nosso interlocutor (ou interlocutores) e, dependendo da proximidade e dos graus de relação entre os falantes, partilhamos de experiências prévias que não precisamos explicitar. É

comum ouvirmos coisas do tipo: “E aí, como foi?/ Tudo bem, deu certo!”. Do que eles estão falando? Só eles sabem pois dividem referenciais que nós desconhecemos. Além da presença dos interlocutores e do referencial, contamos com o tom da voz, com os gestos e as expressões faciais.

Por exemplo, entro em um lugar e começo a me abanar; logo alguém diz “Está calor? Vou abrir a janela!”. Podemos dizer que, em relação à atualização, a gramática da fala apresenta algumas características próprias que divergem da gramática escrita.

Na escrita, a não presença imediata dos interlocutores, a utilização dos símbolos visuais, as letras, além do caráter permanente do que se escreve, nos levam a construir, dependendo do tipo de discurso que usamos, um referencial mais sólido do que queremos dizer. Na escrita, podemos dizer que a gramática é mais convencional – pensamos mais antes de escrever, rascunhamos, apagamos, lemos, releemos. A margem de inadequação deve ser menor, para que haja entendimento. Um erro ortográfico pode causar uma quebra na leitura, enquanto um desvio de uma palavra na fala pode passar despercebido ou ser corrigido na hora. id., p. 59)

Vemos que os autores chamam atenção para as diferenças entre a fala e a escrita. Contudo, em alguns momentos, buscam limitar o alcance de suas afirmações, quando, por exemplo, dizem que “dependendo do tipo de discurso que usamos” temos que construir um referencial “mais sólido” no texto escrito.

Há também um “modelo” de texto escrito que subjaz à afirmação de que “a gramática da escrita é mais convencional”. O sentido de “convencional”, dado os exemplos que seguem, parece ser “normativo”. No entanto, diferentes textos escritos se submetem mais ou menos ao policiamento gramatical normativo em função de características do gênero.

Também a afirmação de que “a margem de inadequação [na escrita] deve ser menor” sugere que sempre há uma “margem de inadequação”, tanto na fala (maior) quanto na escrita (menor). Sugerir que há sempre uma “margem de inadequação” e sugerir que “ninguém fala certo o português” são coisas idênticas e estão fundadas na aceitação do discurso do certo e do errado em língua, i.e. na norma curta.

Já no capítulo dedicado à ortografia, a questão da precedência histórica da fala sobre a escrita ressurge. Os autores afirmam que a fala é aprendida “naturalmente”; a escrita, por outro lado, necessitaria de ensino sistemático. No entanto, se admite que, em vários casos, ela é aprendida por meio da exposição diária: “foi destinada à escola a missão de ensinar a escrever. Vale a pena mencionar que a presença da escrita em nossa sociedade faz com que aprendamos a escrever mesmo antes da escola. Mas, sem dúvida, na escola essa aprendizagem é sistematizada.” (id., p. 69)

Ainda trabalhando com a ortografia, os autores chamam atenção para a relação entre som e letra:

Quando o assunto é ortografia, não podemos deixar de apontar as diferenças e

semelhanças entre a língua falada e a escrita. Há uma série de interferências entre as duas, o que acaba por se refletir na escrita.

Por exemplo, falamos *kaza* e escrevemos *casa*. A grafia em português não é essencialmente fonética; ela é fonológica e muitas vezes etimológica. O que isso significa?

Na **fonética**, temos a fala das pessoas, que se atualiza de diferentes maneiras – o *r* caipira, a entonação dos cariocas, paulistas, mineiros etc. Acontece que essas marcas fonéticas não são distintivas, não são **fonológicas**. (id., p. 71 grifos no original)]

A fonologia, de acordo com o livro, se ocuparia dos fonemas, entendidos como unidades que diferenciam palavras. Como exemplos, se oferecem as palavras *gato*, *bato*, *mato*, *pato*, *cato*, *dato*. As diferenças entre palavras seriam garantidas pelos fonemas *g*, *b*, *m*, *p*, *k* e *d*. A etimologia, por sua vez, se ocuparia da história das palavras. E porque as palavras podem ter histórias muito longas, suas representações gráficas se distanciam de suas representações fonéticas. “De repente temos que desligar a palavra falada da palavra escrita e começamos a pensar as palavras, vê-las por escrito. Este é o segredo da aprendizagem da ortografia, a memória das palavras.” (id., p. 71)

No capítulo dedicado exclusivamente às relações entre fala e escrita, encontramos textos que buscam colocar as duas modalidades em interrelação:

Já mencionamos que a fala sempre vem antes da escrita.

No entanto, numa sociedade letrada como a nossa, as duas modalidades convivem e se entrelaçam.

Se a fala é a modalidade mais utilizada em situações cotidianas e informais, a escrita é o registro permanente das ideias sociais.

Quando você nasceu, seus pais, rapidamente, obtiveram sua certidão de nascimento. Se o nome é escolhido na fala, ele deve ser registrado na escrita. Depois vêm o boletim da escola, o RG, a carteira de trabalho, o diploma, o passaporte, o título de eleitor, a carteira de motorista, e assim vai. São os famosos documentos, tudo por escrito, retirados em órgãos autorizados.

As duas modalidades, a fala e a escrita, convivem entre si, mas em nossa sociedade a escrita tem um valor social maior, é uma forma de memória que registra a história do cotidiano, as descobertas científicas, os pensamentos, as leis, o nosso nome. Uma tecnologia e tanto.

Agora, se a sua profissão for vendedor, saber falar bem (de preferência convencer o comprador) é mais importante do que saber escrever bem.

Tudo depende, portanto, do contexto do uso da linguagem verbal.

A fala muitas vezes entra na escrita, como no caso da literatura, e a escrita entra na fala, como no caso de uma aula ou pedido formal de emprego. (id., p. 108 [grifos adicionados])

O texto fala da interrelação entre fala e escrita, chamando atenção para características da sociedade letrada que passam despercebidas pelos falantes: a burocracia e a documentação são realizadas, majoritariamente, por meio da escrita, o que por si só já demonstra o “valor social maior” da escrita. É interessante que se fale sobre o valor da escrita na sociedade letrada para que se possa questionar esse valor.

Mais adiante, os autores se dedicam a fazer uma caracterização da fala. Retomam assim as características que haviam apontado no segundo momento em que abordam a relação entre fala e escrita. Em especial chamam atenção para o quadro de referência que informa conversas como “Amigo 1: E aí, como foi? / Amigo 2: Foi legal, mas pintou uma zona. Mas deu certo. E você? / Amigo 1: Deu branco na hora. Aí, sabe como é, resolvi. Vamos lá?” (id., p. 110). Para os autores, o grau de implicitude dessa conversa se explica com base no amplo quadro de referências compartilhado entre os amigos. No caso de situações mais formais, o grau de implicitude diminuiria. O exemplo dado pelos autores é a conversa entre professor e aluno sobre uma prova, mesmo tema da conversa entre amigos apresentada anteriormente. “Professor: Você conseguiu responder a todas as questões da prova? / Aluno: Tive dificuldade em entender as primeiras, mas, depois, respondi a todas. Não sei se acertei.” (id., p. 111) Para os autores:

A formalidade dessa situação exigiu adequações nos modos de dizer. Apesar de a fonte sonora e o conteúdo serem os mesmos da fala dos “amigos”, usamos um maior planejamento para o que seria dito.

Em situações muito formais, como numa entrevista para um emprego, ou numa consulta médica, às vezes nos sentimos constrangidos diante do interlocutor e perdemos, literalmente, a fala.

Podemos concluir que só dominar a cadeia fônica não resolve o problema da fala. O ato de interlocução, na fala, depende do interlocutor e do contexto. (id., *ibid.*)

Evidentemente, na escrita, o interlocutor e o contexto são importantes. E essas características são ressaltadas quando os autores expõem as características da escrita.

O ato de escrever é individual, em primeira instância. Eu “converso” com um interlocutor não presente e tenho a minha frente uma folha em branco (hoje cada vez mais uma tela de computador).

Na folha, escrevo de forma linear, tentando convencer meu leitor daquilo que estou escrevendo.

Além de saber escrever corretamente as palavras, tenho de saber escrever textos simples, como um bilhete, e complexos, como um ensaio.[...]

O interlocutor não estando presente, não poderemos explicar para ele o que queremos dizer, como fazemos na fala.

Temos de dizer imaginando o que ele espera ler; detalhar todos os passos.

Mesmo assim, as previsões podem falhar, e o leitor pode considerar que o que está escrito não seja suficiente. Isso acontece, com certeza, nas provas escritas na escola, quando o aluno discute com o professor suas respostas. (id., p. 115-116)

Como vemos, os autores comparam a fala e a escrita, buscando o que há em comum entre as duas modalidades, utilizando, inclusive, a metáfora da “conversa” com um leitor não presente. Também é importante ver que os autores chamam atenção para o fato de que a escrita não é necessariamente a escrita de um texto de cunho dissertativo, mas inclui textos

como o bilhete. Em ambos os casos, a sugestão de que a escrita promove um “diálogo” é verdadeira. Além disso,

Para escrever, temos de ter conhecimento da língua escrita, do assunto que vamos discorrer, do tipo de texto que iremos escrever e, fundamentalmente, do interlocutor e da situação social do texto.

Depois de escrito, nosso texto é definitivo e passa de mão em mão. Cada leitor pode considerar um aspecto positivo e/ou negativo na leitura. Os leitores reescrevem nosso texto do jeito que desejam.

O aspecto permanente da escrita faz dela um documento de preservação da memória. Documento, ouviu? Não se esqueça! Quando escrevemos, estamos nos mostrando e registrando por escrito o que pensamos.

Por isso é importante utilizarmos as possibilidades da escrita: a reelaboração, os rascunhos, as revisões, as edições e reedições. A escrita permite a correção antes de chegarmos ao produto final.

Diferente do caráter natural e efêmero da fala, a escrita nos permite conversar com muita gente à distância.

Imagine nossa responsabilidade enquanto autores deste texto. (id., p. 116-117)

É importante que os autores chamem atenção para a “situação social do texto” escrito. Isso porque as características dos textos tendem a se justificar dada sua “situação social”. Por exemplo, escrevem-se a data e o local no início de uma carta pessoal porque ela tende a demorar a chegar ao destinatário, que, geralmente, está longe.

