



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DAYSE MISITI

Livros didáticos e a nova pragmática da educação

SÃO PAULO

2010



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

DAYSE MISITI

Livros didáticos e a nova pragmática da educação

Trabalho apresentado ao curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa como parte dos requisitos para obtenção do título de especialização, sob orientação da Professora-Orientadora Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

SÃO PAULO

2010

"O serviço mais útil que os lingüistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da 'deficiência verbal' e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não-padrão."

William Labov, *The Logic of Nonstandart English*, 1969.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora, Prof. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, minha gratidão pelas valorosas contribuições que foram essenciais na construção desta pesquisa.

Aos meus familiares, que torcem por mim, principalmente aos meus pais, pelos princípios ensinados e fundamentos implantados, estimulando-me sempre a lutar pelos meus ideais.

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito identificar as condições que as metodologias dos livros didáticos analisados oferecem para formar cidadãos com base na nova pragmática da educação, escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para identificar tal empreendimento foi necessário conhecer a teoria dessa nova pragmática, como o uso da norma culta e a consciência de existência das variações lingüísticas.

Palavras-chave: livros didáticos, nova pragmática, educação.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito identificar las condiciones que las metodologías de los libros didácticos analizados ofrecen para formar ciudadanos con base en la nueva pragmática de la educación, escrita en los *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Para identificar tal emprendimiento fue necesario conocer la teoría de esa nueva pragmática, como el uso de la norma culta y la conciencia de existencia de las variaciones lingüísticas.

Palabras-claves: libros didácticos, nueva pragmática, educación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A NOVA PRAGMÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA – OS CONCEITOS	12
1.1 Norma padrão	12
1.1.1 Norma-padrão mais próxima das variedades sudestinas.....	15
1.2 Variedade e preconceito linguísticos: um reflexo social na escola.....	16
1.3 O “certo” e o “errado”.....	20
1.4 A sociedade e o ensino da “gramática”	22
2 A ESCOLA E A LÍNGUA PORTUGUESA	26
2.1 Análise linguística X Ensino da gramática.....	26
2.2 O ensino da norma padrão.....	29
2.3 Variação linguística na sala de aula.....	31
2.4 Correção: “acerto” e “erro”	33
2.4.1 Na pronúncia.....	34
2.4.2 Na escrita.....	35
2.5 Ensino (des)contextualizado e com textos.....	37
3 LIVROS DIDÁTICOS E A NOVA PRAGMÁTICA	44
3.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	44
3.1.1 Ensino através dos livros: textos, discursos e situações contextualizadas	45
3.1.2 Requisitos Metodológicos e Preceitos Éticos.....	46
3.1.3 O tratamento didático dado às tendências metodológicas.....	47
3.2 Análise de livros didáticos.....	49
3.2.1 Português: Linguagens	50
3.2.1.1 Divisão das unidades	50
3.2.1.2 Conteúdo gramatical	51
3.2.2 Novo Diálogo: Língua Portuguesa.....	52
3.2.2.1 Divisão das unidades	53
3.2.2.2 Conteúdo gramatical	54
3.3 Comparação dos livros didáticos.....	55
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema: “Livros didáticos e a nova pragmática da educação”. Foi escolhido por haver uma idéia renovada para a melhora do ensino de língua portuguesa no Brasil, através de novos meios metodológicos que fazem repensar as atuais práticas pedagógicas, as quais têm oscilado entre a gramática normativa e a sociolingüística, um ramo da ciência da linguagem que estuda as correlações entre fenômeno lingüístico e fator social. Com isso, neste trabalho, será mencionado como a nova pragmática da educação está sendo inserida em livros didáticos para a educação lingüística pretendida.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação, que têm seus escritos baseados na nova pragmática, a maneira de ensinar a norma culta deve ser modificada, pois além de considerar as variedades da língua, eliminando o preconceito, os alunos devem ter consciência de que as variedades não-padrão surgiram naturalmente pela sociedade, já que a língua sempre está em constantes mudanças.

Como afirma Bagno:

Não dá mais para ficar parado no tempo, agarrado à gramática normativa e aos dogmas tradicionais, lamentando a “ruína”, a “corrupção”, a “decadência” da língua portuguesa. É preciso que o professor de português se apodere do instrumental teórico que a ciência lingüística pode lhe oferecer e transforme isso e, prática de ensino. É fundamental que ele esteja sempre a par do que está acontecendo em termos de investigação, de pesquisa, de avanço teórico no seu campo de estudo. Participar de congressos de especialistas, acompanhar tanto quanto possível o ritmo das publicações de artigos, revistas, monografias, livros, teses, etc. Se não fizer, isso vai acabar se transformando num mero papagaio repetidor da doutrina tradicional, cheia de contradições e incoerências, e se deixando engambelar pelos vendilhões do templo gramatiquero, que tentam nos convencer de que só eles podem salvar o português do desaparecimento... (2005, p.193)

E como complementa Bastos:

... o estabelecimento em nível nacional de políticas lingüísticas efetivas baseadas em princípios contemporâneos fundados em novo prisma: *a produção de efeitos de sentido se dá no discurso elaborados em interações sociais*, tem sido uma preocupação de governos federais desde a década de 90, momento em que se inicia o estabelecimento em uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 33994/96 e, em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que apresentam as concepções lingüísticas vigentes no final do século XX e que devem ser seguidas pelos docentes que,

conhecendo-os, poderão adotar a nova concepção de língua e de seu ensino. (2005, p.204)

Assim, os professores, que exercem um papel muito significativo no processo de formação dos alunos, devem repensar a ideia do certo e errado. É importante que não tratem a norma culta como a única correta para não influenciarem os alunos a acreditarem em uma unidade lingüística, como se a língua não fosse falada por muitas pessoas e modificada por todo o tempo.

Os livros didáticos, que constituem um meio de aprendizado mais comum dos alunos devem, no entanto, apresentar uma prática de ensino integrada ao paradigma contemporâneo da educação.

Há para este trabalho os seguintes objetivos:

1. Estabelecer os conceitos dos principais aspectos da língua que devem ser abordados de maneira diferenciada no ensino, como a norma culta e a valorização das variedades lingüísticas.

2. Mostrar como deve ser o ensino dos aspectos da língua de acordo com a nova pragmática da educação.

3. Identificar se as condições metodológicas de dois livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental são favoráveis para fazer com que os objetivos da nova pragmática tenham sucesso.

A fim de atingir os compromissos expostos, o trabalho delinea-se com os pressupostos teóricos de Antunes (2007), Bagno (1999/2005), Neves (2008), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Guia de livros didáticos – Programa Nacional de Livro Didático (2008), entre outros.

Para a realização deste trabalho foram realizadas leituras dos teóricos acima citados, as quais serviram de embasamentos ao desenvolvimento das análises de dois livros didáticos: *Português: Linguagens*, da editora atual e *Novo Diálogo: Língua Portuguesa*, da editora FTD. Foram escolhidos esses livros por serem de editoras renomadas no ramo da educação.

Este trabalho divide-se em três capítulos: o primeiro apresenta conceitos de aspectos lingüísticos que devem ser abordados em livros didáticos, o segundo mostra a nova maneira de ensino da língua portuguesa usando os aspectos lingüísticos juntamente com a nova pragmática, já o terceiro registra a análise feita nos dois livros didáticos, seguidos de conclusão e referências.

1 NOVA PRAGMÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA – OS CONCEITOS

A nova pragmática da educação, no ensino da língua portuguesa, tem o propósito de educar para a compreensão das variedades lingüísticas, isto é, percebendo os usos da língua dentro de um contexto real, significativo para o aluno.

O preconceito que a sociedade tem com as variedades lingüísticas reflete na escola e nos educadores que acabam focando apenas o ensino da norma-culta, não valorizando as demais variedades usadas no dia-a-dia da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial de educação, apostam nesse novo paradigma, assim como alguns livros didáticos atuais, mesmo que ainda deixem a desejar quando tentam aplicar a teoria do PCN em alguns tópicos ou atividades dos livros.

A seguir, tópicos importantes que estão inclusos na nova pragmática.

1.1 Norma padrão

O termo “norma”, na lingüística, pode ser usado para nomear aquilo que é regular, ou seja, o que é normal, o que mais as pessoas usam, sem o certo nem o errado. Mas também pode ter o sentido de definir como deve ser o uso da língua, sendo um uso regrado que algumas pessoas dominam.

A norma padrão é conhecida como um uso regrado que retira as considerações do uso para impor um bom uso, excluindo qualquer outra norma utilizada pelos falantes, deixando implicitamente, com essa exclusão, um preconceito lingüístico. Essa idéia pode ser resumida por Neves (2008, p.65), “... passar-se de uma consideração em que a língua está a serviço da aglutinação social para uma consideração em que a língua, estigmatizando e excluindo indivíduos, serve à discriminação social.”.

Já no sentido de norma como regularidade, comum, do uso lingüístico, explica Antunes:

...cada grupo ou cada região têm sua norma, sua norma, seus usos preferenciais e são por eles identificados. É norma no português do Brasil, por exemplo, usar o pronome oblíquo em início de frase. Quer dizer, isso constitui um uso atestado *regularmente* e pode, num contexto eventual, identificar alguém como sendo brasileiro. (2009, p.87)

Na tradição, o que acontece é o termo “norma padrão” ou “norma culta” corresponderem ao falar tido como correto, segundo as regras da gramática. Normalmente essas regras privilegiam apenas as regras da concordância, regência verbal e nominal, da colocação pronominal, da sintaxe. E são elas que avaliam se o cidadão tem maior ou menor domínio da norma prestigiada pela sociedade, a padrão.

A autoridade de modelos sobre o uso popular permaneceu na tradição, já que até hoje as pessoas têm a visão de que falam como pode, mas consideram e aceitam que não falam como deve, quando não usam o padrão estipulado.

A instituição que ajuda a manter essa tradição é a escola, por onde passam os cidadãos da sociedade, adquirindo a cultura da “boa linguagem”, mesmo que pouco contato com padrão culto tenha sido permitido.

Como confirma Neves:

Foi a escola, como espaço institucional privilegiado de parametrização social, que tradicionalmente se confiou o papel de guardião da norma regrada e valorizada, daquele bom uso que tem o poder de qualificar o usuário para a obtenção de passaportes sociais... (2008, p.44)

Esse fascínio que a comunidade tem pelo padrão prestigiado do uso da língua é justamente com a intenção de se adequar para ser prestigiado, buscando lições explícitas sobre esses padrões para saber se pode usar ou não de uma determinada maneira.

A norma padrão, em um período da história brasileira, foi um projeto para garantir a comunicação em nível nacional, como certa uniformidade lingüística, sem privilegiar particularidades de regiões. A intenção era afastar a impossibilidade de acesso às informações veiculadas.

É o modelo normalmente usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas. É nesse modelo que as escolas investem no ensino e que os autores de livros didáticos pensam em estratégias pedagógicas para ser ensinado.

Os gramáticos escrevem livros para descrever as regras de funcionamento das normas do modelo padrão, como as únicas aceitáveis para o uso considerado “correto”. Da mesma forma, os dicionaristas definem significados precisos para as palavras, independente da situação de uso.

As pessoas das camadas sociais mais pobres exercitam menos a norma padrão das que são de camadas mais ricas, o que os leva a mais uma desvantagem: a lingüística,

além da social e econômica. Com essa desvantagem, a de usarem uma norma que se afasta da norma padrão, surge o preconceito lingüístico.