Com relação à leitura dos textos escritos, talvez seja importante chamar atenção para o fato de que os leitores não parecem assim tão livres para reescrever “nosso texto do jeito que desejam”. É evidente que as leituras serão múltiplas e darão atenção a diferentes aspectos do texto. No entanto, não é tão claro assim que o leitor pode ler qualquer coisa. Aquilo que se lê, em princípio, está ancorado no texto, nas afirmações e implicações que se evidenciam no escrito.

Vemos também que o texto chama atenção para o aspecto “documental” da escrita. O registro permanente permitido pela escrita, de fato, traz consigo a possibilidade de reelaboração, revisão, reedição, etc. Todas possibilidades que fazem do texto escrito diferente do texto falado.

É interessante que o texto destaque a responsabilidade dos próprios autores na construção do LD. De fato, segue uma curta seção intitulada *Querem que eu conte como escrevi este texto? Tudo bem*, que relata como os autores se prepararam pra produzir o texto didático e como se angustiam os escritores: “Há dias estou tentando escrever, pensando em você, que irá ler, tentando adivinhar suas dúvidas para ajuda-lo a compreender a importância da fala e da escrita.” (id., p. 117). Esse fato corrobora nossa hipótese de que o texto didático-expositivo deste livro didático não é caracteristicamente transmissivo, além de colocar em

questão o próprio processo de construção textual.

Outro elemento interessante que compõe este capítulo é um trecho de uma entrevista do NURC. Trata-se de um diálogo entre dois informantes - duas mulheres de 36 e 37 anos com curso superior paulistanas - sobre tempo, profissões e ofícios. Pede-se que os alunos analisem

a) as condições de produção da conversa; b) a hierarquia dos interlocutores; c) a presença de entoação e marcas de outras linguagens; d) as marcas linguísticas de - autocorreção, - marcadores de conversação, - marcadores de sustentação da conversa, - substituição dos tempos verbais, - palavras indicativas do sensorial, - palavras e expressões afirmativas, - partículas enfáticas, - expressões coloquiais, - orações coordenadas, - expressões vagas voltadas para o referente, - sequências justapostas, - frases incompletas, - anacolutos, - repetições e redundâncias, - prolongamento de vogais e consoantes, - silabação, - elipses, - redução de palavras, - citações, - topicalizações (id., p. 118)

As características analisadas pelos alunos são posteriormente trabalhadas pelo texto didático-expositivo do LD. Nem todas se encontram no trecho de entrevista do NURC que se oferece para os alunos analisarem. Alternativamente, se propõe que os alunos gravem um trecho de um programa televisivo para fazer a análise. O procedimento, apesar de complexo, mostra mais uma vez que os autores estão preocupados em tratar seu interlocutor como alguém que traz algo para a sala de aula, não apenas um aluno que deve adquirir o conhecimento a ser transmitido pelo professor.

Após a análise das características linguísticas que atribuem à fala, os autores lembram que a fala se aproxima da escrita em situações de alta formalidade. Vejamos:

Em situações mais formais, algumas dessas marcas linguísticas desaparecem. As pessoas falam com recursos mais próximos da língua escrita; é o caso de entrevistas, aulas, teatro, telenovelas e programas de TV em geral. A situação formal da interlocução impõe regras para o falante. A fala, no caso, é premeditada, porque sabemos que estamos sendo avaliados; pensamos antes de falar. Por isso, quem quer falar bem deve primeiro prestar atenção em com que se fala e onde se fala. Como diz o ditado popular: “Pense duas vezes antes de falar.” (id., p. 122)

Ainda sobre a fala, os autores lembram que as regras para a participação em uma conversa com interlocutores simétricos e assimétricos são diferentes. Interlocutores acima na hierarquia social devem ser tratados com deferência e respeito, que são marcados pelas escolhas linguísticas dos falantes.

Para introduzir aquelas características que são entendidas como “características linguísticas dos textos escritos”, os autores produzem o seguinte texto:

A escrita, como já dissemos, tem o poder de preservar o texto no espaço e no tempo, superar as distâncias e congelar o momento.

Ela é o resultado de um longo processo histórico, social e cultural. Construída pela humanidade, ela é um sistema de representação simbólica – o segundo depois da fala.

Algumas de suas funções são instrumentais, como registrar a memória, outras são mediadas, como fazer uma reflexão e comunicar o que pensamos.

O sistema alfabético tem a representação gráfica em letras: são pauzinhos e bolinhas que significam as situações, ideias e eventos que desejamos registrar em textos.

Para produzir textos escritos, trabalhamos, inicialmente, com a noção de que tipo de texto iremos escrever e seus objetivos sociais. Isto é, se vou escrever um bilhete, devo conhecer a organização e a estrutura do tipo de texto bilhete e, depois, saber para quem vou mandá-lo (meu interlocutor/leitor).

Em situações escolares, normalmente o professor indica o tipo de texto (por exemplo, uma narração) e o assunto/tema, mas não indica o interlocutor/leitor (o professor?) e a função (para que escrever?) do texto a ser produzido.

Esses comandos nos ajudam a organizar nossa escrita, ou seja, contextualizar nosso texto e escolher os recursos linguísticos que iremos utilizar. (id., p. 124)

É interessante notar que os autores inserem em seu texto uma crítica às práticas de escrita escolares tradicionais, lembrando que a seleção de gênero e de interlocutor textual nos auxilia na determinação dos elementos linguísticos que utilizaremos para a composição do texto. As seguintes são as “características linguísticas da escrita” que o LD apresenta, lembrando que elas podem variar “de acordo com as intenções de produção do texto”:

Mecanismos coesivos da escrita

O texto não é um agrupamento de palavras, frases e parágrafos soltos. Há elementos coesivos responsáveis pela sua unidade, ou seja, sua coerência. Esses recursos são organizados com predominância: - na escolha de palavras, - nas estruturas sintáticas complexas (subordinação com conjunções típicas), - no uso da voz passiva, - no uso dos tempos verbais, - nos elementos anafóricos (substituições), - no uso de elipses, - no uso dos pronomes, - no parágrafo, - na pontuação, - nos elementos ortográficos das palavras, - nos tipos de letras, - na distribuição gráfica do texto no papel, - na estrutura e organização do texto, - nas formas da morfossintaxe. (id., p. 124-126)

Como último movimento, os autores retomam a tese da continuidade entre fala e a escrita, refletindo sobre diferentes textos e sobre o próprio livro didático. Entre os textos sobre os quais promovem reflexão, os autores chamam atenção para os textos literários, que muitas vezes buscam na oralidade formas que serão recriadas esteticamente pela atividade literária.

Apesar de apresentarem diferenças na produção e representação, a fala e a escrita são, antes de tudo, sistemas comunicativos que expressam a língua portuguesa nas práticas sociais.

As duas devem ter o mesmo valor e atenção, e a passagem de uma para a outra deve ser observada.

Como a escrita fica congelada na folha de papel, podemos observá-la com mais atenção. A fala precisa de transcrição e quando isso ocorre, muitas das possibilidades da análise do contexto ficam perdidas.

A escrita acaba por interferir nos modos de falar, principalmente em situações de uso formal, como uma aula, uma palestra, um pedido de emprego. As pessoas esperam que a gente fale como se estivesse escrevendo.

Um caso interessante da passagem da fala para a escrita é a literatura.

Autores como Guimarães Rosa, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira foram buscar na fala a matéria-prima da expressão escrita. Os modernistas acreditavam que, para se libertar dos laços portugueses, deveriam trabalhar com uma língua brasileira, e essa língua estava na fala do cotidiano dos brasileiros.

A televisão é um outro exemplo interessante. Como ela conta com a imagem visual como referente, procura apresentar uma fala roteirizada, isto é, escrita.

A telenovela possui um roteiro escrito que os atores decoram. Nos jornais televisuais há o recurso do videotexto. O locutor vai lendo o que está escrito.

A escrita também procura reproduzir a fala quando nas revistas e jornais aparecem transcrições de relatos ou entrevistas, mas só que o texto falado é editado para a forma escrita.

O texto teatral, bem como o do cinema, também usa o esquema de roteiro (escrever como se fala).

A secretária eletrônica solicita que deixemos nossas mensagens: fala ou escrita? E a conversa telefônica, é fala?

O trânsito entre a oralidade e a escrita é interminável, e marcar a comunicação de uma ou de outra forma depende muito da intenção do texto.

Este, por exemplo, é um texto escrito, mas por suas características didáticas, procura estabelecer uma conversa com você, prever suas perguntas e explicá-las.

Não sei se conseguimos completar nossa comunicação, já que não temos sua presença no mesmo espaço/tempo. A não ser que qualquer dia desses você nos convide para um debate ou faça um chamada por telefone.

De qualquer forma, você pode usar a palavra escrita mandando cartas para os autores.

Qualquer tipo de comunicação vale a pena! (id., p. 126-127)

5.2.5.5 Síntese

Vemos que a questão da relação entre fala e escrita é relativamente pouco explorada pelos livros didáticos. Apenas o livro de Lopes et al. se preocupou em produzir uma extensa caracterização tanto da fala quanto da escrita. Os outros livros foram bastante mais sucintos.

Cereja & Magalhães abordam apenas as diferenças, sem limitar o alcance de suas afirmações. Nesse sentido, elas revelam certo “modelo” de referência para a escrita (um texto de cunho dissertativo como o diálogo) e para a fala (diálogo face a face entre iguais). No entanto, as formas que a língua toma para dar conta desses “modelos” não são o todo da língua. Em especial, essa concepção ignora que há textos que se colocam entre as modalidades e que têm características linguísticas próprias.

Nicola aponta as diferenças entre a fala e a escrita, mas chama atenção para a continuidade que existe entre uma modalidade da língua e outra, exemplificando com uma série de textos que se encontram no espaço entre o tipicamente oral e o tipicamente escrito.

Faraco pouco fala sobre a relação entre fala e escrita. De fato, ele aponta para duas características da escrita: sua permanência, que garante que o texto escrito viaje no espaço e atravesse o tempo, e sua reflexividade, que permite maior monitoramento do texto escrito, de

suas formas linguísticas, etc. Chamamos atenção que a reflexividade não é encontrada em todos os textos escritos, que podem muito bem ser escritos sem quaisquer preocupações de clareza, ordenação, sujeitamento à norma padrão, etc. Isso porque a escrita serve às mais variadas práticas sociais.

O autor também associa a norma culta com a escrita. Nesse sentido, a norma culta abrigaria formas linguísticas favorecidas pela língua escrita, o que coloca em relação fala e escrita.

5 O que o livro diz sobre a relação entre fala e escrita?	
Cereja & Magalhães	Fala e escrita são modalidades diferentes da língua, não havendo interrelações entre elas.
Nicola	Fala e escrita se interrelacionam, de modo que há um contínuo entre ambas as modalidades.
Faraco	A escrita possui características específicas: é permanente e reflexiva. A norma culta está em relação com a escrita.
Lopes et al.	Fala e escrita possuem gramáticas diferentes, dadas as características específicas dos contextos de produção das duas. Elas se interrelacionam, de modo que há um contínuo entre ambas as modalidades.

Quadro 5.9 – Respostas para a pergunta “O que o livro diz sobre a relação entre fala e escrita?”

Lopes et al. são os que mais se dedicam a escrever sobre a relação entre fala e escrita. Primeiramente chamam atenção para as condições de produção da fala e da escrita, focalizando especificamente a questão da co-presença dos interlocutores na fala e sua não presença na escrita. Para os autores, isso justifica diferentes gramáticas para a fala e para a escrita. A gramática da fala faria maior uso de implícitos, de outras linguagens, etc. A da escrita seria necessariamente mais explícita.

Os autores, contudo, não esquecem de identificar a presença de textos no contínuo entre fala e escrita. Nesse sentido, os autores atentam para as semelhanças entre fala e escrita, entendendo, como sugere Ângela Kleiman (1995), que

um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (p. 30)

5.2.6 O livro fala de variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?

Para nossa surpresa, a admissão de que a língua varia não acarreta a admissão de que

há um tipo de preconceito que se poderia denominar linguístico. Um preconceito contra as formas linguísticas utilizadas por certos falantes, mas que (mal) disfarça um preconceito social, contra as classes mais abaixo na hierarquia social, contra os migrantes de determinadas regiões do país, contra os falantes de línguas minoritárias, e evidentemente contra as formas culturais que caracterizam seus modos de vida e sua linguagem.

Todos os livros didáticos admitem que há variação, mas há vários que escamoteiam o preconceito linguístico. Entre eles, um sobre o qual nos debruçamos nessa segunda parte de nossa investigação. Nicola não trabalha com o preconceito linguístico. Isso nos chama atenção, pois acreditamos que, frente ao intenso e poderoso discurso da norma curta, o livro didático de português não pode se calar. Pelo contrário, ele deve insistir ativamente sobre a equivalência de todas as variedades.

5.2.6.1 O que Cereja & Magalhães falam sobre variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?

Os autores dizem explicitamente que o preconceito linguístico não tem razão de ser. Vejamos:

Apesar de haver muitos preconceitos sociais em relação a variedades não padrão, todas elas são válidas e têm valor nos grupos ou nas comunidades em que são usadas. Contudo, em situações sociais que exigem maior formalidade – por exemplo, uma entrevista para obter emprego, um requerimento, uma carta dirigida a um jornal ou uma revista, uma exposição pública, uma redação num concurso público –, a variedade linguística exigida quase sempre é a padrão. Por isso é importante dominá-la bem. (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, vol. 1, p. 16)

Chama atenção no texto, no entanto, que não se explicam as razões para acreditarmos que as “variedades não padrão, todas elas são válidas”. Essa falta de fundamentos associada à adversidade introduzida pelo “contudo” na frase seguinte faz com que nos perguntemos sobre a validade da afirmação de que todas as variedades são válidas.

Além dessa passagem, os autores incluem em seu texto didático-expositivo dois *boxes* em que fazem referências ao preconceito linguístico. No primeiro, afirmam que a é papel da escola ensinar a norma culta “para que todos tenham as mesmas oportunidades”:

Escola: democratizando oportunidades
Alguma vez você já se sentiu inferiorizado pelo modo como fala? Se sim, saiba que esse sentimento é normal. Isso geralmente ocorre quando nosso interlocutor é uma pessoa mais instruída do que nós e, por isso, tem maior domínio da variedade padrão.

A escola, ao assumir o compromisso de ensinar a variedade padrão, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social. (id., p. 16)

Já nos manifestamos contra essa visão. Não acreditamos que seja papel da escola “ensinar o padrão” (como vimos na seção 2.4). Além disso, incomoda a sugestão de que seria “normal” se sentir “inferiorizado pelo modo como fala”. Não importam o grau de instrução de nosso interlocutor ou seu lugar na hierarquia social, o sentimento de inferioridade pelo modo como se fala não pode ser naturalizado. Outra coisa que nos chama muita atenção no texto do *box* é a afirmação de que “a escola” deve preparar o aluno “para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social”. Nos parece que essa afirmação se constrói sobre a suposição de que há origens sociais que não conseguem “se comunicar com segurança e competência”. Nesse sentido, não haveria aqui uma crítica implícita àqueles que estão mais abaixo na hierarquia socioeconômica?

Por fim, os autores apresentam outro *box*, em que discutem a afirmação sobre a existência de um “português melhor”.

Onde se fala melhor o português no Brasil?

Você já deve ter ouvido esse tipo de pergunta. E também respostas como “no Maranhão”, “no Rio de Janeiro”, “no Rio Grande do Sul”, justificadas por motivos históricos, sociais, culturais. Porém, de acordo com a visão moderna de língua, não existe um modelo linguístico que deva ser seguido, nem mesmo o português lusitano.

Todas as variedades linguísticas regionais são perfeitamente adequadas à realidade onde surgiram. Em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, mesmo que seja a língua padrão, é que pode soar estranho e até não cumprir sua função essencial de comunicar. (id., p. 15)

Os autores reafirmam que não há diferenças entre as variedades. Contudo, chama atenção que estejam falando apenas de variedades diatópicas. É interessante também que se afirme que “todas as variedades linguísticas regionais são perfeitamente adequadas à realidade onde surgiram”, como se outras variedades recortadas diastrática ou diafasicamente, por exemplo, não fossem também “perfeitamente adequadas à realidade onde surgiram.” Com efeito, nos parece que há uma certa preferência pelo debate da variação em termos diatópicos - como se fosse mais fácil identificar as diferenças diatópicas que as diferenças diastráticas ou de outras ordens.

5.2.6.2 O que Faraco fala sobre variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?

Todos os capítulos do LD de Faraco que investigamos com atenção abordam algum aspecto do preconceito linguístico. Sua preocupação se estende até a língua de sinais, que, segundo o autor, têm sido alvo dos mais diversos preconceitos. Todavia, línguas de sinais são, como qualquer outra língua, plenas tanto do ponto de vista formal quanto do ponto de vista funcional:

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que elas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. São, portanto, línguas plenas, dotadas de gramática própria. É perfeitamente possível expressar, com elas, ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de conversar sobre esportes, trabalho, moda. Podem também utilizá-las com função estética para fazer poesias, contar histórias, criar peças de teatro e fazer humor. (FARACO, 2003, p. 133)

Além disso, ao assumir uma posição de combate ao preconceito linguístico, o autor deixa claro que seu discurso vem com o intuito de sustentar a defesa de um grupo social historicamente excluído. Nesse sentido, lemos, no capítulo 10, intitulado *A complexidade das línguas*, que, apesar de toda nossa familiaridade com a língua, muitos repetem afirmações errôneas sobre ela. “Se essas afirmações fossem inofensivas, não precisaríamos discuti-las. Ocorre que, em geral, elas carregam complicados preconceitos linguísticos e culturais e terminam por prejudicar os outros.” (id., p. 136). Desse modo, o autor justifica seu discurso a respeito das não existência de línguas primitivas ou avançadas, que, por sua vez, justifica sua posição a respeito da equivalência qualitativa de todas as línguas.

Por meio desse discurso, defende os grupos indígenas, afirmando que

Talvez começando pela compreensão de que suas línguas [dos índios] são tão complexas quanto a nossa (isto é, saber que elas não se distinguem qualitativamente da nossa) seja um ponto de partida importante para redesenharmos representações negativas (preconceitos) que ainda existem entre nós em relação aos povos indígenas do Brasil. Superando esses preconceitos, estaremos nos pondo ao lado deles na defesa de seus direitos – a maioria já consolidada em nossa legislação, mas ainda não respeitada integralmente na prática. (id., p. 137)

Faraco sustenta, em seu discurso sobre o preconceito linguístico, que o reconhecimento de sua existência é passo necessário para que possamos combatê-lo. Nesse sentido, fica claro porque se dedica tanto ao tema.

Precisamos, então, estar sempre alerta. A discriminação social pelo modo de a pessoa falar é tão condenável como qualquer outro gesto discriminatório. É fundamental ressaltar isso porque o preconceito linguístico (isto é, a discriminação motivada pelo fato de o outro falar diferente) está alastrado pelo nosso país, mas dele temos ainda pouca consciência, o que contribui para aumentar os seus efeitos

nocivos.

Um caminho interessante a trilhar na luta contra o preconceito linguístico é acostumar os nossos ouvidos a captar essa grande variedade linguística regional brasileira e perceber o quanto de riqueza ela revela da nossa história e da nossa cultura.

Em termos simples: *curta apaixonadamente a variação linguística!* Desenvolver um olhar positivo para o outro, uma atitude receptiva da diferença, é arte indispensável do processo de vencer a discriminação e o preconceito. (id., p. 161 [grifo no original])

É interessante que ele convoque o leitor a “curtir” a variação linguística. Essa é uma posição que não vimos nos outros livros analisados. No entanto, os que curtem a variação estão mais bem preparados para lidar com a heterogeneidade linguística em que vivemos que os que acreditam que só há uma forma correta de se falar e escrever.

Faraco dedica várias páginas à questão da variação diastrática e o preconceito contra as variedades usadas pelos que estão mais abaixo na hierarquia social, à questão da norma curta, à questão da constituição de nossa norma padrão, às críticas aos consultórios gramaticais da imprensa, etc. Não entraremos em detalhes para não nos alongarmos demais. Fica registrado, contudo, que o autor trabalha a questão do preconceito linguístico, chamando atenção para o processo de exclusão de grupos sociais que se perpetra por meio do preconceito.

5.2.6.3 O que Lopes et al. falam sobre variedades linguísticas populares e sobre preconceito linguístico?

Os autores falam sobre preconceito linguístico especificamente em dois pontos de seu texto didático-expositivo: o primeiro, no capítulo dedicado à variação; o segundo, no capítulo dedicado à ortografia.