Como afirma Bagno:

No momento que se estabelece uma norma-padrão, ela ganha tanto prestígio social que todas as demais variedades são consideradas “impróprias”, “inadequadas”, “feias”, “erradas”, “deficientes”, “pobres”... E esta norma-padrão passa a ser designada como o nome da língua, como se fosse a única representante legítima e legal dos falantes desta língua. (2005, p.25)

Se fosse aplicado um investimento em qualquer uma das variedades faladas no país, ela também enriqueceria e seria capaz de ser veículo para todo tipo de discurso. Todas as variedades têm recursos lingüísticos suficientes para ser veículo de comunicação, expressão e de interação entre os seres humanos. A norma padrão não é melhor que as demais variedades, apenas considerada a de maior prestígio social.

Os educadores não podem designar a norma padrão da língua portuguesa como a língua correta e única, pois esse padrão inflexível vai contra aos usos reais da língua. Há verbos que, de acordo com a norma padrão, exigem preposição, mas muitas pessoas já deixaram de usar, até mesmo, pessoas letradas e textos da imprensa. Há também a proibição do pronome oblíquo no início da frase, a maioria das pessoas usa, sem interferência na eficácia da comunicação.

A variação das normas da língua varia conforme os falantes fazem dela o meio de comunicação, por isso não existe somente a norma que é considerada culta. A questão lingüística tem de ir além dessa norma, já que depende da convivência das pessoas falantes e da situação de interação.

Como comenta Antunes:

... a norma culta não deve ser endeusada, absolutizada, como um recurso suficiente ao sucesso da interação, nem tampouco ser rechaçada, como algo que se deve evitar para não parecer pernóstico, por exemplo. Deve, sim, ser usada, adequadamente, quando a situação assim o exigir. É uma opção; que está disponível. (2009, p.104)

O ensino da norma padrão é importante: se cada região do Brasil começasse a ensinar nas escolas apenas sua variedade regional, um paulista não entenderia um mato-grossense, por exemplo. Por esse motivo e pelo prestígio social que nela se encontra, o qual classifica como “melhores” as pessoas que a usam.

A norma padrão deve ser ensinada nas escolas, sem desvalorizar as outras variedades da língua, já que há motivo para ser mais parecida com a região sudeste do Brasil.

1.1.1 Norma padrão mais próxima das variedades sudestinas

No Brasil, a colonização começou pelo Nordeste. A cultura da cana-de-açúcar fez desta região, durante algum tempo, o centro político, cultural e administrativo do Brasil. Mas a descoberta do ouro em Minas Gerais provocou a transferência da capital da Colônia para o Rio de Janeiro, em 1763, por ser o porto mais próximo para a remessa do ouro para a Europa.

No início do século XX, a cultura cafeeira e a crescente industrialização de São Paulo levaram esta cidade a compartilhar com o Rio de Janeiro a importância econômica-política e cultural. Nessa época, o peso cultural e político de Minas Gerais também começou a se fazer sentir. Tudo isso fez com que o português formal empregado pelas classes sociais privilegiadas residentes em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte começasse a ser considerado o modelo a ser imitado, a norma a ser seguida, o português-padrão do Brasil. Como diz Antunes (2009, p.30), “não é por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico”.

Mesmo dentro da região Sudeste existe muito preconceito dos moradores das grandes cidades ao modo de falar dos caipiras.

Como afirma Bagno:

O chamado falar caipira estende-se por uma grande área do Sul-Sudeste, que inclui o interior do Paraná, de São Paulo e uma grande porção de Minas Gerais. O traço mais marcante dessas variedades é o chamado “R caipira”, que recebe na fonética o nome técnico de *R retroflexo*. De fato, quase sempre este traço é ridicularizado pelos moradores das cidades grandes. (2005, p.27)

É por isso que as variedades de outras regiões, como a nordestina – economicamente pobre e culturalmente desprestigiada – são consideradas, no melhor dos casos, “engraçadas”, “divertidas”, ou pior, “grosseiras”, “erradas” e “feias”, pelos falantes das variedades sudestinas.

Essas considerações preconceituosas refletem tanto na sociedade a ponto de colocarem em programas de televisão e teatros personagens nordestinas para serem motivos de diversão ao público. Critica Bagno (1999, p.60) essa postura, “toda personagem de origem nordestina é, sem exceção, uma caricatura, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador”.

Isso influencia toda sociedade, fazendo até mesmo crianças inocentes construírem o preconceito dentro de si, sem perceber, já que a mídia e as pessoas a sua volta transmitem uma visão que menospreza o nordestino.

Há a necessidade da compreensão de que ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar. As pessoas sabem as expressões convenientes para determinadas situações. Isso acontece pela atividade de linguagem ser socialmente normatizada, no sentido de normal.

A escola deve trabalhar esse entendimento com os alunos, por ser um lugar de formação de cidadãos com influência nas relações sociais.

1.2 Variedade e preconceito linguísticos: um reflexo social na escola

No Brasil, existe um mito que vem causando sério problema na educação por simplificar a realidade: o mito da unidade lingüística. A língua portuguesa não é única, não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de variedades.

Há variedades geográficas da língua, como por exemplo: variedade portuguesa, variedade brasileira do Norte, variedade brasileira do Sul, a variedade carioca, a variedade paulistana. Além dessas, existem outras variedades que fazem com que a língua não seja única. São elas: de gêneros, socioeconômicas, etárias quanto ao nível de instrução, urbanas, rurais, etc.

Partindo de tantas variedades existentes, para dar nome a uma língua, teria que dizer, por exemplo, falando de uma pessoa chamada Roberta: “Esta é a língua portuguesa, falada no Brasil, em 2008, na região Sudeste, no estado e na cidade de São Paulo, por uma mulher, de 22 anos, de classe média, professora primária, cursando universidade...”. Ou seja, seria necessário considerar todos os elementos que compõem uma variedade.

É como se cada pessoa falasse uma língua só sua. Não há como ter uma gramática para a língua toda, já que essa pode ser modificada a cada interação verbal. Também, o léxico muda de acordo com a interação dos falantes no dia-a-dia, expressando, para cada época, as visões de mundo dos seus usuários. Nenhuma palavra nova se forma ou se introduz aleatoriamente na língua, os próprios usuários fazem suas novas regras serem eficazes.

Como afirma Antunes:

...existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. (2009, p.104)

Sem o reconhecimento das variedades existentes, a escola impõe a norma padrão como “certa” e a que deve ser ensinada. Mas, instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil já reconhecem a realidade lingüística marcada pela diversidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação pode-se ler que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (1998, p.24)

Os professores devem se conscientizar da existência de variedades linguísticas no contato com os alunos. Quando ouvirem alguém falando fora das regras da língua padrão normativa, não devem julgar a pessoa pela sua maneira de falar e discriminá-la como alguém que não sabe nada ou como uma pessoa que fala “errado”. Ocorre que a pessoa fala de acordo com sua sociedade, e, na sua variedade não padrão, as regras normativas, no sentido de únicas e impostas, não funcionam.

Até mesmo os livros didáticos escorregam em relação às variedades linguísticas. Alguns as consideram, mas acabam passando a idéia ao aluno de que a norma padrão é

a melhor. Como confirma Antunes (2009, p.73), “... em geral, os livros didáticos não se arriscam muito: quando se trata de gramática, só propõem exercícios fora dessas relativizações contextuais; quase nunca exploram uma questão gramatical que admite variação”.

A variação lingüística, infelizmente, para muitas pessoas significa decadência. Mas, se há uma comunicação com essa variação há, com certeza, uma lógica. Por exemplo, muitos falantes deixaram de colocar a regência do verbo assistir, que está sendo usado como transitivo direto: “Eu assisti o jogo”. Nesse contexto, o verbo assistir tem o mesmo sentido do verbo “ver”, também transitivo direto. Essa “violação” à regra da norma padrão não implica imperfeição lingüística alguma. Uma maneira é considerada mais certa do que outra por determinação histórica da sociedade.

Existem regras de formação de enunciado que são próprias de cada língua, não havendo possibilidade de mudança, pela inconsistência que causaria no sentido da mensagem. Por isso, Antunes coloca as regras da língua como fixas e flexíveis ao mesmo tempo:

...em português, a posição do artigo, faz parte daquele componente rígido: vem sempre antes do substantivo; ou ainda, o artigo e o demonstrativo nunca vêm juntos, como em “O este livro”. Mas, muita coisa na língua, se situa naquela zona de oscilação, cuja escolha por uma ou outra forma cabe ao usuário (por exemplo, Meu livro ou O meu livro, porcentagem ou percentagem. (2009, p.72)

Com isso, pode-se perceber que por mais variações existentes em nossa língua, não haverá falha na mensagem transmitida, já que toda língua é formada por uma estrutura de enunciado invariável.

Já o preconceito lingüístico nasce quando as pessoas escolarizadas, mesmo percebendo as semelhanças entre a norma padrão da língua, ou também a chamada norma culta, e a norma não-padrão, acabam rindo ou tendo pena da pessoa de classe social inferior que nunca pôde aprender a língua literária dos ricos, mesmo que a língua delas seja coerente e siga as tendências naturais do português.

Sendo assim, quando alguém diz que “fulano não sabe falar” significa apenas que essa pessoa não usa as regras gramaticais consideradas cultas em sua fala, já que língua e gramática não são a mesma coisa. A pessoa se comunica com eficácia usando a língua, a qual é direcionada para a comunicação de uma sociedade, e por ser de uma sociedade, a gramática acaba variando.

O próprio termo “norma culta” deixa implícita uma ideologia de preconceito lingüístico. Como afirma Antunes sobre o uso dessa terminologia:

...favorece a suposição de que aqueles que a adotam é que são os *cultos, têm cultura*, e aqueles que não a adotam são *os incultos, não têm cultura*. Mesmo não sendo explícito, esse contraste pode ser pernicioso, se não se chama a atenção para seus efeitos discriminatórios, sobretudo em relação àqueles falantes das classes sociais menos favorecidas. (2009, p.87)

Em alguns livros didáticos há essa mesma ideologia de preconceito, mas explícita: a norma culta aparece em oposição à norma popular, deixando essa última como errada e restringindo a culta às pessoas pertencentes de grupos sociais mais favorecidos. É um absurdo, já que nós criamos formas para o uso da língua ao longo de nossa história.

Um aluno que vai à escola falando o português não-padrão é considerado pelos profissionais da educação um “‘deficiente’ lingüístico”, como diz Bagno (2005, p.29). Ou seja, é tratado como se não soubesse falar língua nenhuma, quando simplesmente fala outra norma da que é ensinada na escola.

Esse aluno, por não ter seus direitos lingüísticos reconhecidos e por ser obrigado a assimilar conceitos veiculados numa variedade de português que é estranha para ele, cria um sentimento de rejeição muito grande e é desestimulado a aprender, até podendo fazer com que não queira mais ir à escola.

Como comenta Bagno:

Nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedades de português e tenta impor a norma-padrão sem preocupar saber em que medida ela é na prática uma “língua estrangeira” para muitos alunos, senão para todos. (2005, p.29)

Pelo sistema educacional, valorizar alunos que já trazem na sua bagagem lingüística o português-padrão acaba expulsando os falantes do português não-padrão. Não que o português-padrão permita que esses alunos mudem de classe social, mas é uma forma de terem igualdade para acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes. Além disso, permite que tenha um recurso fundamental em sua luta contra as desigualdades sociais.