No capítulo dedicado à variação, os autores chamam atenção para “a discriminação decorrente do uso de variantes” (LOPES et al., 2003, p. 35). A nosso ver, os autores se equivocam ao colocar a discussão nesses termos, pois eles sugerem que há um modo “correto” de um lado, e as “variantes” de outro. Esse equívoco, como vemos, se mantém quando os autores oferecem exemplos:

Em todos os casos, devemos estar atentos para a discriminação provocada pelo uso de variantes. Como cada variante representa um grupo social, é comum as variantes de grupos com menos destaque político, social e econômico serem desprestigiadas. Com isso surge o preconceito linguístico – as pessoas são julgadas pela fala/escrita que apresentam.

A substituição da lateral palatal por semivogal anterior, resultando em pronúncias

como *paia* em vez de *palha*, o *r* retroflexo, em vez de semivogal posterior, resultando na pronúncia de *animar* em vez de *animau* (que se escreve *animal*), têm pouco prestígio e, no entanto, são aceitos pelos falares de grupos sociais.

A pronúncia em uso em determinadas regiões do Nordeste é menosprezada ou tratada de forma irônica em novelas televisivas. As piadas sobre o assunto são muitas, também, em relação à fala da mulher ou do idoso.

Cuidado com o preconceito: o próximo alvo poderá ser você, sua fala e sua escrita!

Reconhecer as diferenças entre as variantes e o prestígio de uma sobre a outra, sabendo compreendê-las como uma forma de vida da língua, é um princípio de cidadania e de respeito à diversidade.

Devemos dar voz a todos os que desejarem se expressar. Não há língua portuguesa certa ou errada; existem variações de prestígio. (id., p. 35-36 [grifos no original])

O trecho que lemos faz uso da noção de prestígio, atribuindo-o a certas formas linguísticas. Não há, todavia, quaisquer discussões a respeito de como uma forma linguística se torna prestigiada ou em que sentido ela é prestigiada.

No capítulo dedicado à ortografia, os autores sustentam que se deve monitorar a ortografia dos textos escritos pois equívocos ortográficos gerariam preconceitos com relação ao autor.

Esse é o ponto básico da aprendizagem ortográfica – escrever errado uma palavra prejudica a leitura do texto, além de fomentar preconceitos sociais que avaliam a pessoa que grafa errado como ignorante.

Entender a história da ortografia nos leva a não julgar de forma preconceituosa as pessoas que grafam de outras maneiras as palavras. Quando elas escrevem de forma diferente, há uma lógica, que podemos compreender e interpretar. (id., p. 73)

É interessante que o texto chame atenção para a questão da “lógica” por trás do equívoco ortográfico. De fato, muitos problemas de ortografia têm origem em atravessamentos, por assim dizer, da oralidade. É uma pena que essa “lógica” não seja abordada pelo livro didático.

5.2.6.4 Síntese

Vimos que há livros didáticos que não trabalham com as questões relativas ao preconceito linguístico. Entre esses, o livro didático de Nicola, o segundo mais adotado na edição de 2009 do PNLD.

De nosso ponto de vista, o LD de português não pode deixar de discutir a questão do preconceito linguístico, visto que ele é tão disseminado e, ao mesmo tempo, “naturalizado” em nossa sociedade. A consciência de que ele existe é o primeiro passo para que entendamos as exclusões que ele provoca.

O livro didático de Cereja & Magalhães, apesar de professar que o preconceito

linguístico existe e deve ser evitado, não dá ao leitor ferramentas com as quais identificá-lo. Pelo contrário, em uma passagem de seu texto, sugere que “é normal” se sentir inferiorizado ao falarmos com pessoas mais escolarizadas que nós.

Faraco, por sua vez, trabalha extensivamente com o preconceito linguístico, sob a premissa de que é necessário torná-lo visível aos olhos da maioria. Também busca mostrar que há uma relação bastante forte entre o preconceito linguístico e o preconceito social. Nesse sentido, sempre que aborda o preconceito linguístico mostra como ele tende a atacar determinados grupos sociais, como os surdos, os índios, a população pobre, os migrantes, etc.

Lopes et al., ao trabalharem o preconceito linguístico, projetam uma dicotomia entre o que seriam “variações linguísticas” e algo que, assumimos, seria “a língua”. Essa seria prestigiada, enquanto as “variações” seriam desprestigiadas. Infelizmente, não há quaisquer discussões a respeito de como uma forma se torna prestigiada ou desprestigiada. Há também uma passagem sobre preconceito linguístico que deriva de equívocos ortográficos.

6 O livro fala de variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?	
Cereja & Magalhães	Sim. O preconceito linguístico existe e deve ser evitado. O assunto não é desenvolvido.
Nicola	<i>Não</i>
Faraco	Sim. O preconceito linguístico existe tende a atingir determinados grupos sociais, como os surdos, os índios, os migrantes, etc.
Lopes et al.	Sim. O preconceito linguístico atinge certas “variantes” desprestigiadas da língua. Problemas ortográficos também podem gerar preconceito linguístico.

Quadro 5.10 –Respostas para a pergunta “O livro fala de variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?”

É importante registrar, novamente (v. seção 5.2.3.5), que nenhum dos livros traz exemplos de variedades linguísticas populares em textos não-literários. A preferência por textos literários, certamente, ajuda a mostrar que, ao contrário do que sustenta o preconceito linguístico, variedades populares são, sim, capazes de produzir arte. No entanto, certos textos publicitários, certos textos de opinião, etc. são também construídos com variedades populares. Olhar para esses textos é importante, pois mostra outros usos de certas variedades populares.

Além disso não podemos nos esquecer que a variação está presente em toda a língua. Nesse sentido, é produtivo perceber que “um mesmo texto” muda se endereçado para diferentes interlocutores, se circular em diferentes esferas, se publicado em diferentes meios, etc. Assim, escrever um ofício requerendo a reforma do pátio da escola endereçada à secretaria de educação do município mobiliza uma variedade linguística diferente daquela utilizada para a discussão do tema entre os alunos em sala de aula ou em um ambiente virtual.

Dar atenção a essas diferenças é, também, dar atenção aos usos das variedades linguísticas, aumentando, conseqüentemente, a mobilidade sociolinguística dos alunos.

5.2.7 Considerações sobre as demais questões da ficha de leitura

Em nossa ficha de leitura, restam perguntas sobre a menção a diferentes lugares do mundo onde se fala português, sobre a história da língua portuguesa, sobre a menção do multilinguismo brasileiro e sobre o trabalho com a mudança linguística. As respostas a que chegamos ao lermos os livros nos levam a crer que essas questões são pouco relevantes no discurso didático-expositivo dos LDs aprovados em 2009. Como veremos, há livros que não trabalham com essas questões. Os que trabalham, pouco as discutem.

Para que nosso texto se tornasse mais objetivo, abrimos mão de fazer acompanhar nossas considerações de imagens e trechos dos textos dos livros didáticos em questão.

5.2.7.1 O livro menciona os diferentes lugares do mundo onde se fala português?

O português é uma língua amplamente falada no mundo inteiro. Sendo a quarta língua mais falada no mundo⁴⁴, sua variação é enorme. Atualmente existem 9 países que têm o português como sua língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste⁴⁵. Além dos países de língua portuguesa oficial, existem comunidades de descendentes de portugueses na Índia (Damão, Diu e Goa) e na Ásia (Macau, Malaca). Some-se a isso o fato de a mobilidade internacional ter ampliado as comunidades de falantes portugueses em territórios estrangeiros. Assim, encontram-se grandes contingentes de falantes de português emigrados principalmente em países europeus e na América do Norte. Toda essa expansão territorial atua como força centrífuga, promovendo a variação linguística.

A visibilidade internacional do português tem aumentado, não só por causa do enorme número de falantes nativos da língua, mas também por causa da participação dos países de língua portuguesa, em especial do Brasil, na política internacional. Nesse sentido, tem-se ampliado a procura do ensino de português como língua estrangeira.

⁴⁴ De acordo com o Observatório da Língua Portuguesa: < <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-mais-faladas/10-linguas-mais-faladas-no-mundo> > Acesso em 10 de abril de 2013.

⁴⁵ Nenhum dos livros que investigamos menciona Guiné Equatorial como país de língua portuguesa oficial. Acreditamos que isso se deve ao fato de que a oficialização do português no país só se deu em 2010, anos depois da publicação dos livros investigados. A informação pode ser conferida em < http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1622890 >. Acesso em 10 de abril de 2013.

O conhecimento desses dados ajuda a pôr em perspectiva a variação linguística, em especial a de ordem diatópica. Além disso, ajuda a colocar em questão alguns mitos sobre a língua: de que a língua portuguesa é difícil (se é tão difícil assim, como podem 250 milhões de pessoas falarem ela?), de que portugueses “falam melhor” (como “falam melhor” se falam outra variedade?), de que a língua portuguesa seria desimportante no cenário internacional (como assim “desimportante” se, de fato, todas as línguas são importantes?), etc. Por tudo isso, acreditamos que há vantagens em, ao menos, apresentar essas informações aos alunos.

Nossa leitura mostrou que apenas Nicola não menciona os países de língua portuguesa oficial. Cereja & Magalhães, Faraco e Lopes et al. os mencionam. Faraco ainda menciona as comunidades de emigrados brasileiros e portugueses em outros países. Lopes et al. mencionam os descendentes de portugueses na Ásia e na África⁴⁶.

7 O livro menciona os diferentes lugares do mundo onde se fala português?	
Cereja & Magalhães	Menciona os países de língua portuguesa oficial
Nicola	<i>Não</i>
Faraco	Menciona os países de língua portuguesa oficial e as diásporas de falantes de português
Lopes et al.	Menciona países de língua portuguesa oficial e comunidades de descendentes de portugueses na África e na Ásia

Quadro 5.11 – Respostas para a pergunta “O livro menciona os diferentes lugares do mundo onde se fala português?”

Vemos que os LDs pouco trabalham com a informação que veiculam sobre o alcance do português no mundo. Em Faraco, contudo, essa informação é apresentada pela primeira vez no trabalho de interpretação do texto *Não há línguas primitivas*, de John Lyons.

Nesse texto, Lyons afirma que o tamanho dos vocabulários das línguas pode variar, mas todas elas são equivalentes do ponto de vista qualitativo. Para trabalhar com a afirmação do autor, o LD pede que o aluno tente inferir o tamanho do léxico português. Para que o aluno tenha condições de responder essa questão, um trecho de uma entrevista com Antônio Houaiss é apresentado. Nessa entrevista, o filólogo afirma que uma língua “de cultura” teria mais de 400 mil palavras. Além disso, o LD pede que o aluno considere ainda que o vocabulário deve refletir a realidade sociocultural dos falantes. É nesse ponto que a

⁴⁶ Lopes et al. apresentam dois mapas diferentes intitulados *A língua portuguesa no mundo*, um no capítulo dedicado à variação linguística e outro no capítulo dedicado à ortografia. No segundo caso, o mapa segue três textos de opinião que discutem o acordo ortográfico de 1990. Esse mesmo mapa inclui não apenas Macau e Timor Leste, os países de língua portuguesa oficial e as ex-colônias portuguesas na Índia, mas também Cingapura, Java, Melinde, Mombaça, Quiloa, Sri Lanka e Zanzibar. Em todos esses lugares, os portugueses estabeleceram entrepostos comerciais, que caíram ainda no século XVII. Se há falantes de português nesses locais (não conseguimos confirmar essa informação), eles são muito poucos.

informação sobre os países de língua portuguesa oficial é apresentada.

Vimos também que o livro de Faraco é o único que apresenta diferenças entre as variedades brasileira e europeia da língua portuguesa (seção 5.2.3.3). A nosso ver, ao apresentar as diferenças entre ambas as variedades, o LD qualifica a discussão sobre variação, oferecendo meios de observar um quadro social mais amplo.

Do nosso ponto de vista, essa informação se beneficiaria de um trabalho que conseguisse mostrar as diferenças e as semelhanças entre as variedades. Os processos sócio-históricos que levaram à constituição de diferentes variedades linguísticas talvez sejam mais evidentes quando analisamos o diferente. Nesse sentido, o entendimento da constituição das diferentes variedades diatópicas da língua portuguesa talvez seja importante para o entendimento de nossa própria constituição.

5.2.7.2 O livro aborda o multilinguismo brasileiro?

Um dos mitos acerca da língua portuguesa no Brasil é de que ela é a única língua falada no país. No entanto temos catalogadas centenas de línguas no território brasileiro: além do português, encontramos dezenas de línguas de imigração, centenas de línguas indígenas e resquícios de línguas africanas (OLIVEIRA, 2000).

O mito da língua única parece estar relacionado com o advento da norma padrão. A padronização impõe a uniformidade sobre um conjunto de itens variáveis (MILROY, 2001). Nesse sentido, o processo padronizador propõe a unidade linguística. É importante, portanto, que a língua portuguesa nem tenha “dialetos” (ou “variedades”), nem compita com outras no extenso território nacional. É como se a “unidade nacional” tivesse uma relação direta com a “unidade linguística”.

Abordar o fato de que há em território brasileiro centenas de línguas diferentes (e que em várias cidades do país há mais de uma língua oficial) é produtivo se vamos chamar atenção para a variação linguística, pois, na medida em que as línguas e variedades linguísticas são produtos e produtoras de cultura, coloca em evidência a heterogeneidade dos modos de vida humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito às diferenças. Escamotear as diferenças, por outro lado, pode ajudar a (re)produzir o preconceito, pois supõe uniformidade onde não há.

Entre os livros investigados na presente etapa de abordagem dos livros didáticos, encontramos apenas um que menciona o multilinguismo brasileiro. Em meio a discussão sobre variação linguística e a norma padrão no Brasil, o LD de Faraco afirma o que segue,

associando o mito do monolinguismo brasileiro à construção da norma padrão por nossa elite letrada.

Ainda hoje dizemos – como aquela elite inventou – que somos um país monolíngue, quando, de fato, **somos um país multilíngue**: aqui são faladas aproximadamente 120 línguas indígenas, várias línguas de imigração (principalmente no centro-sul) e ainda há resquícios de línguas africanas (o que sobrou da poderosa repressão da máquina escravista). (FARACO, 2003, p. 167 [grifos no original])

É interessante que o autor coloque o multilinguismo brasileiro nesses termos, pois sabemos que até meados do século XVIII a língua portuguesa era minoritária no Brasil (OLIVEIRA, 2000; LUCCHESI, 2009). Por aqui vimos se difundir, antes de qualquer outra, uma língua geral de base tupi, que era utilizada pelos índios brasileiros e que os jesuítas quiseram aprender, para conseguir catequizá-los. Essa língua geral da costa brasileira foi a mais utilizada por entre os bandeirantes paulistas, que a espalharam pelo território nacional.

A língua portuguesa era de fato a língua de uma reduzida elite. Primeiro, dos senhores de engenho portugueses, instalados no nordeste brasileiro. Depois, com a descoberta do ouro das Minas Gerais, houve, pela primeira vez na história, um grande influxo de portugueses para o Brasil. De acordo com Lucchesi (2009, p. 48), “estima-se que, no decorrer do século XVIII, pelo menos trezentos mil portugueses tenham vindo para o Brasil em busca do enriquecimento rápido.” Quando a corte portuguesa chega ao Rio de Janeiro em 1808, o português já é de fato a língua mais falada por aqui.

5.2.7.3 O livro conta a história da língua portuguesa?

A nosso ver, a história da língua portuguesa e de sua implantação no território brasileiro é um dos temas a ser tratado pela disciplina de Língua Portuguesa. Isso porque, acreditamos, a perspectiva histórica ajuda a colocar em questão certos mitos a cerca da língua.

Conhecer a história da implantação da língua portuguesa no Brasil, por exemplo, nos ajuda a entender as diferenças entre as variedades brasileira e portuguesa. Também nos ajuda a compreender porque há tamanha distância entre o português culto e o português popular. Nesse sentido, a perspectiva histórica nos ajuda a conceber a variação como o esperado, o “natural”, em termos de língua.

Nossa leitura nos mostrou que todos os livros contam uma história, em geral, focando a origem mais remota do português como uma língua derivada do latim popular. Nesse processo, contudo, há certa “idealização” dos estágios da língua. Nesse sentido, a

língua idealizada – a norma padrão – é a única que ganha a legitimidade da história (como sugere Milroy, 2001). Some-se a isso a pouquíssima atenção dada ao processo de implantação do português no Brasil e teremos um discurso que confere status de língua à norma padrão, silenciando a variação linguística.

Todos os livros analisados contam a história da língua portuguesa. A maioria deles busca estabelecer relações entre o quadro sócio-histórico e a história da língua. Assim, por exemplo, em Nicola, Faraco e Lopes et al., vemos um esforço em mostrar que a relativa instabilidade política e social que se seguiu à dissolução do Império Romano do Ocidente, de alguma forma, ajudou a acelerar as mudanças linguísticas que haviam começado com o contato entre as línguas locais e o latim vulgar falado pelos comerciantes e soldados romanos. Apenas o livro de Cereja & Magalhães não se esforça para fazer essas relações.

9 O livro conta a história da língua portuguesa?	
Cereja & Magalhães	O português advém do latim vulgar. O galego-português ⁴⁷ surge no século XII. Espalha-se pelo mundo a partir do século XV.
Nicola	O português advém do latim vulgar. Influenciado pelas línguas locais, o latim vulgar se torna o romance. Com a queda do Império Romano do Ocidente, aceleram-se os processos de mudança linguística. O galego-português surge no século XII. Com a fundação de Portugal, o galego e o português se diferenciam.
Faraco	O português advém do latim vulgar. Nos diferentes lugares em que foi falado, o latim vulgar assumiu diferentes feições. Com a queda do Império Romano do Ocidente, aceleram-se os processos de mudança linguística. Surge a consciência de que se falam diferentes línguas na Europa, entre elas o português, entre os séculos X e XI.
Lopes et al.	O português advém do latim vulgar. Entre os séculos I e IX, este torna-se o latim ibérico ou lusitano. Sofre influência árabe a partir de 711, com a tomada da península ibérica pelos muçulmanos. Entre séculos IX e XII, surgem textos que “misturam” português e latim “bárbaro”. O galego-português surge no século XII. Considera-se que o português está definitivamente diferenciado do galego com a publicação do Cancioneiro Geral, de Garcia Resende (1516).

Quadro 5.12 – Respostas para a pergunta “O livro conta a história da língua portuguesa?”

É interessante, contudo, observar que a história da língua portuguesa sistematicamente se encerra nos 1500. É como se os últimos quinhentos e tantos anos não fossem de história da língua portuguesa. É ainda mais interessante que não se fale nada sobre a língua portuguesa no Brasil, como se simplesmente a presença de portugueses no território nacional fosse suficiente para estabelecer o português como língua hegemônica por aqui. Essa

⁴⁷ Com relação a denominação “galego-português”, vale lembrar que Bagno (2012) sustenta que ela seria ideológica. Isso porque os falantes de “galego-português” não identificariam sua língua dessa maneira. Eles a identificariam pelo nome de “galego”. A denominação “galego-português” teria sido desenvolvida por filólogos e estudiosos portugueses *a posteriori*, influenciados pela independência política de Portugal (que a Galícia nunca conheceu, estando sob domínio espanhol).

versão ingênua da história da língua portuguesa no Brasil contribui para a legitimação do discurso do monolinguismo brasileiro.

Além disso, o fato de a história da língua portuguesa se encerrar nos 1500 concede legitimidade apenas à língua usada pelos portugueses daquela época. Assim, a língua que falamos no Brasil (e as línguas portuguesas que se falam em diferentes comunidades) fica(m) deslegitimada(s). É como se nossa variedade linguística não tivesse história, não passando de uma versão corrompida do português que desembarcou no Brasil com Cabral.

Nesse sentido, nossa variedade só pode ser vista negativamente, pois somente o português europeu tem história (e, conseqüentemente, cultura). Por isso se justifica que a norma padrão tome como modelo o português europeu. Ele é o correto.

Com relação ao lugar no livro em que se encontra o texto sobre a história da língua, é importante notar que, em Cereja & Magalhães e em Lopes et al., ela é contada no capítulo dedicado aos conceitos de língua e de variação linguística; em Nicola e em Faraco, encontramos a história da língua no capítulo dedicado aos primórdios da literatura de língua portuguesa. Neste caso, a questão da história da língua parece emergir para justificar as acentuadas diferenças entre a língua que se dá a ler nas cantigas de amor, amigo, escárnio e maldizer e a língua escrita atual.

Devemos chamar atenção para o LD de Nicola. Logo após contar a história da língua portuguesa, o autor oferece a ler trechos de um mesmo texto nas línguas portuguesa, galega e castelhana, pedindo que o aluno identifique semelhanças e diferenças entre eles. Essa atividade, a nosso ver, releva o alto grau de parentesco das línguas, colocando em questão as relações políticas envolvidas na definição de “língua”.