Se o português não-padrão fosse compreendido como uma variedade como as outras, com regras coerentes e com uma lógica lingüística demonstrável, talvez fosse possível abandonar preconceitos no ensino da língua.

O objetivo não é eliminar o português padrão das escolas e passar a ensinar o não-padrão. Mas o importante é saber educar para as diferenças das variedades, não afastar o aluno da língua, não deixar que pense não saber a sua língua materna e fazer com que demonstre seus talentos na escrita. Como diz Luft (1994, p.21), “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo da expressão livre e autêntica de si mesmo”.

Não basta reconhecer as variações da língua, deve-se compreender essas variações sem o “termômetro” da valorização, como se pode encontrar nas palavras de Neves:

... a admissão da existência da norma nas comunidades lingüísticas não legitima uma condução do trabalho escolar com a língua pátria que admita preconceito e sustente discriminação. Entretanto, não pode ser esquecido o fato de que o mesmo perigo é oferecido pelo próprio reconhecimento de variação lingüística, se nesse reconhecimento se abrigar valorização. (2008, p.20)

A conscientização da nova pragmática das práticas pedagógicas, ensinar dentro de um contexto real do educando, sem desconsiderar a variedade lingüística de sua sociedade, deveria começar pelos educadores, pois são eles que medem o aprendizado do aluno para a formação de um cidadão que saiba fazer usos lingüísticos dependendo da situação, seja ela formal ou informal. São eles que podem orientar o reconhecimento das variações, sem preconceito, sem o “certo” e o “errado”.

1.3 O “certo” e o “errado”

Os linguistas, estudiosos da língua falada na sociedade, consideram aceitáveis muitas tendências da língua oral que os gramáticos consideram erradas. Para os linguistas, então, como afirma Neves (2008, p.19): “A tensão entre certo e errado, porém, popularmente eleita como carro-chefe da condução da preocupação com a língua nativa, não tem fundamento e não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentado”.

Se alguém, em vez de dizer *cavalo* diz *cafalo* estaria cometendo um erro, pois essa forma não é registrada em nenhuma variedade do português do Brasil. Mas, se alguém diz *pranta* em vez de *planta* não é um erro, e sim um fenômeno chamado

rotacismo, que é uma tendência natural em transformar em R o L nos encontros consonantais, Acontece em várias regiões do país.

Comenta Antunes:

O componente lexical também conta significativamente para se definir e reconhecer os usos socialmente prestigiados da língua. Talvez conte mais que o padrão gramatical. De fato, comumente, as variações lexicais estigmatizadas (por exemplo, “muié”, trabaiá, estauta, ceuveja, sastifação) causam mais impacto do que outras de natureza gramatical, algumas das quais até passam despercebidas. (2009, p.43)

Essas palavras com usos estigmatizados, mostradas por Irlandé, são o que as pessoas instruídas chamam de “fala de caipira”, “língua de caboclo”, “português errado”, sem perceber da existência de regras que são coerentemente obedecidas para esses usos. Por exemplo, no português-padrão existem *marcas redundantes de plural*, ou seja, para informar que se trata de mais de um, várias palavras da frase devem ser modificadas (artigo, substantivo, adjetivo, verbo...). Já no português não-padrão, mais modesto e menos vaidoso, a regra é marcar apenas a primeira palavra do grupo para indicar um número maior que um.

Como está escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 31), e completa a idéia acima: “não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio”.

Pode-se perceber que a idéia de “erro” lingüístico está marcada na sociedade. Para um lingüista, pessoas que têm essa idéia são preconceituosas, pois, como já foi mencionado, para toda variedade fora da norma padrão há uma lógica, uma explicação. Já para os gramáticos, tudo que não está de acordo com a norma culta é errado.

Tem como base a lingüística, explica Neves:

“... **certo** e **errado** são conceitos impossíveis de estabelecer, a não ser em campos legislados, como a ortografia, ou em questões que tocam a própria **gramaticalidade**, isto é, em referência a sequências que escapam à gramática da língua, sequências nunca ocorrentes em produções lingüísticas de falante nativo, por menos letrado que ele seja.” (2008, p.156)

Em resumo, o erro pode ser considerado apenas na violação de distribuição de palavras no enunciado, que dará incompatibilidade lingüística. Exemplo: uso de um artigo definido antes de um pronome indefinido, como algum, nenhum e qualquer. Um exemplo no campo da ortografia é o uso da palavra *cafalo*, como foi exposto acima.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação estão de acordo com os lingüistas quando dizem que já não há como insistir na idéia de que a variedade lingüística de prestígio é o modelo estabelecido pela gramática tradicional.

O problema se volta para a sociedade, que deveria perceber que nem tudo é “erro”, mas pela visão equivocada que se tem da gramática, dá-se muita importância aos erros, favorecendo nas pessoas pensamento de que não têm competência para usar sua língua materna. Por isso, a sociedade tem receita da “gramática” de sua própria língua, muitas se calam quando estão perto de um professor de gramática e muitos alunos saem da escola com a sensação de incompetência.

1.4 A sociedade e o ensino da “gramática”

Na sociedade em geral, há uma cobrança muito grande para que os professores continuem ensinando a gramática do mesmo modo como se ensinavam nas gerações passadas, com a mesma nomenclatura, o mesmo tipo de exercícios, os mesmos preconceitos contra a variação e heterogeneidade lingüística.

A escola, os pais, os meios de comunicação e a sociedade em geral crêem nos discursos que desde infância ouvem sobre atribuir à gramática uma função muito além do que lhe cabe. Isso não ocorreria se tivessem o conhecimento das possibilidades de uso da linguagem e o que ela representa para a compreensão da mensagem. Infelizmente, muitos alunos estão saindo da escola sem descobrirem as amplas funções da linguagem.

Nos meios de comunicação se encontra parte da responsabilidade pela fixação ideológica da sociedade sobre o tradicionalismo no ensino da gramática. Existem programas de televisão, colunas de jornais e *sites* mostrando o jeito “certo” de usar a língua.

A preparação para o vestibular também é uma desculpa para o ensino da gramática, já que muitos deles não são feitos para os alunos pensarem e refletirem, e sim, para colocarem no papel o que foram forçados a decorar durante seus estudos referentes às nomenclaturas, por exemplo.

Como pode complementar Bagno:

Por mais que a gente tente inovar o ensino da língua, sempre aparece alguém para nos lembrar: “Sim, mas, no vestibular...”. Aliás, esse é o grande

argumento, o grande trunfo dos *paragramáticos*. É o que rende a eles boa aceitação de seus produtos gramatiqueros. No dia em que os vestibulares desaparecerem ou se transformarem, no dia em que os concursos públicos forem elaborados com um mínimo de sensibilidades, eles talvez fiquem sem emprego... (2005, p. 146)

Primeiramente, a escola não poderia focar a preparação dos seus alunos apenas para fazer uma prova, deveria ter pretensões muito mais abrangentes para o ensino da língua portuguesa.

Como comenta Antunes:

“Ser aprovado em vestibular ou em qualquer outro concurso deve ser uma conseqüência natural de quem aprendeu a lidar com a língua escrita formal, de quem aprendeu a pensar, a estabelecer relações, a tirar conclusões, a elaborar sínteses, a expressar-se com fluência e desenvoltura, com clareza e precisão.” (2009, p. 147)

Além disso, muitas universidades, em seus vestibulares, já abandonaram o reconhecimento de nomenclatura e classificações. Exigem, agora, a capacidade de o candidato estabelecer relações entre partes diferentes de um texto, para tirar conclusões, apreender os sentidos e as intenções do texto.

Essas capacidades que se exigem dos candidatos são cobradas através de questões com múltipla escolha e de questões discursivas. Desse último tipo de questão, os candidatos devem mostrar suas capacidades pela elaboração de explicação, de uma justificativa ou de um pequeno comentário. Sendo assim, não há como uma pessoa resolver essas questões se teve os estudos da língua concentrado em análises de palavras e frases soltas, em classificações e em nomenclaturas.

A tendência citada acima para os vestibulares está cada vez maior no território nacional. Não sendo, assim, uma desculpa que só tem de ensinar gramática tradicional.

Esses “novos” vestibulares estão de acordo com as propostas da educação brasileira, a qual tenta educar sem preconceito e sem nomenclaturas, visando ensinar através de textos contextualizados. Mas o tradicionalismo da sociedade é uma maneira de impedir que essas propostas sejam totalmente realizadas.

Um professor de português que não se opõe a essa proposta até usaria uma metodologia de ensino que abordasse as variedades lingüísticas e a norma padrão de uma maneira contextualizada, mas pode pensar em não adotar essa metodologia por receio dos pensamentos da sociedade.

Uma situação que também deve ser mudada e a seleção para empregos. Muitas são feitas por etapas e há etapas que exigem a identificação de “erros” e classificação de palavras. Se o aluno diz que aquele “erro” que esperam que ele identifique não é “erro” ou sabe usar uma palavra, mas não sabe classificá-la, não é aprovado na entrevista. Por isso, muitos professores ainda seguem o método tradicional de ensino.

Sobre o método tradicional de ensino, um trecho do livro de Bagno:

O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração... [...] – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta. (1999, p.119)

Pode-se complementar com Antunes:

O simplismo de que conhecer a terminologia da gramática assegura o acesso do aluno à norma prestigiada da língua cai por terra, quando se considera essa terminologia nos limites que ela de fato tem: o de possibilitar uma denominação adequada das unidades da gramática, quando as atividades de análise da língua têm lugar. Fora dessas atividades, o recurso às terminologias metalingüísticas não tem sentido. (2009, p.82)

Já é o momento da sociedade perceber que certos tipos de questões, como: saber a grafia correta e classificar palavras com suas nomenclaturas específicas não garantem a eficiência do bom uso dos recursos da língua, como transmitir suas idéias, interagir por meio da fala ou escrita, sempre elaborando um discurso com coesão e coerência. Na hora de entender ou de escrever um texto mais complexo, o saber da gramática que se ensina atualmente na escola é insuficiente.

Essa gramática que se ensina na escola, com base em terminologias, não chega de fato a ser gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem. É baseada em nomenclaturas gramaticais, as quais são nomes que as unidades de gramática têm, mas não são regras.

Por isso, não contribuem em nada para alguém falar e escrever melhor, como acredita muitas pessoas. Apesar disso, algumas nomenclaturas já são contestadas pela inconsistência dos termos.

A escola poderia até ensinar nomenclaturas apenas pela pouca relevância, apenas como um saber metalingüístico. Se apenas fixar no saber da nomenclatura está tirando a oportunidade de reflexão crítica do aluno para o real funcionamento da linguagem.

Como afirma Neves (2008, p.29): “É possível ir desde a idéia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único...”.

Nenhuma pessoa compreende um texto se procurar nele um substantivo próprio ou comum. O correto seria fazer da nomenclatura um ponto de passagem, não um fim, muito menos, de avaliação.

Esse equívoco de achar que sabendo “gramática” vai ler e escrever com sucesso justifica o apego dos professores, escola, pais e alunos pelo ensino da gramática. Constata-se, muitas vezes, a impaciência para que seja o quanto antes ensinado, por julgarem o seu resultado como sucesso garantido.