Em Faraco encontra-se a sugestão de que o aluno pesquise sobre a história da língua, com especial atenção para a variedade brasileira. O LD sugere para a construção do trabalho a leitura de *Formação linguística do Brasil*, de Paulo Bearzoti Filho. Ao final, os estudantes são convidados a apresentar os resultados de sua investigação aos colegas de aula. Apesar de se poderem levantar críticas ao modo como se propõe a atividade (sem que os alunos sejam instruídos com relação a como fazer uma pesquisa bibliográfica, a como apresentar seus resultados, etc.), consideramos a atividade positiva por buscar trabalhar a história da língua.

Argumentamos que, para que certos mitos acerca da língua portuguesa percam seu fundamento, precisamos colocar em questão uma perspectiva histórica sobre ela, que inclua sua implantação no Brasil e sua difusão pelo mundo.

5.2.7.4 O livro aborda a mudança linguística?

Entre os livros que lemos nesta etapa de nossa pesquisa, apenas o livro de Nicola não aborda, de algum modo, questões relativas à mudança linguística. No entanto, somente em Faraco encontramos a discussão de mudanças específicas, relacionando-as como as história da língua.

Se retornarmos ao quadro 5.1, veremos que o tema da mudança linguística é abordado apenas por cinco entre os onze livros aprovados pelo PNLD/2009, sendo que, destes, apenas o LD de Cereja & Magalhães estava entre os seis livros mais adotados. Isto é, os livros falam pouco sobre questões de mudança linguística.

10 O livro aborda a mudança linguística?	
Cereja & Magalhães	Mencionam-se mudanças de ordem fonético-fonológica e lexical.
Nicola	<i>Não</i>
Faraco	Mencionam-se mudanças de ordem lexical e morfossintática. Trabalham-se o caso da ampliação de vocabulário e o caso da criação dos pronomes <i>você</i> e <i>vocês</i> .
Lopes et al.	Mencionam-se mudanças de ordem lexical.

Quadro 5.13 – Respostas para a pergunta “O livro aborda a mudança linguística?”

Além disso, entre os livros que investigamos, Cereja & Magalhães utilizam a palavra “evolução” para se referir a mudança linguística. No entanto, “evolução” conota “melhoria, desenvolvimento, aperfeiçoamento”. De fato, a mudança linguística, por não ser teleológica, não pode ser relacionada com “melhoria” ou “aperfeiçoamento”. O uso da palavra “evolução” sugere, ainda, que haja línguas “evoluídas” e línguas “primitivas”. Tal concepção, contudo, está completamente equivocada, e reproduz preconceitos dos quais queremos nos libertar ao insistir sobre a questão da variação linguística em sala de aula.

Note-se também que, em Cereja & Magalhães e em Lopes et al., encontramos apenas a menção de mudanças. Isso quer dizer que não há quaisquer dados, exemplos, casos de mudanças linguísticas analisados no texto didático-expositivo destes LDs. Some-se a isso o fato de que, ao mencionar a mudança, os livros restringem-se a mencionar mudanças de ordem lexical e fonético-fonológicas. Já sugerimos aqui (seções 5.2.1 e 5.2.2 e 5.2.3) que, da leitura dos livros mais adotados, ficamos com a incômoda sensação de que a variação linguística não atingia o todo da língua. Sustentamos essa posição com base na identificação de (a) um recurso às leituras mais estruturalistas da obra saussureana (e à separação entre língua e fala e, conseqüentemente, entre homogeneidade e heterogeneidade); (b) a falta de exemplos de variação linguística no nível morfossintático; (c) a pouca disposição em discutir

diferentes conceitos de gramática; etc. A não apresentação de exemplos de mudança linguística no nível morfosintático é outro índice de que o discurso didático-expositivo hegemônico a respeito de variação linguística não a vê permeando a língua como um todo.

Ao contrário do que vimos nos outros livros, em Faraco, encontramos não apenas a menção de mudanças linguísticas, mas também exemplos de mudanças. O primeiro que o LD oferece é a criação lexical: em meio a discussão sobre *A complexidade das línguas* (título de seu capítulo 10) surge a questão do tamanho do léxico das línguas. Nesse ponto, o LD faz uma digressão a respeito de estrangeirismos. O livro sustenta que os estrangeirismos são a menor parte do vocabulário da língua e que os falantes recorrem a palavras de outra língua e a palavras novas quando suas práticas sociais se multiplicam na direção de campos até então não conhecidos pelos falantes. Para sustentar isso, o livro traz um trecho de um texto publicado em uma revista especializada em informática. Nesse trecho, encontramos as palavras *winchester* e *disco (rígido)* em competição, a expressão *micros de mesa* substituindo *desktops* e a palavra *notebook* substituindo a possível expressão *computadores portáteis*. A leitura que o LD propõe do texto aponta exatamente essas questões.

Num segundo momento, em um dos capítulos dedicados a *Tópicos de língua padrão*, encontramos a descrição da criação dos pronomes *você* e *vocês* a partir das expressões substantivas *vossa mercê* e *vossas mercês*. Com base nessa descrição, o LD é capaz de mostrar como tem se reestruturado o quadro pronominal do português do Brasil e quais as consequências dessa reestruturação para a conjugação verbal, chamando atenção para os aspectos mais antigos da língua que se mantêm vivos na escrita mais formal. As mudanças no quadro pronominal também são utilizadas para explicar em que sentido é normal “misturar pronomes”, apesar da carga condenatória sobre frases como *Se você não se cuidar, a AIDS vai te pegar*.

Acreditamos que uma perspectiva histórica pode se fazer relevante em práticas de reflexão linguística especificamente porque ela garante que entendamos a gênese de um determinado fenômeno linguístico. Compreender a gênese de certos fenômenos de variação ajuda a “naturalizá-los”, isso porque, se compreendemos como eles surgiram, talvez compreendamos seu lugar e sua função social. Por exemplo, toda a história da criação dos pronomes *você* e *vocês*, que, em Faraco, explica a variação na conjugação verbal e a “mistura de pronomes”, ajuda o leitor a relacionar contextos e usos linguísticos, nesse sentido, oferecendo a ele instrumentos de leitura da realidade social que o permitem intervir socialmente com maior autonomia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem o objetivo principal de caracterizar o discurso didático-expositivo acerca da variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura. Para atingir esse objetivo, nos propusemos a ler minuciosamente todas as onze coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009.

Com o intuito de obter um quadro mais geral, fizemos primeiramente um levantamento quantitativo de todos os livros. Buscamos, por meio da leitura de seus sumários, os capítulos dedicados à temas relacionados à variação linguística. Depois, procedemos a leitura desses capítulos, listando os temas relativos a variação apresentados por meio do discurso didático-expositivo dos livros didáticos.

Essa primeira etapa de análise visava a responder às seguintes perguntas (apresentadas, anteriormente, na seção 4.3):

1.1 Todos os livros didáticos tratam explicitamente da variação linguística?

Nossa investigação inicial mostrou que, sim, todos os livros tratam explicitamente da variação linguística. Era esse o esperado, visto que o edital do PNLD exige que os livros didáticos abordem o tema.

Entendemos que o PNLD exige não apenas que o livro ofereça um discurso didático-expositivo acerca do tema, mas também conceba a língua como variável. Chegamos a essa conclusão por meio da leitura minuciosa das exigências do edital, que demandam que a variação e a heterogeneidade linguísticas sejam consideradas na leitura e na produção textual, no trabalho com a oralidade e com o conhecimento linguístico.

Evidentemente, os modos de abordar o tema diferem de acordo com o livro. Vimos grandes diferenças entre os livros mais adotados e os livros menos adotados, especialmente em nossa segunda etapa de abordagem dos livros didáticos.

1.1.1 Em que ponto do livro emerge o discurso didático-expositivo acerca da variação linguística?

Vimos que, de modo geral, os livros didáticos apresentam as questões de variação linguística já no primeiro capítulo do primeiro volume da coleção. Os dois livros menos adotados, de Faraco e de Lopes et al., são os que mais apresentam capítulos dedicados à variação, sendo 6 capítulos em cada LD, espalhados pelo volume. Os outros livros didáticos apresentam menos capítulos. O livro mais adotado de todos, de Cereja & Magalhães, dedica apenas um capítulo ao tema.

1.1.2 Que conceitos relacionados à variação linguística são mobilizados explicitamente pelos livros didáticos?

Vários são os conceitos mobilizados explicitamente pelos livros didáticos. Entre eles: língua, variação, eixos em que a língua varia, norma culta, adequação, relação entre escrita e oralidade, gramática normativa, internalizada e descritiva, história da língua portuguesa, alcance da língua portuguesa no mundo, mudança linguística, preconceito linguístico, empréstimos e criação de novas palavras (pode-se verificar que livros abordam que conceitos no quadro 5.3).

1.1.2.1 Esses conceitos são retomados explicitamente ou são apresentados uma única vez?

Entre os livros didáticos mais adotados, apenas o livro de Nicola (o 2.º livro mais adotado) retoma os conceitos de “gramática normativa” e de “adequação”. Outros livros que retomam conceitos são os quatro livros menos adotados.

Entre os vários conceitos retomados por eles (ver lista completa no quadro 5.2), chama atenção que se dê destaque para a noção de “norma culta”. Além de retomada várias vezes pelos quatro livros menos adotados, é abordada pelo discurso didático-expositivo de quase todos os livros didáticos. Isso, já sugerimos, pode estar relacionado com a ideia de que o “objetivo da escola” é ensinar a “norma culta”. Essa posição, como vimos na segunda etapa de nossa análise dos LDs, é adotada explicitamente por Cereja & Magalhães, Nicola e Lopes et al.

Com o intuito de investigar o conteúdo do discurso didático-expositivo acerca da variação linguística dos livros didáticos aprovados pelo PNLEM/2009, relemos os capítulos dedicados ao tema dos dois livros mais adotados (de Cereja & Magalhães e de Nicola) e dos dois livros menos adotados (de Faraco e de Lopes et al.).

Decididos a produzir dados objetivamente comparáveis, produzimos uma ficha de leitura para os livros didáticos (ver apêndice A). Por meio dela, nos questionamos como são conceituadas e como são apresentadas as noções de língua, de gramática, de variação, de norma culta, de escrita e oralidade, de preconceito linguístico e variedades populares. Além disso, quisemos saber se os livros abordavam o alcance do português no mundo, o multilinguismo brasileiro, a história da língua portuguesa (em especial no Brasil) e a mudança linguística.

Essa segunda etapa de análise visava a responder às seguintes perguntas (apresentadas, anteriormente, na seção 4.3):

1.2 O que o livro diz explicitamente sobre a variação linguística e os conceitos relacionados que mobiliza?

1.2.1 Do ponto de vista da sociolinguística, são adequadas as conceituações oferecidas?

Nossa leitura dos livros didáticos mostrou que há diferenças entre o discurso hegemônico acerca da variação (representado pelos livros mais adotados) e o discurso mais à margem (representado pelos livros menos adotados). Essa diferença foi claramente vista nos **modos de elaboração do discurso** dos LDs. Entre os mais adotados, a perspectiva do texto didático-expositivo era basicamente transmissiva. Entre os menos adotados, a perspectiva era reflexiva.

As conceituações apresentadas pelos livros didáticos também mostraram algumas diferenças significativas. Em primeiro lugar, há a questão do conceito de **língua** oferecido pelos livros didáticos. Enquanto os mais adotados conceituavam-na como um código, atentando para as limitações que o sistema linguístico impõe sobre a expressão do falante, os livros didáticos menos adotados preferiam conceituá-la como um sistema aberto, isto é, um sistema cujos elementos são finitos, mas permitem a expressão de infinitos significados.

Do ponto de vista do conceito de **gramática**, a diferença entre os discurso hegemônico e o discurso à margem se mantém. O livro mais adotado de todos não aborda os possíveis conceitos de gramática. Nesse sentido, deixa que o senso comum determine

“gramática” como sendo gramática normativa. O segundo livro mais adotado, por sua vez, discerne a gramática internalizada da gramática normativa. No entanto, parece dar mais importância à gramática normativa, defendendo-a em seu discurso didático-expositivo. Entre os livros menos adotados, gramática se conceitua como estrutura linguística, gramática internalizada, gramática descritiva e gramática normativa. Cada um dos conceitos é amplamente trabalhado e especificamente diferenciado dos outros.

No que tange à **variação linguística**, propriamente dita, encontramos novamente certas diferenças entre os discursos hegemônicos e os discursos mais à margem. Entre os discursos mais à margem encontramos uma preocupação maior com aspectos sociofuncionais da variação, isto é, a variação no eixo diafásico e diamésico. Em especial, o discurso didático-expositivo mais à margem dá muita atenção a questões identitárias, questões de produção de sentido, questões de adequação da variedade linguística empregada, etc. Sem entrar nessas questões, Nicola trabalha exclusivamente com os eixos diafásico e diamésico da variação linguística. Cereja & Magalhães, por sua vez, preferem observar os aspectos sociodialetais da variação.

Além disso, é importante observar que o discurso hegemônico acerca da variação linguística, de modo geral, não oferece casos ou exemplos de variação. Nos raros casos em que o faz, apresenta apenas exemplos de variação lexical de ordem diatópica. O discurso mais à margem, ao contrário, oferece casos e exemplos de variação diatópica, diastrática e diafásica em todos os níveis linguísticos. Todos esses elementos - a preferência pela conceituação de língua como um código, a preferência pela noção de gramática como “gramática normativa”, os raros exemplos de variação pertencentes unicamente à ordem lexical diatópica - sugerem, a nosso ver, que o discurso didático-expositivo hegemônico sobre variação linguística reserva um espaço de invariabilidade na língua.

Com relação à **norma culta**, é importante perceber que o discurso hegemônico não se preocupa em diferenciar norma culta e norma padrão. Com efeito, o discurso hegemônico sobre variação toma as prescrições da norma padrão como equivalentes à norma culta, tornando-a um espaço invariável. O discurso mais à margem reserva críticas à norma padrão. Faraco, além de diferenciar norma culta e norma padrão, sustenta que as fontes do padrão deviam ser revisadas para incluir o jornalismo. Em Lopes et al. (que não diferenciam a norma culta da norma padrão), vemos intensa crítica à utilização do padrão como instrumento de exclusão social. Chega-se a sustentar que o padrão deve ser ensinado para que, por meio de sua redistribuição social, caia por terra o preconceito linguístico.

A relação entre **escrita e oralidade** também é trabalhada pelos livros didáticos.

Quanto a essa questão, a distinção que vimos fazendo entre o discurso hegemônico e à margem parece não se manter. O discurso didático-expositivo encontrado no texto de Cereja & Magalhães distingue as duas modalidades da língua com um recorte estanque. Não se mencionam quaisquer interinfluências. Em Nicola e em Lopes et al., assume-se a distinção das modalidades, mas entende-se que ambas estão relacionadas por um contínuo. Em Faraco, não se trabalham as diferenças ou semelhanças entre as modalidades.

Com relação ao **preconceito linguístico**, os discursos hegemônico e à margem voltam a se distinguir visivelmente. Enquanto o discurso hegemônico dá pouquíssima atenção ao fenômeno - entre os livros lidos, apenas o de Cereja & Magalhães menciona o tema -, o discurso mais à margem tematiza a questão longamente. No caso do livro de Faraco, relacionam-se o preconceito linguístico com um preconceito social que visa a determinados grupos, tipicamente excluídos na sociedade. No caso do livro de Lopes et al., o preconceito linguístico é entendido como um preconceito contra formas linguísticas desprestigiadas.

A questão do **alcance do português no mundo** é pouco mencionada pelo discurso hegemônico acerca da variação linguística - quando muito, citam-se os países de língua portuguesa oficial. No discurso mais à margem, ambos os livros mencionam os países de língua portuguesa oficial, mas também as diásporas de falantes de português em países estrangeiros (Faraco) e as comunidades de descendentes de portugueses na Ásia e na África (Lopes et al.).

No que tange à questão do **multilinguismo brasileiro**, registre-se que somente Faraco menciona com o tema. Não há, no entanto, um trabalho com essa questão.

Com relação à **história da língua portuguesa**, todos os livros a contam. No entanto, ela sistematicamente termina nos 1500, sendo a história da implantação da língua portuguesa no Brasil praticamente não explorada pelos livros. Em Faraco, encontram-se alguns dados históricos acerca do estabelecimento do padrão em nosso país, e sugere-se um trabalho de pesquisa sobre a história da língua. Não se desenvolve o tema para além disso.

Finalmente, a **mudança linguística** é pouquíssimo explorada pelos livros didáticos mais adotados. O discurso encontrado em Cereja & Magalhães presta-se apenas a mencionar mudanças de ordem lexical e fonético-fonológicas. Não há casos nem exemplos apresentados. O discurso mais à margem dá mais atenção ao tema, especialmente o LD de Faraco, em que apresentam-se mudanças de ordem morfossintática, trabalhando-se o surgimento dos pronomes *você* e *vocês* e suas conseqüências para a conjugação verbal e a mistura de pronomes. Em Lopes et al., encontra-se menção de mudanças lexicais.

Diante dessas considerações, nos parece que o discurso didático-expositivo

hegemônico presente nos livros didáticos analisados não entende a variação linguística como abrangendo o todo da língua. Os espaços reservados à variação linguística são os níveis lexical e fonético-fonológico, especificamente, no eixo diatópico. O discurso hegemônico reserva uma porção de língua que seria invariável. Essa porção talvez possa ser lida como a norma padrão, entendida como a variedade (no singular) dos grupos sociais prestigiados. A norma padrão, porque é prestigiada socialmente e supostamente garante ascensão social, deve ser estudada.

Por outro lado, o discurso didático-expositivo mais à margem, presente nos livros didáticos analisados, entende a variação linguística como um processo abrangente, natural na língua, que atinge todos os níveis linguísticos. A variação linguística seria essencial à própria concepção de língua e oferece instrumentos por meio dos quais os falantes seriam capazes de elaborar textos orais e escritos nas mais diversas situações sociais. Nesse sentido, o discurso explícito sobre a variação linguística busca oferecer instrumentos de leitura da realidade social.

É importante registrar que o discurso mais à margem acerca da variação linguística, ao contrário do discurso hegemônico, **aborda a norma padrão criticamente**. A norma padrão deve ser redistribuída. Lopes et al. acreditam que essa redistribuição deve se dar pelo ensino do padrão. Faraco sustenta que ela deve se dar por meio do acesso ao mundo letrado e da reflexão sobre suas características específicas.

Observe-se que a posição defendida por Faraco é a mesma que defendemos neste trabalho, com base em Britto (2004; 2007). Com efeito, quando definimos o conceito de norma culta como as variedades linguísticas de fato empregadas por falantes mais acima na hierarquia socio-econômica e, por consequência, **com maior acesso à cultura escrita e aos bens da cidadania** - incluída aí a escola - em situações que requerem maior grau de monitoramento linguístico, colocamos a norma culta em relação com a cultura escrita. Nesse sentido, ensinar as formas linguísticas típicas da norma culta desprendidas dos contextos em que elas fazem sentido, isto é, dos contextos em que a cultura escrita é relevante, não é suficiente. Pelo contrário, para que o aluno desenvolva domínio sobre a norma culta, é necessário que ele seja inserido na mundo da escrita.

A nosso ver, o discurso hegemônico acerca da variação linguística é caracterizado pela necessidade de responder às exigências do PNLD. Com efeito, a dedicação de um único capítulo à questão da variação linguística no livro mais adotado do PNLEM/2009 é muito significativa. Esse capítulo tem a função de garantir que o livro seja aprovado pelo Programa e possa vir a ser adotado pelos professores. De resto, seu caráter conservador parece ser muito

bem quisto pelos professores de português, que o adotam maciçamente. Como resultado, o espaço reservado à invariabilidade da língua por meio do discurso hegemônico acerca da variação linguística garante a permanência da norma padrão (e do discurso da norma curta) em sala de aula.

O discurso mais à margem pretende efetivamente abraçar a concepção de língua variável. **A distinção entre o padrão e o culto deve ser enfatizada.** Nesse sentido, do ponto de vista de uma pedagogia da variação linguística, é necessário que se **ampliem as fontes sobre a norma culta**, especialmente no que tange à reflexão linguística. Elas devem incluir trabalhos de descrição linguística e não apenas a tradição gramatical.

Outra questão que nossos achados levantam é **a necessidade de se trabalhar os elementos linguísticos a partir de uma perspectiva histórica**, que coloque em discussão a história da língua portuguesa (inclusive sua implantação no Brasil), as características do português do Brasil e o multilinguismo do nosso país. Nesse sentido, trabalhar com a variação linguística em sala de aula é, antes de tudo, apontar para a heterogeneidade linguística, entendida como o normal e o esperado frente à heterogeneidade social na qual vivemos. Daí que uma pedagogia da variação levante questões a respeito do preconceito linguístico.