Como complementa Antunes:

É preciso *reprogramar a mente* de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros. (2009, p.23)

Um exemplo de uma vida escolar, provavelmente, voltada para acertos de gramática e fixação de terminologias é uma frase que foi tirada de uma prova de vestibular: “Sabemos que o homem é um ser masculino e a mulher um ser feminino”. Essa frase demonstra o conhecimento gramatical insuficiente, já que não há problema de gramática na frase e não há relevância na informação.

Enquanto o ideal da sociedade for tradicionalista, a nova pragmática para a educação será implantada de forma lenta pelas escolas e educadores.

2 A ESCOLA E A LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse capítulo serão discutidos vários aspectos do ensino da língua portuguesa, serão abordadas com maiores detalhes as idéias da proposta para a educação no Brasil e que valores da educação lingüística se pretende que o aluno tenha em sua vida escolar.

Como deveria ser o ensino da gramática, da norma-padrão e da percepção das variedades lingüísticas dentro de um contexto real do aluno? Como acontece atualmente?

O que se espera dos livros didáticos: um ensino construtivista em que o aluno pode ser crítico e refletir para construir seu conhecimento ou um ensino transmissor de regras gramaticais da variedade padrão sem contexto?

2.1 Análise lingüística X Ensino da gramática

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais, pois se considera que saber classificar palavras, por exemplo, não é válido para a formação de cidadãos leitores e produtores de textos.

Há uma visão superficial do ensino da língua, essa que se equivoca entre regra de gramática e nomenclatura, e que tira a oportunidade da exploração do léxico e de textos coesos, relevantes e coerentes.

Fazer análise de palavras e frases soltas é fazer de conta que é uma atividade de linguagem, já que um conhecedor de “frases soltas” não é, necessariamente, um bom leitor e produtor de textos. Por exemplo, o reconhecimento de nomenclaturas, feito em frases soltas ou em fragmentos retirados do texto, nada ajuda para escrever um relatório, ou qualquer outro tipo de gênero textual.

Isso acontece pelas análises de frases soltas, sem enunciador, sem interlocutor, fora de um tempo e de uma situação real não ser significativas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos.

Como complementa Antunes:

a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas, de *certo e errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. (2009, p.22)

Os alunos já têm a gramática interiorizada e já a usa no seu dia-a-dia, pois não existe língua sem gramática, qualquer pessoa que fala uma língua sabe sua gramática, mesmo sem ter consciência disso. Na língua nativa a gramática é interiorizada, não requer ensino formal, basta o convívio com outros falantes. Na escola seria apenas para ampliar o que já sabem, para ter melhor percepção da gramática como combinação para um sentido. Mas, infelizmente, vão descobrir que “a língua é difícil”.

Quando há valorização do uso lingüístico, sendo a língua o objeto de investigação a língua em uso, ou seja, quando o foco é a construção do sentido da interação, o usuário sai de situação de “aprendiz” (do que ele já sabe) e passa a ser um “falante competente”.

Como afirma Neves:

... insisto no fato de que a escola, em todos os seus níveis, descuida de assentar o tratamento da gramática na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, ignorando as relações naturais entre as diversas modalidades de desempenho lingüístico, sejam elas produzidas em um ou em outro veículo (oral ou escrito), sejam elas vazadas em um ou em outro nível de tensão (culto ou coloquial, e com todas as nuances), sejam elas vistas em um ou em outro dos pólos em que se distribuem (no falar e no ouvir, no escrever e no ler). (2008, p.115)

A escola precisa orientar os alunos a refletir uma gramática que vise ao uso lingüístico, orientando para a utilização eficiente dos recursos gramaticais no processamento discursivo. Só assim, as crianças poderão exercer, sem bloqueios, sua capacidade natural de falantes, capazes de elaborar um texto eficiente, cuja intenção seja emitida sem desvio.

Como complementa Antunes:

Basta prestar atenção para perceber como os sentidos do texto são possibilitados também por diferentes categorias gramaticais, que se combinam em uma determinada sequência textual, possibilitando-se, assim, a unidade de sentido e de intenção pretendida para o contexto. (2009, p.139)

Se a visão equivocada que se tem para o ensino de gramática não mudar, o tempo, que poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de textos, continuará sendo perdido.

Temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (representantes do grande avanço do ensino e documentos do Ministério da Educação) grandes provas para os donos de escolas, diretores e pais de alunos que ainda cobram o ensino tradicional. Nos documentos, a mensagem que é transmitida visa orientá-los a ensinar de uma maneira diferente e atualizada para os alunos não continuarem aprendendo coisas que não servem mais para nada.

Fazer com que os alunos verifiquem dentro de um texto determinados usos da língua, trabalhar conteúdos gramaticais em contexto significativo, com vistas à semântica, é um grande desafio tanto para a escola, e tanto para autores de livros didáticos que ao elaborar atividades acabam colocando o texto como um mero pretexto para exercícios de classificação gramatical. Um exemplo seria perguntar aos alunos quais são os artigos que podem ser encontrados em um determinado texto. Assim, estaria usando o texto, mas para a tradicional classificação gramatical.

Como afirma Antunes:

Não basta saber que o pronome é uma palavra que substitui o nome, ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente. Não basta ainda saber que existe um artigo que é definido, e outro que é indefinido. É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto. (2009, p.59)

Usando a análise lingüística em um texto, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais como, também, os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade falada e escrita da língua.

Se, de fato, o ensino de língua portuguesa mudar, os objetivos de ensino também mudarão, passará a ter como princípio a ampliação da análise funcional da língua e não apenas a transmissão do ensino da norma padrão.

2.2 O ensino da norma padrão

A norma padrão, também conhecida como norma culta, continua sendo ensinada pelos livros didáticos, pelas gramáticas tradicionais e pela escola, por meio de palavras ou frases soltas.

Como a norma pode ser entendida pela média dos falares, considerando a regularidade e frequência de uso, e também, pode ser entendida pela normatização dos usos, há de se tomar cuidado ao trabalhar a norma padrão em sala de aula. Entender o termo norma como normatização de impõe um bom uso, o qual pode gerar preconceitos dos demais usos.

Mesmo assim, não se pode abrir mão da escola levar aos alunos o acesso à norma culta, já que todos têm o direito de adquirir a norma prestigiada para seu acesso em diversos departamentos sociais. Mas, não adianta trabalhar as regras da norma padrão em sala de aula com nomenclaturas, palavras ou frases soltas, pois não será significativo para o aprendizado do aluno. Em uma situação de comunicação, não precisa seguir essas regras para obter uma comunicação eficiente.

O caminho é mostrar exemplares do uso culto da língua que somente estarão disponíveis em textos, falados ou escritos. Só assim, o aluno poderá compreender o uso dessa norma tão prestigiada, entendendo que quem a prestigia é a sociedade, pois nada tem de melhor que outras normas das demais variedades lingüísticas.

Como resume os dizeres de Neves:

Fica implicado que a variação está a serviço da linguagem, e que, por isso mesmo, a língua padrão, como qualquer modalidade, não pode ser ignorada, e, além disso, por suas especificidades e funções sociais, tem de ser cultivada nas instâncias apropriadas. (2008, p. 95)

E como complementa Antunes (2009, p.98) sobre o foco do ensino da norma culta: “O fato de a norma culta corresponder à norma socialmente prestigiada não significa que ela seja a única a poder ser validada como legítima representante da língua.”

As escolas, as gramáticas normativas e os livros didáticos crêem que os alunos não têm nada a mostrar, não consideram os conhecimentos prévios dos alunos que já possuem sua língua materna internalizada, então assumem a tarefa de “ensinar” a variedade padrão, tida como “boa” e “perfeita”. A escola quer que os alunos dominem a

norma culta, embora haja um distanciamento do que acontece no dia-a-dia, até mesmo em suportes de comunicação. Portanto, a escola pretende inserir um domínio de uso o qual não é o que se ouvem nem, muitas vezes, o que se lê.

O dever da escola não é tirar a variedade não padrão do aluno e introduzir a padrão. Seria correto “educar” para o uso da norma padrão, deixando os alunos de classes desfavorecidas se expressarem, de uma maneira que usem suas experiências, sua língua, para que possam (*re*) *construir* conhecimentos.

Como diz Bagno:

A prática de ensino tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer, além da crença no mito da *unidade da língua portuguesa*, a ideologia da necessidade de ‘dar’ ao aluno aquilo que ele “não tem”, ou seja, ‘uma língua’. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tábua rasa da bagagem lingüística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida. Trata-se de querer ‘ensinar’ ao invés de ‘educar’. (2005, p. 62)

Quando Bagno diz que a escola deveria educar e não ensinar, seria educar o que os alunos já sabem, ou seja, não considerar que não sabem língua nenhuma, pois vivem em sociedade que fala uma variedade da língua portuguesa e é dessa variedade que se apoderam seus conhecimentos lingüísticos. Portanto, o que a escola pode e deve fazer é mostrar aos alunos outro tipo de variedade, tanto na modalidade oral e escrita, que seria a variedade culta, infelizmente, tida na sociedade como “a certa” e a “única prestigiada”.

Quando se consideram as experiências já vividas pelos alunos, possibilita-se ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, constituindo sua identidade, ficando mais pensante e crítico.

Há em livros didáticos exercícios em que os alunos devem passar as frases para a norma culta, como as frases faladas pela personagem Chico Bento. Com essa proposta, deixa-se implícita a ideia de correção e de que a norma culta da língua é a melhor. Esse exercício também não leva em consideração a identidade cultural da pessoa e, conseqüentemente, a descaracterização da fala.

Ao contrário desse tipo de exercício, o convívio com essa diferença da norma culta para não culta seria uma oportunidade de debate, refletindo sobre as variedades que existem no país, sem eleger uma de maior e outras de menor valor, para fazer com que os alunos respeitem o direito de expressão de cada um.

Além de exercício para a correção da fala do Chico Bento, a sua figura é representada por um rapaz precário e do campo, dando a entender que as pessoas do campo falam errado.

Como afirma Antunes:

É por meio da exploração dessas figuras que vamos construindo uma oposição mística e falseada entre o mundo urbano e o mundo real: o mundo da abundância e o mundo da precariedade; o mundo do desenvolvimento e o mundo do atraso; o mundo da linguagem bonita e da linguagem estropeada; o mundo dos inteligentes e o mundo dos rudes e dos incultos. (2009, p. 109)

A escola deve desenvolver, nos alunos, a capacidade de reflexão dos usos lingüísticos. Assim, haverá possibilidade dos alunos saberem acolher e respeitar as diferenças lingüísticas de cada um, além de não serem deixados influenciados pelas imagens que, assim como não querem nada, aparecem juntas da variedade não padrão para caracterizar seus usuários.

2.3 Variação lingüística na sala de aula

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades, aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.

Como exemplo, essa pessoa tem consciência de que a frase: “A gente queremos mudar” é discriminada a uma pessoa ignorante; na frase: “A gente quer mudar” é sentida como linguagem coloquial, mas já é tolerável e utilizada há algum tempo; já na frase: “Toda a gente quer mudar”, que é historicamente legítima, é considerada como padrão.

Desse modo, a escola não pode tratar as variedades lingüísticas, que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional, como se fossem desvios ou incorreções.

A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, deve ser combatido com vigor.

É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal, orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Deve entender também que as variações acontecem por conta do que pretendem aqueles que as usam. De repente, alguém pode alterar regras para produzir um efeito, pensando em ser mais eficaz em sua comunicação com o interlocutor.

Como confirma Neves:

...todas as variedades de uma língua têm a complexibilidade suficiente para cumprir as funções a que se destinam, não havendo nenhuma variedade (assim como não há nenhuma língua) que tenha limitações cognitivas ou perceptuais. (2008, p.62)

Esse estudo da variação é muito relevante e cumpre papel fundamental na formação da educação lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa em sala de aula.

Como complementa Antunes:

Seria altamente relevante para todos os cidadãos e altamente gratificante para o professor e aluno poderem reconhecer, no final da trajetória escolar, que o trabalho da escola teve grande êxito, pois foram ensinadas e aprendidas lições de programas amplos, que recebem a valoração da sociedade letrada, como o gosto pela literatura, a prática da leitura e da análise plural e crítica, da produção oral e escrita de textos adequados relevantes, e a simpatia indiscriminada pela condição variada e mutável das manifestações lingüísticas. (2009, p.65)

A seguir relacionam-se algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação lingüística, retiradas dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos lingüísticos próprios da fala;

- edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação lingüística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes;
- elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos. (1998, p.77)

Um professor pode dizer aos alunos: “Existem muitas variedades lingüísticas no Brasil e não é certo discriminar uma pessoa que fala de maneira diferente do que a sua, apenas ela fala uma variedade e você, outra.” Esse discurso do professor pode fazer com que o aluno entenda o tratamento que deve ser dado às variações, mas quando os alunos têm contato com as variações através de atividades que possibilitam perceber mais facilmente as variedades lingüísticas se torna muito mais real compreendê-las e eliminar qualquer preconceito, ou seja, eliminar a ideia fixa de “acerto” e “erro”.

2.4 Correção: “acerto” e “erro”

O tradicionalismo das escolas em considerar apenas o ensino da norma-culta, leva os professores a terem uma única visão sobre o certo e o errado. Por isso, no momento da “correção” de pronúncia e escrita, os alunos são corrigidos de maneira que o que escreveram ou falaram estava errado.

A nova pragmática da educação tem como proposta a “correção” juntamente com a reflexão de uso, mostrando ao aluno que o que foi escrito ou dito tem uma lógica, mas que não é a forma prestigiada pela sociedade.

Os vícios de linguagem (pleonasma, inversões, anacolutos...) são ensinados na escola como “erros”, fora do padrão, mesmo que esses mesmos “vícios” são elegantes e belos em textos de alguns escritores. Como afirma Neves (2008, p. 60): “... certos termos ou certos torneios desviantes têm beleza e elegância na pena dos “bons escritores”, mas, na pena dos alunos, por exemplo (especialmente de classes baixas), hão de ser vistos como “vícios”.

Isso acontece por falta de uma reflexão sobre os fatos, principalmente da variação lingüística. A escola deve preservar os alunos da discriminação social, não

podem receber a orientação de que é erro o modo de falar ou escrever dos usuários da língua. Há de haver discussão de adequação do uso da linguagem em dois aspectos: na pronúncia e na escrita.

2.4.1 Na pronúncia

Existe uma tendência muito forte na nossa língua de empurrar o aluno a pronúncia a língua “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a maneira “certa” de aprender o português. Muitas gramáticas e muitos livros didáticos chegam a aconselhar o professor que “corrija” quem fala “*muleque*”, “*burracha*”, “*fidido*”. Não se leva em consideração que as pessoas são capazes de escolher maneiras de falar e escrever que mais se ajustam dependendo da situação.

A língua falada foi deixada de lado pela exigência do bom uso, como se não tivesse uma gramática, sendo o bom uso fixado apenas na língua escrita. Essa imprecisão pode ser causa dos maus resultados do ensino, pois se ignora a diferença da modalidade escrita e falada, não mostram aos alunos as características de cada uma em determinadas situações, para torná-lo competente, sabendo adequar as duas modalidades aos padrões socialmente valorizados.

Como confirma Neves:

Criou-se, na escola, um tal abismo entre as duas modalidades que, no fundo, instituiu-se que a fala (em princípio, a modalidade do aluno) é a imperfeita por natureza, e que a língua escrita (em princípio, a modalidade do professor) é a meta a ser atingida, como se não houvesse modalidade-padrão também na fala e como se o conhecimento de um padrão prestigiado, na língua falada, não fosse também desejável. (2008, p.44)

Qualquer modalidade da língua se constitui em normas para diferentes situações de uso, inclusive de uma norma padrão socialmente valorizada. Se o palestrante em um congresso não usar a norma padrão, é que valorizada pela sociedade, provoca estranheza e, até mesmo, desconfiança de capacidade em colocar o assunto em um evento importante.

Essa tradição, de não dar importância à língua falada, segundo Antunes:

No Brasil, essa ideia é reforçada pelo fato de que o acesso à cultura da produção escrita se converteu em privilégio de poucos, quer dizer, daqueles que podem “pagar” para serem alfabetizados e inseridos no mundo da comunicação escrita. Numa “coincidência” perversa, são os pobres que não

se alfabetizam e que ficam à margem das informações divulgadas pelos meios escritos. (2009, p.89)

Há de ensinar o aluno a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua “artificial” e reprovando as pronúncias que são um resultado natural das forças internas que governam o idioma, inclusive nas suas variedades cultas.

O certo é dizer ao aluno que ele pode falar *bonito* ou *bunito*, *menino* ou *minino*, mas que só pode escrever *bonito* e *menino*, porque é preciso uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito. A língua escrita é um conjunto de símbolos, que podem ser interpretados de maneiras variadas de acordo com uma série de fatores. Como por exemplo, em qualquer lugar do mundo, os sinais de trânsito, as notas de músicas e tantos outros símbolos podem ser compreendidos.

Quando um aluno, ou qualquer outra pessoa, pronunciar *home*, *onte*, *garage*, pode-se corrigir, mas com a consciência de que está tentando ensinar uma forma oficial que é apenas conservadora, enquanto as formas populares são inovadoras e respeitam as tendências normais do idioma.

Como afirma Bagno:

A escola deveria se esforçar para que esse padrão absorvesse uma série de usos lingüísticos novos, perfeitamente assimilados pelos falantes cultos, e já consagrados até na literatura dos melhores escritores. Isso reduziria o abismo que existe entre o padrão lingüístico e o uso real da língua por parte dos falantes cultos. (2005, p. 173)

Além disso, é preciso também que, dentro da escola, haja espaço para o máximo possível de variedades lingüísticas: urbanas, rurais, cultas, não-cultas, faladas, escritas, antigas, modernas... Para que as pessoas se conscientizem de que a língua não é um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim um universo complexo, rico e heterogêneo.

2.4.2 Na escrita

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.

Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. Assim como afirma Bagno:

Em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de *erro* pela *tentativa de acerto*. Afinal, a língua escrita é uma tentativa de *analisar* a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com o perfil sociolingüístico. (1999, p. 126)

O professor deve propor um novo olhar para a linguagem, menos rígido em critério de correção. Poderia ser falado ao aluno que a forma, como está escrito, provoca ambigüidade, prejudica a clareza da mensagem ou parece muito taxativa. Essas observações são relevantes para o desenvolvimento de produções de textos dos alunos, não simples correções de ortografia.

Na escola, abre-se mão de objetivos mais abrangentes para a concentração na correção gramatical, como se falar e escrever sem erros fosse o único requisito para se conseguir o êxito esperado. É um engano, já que há muitos discursos que são corretíssimos, não apresentam erros de concordância gramatical e nem de ortografia, mas são falhos, pois podem ser óbvios, inconsistentes, confusos e superficiais.

Portanto, ao realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua, os alunos necessitam, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta. (1998, p.81)

Os alunos estão acostumados a serem corrigidos pelo uso “incorreto” das palavras, sem que vejam a totalidade do que está escrito, ou seja, sem perceber e entender o porquê aquele uso está sendo rejeitado. Apenas dizer ao aluno que está “incorreto” e o aluno corrigir não garante o emprego “correto” na próxima escrita do aluno. O importante é analisar o contexto e fazer com que o aluno perceba a irregularidade através do sentido.

Por exemplo, a tarefa de corrigir as redações dos alunos, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos como ortografia e acentuação, sem se preocupar com o texto em sua totalidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), “... a mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo: intenções, valores, preconceitos que veiculam, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições, articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos”.

Um ensino contextualizado através de com textos possibilita o uso da reflexão sobre os aspectos citados acima.

2.5 Ensino (des) contextualizado e com textos

Ensino sem contexto é aquele que não faz sentido para os alunos, acontece quando eles não conseguem ancorar o que está sendo ensinado com a realidade.

A língua portuguesa se coloca em uniformidade quando o ensino não engloba a situação em que ocorre a interação verbal, ou seja, não é possível a reflexão do uso da língua em um ensino sem contexto.

Como confirma Antunes:

Somente uma língua idealizadamente descontextualizada é uniforme. E o que é uma língua descontextualizada? É a língua artificial, inventada; língua para dar exemplos. É a língua das frases soltas, que continuam a ter lugar nas salas de aula. Língua que não tem como referencia uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Parece uma coisa oca. (2009, p. 105)

Alguns autores de livros didáticos não usam frases soltas, mas usam os textos apenas como pretextos para a classificação e busca de palavras isoladas, deixando o entendimento e o sentido do texto de lado. Nesse tipo de exercício, o texto fragmentado fica descontextualizado e as palavras não são vistas como partes significativas da função comunicativa.

Não basta que as palavras sejam retiradas do texto para que se tenha uma análise de texto, pois se essas palavras tivessem sido colhidas ao acaso, o resultado seria o mesmo. Além disso, não se amplia a competência comunicativa de alguém com exercícios de classificação, usando ou não textos. Com diz Antunes (2009, p.127), “Nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham. O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, intenções, ditos, pressupostos”.

Outro exemplo de ensino descontextualizado é fazer com que os alunos decorem as formas conjugadas de *tu* e *vós*, muito distante da língua viva dos falantes do português brasileiro.

É importante apresentar aos alunos essas formas verbais apenas para que eles as reconheçam, por exemplo, quando lerem um texto clássico. O absurdo é fazer com que eles decorem para fazer a conjugação de verbos na prova.

Como pode complementar Bagno:

O pronome *tu*, por exemplo, no Brasil, é usado em algumas regiões específicas, e raramente a forma verbal que o acompanha corresponde à das gramáticas e livros didáticos. O pronome *vós*, então, como você bem notou, é um verdadeiro dinossauro lingüístico: está extinto na fala dos brasileiros há muito tempo... (2005, p. 70)

Será que é mesmo tão necessário saber conjugar formas verbais que não se usam em sua região? Quando que alguém já precisou pôr esse conhecimento em prática?

Há uma diferença entre o uso da língua escrita e o uso da língua falada. Por isso, o necessário não é saber conjugar, e sim, saber que existe para identificar quando for preciso.

Conforme Castilho:

[...] os recortes lingüísticos devem ilustrar as variedades socioculturais da Língua Portuguesa, sem discriminações contra a fala vernácula do aluno, isto é, de sua fala familiar. A escola é o primeiro contato do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um

lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana. Com o tempo o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade lingüística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa. (1998, p.32)

É na escola que o cidadão desenvolve seu cognitivo, ampliando formas de raciocínio, desenvolvendo a capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal. No entanto, a escola não deve se prender em ensinar conteúdos que não terão significados e que não ajudam o aluno a refletir.

Conforme Bagno (2005, p. 62), “Na nossa prática de ensino, muitas vezes insistimos em fatos que não correspondem à realidade da língua viva e simplesmente deixamos de lado outros aspectos muito mais próximos de nós e de nossos alunos.”

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, buscando modos de opiniões, valores e saberes veiculados nos discursos orais e escritos.

Essa possibilidade ganha importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade lingüística e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Como ressalta Antunes:

...pode-se propor aos alunos uma pesquisa que resulte num levantamento das expressões adverbiais que denotam temporalidade e sua ligação com a categoria do aspecto expressa pelos verbos. Em pesquisas assim, além de se favorecer um conhecimento mais amplo e relacional dos elementos lingüísticos, se estaria mudando o foco de estudo da língua, pois o núcleo das considerações feitas deixaria de ser o contraste entre o certo e o errado. (2009, p.66)

Em muitas aulas sobre advérbios e locuções adverbiais os alunos não observam o sentido que é dado ao contexto com o uso desses elementos. Já com a proposta acima descrita, os valores de sentido estariam no lugar do certo e errado. O aluno perceberia, através de um contexto válido, o sentido que cada expressão levou ao verbo, sendo uma atividade significativa.

Por meio de atividades como as acima citadas, é difícil alguém gostar de literatura, ser um leitor eficiente, interpretativo e crítico. Também, não é à toa as queixas dos alunos de não gostarem da aula de português.

Muito tempo das aulas de português poderia ser destinado à exploração das possibilidades lexicais da língua. Certamente, com mais entusiasmo e mais encantamento para os alunos, que estariam, assim, em contato efetivo com sua língua, para desenvolverem as possibilidades que ela lhes dá.

O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais é muito importante. Cada gênero tem suas particularidades que devem ser consideradas para determinar o uso da variedade linguística utilizada, sendo essa observação necessária para o aluno saber em quais textos orais e escritos usar a variedade culta ou outras variedades da língua.

Nas particularidades de cada gênero se englobam os componentes da língua: léxico (conjunto extenso de palavras), uma gramática (regras para se construir palavras e sentenças), regras de interações (situação social) e regras de textualização (produção de textos). Sendo assim, um componente complementa o outro e, limitar a língua em apenas um componente, é perder de vista sua totalidade.

Segundo essa ideia da língua possuir componentes diversos, pode-se argumentar a divisão de disciplinas que muitas escolas fazem para a língua portuguesa: redação, literatura e gramática. Acham, talvez, que a gramática tem alguma serventia fora das atividades de comunicação, e ainda, devem pensar que estudo da gramática isolado basta, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades da linguagem verbal.

Como confirma Antunes (2009, p. 47), “Não me parece serem comuns as situações em que a escola providencie a análise e a exploração de diferentes tipos de registro. Qualquer um parece bem, desde que o texto não apresente erros de ‘gramática’”.

Espera-se que o aluno escreva melhor, então, para isso, há duas soluções: adequação ao padrão culto (falar e escrever de acordo com a norma padrão para garantir a aprovação da sociedade) e adequação aos propósitos comunicativos (falar e escrever com organização de enunciados para adequada obtenção de sentidos). Para isso deve ocorrer um procedimento reflexivo no ensino da gramática, sendo trabalhada a partir dos usos. A gramática que está sendo ensinada não é normativa e nem vai ao sentido do texto.

Como comenta Neves:

... importância de que a escola leve o aluno à compreensão da natureza do estabelecimento do circuito de comunicação, até para que ele aprenda a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados, e, assim, se aproprie das “regras” da gramática de sua língua. (2008, p.131)

Não é possível o aluno desenvolver competência comunicativa sem orientação do professor e com uma simples proposta de redação: “Crie um texto falando sobre a árvore.”. Precisa, antes de começar a escrever, saber qual a finalidade do texto, para quem escrever ou falar, qual gênero e tipos de textos usar, escolher o léxico, as condições de produção e circulação dos textos, entre outros.

Os alunos devem ter a oportunidade de conhecer as normas de textualização para poder saber organizar, dar progressão, coesão e coerência a um texto. Algumas das normas são: que tipo e gênero de texto usar, definir estratégias de interação, que precauções convêm, o que deixar explícito e implícito, escolher se haverá paráfrase, alusão ou citação de outro texto.

Há professores que dizem para os alunos evitarem incluir trechos de outros textos em seus textos. Não há um por que para isso, já que tudo que pensamos, escrevemos, produzimos está ancorado em textos já ouvido ou lido em algum momento de nossa vida. Ao contrário da recomendação de muitos professores, seria uma ótima oportunidade fazer uso de trechos de textos, pois seria possível ensiná-los como faz uma citação e paráfrase.

O estudo da língua tem sentido quando vai além das nomenclaturas e classificações gramaticais, como, explorando as normas de textualização citadas acima. Com elas, os professores estariam desenvolvendo, em seus alunos, habilidades de comunicação muito mais significativas. Como pode confirmar Antunes:

Os exercícios, puros e simples, de classificação das orações muito pouco acrescentam à competência comunicativa do falante. Ao contrário, conhecer aquelas relações semânticas e sua função no estabelecimento da coesão do texto é de inteira significação para a atividade discursiva. (2009, p. 49)

O aluno deve refletir sobre o sentido e intenções dos textos, escritos ou falados, para sua efetiva compreensão juntamente com todos os elementos abrangentes do texto, inclusive seus próprios conhecimentos de mundo.

Quando se fala em conhecimento de mundo, quer dizer que cada pessoa partilha conhecimentos com as pessoas de sua sociedade, por isso, vai compreender a mensagem

de acordo com o que sabe sobre o assunto ou com o que apenas já ouviu falar. E pode acontecer de não compreender, por não ancorar a informação do texto com sua realidade e/ou vivência.

Tendo conhecimento de mundo e percepção de sentidos do texto, o aluno poderá compreender textos sobre diversos assuntos eficiência, na área de história, geografia, ciências, matemática, e outros. Qualquer conhecimento passa pela linguagem, não há outro percurso. O conhecimento da linguagem abre portas para inúmeros entendimentos.

Considerando o conhecimento de mundo de uma sociedade, em muitos textos é desnecessário dizer tudo, podendo não deixar o sentido totalmente explícito. Apenas se deve deixar explícito quando se pretende dizer aquilo que, supostamente, o outro ainda não sabe. Como exemplifica Antunes:

... diante de um letreiro que está escrito: nariz, ouvido, garganta, e de um outro em que estão os dizeres: frango, frutas, verdura, qualquer pessoa vai entender que, somente na segunda situação, alguns produtos estão postos à venda. Ninguém vai entender, por outro lado, que, naquele primeiro estabelecimento, estão vendendo *nariz, ouvido e garganta*. (2009, p. 56)

Pensar, portanto, que as pessoas fazem e interpretam textos usando apenas os conhecimentos linguísticos é equivocado. O conhecimento prévio de cada um tem importante participação para a compreensão da mensagem.

Com isso, nas aulas de português, o aluno deve saber utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos, sendo capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores, com o auxílio de livros didáticos, têm de proporcionar situações para que os alunos identifiquem na prática de análise lingüística:

- fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);

- diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). (1998, p.55)

Para o ensino de língua portuguesa atingir a nova pragmática, assim como registradas nos Parâmetros Curriculares, a escola tem de deixar de ser focada no ensino tradicionalista, apoiado pelos gramáticos, que elimina o que não está de acordo com a norma culta.

Já os linguistas pensam que as pessoas devem saber identificar as mais diversas variações da língua. Por isso, no ensino da língua portuguesa, seria interessante que os professores trabalhassem com textos que despertassem curiosidades nos alunos, para buscarem registros de variações e se tornarem aptos a usá-las de acordo com a situação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, espera-se que os alunos tenham os seguintes valores e atitudes:

- Valorização das variedades lingüísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país.
- Valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos orais ou escritos como possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo.
- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.
- Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho.
- Reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita no processo de planejamento prévio de textos orais.
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais, discursivos, textuais, gramaticais, convencionais e apresentação estética.
- Valorização da linguagem escrita como instrumento que possibilita o distanciamento do sujeito em relação a idéias e conhecimentos expressos, permitindo formas de reflexão mais aprofundadas. (1998, p.64)

Quando o professor possibilita que os alunos percebam, nas atividades em sala, registros de variações lingüísticas, é esperado que se construa valores na individualidade de cada formando. É importante que os alunos pensem e forneçam suas próprias opiniões, sabendo valorizar sua cultura e, ao mesmo tempo, reconhecendo que o domínio da linguagem padrão possibilita apenas ascensão social.

No seguinte capítulo, será mostrado como os livros didáticos estão abordando essas questões.

3 LIVROS DIDÁTICOS E A NOVA PRAGMÁTICA

Serão explícitos os critérios que o Programa Nacional do Livro Didático usa para a aprovação de um livro e como devem ser neles abordados os conteúdos curriculares básicos do ensino da Língua Portuguesa. E também, o que se espera de um livro para que sejam desenvolvidos nos alunos certos conhecimentos, não deixando de lado, a ética para a cidadania.

Além disso, neste capítulo, constarão análises de dois livros didáticos para identificar como os autores estão abordando um mesmo tópico gramatical em cada um dos livros, verificando a metodologia usada para atingir esse novo paradigma para o ensino no Brasil.

3.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

É o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

Além de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos em quantidade suficiente para atender todos os alunos da rede pública do ensino fundamental, o PNLD ainda compra 3% de reserva técnica, para garantir o atendimento a escolas e alunos novos. Cada aluno do ensino fundamental tem direito a um exemplar de cada disciplina.

Os livros didáticos para esse programa são aprovados por uma equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, subordinada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País.

É um programa muito importante para a educação brasileira, sem ele muitos alunos não teriam condições financeiras para adquirir materiais didáticos e não acompanhariam com êxito as propostas pedagógicas da escola que fizesse uso desses materiais.

Para a aprovação de livros didáticos são programados focos de análise, como o ensino através de textos, discursos e situações contextualizadas. Também são focados os requisitos metodológicos, preceitos éticos e o tratamento dado às tendências metodológicas.

3.1.1 Ensino através dos livros: textos, discursos e situações contextualizadas

Para um ensino através de um livro didático aprovado, são analisados critérios diretamente relacionados aos objetivos estabelecidos para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os objetivos centrais para os conteúdos curriculares citados acima, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, de acordo com o PNLD, devem ser:

- *A proficiência em leitura e escrita*, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de textos representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social
- *A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária* associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na *compreensão da variação lingüística e no convívio democrático com a diversidade dialetal*, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística;
- *O domínio das normas urbanas de prestígio*, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- *A práticas de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelam pertinentes, seja para (re) construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (2010, p.20)

Os livros didáticos devem estar de acordo com a nova pragmática da educação, aconselhada pelos linguistas e não só pelos gramáticos que só vêem uma maneira correta do uso da língua.

Contudo, os livros devem priorizar em suas propostas de atividades de práticas para o uso da linguagem (leitura, compreensão de textos, produção escrita, compreensão oral) com situações contextualizadas, cujo aluno perceba e respeite as variações lingüísticas e domínio da norma culta dependendo da situação para uso.

A reflexão sobre a língua e linguagem, a construção de conhecimentos lingüísticos e a descrição gramatical devem se exercer sobre textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re) construção dos sentidos dos textos.

3.1.2 Requisitos Metodológicos e Preceitos éticos

Ler, escrever e falar de acordo com as regras e necessidades socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades e competências básicas – de natureza discursiva e lingüística – que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, tanto comprometem o desenvolvimento de estratégias, capacidades e competências fundamentais quanto levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.

Nesse sentido, o livro didático não pode deixar de atender a cinco requisitos metodológicos básicos em suas propostas. Esses cinco requisitos são: explicitar sua proposta metodológica, abordando os preceitos básicos que lhe dão identidade; considerando-se as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos volumes da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem; mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, como a compreensão, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento e a argumentação, envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem; apresentar articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integrem uma coleção; contribuir para a percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na vida social.

Na teoria é muito elegante dizer que nas novas propostas para a educação deve-se ensinar a língua portuguesa sem classificação de palavras, e sim, a identificação e a discussão através do sentido. O grande risco é não ter material bom e/ou não saber trabalhar com essa nova pragmática. Por isso, os livros devem ter propostas sequenciais para não “perderem”, durante suas coleções, o foco das necessidades dos alunos de cada série. Além disso, se o professor não for guiado corretamente pelo livro didático e não ter consciência dos objetivos que deve atingir, o aprendizado dos alunos pode ser nulo.

São vários os assuntos abordados em livros didáticos para a formação de cidadãos, por isso não pode conter nenhuma informação que não leve aos alunos à ética.

A contribuição com 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, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;
- Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação;
- Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;
- Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade lingüística;
- Colaborar para a construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações.

A escola é um local onde o aluno cria possibilidades para desenvolver seu cognitivo, partindo do princípio que as escolas querem formar cidadãos críticos e pensantes. No entanto, em livros didáticos não podem aparecer ideias como: preconceitos, discriminação e violência. Se isso acontecer, que cidadãos estarão se formando?

3.1.3 O tratamento didático dado às tendências metodológicas

Segundo o PNDL, para os livros serem aprovados devem abordar as quatro tendências metodológicas:

Vivência: O tratamento didático dado a um conteúdo curricular é *vivencial* quando investe na idéia de que o aluno o aprende vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido. É o que se verifica, por exemplo, em atividades que apostam na idéia de que “é lendo que se aprende a ler”. Bons resultados, nessa perspectiva, pressupõem que alunos e professores saibam quais objetos de ensino-aprendizagem estão propostos, e possam reconhecê-los a cada passo. Caso contrário, essa opção didática pode se tornar contraproducente: se o professor não sabe o que está ensinando e o aluno não sabe o que está aprendendo, o processo tende a se tornar dispersivo e não conquistar o necessário envolvimento do aluno. (2010, p.27)

Para a efetivação dessa tendência é fundamental que o professor saiba o que está ensinando para seus alunos de determinados grupos sociais, fazendo com que ancorem o

assunto com a realidade, pois se a ação não for mediada pelo professor, mesmo o assunto sendo de conhecimento vivencial do aluno, a atividade fica sem sentido.

Uso situado: Dizemos que o tratamento didático de um determinado conteúdo recorre ao *uso situado* quando o ensino parte de um uso socialmente contextualizado desse conteúdo. É o que acontece quando se aprende a escrever um relato de viagem tomando como referência situações sociais em que faz sentido escrever um texto desse gênero. A eficácia de uma abordagem metodológica como esta pressupõe que os “usos” selecionados como referência sejam socialmente autênticos e adequadamente “situados”. (2010, p.28)

A vivência e o uso situado estão relacionados, pois quando há no livro conteúdo que os alunos não sabem onde usarão para a vida e/ou não conseguem ancorar o conteúdo com a realidade a ação metodológica fica sem sucesso. Os alunos têm de perceber para que aprender e em que será útil na sua formação. Se isso não acontecer os alunos não darão credibilidade à matéria, nem ao livro, nem ao professor.

Com isso se depara a questão: “Para que saber isso?”, “Onde usarei isso?”. Uma alternativa de resposta: “Para os vestibulares.”. Para que os vestibulares cobram o que nunca mais será usado na vida do aluno depois do ingresso na Universidade? Por isso, nos livros, é possível encontrar uma metodologia que transmite conteúdo. O problema é: se ensina para a vida ou para ser aprovado no vestibular? Se a opção for apenas ensinar para a vida, o aluno não passa no vestibular?

Transmissão: A metodologia é *transmissiva* quando a proposta de ensino acredita que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos adotados. Este é o caso do ensino de gramática que se dá por meio da **definição de conceitos e regras**, seguida de exemplos e exercícios de aplicação. Bons resultados, nesse tipo de abordagem, exigem uma *organização rigorosamente lógica* da matéria e, sobretudo, uma adequada *transposição didática* de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos e as possibilidades dos alunos”. (2010, p.28)

Existem professores que ensinam o que gostam de ensinar, não importando a série em qual leciona, e por incrível que pareça, algumas escolas não acompanham o planejamento pedagógico do professor. O que pode acontecer com um aluno que se transferiu de escola naquele determinado ano e que a matéria vista já fora ensinada ou não, ainda não fora ensinada nem os tópicos que antecederiam a matéria?

Se a transmissão na língua portuguesa já não é bem vista pelos alunos, imagine quando um aluno fica sem uma ordem lógica sobre o assunto! Os livros devem

obedecer a uma ordem seqüencial que guie muito bem o professor, para que esse tenha consciência e obedeça ao conteúdo que tem de ser abordado em cada série.

Construção/Reflexão: A metodologia pode ser considerada *construtivo-reflexiva* se o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análise devidamente orientada pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. A eficácia desta alternativa demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da seqüência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem. O processo deve possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu. Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano seqüencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto. (2010, p.28)

Nessa tendência metodológica se visa à formação do aluno reflexivo, sendo apenas mediado pelo professor. Assim, não se tem um professor transmissor e com o poder do saber, mas sim um educador que cria situações para fazer os alunos pensarem nas possibilidades e situações para construírem seus próprios conhecimentos.

3.2 Análise de livros didáticos

Para finalizar o presente trabalho, dois livros designados ao Ensino Fundamental II, especificamente ao 6º ano serão analisados. O primeiro chama-se *Português: Linguagens* da editora Atual, escrito pelos autores: Thereza A. C. Magalhães e William Roberto Cereja. Já o segundo chama-se *Novo Diálogo: Língua Portuguesa* da editora FTD, escrita pelas autoras: Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho.

Serão usados os seguintes critérios para a análise:

1. Análise e interpretação da divisão das unidades.
2. Análise e interpretação de um conteúdo gramatical.

Com as análises, será possível observar como as metodologias das coleções abordam o conteúdo gramatical “Artigos”, assim como as atividades que são trabalhadas para a identificação das variações lingüísticas e apreciação da norma culta.

Ambas as coleções tentarão adequar os conteúdos a uma proposta metodológica de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e conseqüentemente, com o Programa Nacional do Livro Didático. Porém, depois das análises, será possível perceber que as diferenças entre as coleções.

3.2.1 Português: Linguagens

A coletânea representa a diversidade de gêneros presente em nossa sociedade, a abordagem dada aos temas busca mostrar diversidade de pontos de vista e contribuir para a formação da cidadania, bem como para o encaminhamento de seqüências didáticas que favorecem a construção de uma visão crítica da realidade e ampliação dos horizontes dos alunos. Além disso, os temas são pertinentes à faixa etária e aos interesses dos estudantes.

Um exemplo é no livro do 6º ano em que é abordado o tema “Preservação animal”. O texto cujo título é: “Da utilidade dos animais” tem a cena em uma sala de aula, onde a professora comenta sobre a utilização dos animais e ao mesmo tempo diz que temos de preservá-los. O aluno se identifica com a situação que o texto traz e percebe, pelo discurso da professora, a incoerência entre utilidade e preservação. No final do texto, acham interessante a ironia que um personagem da história, no caso, um aluno, faz sobre o assunto.

Essa ideia se complementa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) onde está escrito que a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles.

3.2.1.1 Divisão das unidades

Cada volume se divide em quatro unidades temáticas, subdivididas em três capítulos. Ao final de cada unidade, um capítulo especial, denominado *Intervalo* que orienta a realização de projetos coletivos.

A coleção encaminha a adequação das atividades ao calendário escolar, prevendo a realização de projeto para o final de cada bimestre letivo e indicando o número de aulas a ser gasto com os capítulos e com as unidades.

As seções abaixo compõem os capítulos do livro:

- *Estudo do texto*: volta-se para a compreensão, interpretação e discussão do texto verbal e não-verbal e para a análise de sua linguagem;

- *Produção de texto*: trabalha o gênero a ser produzido por escrito ou oralmente;

- *Para escrever com expressividade*: analisa recursos de linguagem do gênero em estudo;

- *Para escrever com adequação*: propõe regras da variedade padrão;

- *Para escrever com coerência e coesão*: focaliza aspectos textuais do gênero a ser produzido;

- *A língua em foco*: expõe conteúdos gramaticais;

- *Divirta-se*: jogos, curiosidades, tirinhas, charges.

Essas seções aparecem em cada unidade do livro durante os capítulos, mas não têm presença e nem ordem fixa, pois varia conforme o tema e propósito da unidade.

A divisão das seções é organizada, seguem a mesma estrutura, fazendo com que o professor e o aluno se acostumem com a seção e trabalhem sempre melhor com ela. Já a questão das seções não terem ordem fixa significa que a metodologia segue uma didática com naturalidade, adequando-se sempre o objetivo do momento à determinada atividade.

3.2.1.2 Conteúdo gramatical

Na seção chamada “Língua em foco”, onde são expostos conteúdos gramaticais, trata-se sobre “Artigos” no capítulo 2 da terceira unidade do livro.

Primeiramente, os autores tentam construir o conceito através de uma tira, a qual contém marcas da oralidade e está de acordo com a norma padrão. Faz perguntas relevantes para que o aluno perceba a diferença de um artigo definido e de um indefinido em um contexto significativo. Com apenas cinco perguntas, o aluno já tem clara a importância de artigos nos discursos.

A seguir, conceitua o que é um artigo e mostra tanto a flexão como a classificação dos artigos.

O capítulo segue com exercícios. No primeiro só há identificação e classificação, já no segundo tem de colocar os artigos corretamente, dependendo do contexto e, depois, refletir as situações em que foram empregados determinados tipos de artigos.

A seção é encerrada como os seguintes tópicos: “O artigo na construção do texto” e “Semântica e discurso”. O primeiro contém seis questões que abordam tanto a identificação/classificação como o sentido dos artigos em uma poesia. Já o segundo,

aborda o sentido dos artigos em frases soltas, mas pertinentes e significativas ao objetivo.

Pode-se perceber, então, que embora haja preocupação de ter atividades significativas para os alunos, as quais mexem com os efeitos de sentido da gramática no texto, a coleção também se ocupa da tradição gramatical, adotando exposição de conceitos e deixando os textos algumas vezes como pretextos para exercícios gramaticais.

Em um exercício dessa seção houve o trabalho com a variação lingüística através de frases em situações informais. O aluno deve escrever qual o sentido que o artigo tem naquela determinada frase, já que adquire um sentido diferente. Esse sentido é colocado no enunciado como *diferente*, não se identificando preconceito lingüístico na atividade.

3.2.2 Novo Diálogo: Língua Portuguesa

Esse livro possui atividades que colaboram para a formação do leitor, com destaque para o leitor de literatura, pois a coletânea de textos permite uma boa discussão temática e reflexões sobre os efeitos de sentido de recursos usados na composição do texto. Algumas questões de leitura também aparecem nas seções que exploram os conhecimentos gramaticais e nas atividades de produção de texto.

Em relação a produções de textos orais há poucas propostas, mas já há boas propostas de produção de textos escritos, definem o contexto de produção e circulação dos textos e orientam adequadamente o planejamento, a pesquisa, a escrita e reescrita dos textos. E o interessante é que mostra uma atenção especial para o processo de circulação dos textos, não ficando limitados à simples correção do professor.

Um exemplo é a seção “Projeto de Redação” do primeiro módulo. Durante todo o módulo, o aluno foi induzido a analisar características e compreender textos narrativos e, no final, de uma maneira organizada passo a passo irá produzir sua redação. A orientação para a socialização do texto também é dada com detalhes.

3.2.2.1 Divisão das unidades

Cada volume se organiza em sete módulos didáticos que exploram temas específicos, tais como questões ambientais, esportes, (i) migração, projetos de vida, relacionamentos amorosos, cidadania, adolescência e consumo. Os temas escolhidos destacam a diversidade social e cultural do país e são desenvolvidos em seções didáticas específicas para cada eixo de ensino, especialmente em atividades de leitura e produção de texto.

Os módulos se dividem em duas ou três partes, cada uma delas organizada em torno de um texto principal. A coleção adéqua as atividades ao calendário escolar, prevendo a utilização de um módulo e meio ao final de cada bimestre.

As principais seções dos módulos são:

- *Trabalhando a gramática, Trabalhando a ortografia e Trabalhando a linguagem*: ampliam a coletânea com textos curtos como propagandas, tirinhas, cartazes, além de apresentar os conhecimentos gramaticais e ortográficos.

- *Dialogando com a imagem e Dialogando com o cinema*: estimulam a conversa em sala de aula em torno da articulação entre textos verbais e não verbais como pinturas, esculturas, fotografias, filmes.

- *Projeto de redação*: fecha cada módulo com uma proposta relacionada ao tema, aos gêneros e aos conhecimentos linguísticos abordados, estabelecendo, assim, uma articulação entre os diversos eixos de ensino.

Por mais que a quantidade de partes que cada módulo possui seja diferente, em alguns são duas e em outros são três partes, a estrutura é igual. Isso é interessante para o professor e aluno se acostumarem com a sequência didática do livro.

Os tópicos das seções apresentam uma ordem na questão de leitura, compreensão de texto e gramática, mudando os nomes do último tópico para: “Trabalhando a Gramática”, “Trabalhando a ortografia” ou “Trabalhando a linguagem”. Só que às vezes coloca entre a leitura e a compreensão de texto, um tópico chamado de “Leitura de imagem”. Seria bom que esse tópico fosse permanente, já que é importante o aluno associar a linguagem verbal com a não-verbal.

O projeto de redação no final de cada módulo convida os alunos a se engajarem em um conjunto diverso de atividades que tem como objetivo uma produção final. O aluno tem orientações detalhadas, passo a passo, para a produção de texto.

3.2.2.2 Conteúdo gramatical

Na seção “Trabalhando a gramática”, na terceira parte do quinto módulo, encontra-se o estudo dos “Artigos”.

É colocada uma tira, na qual as personagens usam a variedade não padrão. A pergunta que está em seguida relaciona o local e roupa com a variedade da língua usada. É importante, no momento da realização desse exercício, o professor esclarecer qualquer tipo de preconceito mesmo que o livro não induza a isso.

Continua o exercício apontado para o efeito de sentido que os artigos causam em frases, mas termina no exercício 4, em que o aluno analisa através de esquema, além do artigo e do substantivo, o sujeito e o núcleo do sujeito da frase. Não sendo o bastante, coloca um boxe explicando o que é adjunto adnominal e finaliza com uma pergunta sobre função sintática.

Na página seguinte, conceitua o que é artigo definido/indefinido e faz análise sintática mostrando o artigo como adjunto adnominal. Na próxima página mostra que o artigo define o gênero de substantivos, mudando o sentido.

Após toda a teoria, há mais exercícios de identificação e definição, entendimento de provérbios, análise de efeito de sentido do artigo na frase.

O que se pode perceber é que em um primeiro momento, um conjunto de textos curtos, como tirinhas, propagandas, poemas são colocados para explorar alguns efeitos de sentido e apresentar o objeto de ensino. Mas, logo depois, na seção “Conceituando”, a proposta volta-se para a transmissão de definições e conceitos, com pouco espaço para a reflexão por parte dos alunos, mesmo havendo esses diferentes tipos de textos.

Como nessa abordagem a leitura é superficial, se comprova o escrito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que diz que boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. Por exemplo, não importa o gênero textual, como texto jornalístico, poesia ou prosa, a atividade que segue não dará subsídios para a exploração do gênero, e sim, fará perguntas de interpretação de texto separadamente da análise gramatical.

3.3 Comparação dos livros didáticos

O livro *Português: Linguagens* está próximo de concretizar o esperado para a nova gramática, mesmo que ainda use a transmissão e classificação em suas atividades. Mesmo assim, com as atividades de leituras contextualizadas e análise dos efeitos de sentido produzido pela gramática pode ser possível formar cidadãos pensantes, críticos e obter uma educação de sucesso.

É um livro que prega os dizeres dos Parâmetros Curriculares: explica o uso da variedade padrão sem discriminar as variedades não padrão, sem deixar de mostrar a norma culta por mais que façam através de transmissão de regras gramaticais. Tentam complementar essa transmissão permitindo com que o aluno perceba o motivo pelo qual aquela palavra, que foi nomeada pela gramática, está empregada no texto e o efeito que proporciona na mensagem.

Já o livro *Novo diálogo: língua portuguesa* se prioriza a exposição de conceitos e a aplicação de exercícios, por mais que coloquem textos para o aluno identificar o efeito de sentido da gramática em um contexto.

Nesse livro há uma mistura de conceitos que não há no *Português: Linguagens*. No caso do tópico gramatical analisado, o *Português: Linguagens* apenas trabalha com artigos (flexão e classificação), deixando análise sintática para o 7º ano. Já o *Novo diálogo: língua portuguesa*, além de trabalhar o artigo, complementa com análise sintática (sujeito, núcleo do sujeito e adjunto adnominal). A teoria é muita para poucos exercícios significativos.

CONCLUSÃO

Neste trabalho cujo tema é: “Livros didáticos e a nova pragmática da educação” foi possível atingir os três objetivos. Foram detalhados os conceitos dos principais aspectos da língua; houve descrição de como é um ensino desejados de acordo com a nova pragmática da educação; dois livros foram analisados para verificar as condições de atingir os objetivos da nova pragmática através das atividades propostas.

Foi interessante pesquisar a ideia renovada que se tem para a melhora do ensino de língua portuguesa no Brasil, analisando meios metodológicos que fizeram repensar as atuais práticas pedagógicas.

Com base nas teorias apresentadas, é imprescindível alterar o paradigma tradicional, que insiste no costume invariável de um ensino tradicional que foca a transmissão de conteúdos, ação sem sentido real na rotina escolar.

Práticas desenvolvidas no trabalho docente requerem processos de reflexão sobre uma ação metodológica que viabilize desenvolver a percepção dos alunos para uma língua cuja norma-padrão não é tida como a única correta. Para isso, é importante que os educadores tenham o português não-padrão como *diferente* do português-padrão, mas igualmente lógico, e que acompanha as tendências naturais da língua. Levando, assim, os alunos a perceberem o preconceito injusto que muitas pessoas têm com as variedades não-padrão. Com isso, a conscientização dos alunos para a eliminação de qualquer preconceito lingüístico faz com que eles não julguem pessoas pela maneira de falar e entendam que a língua é apenas o reflexo da sociedade a qual cada um está inserido.

Conclui-se que é preciso ensinar a norma-padrão aos alunos, mas desde que seja um ensino crítico, mostrando que a norma-padrão não tem, linguisticamente, nada de mais bonito nem de mais lógico que as variedades usadas pelos falantes menos cultos ou analfabetos. Já que se luta tanto pelo respeito aos direitos humanos, em que se tenta combater todo o tipo de discriminação e preconceito os alunos devem valorizar os usos lingüísticos não-padrão, pois é a língua que cada comunidade usa para se expressar e faz parte da *identidade* de cada pessoa pertencente a ela.

Já os livros didáticos, a fim de tentar contribuir para a mediação da formação de cidadãos, estão adaptando suas metodologias com base nos novos paradigmas da educação estudados.

Na análise dos livros didáticos houve tanto a presença como ausência de alguns aspectos importantes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, como por exemplo: aplicar atividades de leitura e escrita partindo de tema que os alunos possam ter interesse e ancorar o assunto com suas realidades, além de refletirem sobre aspectos lingüísticos e gramaticais, tomando como base o efeito de sentido que certa construção causa no texto.

Ambos os livros didáticos analisados usam a transmissão de conhecimentos seguida de exercícios de fixação. Mesmo assim, o *Português: Linguagens* desenvolve mais a reflexão gramatical no discurso, com ampliação e observação do uso, em função de aspectos relevantes dos gêneros. O *Novo diálogo: língua portuguesa* tenta fazer o mesmo, só que dá mais ênfase desnecessária na descrição de regras e categorias, deixando a reflexão de lado.

Sendo assim, percebe-se que os autores de livros didáticos já estão se adaptando aos novos paradigmas para a educação, mas ainda estão deixando a desejar em algumas de suas propostas de atividades. Ainda é preciso que a metodologia dos livros analisados sejam revistas e melhor adaptadas para atingir as propostas dos novos paradigmas.

Confia-se que algo tenha sido acrescentado à reflexão da prática pedagógica dos educadores, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa através de livros didáticos. De especial importância no processo de ensino-aprendizagem, espera-se que os professores exijam requisitos metodológicos antes de escolherem um livro didático para ser trabalhado durante o ano letivo.

Continuar a pesquisa desse tema é muito importante para o futuro da educação no Brasil. Refletindo sobre conteúdos e metodologias, podem surgir novas críticas e sugestões que visam o progresso educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 50 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *A língua de Eulália: Novela Sociolingüística*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BELTÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo Diálogo: Língua Portuguesa – 6º ano*. São Paulo: FTD, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada e o ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza A.C. *Português Linguagens – 6º ano*. 3 ed. São Paulo: Atual, 2006.

BASTOS, Neusa Barbosa. “Educação Lingüística e a formação de professores: conceitos, reflexões, propostas”. In: CILENTO, Ângela Zamora; INOCÊNCIO, Doralice; MASSON, Terezinha Jacelen. *Licenciaturas em debate: ciência, ensino e aprendizagem*. 2 v. São Paulo: Plêiade, 2009.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa, 5º a 8º séries*. Brasília: MEC, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, SÍRIO. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 10 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