Além disso, mais do que entender a norma culta como um conjunto de características lexicogramaticais, precisamos entender as práticas sociais que lhe dão significado. Essas são as práticas letradas. Daí que precisemos oferecer acesso a essas práticas, em especial à leitura e à escrita. Nesse sentido também, nos parece que uma pedagogia da variação linguística, mais do que um pesado discurso didático-expositivo sobre variação, busca evidenciar a variação nos textos que participam da aula. Isso quer dizer que, **tanto na leitura, quanto na produção textual, devemos trabalhar com os significados que são mobilizados pela escolha de uma determinada variedade** em detrimento de outras.

Nosso trabalho coloca em questão a formação de professores na medida em que descobrimos que os livros didáticos mais adotados, além de pouco trabalharem com questões relativas à variação linguística, o fazem de maneira superficial, garantindo um espaço de invariabilidade na língua. Dito de outra forma, os professores parecem preferir os livros mais conservadores. Se nos interessa que os livros que melhor trabalham questões relativas à variação sejam mais adotados pelos professores, teremos que capacitar esses professores para que trabalhem com esses livros, para que se sintam encorajados a adotar esses livros e a trazê-los para sua sala de aula de maneiras produtivas.

Nosso trabalho, contudo, tem limitações. A leitura que fizemos dos livros didáticos não nos permite descobrir como é feita a escolha dos livros didáticos pelos professores nem

em que medida as escolas recebem os livros que escolhem. Também não sabemos como são utilizados os livros adotados em sala de aula nem quanto do discurso acerca da variação linguística que emana do livro didático é colocado em questão na escola, etc.

Essas questões, todas muito importantes, devem ainda ser estudadas. Para tanto, é necessário ir até as escolas, observar e participar dos processos de escolha dos livros didáticos, das aulas em que eles são utilizados, das discussões escolares em que eles são o tema central, etc. Só assim teremos real noção do quão relevante no processo educativo é o livro didático e o discurso que emana dele. Essas questões ficam em aberto para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, C. V. (2011). Os estudos de variação lingüística e de línguas em contato com o português: raízes históricas da pesquisa no Instituto de Letras da UFRGS. In.: SANSEVERINO, A. M. V.; MITTMANN, S. (Orgs.). *Trilhas de investigação: a pesquisa no I. L. e sua diversidade construtiva*. Porto Alegre: Instituto de Letras/ UFRGS.
- AMARAL, L. I. C. (2003). *A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações lingüísticas e sociais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, RS.
- ARAGÃO, M. S. S.; MOTA, J.; CARDOSO, S. A. M. (2006). Os Estudos Geolingüísticos no Brasil: dos Atlas Regionais ao ALiB. In.: MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. (Org.). *Documentos 2: projeto atlas lingüístico do Brasil*. Salvador: Quarteto. V. 1, p. 35-65.
- BAGNO, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola.
- BAGNO, M. (2011). *Gramática pedagógica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.
- BAGNO, M. (2012). O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In.: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*. São Paulo: Parábola.
- BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BATISTA, A. A. G. (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação.
- BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (2008 [2005]). Livros escolares no Brasil: a produção científica. In.: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- BATTISTI, E. (2011). Implementação da variação e mudança fônica: o caso da palatalização de /t/ e /d/ na antiga região colonial italiana no Rio Grande do Sul. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*, Curitiba, PR. p. 1301-1311. Disponível em: < http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Elisa_Battisti.PDF >. Acesso em 02

de janeiro de 2013.

- BORTONI-RICARDO, S. M. (2002). Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In.: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (2005). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental – PNLD/2008*. Brasília: MEC/FNDE/SEB.
- BRASIL. (2008a). Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Língua portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. (2008b). Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB.
- BRITTO, L. P. L. (2004). O ensino escolar de língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita X ensino de norma. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, II, 1 (3), p. 119-140.
- BRITTO, L. P. L. (2007). Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, vol. 5, n. 1, p. 24-30.
- BUNZEN, C. (2005). *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. (2008 [2005]). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In.: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- CASTILHO, A. T. de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CHESHIRE, J. (2005). Age- and generation-specific use of language. In.: AMMON, U. et al.

- Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society.* Berlin: de Gruyter. p. 1552-1563.
- CLARE, N. A. V. (2002). 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Cadernos CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html> > Acesso em 30 de março de 2013.
- COELHO, P. M. C. R. (2007). *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de portugueses*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Brasília, DF.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. (2001). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ECKERT, P. (1989). The whole woman: sex and gender differences in variation. *Language variation and change* 1 (1), p. 245-267.
- ECKERT, P. (1998). Age as a sociolinguistic variable. In.: COULMAS, F. (Ed.) *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell Publishing; Blackwell Reference Online. Disponível em: < http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnodeid=g9780631211938_chunk_g978063121193811 >. Último acesso em 28 de dezembro de 2007.
- ECKERT, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual review of anthropology*, 41. p. 87-100. Disponível em: < <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWavesofVariation.pdf> >. Último acesso em 11 de janeiro de 2013.
- ESTATUTOS da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: com revisões de São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005, Bissau/2006 e Lisboa/2007*. CPLP, Secretariado Executivo: Lisboa. Disponível em: < <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=49> > Acesso em 16 de novembro de 2012.
- FARACO, C. A. (2005). *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola.
- FARACO, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola.
- FARACO, C. A. (2012). O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In.: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola.
- GIL, M. M. (2012). *Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho*.

- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, RS.
- GONZÁLEZ, C. A. (2012). A abordagem explícita da variação linguística e da concordância verbal em um livro didático. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, nº 1. Disponível em: < http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0 >. Último acesso em 20 de abril de 2013.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. (1974). *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- KLANN-DELIUS, G. (2005). Gender and language. In.: AMMON, U. et al. *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: de Gruyter. p. 1564-1581.
- KLEIMAN, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LABOV, W. (1982 [1966]). *The social stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- LABOV, W. (2008 [1972]). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- LUCCHESI, D. (2002). Norma linguística e realidade social. In.: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola.
- LUCCHESI, D. (2009). História do contato entre línguas no Brasil. In.: _____.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.) *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA. p. 41-73.
- MARTINET, A. (1971 [1960]). *Elementos de linguística geral*. Lisboa: Sá da Costa. Trad.: Jorge Morais-Barbosa.
- MILROY, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics* 5/4, p. 530-555.
- MONTEAGUDO, H. (2011). Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In.: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola.
- OLIVEIRA, G. M. (2000). Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In.: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.) *Direito à fala? A questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular. Disponível em: < <http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=92> > Acesso em 19 de novembro de 2012.
- OLIVEIRA, M. K. de. (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In.: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre*

- a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil.
- RAMOS, H. et al. (2009). *Por uma vida melhor: educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Global; Ação Educativa.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (2003). Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In.: _____. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SCHIMITT, T. (2012). *Para além do padrão? Variação linguística na coleção didática Links*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.
- SCHNEIDER, S. D. (2012). *Concordância nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade no município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, RS.
- SILVA, B. C. (2012). *É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças de uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, RS.
- SIMÕES, L. J. (2012). *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: EDELBRA.
- SOARES, S. M. (2012). *A concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de crianças de uma creche comunitária de Porto Alegre: aprendizagem de uma regra variável*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, RS.
- TARALLO, F. (1996). Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In.: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs.) *Língua e cidadania: o português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes.
- THUN, H. (2009). A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In.: AGUILERA, V. de A. (Org.) *Para a história do português brasileiro*, vol. VII – vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL. p. 533-558.
- VIEGAS, M. F. (2012). Concordância nominal variável na fala de crianças de classe baixa na cidade de Porto Alegre. In.: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXIV, Porto

Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. (2006 [1968]). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola.

ZILLES, A. M. S. (2008). Variação no português falado e escrito no Brasil. In.: BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. *Português: um nome, muitas línguas*. [S.l.]: TV Escola; Programa Salto para o Futuro. Ano XVIII, boletim 08.

APÊNDICE A - FICHA DE LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS

IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO:

1 O que é língua?

CONCEITO APRESENTADO:

2 O que é gramática?

- normas para o bem falar/escrever (gramática normativa)
- regras internalizadas pelo falante durante a aprendizagem da língua (gramática internalizada)
- regras explicitadas pelo estudioso na sua tentativa de descrição da língua (gramática descritiva)
- regras que organizam a estrutura da língua (gramática da língua)

CONCEITO APRESENTADO:

3 O que é variação?

CONCEITO APRESENTADO:

3.1 A variação se manifesta nos níveis

- fonético-fonológico (*palha ~ paia*)
- morfossintático (*nós vamos ~ nós vamu ~ nós vai*)
- lexical (*menino ~ garoto ~ guri*)

TEXTO APRESENTADO:

3.2 A língua varia nos eixos

- diatópico
- diacrônico
- diastrático
- diafásico
- diamésico
- diassexual
- diageracional
- outros: _____

TEXTO APRESENTADO:

3.3 O que o livro fala sobre adequação?

TEXTO APRESENTADO:

4 O que é norma culta?

CONCEITO APRESENTADO:

4.1 O livro diferencia norma culta e norma padrão (cf. FARACO, 2008)?

- Sim
- Não

TEXTO APRESENTADO:

5 O que o livro diz sobre a relação entre fala e escrita?

TEXTO APRESENTADO:

6 O livro fala sobre as variedades linguísticas populares e preconceito linguístico?

- Sim
 Não

TEXTO APRESENTADO:

7 O livro fala dos diferentes lugares do mundo em que se fala português?

- Sim, mencionando os países de língua portuguesa oficial.
 Sim, mencionando as comunidades de falantes de português em países estrangeiros.
 Sim, mencionando os descendentes de portugueses na Ásia.
 Não.

TEXTO APRESENTADO:

8 O livro aborda o multilinguismo brasileiro?

- Sim, mencionando línguas indígenas.
 Sim, mencionando línguas de imigração.
 Sim, mencionando línguas de descendentes de escravos.
 Não.

TEXTO APRESENTADO:

9 O livro conta a história da língua portuguesa?

- Sim
 Não

HISTÓRIA APRESENTADA:

9.1 O livro conta a história da implantação da língua portuguesa no Brasil?

- Sim
 Não

HISTÓRIA APRESENTADA:

10 O livro aborda mudança linguística?

- Sim, mostrando mudanças lexicais.
 Sim, mostrando mudanças fonético-fonológicas.
 Sim, mostrando mudanças morfossintáticas.
 O livro associa mudança à evolução da língua.
 O livro associa mudança à degradação da língua.
 O livro associa mudanças linguísticas à mudanças sociohistóricas.
 Não.

TEXTO APRESENTADO: