

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

Adelma das Neves Nunes Barros Mendes*
João Beneilson Maia Gatinho**

Resumo

Este artigo busca apresentar um tema bastante complexo dentro do ensino de língua materna, as variedades da língua refletidas nos diversos gêneros textuais, utilizados para o trabalho de leitura e escrita. Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1997/1998 -1º ao 4º ciclo), que reivindicam como questão a ser tratada na sala de aula, passou-se a discuti-las de modo mais evidente, causando muitas inquietações e dúvidas. Tanto em cursos de formação inicial como em cursos de formação contínua de professores, surge sempre a mesma pergunta: “Como trabalhar as variedades não prestigiadas socialmente e ao mesmo tempo ensinar a variedade padrão? Frente a essa problemática e considerando ser o livro didático uma ferramenta de trabalho da maioria dos professores das escolas pública brasileiras, nos propomos traçar o perfil do trabalho com as variedades lingüísticas (tidas como não padrão) em paralelo com o ensino-aprendizagem da variedade padrão da língua nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, avaliados pelo MEC em 2005. A partir desse perfil, verificamos se o modo como as variedades são trabalhadas nas atividades de compreensão/interpretação textual pode auxiliar para a formação de um sujeito letrado para o exercício da cidadania, conforme reivindicam os PCN (1997/1998). Dividimos nosso estudo em dois momentos: um que funcionou para obter “pistas”(GINZBURG, 1991) de que alguns livros poderiam estar colocando em discussão as variedades lingüísticas no trabalho de leitura e compreensão textual. O outro constituiu a análise propriamente dita a partir da perspectiva sócio-histórico-discursiva bakhtiniana.

Palavras-chave: Variedade Lingüística. Letramento. Livro Didático.

Varieties linguistics in the Portuguese-speaking class books: an emerging thematic in the native language teaching of the fundamental level

Abstract

This search article introduce a very complex theme inside the native language teaching, the varieties of the tongue reflected in the several textual goods, used to the reading and writing work. With the advent of the National Curricular Parameters of the Fundamental Teaching (PCN, 1997/1998 -1st to the 4th cycle), which claim as matter the being treated in the class room, it passed to argued them in a more evident manner, causing many inquietudes and doubts. So much in courses of initial formation as in teachers continuous formation courses, always arises the same question: “How to work the varieties not given prestige socially and at the same time do it teach variety standard? Front to this problematic and considering being the class book a working tool of the majority of the teachers of the Brazilian public schools, we propose us to trace the profile of work with the varieties linguistics (known as not standard) in

Profa. Dra. da Universidade Federal do Amapá.

Prof. Dr. da Universidade Federal do Amapá.

parallel with the teaching- learning of the variety standard of the tongue in the Portuguese-speaking class books of the Fundamental Teaching, evaluated by the MEC in 2005. To leave of this profile, we verify if the way as the varieties are worked on comprehension activities textual can assist for the formation of a learned subject for the exercise of the citizenship, like claim PCN (1997/1998). Divide our study into two moments: one that worked to obtain “tracks”(Ginzburg, 1991) that some books could be placing in discussion the varieties linguistics at work of reading and textual comprehension. The other constituted the properly told analysis from the partner-historical-discursive perspective bakhtiniana.

Keywords: Variety Linguistics. Letramento. Class Book.

Introdução

Vivemos o momento dos questionamentos sobre o que está congelado na tradição da homogeneidade que por longos tempos foi aceito /imposto; a ordem agora é um mundo globalizante que exige razões e abre possibilidades de se libertar dos constrangimentos do passado, isso significa reconhecer que é a face positiva da globalização que nos leva a experimentar a heterogeneidade da vida humana de frente (MOITA-LOPES, 2003, p. 17).

Segundo Moita Lopes (2003, p. 19-20), as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, que estão se efetivando atualmente no mundo, têm gerado um foco bastante incisivo na temática das identidades tanto na mídia como nas academias. Segundo este autor, nas práticas cotidianas está havendo um questionamento constante dos modos de viver a vida social. Esse questionamento tem afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade etc.; em síntese, a compreensão de quem somos na vida social contemporânea.

Com efeito, a escola não escapa dessas transformações diversas e se vê, assim, obrigada a tomar decisões e a alterar suas estratégias, conteúdos e objetos de ensino para responder às necessidades da sociedade. Por exemplo, atualmente, ao lado do trabalho com a variedade padrão, a escola precisa assumir uma postura reflexiva sobre as determinações histórico-político-sociais que tradicionalmente excluíram as diferentes variedades do português (RANGEL, 2002, p. 18). Além disso, hoje, ninguém coloca em dúvida que há a necessidade imperiosa de se eliminar qualquer traço de discriminação ou preconceito de quaisquer tipos, incluído aí o “preconceito lingüístico”.

No bojo dessas mudanças também é posta uma re-significação do que é ler, do que é ser alfabetizado e do que é ser letrado. Pesquisas vêm

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

demonstrando a tendência atual à concepção de letramentos (no plural) (SOARES, 1998; ROJO, 2001), decorrente da perspectiva ideológica e referente a processos de letramento em contextos diferenciados (família, escola, igreja, sindicatos etc.) Dessa forma, as práticas escolares acabam por ser vistas apenas como um dos tipos de letramento: o letramento escolar.

Entretanto, a escola vem tradicionalmente desenvolvendo apenas algumas das capacidades de leitura envolvidas na prática letrada, o que pode ser traduzido como uma limitação. Nas práticas de ensino de leitura e escrita de muitas escolas e na maioria dos livros didáticos de português¹, ainda se desconsidera por exemplo, que dependendo do meio sócio-econômico e cultural, ou ainda da situação da interlocução, há formas diferentes de usos da língua refletidos ora nos gêneros do discurso secundários, como os gêneros formais e públicos falados e/ou escritos, ora nos gêneros primários, também tanto escritos como falados² e que precisam ser explorados na leitura e na escrita, ou seja, apaga-se que os textos, diariamente explorados nas salas de aula, são produtos das interações sociais e, que conseqüentemente, refletem as realidades lingüísticas diversas.

Para Soares (1998) trata-se de uma visão reducionista, pois não se considera os usos da língua concretizados nas diversas situações de comunicação. Tais fatos são atualmente reconhecidos não somente pelos estudiosos da linguagem como também por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN, 1998)³.

Esses documentos chamam atenção para o fato de que, mesmo se reconhecendo que quando se fala em língua portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades e que, em um mesmo espaço social convivem mesclas das diferentes variedades ligadas aos diversos valores sociais, “há um preconceito decorrente do valor atribuído à variedade padrão e um estigma associado às demais variedades, consideradas inferiores ou erradas pela gramática normativa” (PCN, 1998, p. 31).

Em face dessas questões, seria necessário passar de uma pedagogia centrada na unicidade da língua e em um só letramento, para uma pedagogia que integre a pluralidade de usos da língua e de discursos, onde os professores possam assegurar um ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pautado na variedade padrão mais prestigiada da língua e, em paralelo, colocar em evidência e discutir as outras variedades e os outros letramentos. Para isso, será preciso descobrir e experimentar novas estratégias de ensino-aprendizagem, desde os processos iniciais de alfabetização que dêem conta de toda a complexidade que envolve tal questão. É um papel (diríamos, um desafio) que a escola e o livro didático de Português (LDP) hoje precisam tomar para si: buscar maneiras de equacionar esse trabalho, para tentar “combater os mitos e preconceitos que agem no sentido de excluir as variedades não padrão da cidadania lingüística”

(RANGEL, 2002, p. 18).

Diante desses fatos, objetivamos verificar quais os caminhos tomados, pelos LDP, para tratar dessas questões, já que o livro didático de língua portuguesa é em muitas escolas brasileiras o único material de apoio do professor para o ensino-aprendizagem de todos os objetos da língua materna, em especial da leitura e da escrita. Um material presente nas escolas brasileiras, em todas as regiões do país atendendo uma diversidade de alunos com culturas e falares, também muito diversos.

1. Pressupostos teóricos

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (PCN/1997) cabe à escola a responsabilidade de garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania. Tais saberes lingüísticos não se resumem ao domínio da escrita enquanto uso funcional ou de sobrevivência, mas a compreensão ativa e responsiva de gêneros textuais diversos. Desse modo, garantir ao aluno o acesso aos saberes lingüísticos impõe à escola uma prática que conceba o aprendizado da língua não só como decodificação de palavras, mas também de seus significados culturais, seu contexto de produção e sua manifestação por meio de textos orais ou escritos nas diversas variedades da língua.

Faz parte da própria essência da língua revestir-se de concretizações sócio-históricas determinadas. Neste sentido, destacamos Bakhtin/Volochinov (1929, p. 12-14), que parte da idéia de que a linguagem depende da ideologia. E uma vez que a linguagem é ideológica, ou seja, determinada pelas relações histórico-sociais, essa determinação precisa ser colocada em evidência no ensino aprendizagem da língua materna.

Assim, a partir da concepção que se tem de leitura, em que ler, significa mais que juntar letras e decifrá-las, os sentidos dos discursos serão sempre construídos na e pela interação entre os sujeitos e, portanto, não negando esse caráter ideológico da linguagem, poder-se-á permitir uma leitura que responda às necessidades dos sujeitos dentro dessa sociedade globalizada. Isso requer uma mudança no olhar, na direção do “como fazer”, (sem se desconsiderar as concepções anteriores) já que a decodificação também é uma das capacidades envolvidas no ato de ler, mas não se constitui por si só.

Considerando a existência de duas forças que, paradoxalmente, regem a “vida da linguagem”, Bakhtin (1934-35/1975, p. 81) nos fala ainda das forças de unificação e da centralização das ideologias verbais (forças centrípetas da língua) e das forças de descentralização (forças centrífugas da língua). De acordo com o autor, a visão de uma linguagem única é fruto de uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização lingüística, onde a

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

cada momento da vida social, a língua única é estabelecida e se opõe ao discurso diversificado, ou seja,

[...] no interior de cada língua nacional, há uma estratificação interna em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias, de certas horas (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 74).

Como se vê, na medida em que a língua está viva e, portanto, desenvolvendo-se, o plurilingüismo e a estratificação vão ampliar-se e aprofundar-se. Assim, lado a lado, forças centrípetas e centrífugas caminham refletidas nas enunciações concretas dos sujeitos do discurso, ou seja, os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se paradoxalmente nestas enunciações, onde cada enunciado que participa de uma língua única (das forças centrípetas) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).

Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma “unidade que de constitui de muitas variedades e a escola precisa atentar para não criar um espaço em que a discriminação e o preconceito lingüísticos sejam reproduzidos” (PCN, 1998, p. 29-31). Desse modo, não se pode fomentar um ensino/aprendizagem de leitura e escrita da língua materna apagando ou velando tais questões.

Reivindicar uma reflexão sobre variedades lingüísticas presentes nos gêneros textuais diversos, não significa lutar contra a variedade padrão e de maior prestígio, o que seria ingênuo (já que se estaria negando o benefício, aos menos favorecidos socialmente, do conhecimento de outra forma de falar e de escrever, ou seja, do acesso e domínio da variedade mais prestigiada em nossa sociedade), mas há de se reconhecer que um trabalho em que negue sua existência apaga algumas das possibilidades de se considerar o direito do indivíduo a uma formação para o exercício da cidadania segundo a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e que permeia um princípio básico que é o respeito à diversidade (cultural, religiosa, étnica, lingüística etc).

Além disso, é através das práticas de linguagem, concretizadas nos gêneros dos discursos/textuais, orais e escritos (primários e secundários), que o sujeito se revela. É na/ pela linguagem, principalmente, que o sujeito é conhecido e se reconhece, pois “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular [...]” (MOITA-LOPES, 2003, p. 19).

Diante disso, nossas reflexões foram feitas em alguns LDP avaliados no último PNLD/2005, para verificar a preocupação ou não na construção de um

ensino considerando a língua como heterogeneamente constituída, a partir das atividades propostas por esses LDP, para leitura e compreensão textual.

O grande número de livros didáticos avaliados pelo PNLD/2005 (28 coleções – 112 livros) nos obrigou a estabelecer um recorte selecionando apenas alguns livros. Desse modo, nosso corpus de pesquisa (LDP de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) se inseriu de uma forma bastante ampla no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) do qual utilizamos os produtos provenientes diretamente dessa última avaliação, como as Resenhas presentes nos Guias de livros didáticos e os livros propriamente ditos.

2. O Tratamento das variedades lingüísticas nos LDP recentemente avaliados, pelo PNLD/20054

2.1. Seleção, descrição dos corpora e procedimentos de análise

Dividimos nosso estudo em dois momentos: O primeiro constituiu-se na análise das resenhas que ofereceram “índices/pistas” que abriam hipóteses de que algumas coleções poderiam estar colocando em discussão as variedades lingüísticas refletidas nos diversos gêneros textuais explorados nas atividades de leitura e compreensão. O segundo constituiu-se pela análise das coleções selecionadas por meio dos “indícios” obtidos a partir das resenhas.

As resenhas

As resenhas, que são publicadas nos Guia de Livros Didáticos (PNLD/2005), constituem uma síntese avaliativa elaborada pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático, na qual são apresentadas as qualidades e ressalvas das coleções. Para auxiliar a leitura e a escolha pelos professores, essas resenhas estão subdivididas em tópicos explicativos assim denominados:

Por quê – tópico onde se justifica a menção atribuída à coleção (RD, REC, RR)5;

A coleção – que descreve a estrutura da coleção e o conteúdo de cada volume;

Análise - apresenta informações mais detalhadas e específicas sobre os módulos de avaliação da coleção;

Em sala de aula – que aponta os cuidados que o professor deve ter ao adotar a coleção, bem como os recursos necessários para sua boa utilização.

Em geral, trata-se de uma descrição avaliativa da seleção, abordagem e organização dos conteúdos, da metodologia de ensino, das atividades, do manual do professor e do projeto gráfico-editorial.

As coleções

As coleções são compostas por quatro volumes seriados (5ª a 8ª séries) com subdivisões diferenciadas: seções, componentes, capítulos, unidade etc.

2.1.1.O primeiro momento de análise

Adotamos o Paradigma Indiciário como método no primeiro momento da pesquisa, pelo fato de não estarmos, neste trabalho, intencionando validar as análises efetivadas pelos pareceristas⁶ do PNLD/2005. Tomamos os resultados de suas avaliações apenas como “pistas” de que os livros de Língua Portuguesa estariam considerando um trabalho de ensino da língua materna em que as variedades lingüísticas são discutidas como constitutivas da língua.

Conforme proposto por Ginzburg (1991, p. 149), o paradigma indiciário focaliza os resíduos e os dados marginais considerados reveladores. No método examinam-se os pormenores e ressaltam-se as características dos detalhes, em princípio secundários e “aparentemente insignificantes”, mas que são primordiais para as análises.

2.1.2. O que apontam as resenhas

Para esse trabalho, os detalhes ou resíduos se configuraram pelos discursos dos pareceristas presentes nas resenhas. Assim, os discursos considerados foram os que explicavam que os livros abordavam a língua materna a partir da “reflexão de seus usos concretizados nos gêneros discursivos/textuais diversos”. Partimos desse princípio entendendo que, quando os usos da língua estão sendo considerados, conseqüentemente, é por meio de gêneros discursivos/textuais que circulam em esferas diversas da atividade humana e, portanto, onde o plurilingüismo social está refletido.

Dentre as vinte e oito coleções apresentadas no Guia de Livros de Didáticos (PNLD/2005) verificou-se que seis se apresentam como detentoras de um trabalho com o ensino da língua materna a partir da reflexão sobre seus usos em gêneros discursivos/textuais, conforme se comprova em trechos de algumas dessas resenhas:

1- “[...] a coleção assume uma abordagem reflexiva, **conduzindo o aluno à análise de alguns fenômenos lingüístico-discursivos referentes aos gêneros e tipos de texto destacados nas unidades**. Os conteúdos gramaticais são, assim, tomados como subsídios para as atividades de leitura e de produção textual” (PNLD/2005/ Linguagens no Século XXI, p. 106, grifo nosso).

2-“O enfoque gramatical relaciona a descrição e a análise da língua **aos seus usos em textos de gêneros e tipos variados**”. (PNLD/2005: Tecendo textos: Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos:, p. 241, grifo nosso).

3-“Cada seção tem um propósito específico: Conteúdos gramaticais, por exemplo, visa **ampliar o potencial de reflexão sobre os usos da língua; e Produção de texto pretende desenvolver a aptidão dos alunos para a produção dos gêneros ou tipos trabalhados.** (PNLD/2005/Português Idéias & Linguagens,p. 173, grifo nosso).

4-“ O trabalho com os conhecimentos lingüísticos é progressivamente intensificado, e a **preocupação com a reflexão sobre os usos da língua é mantida no decorrer de todos os volumes.** Focalizam-se também as variedades lingüísticas, embora não no mesmo grau em todos os volumes. **Esse trabalho acontece nas atividades de leitura e compreensão dos gêneros e tipos de texto, em momentos em que se promovem, por exemplo, discussões sobre o preconceito lingüístico**” (PNLD/2005/Português para Todos: 204, grifo nosso).

5-“ Há uma excelente seleção de textos e a presença de variadas linguagens visuais. É marcante a preocupação em fazer o aluno escrever e expressar-se oralmente, ampliando as possibilidades **de uso e reflexão sobre a língua e a linguagem**” (PNLD/2005/ Link da Comunicação, p. 232, grifo nosso).

6-“Bastante variadas, as atividades que abordam os conhecimentos lingüísticos contribuem para que o **aluno reflita sobre os usos e as funções dos recursos que a língua oferece para a construção textual,** além de promoverem a fixação dos conteúdos” (PNLD/2005: Língua Portuguesa rumo ao Letramento,p.109, grifo nosso).

3. O segundo momento da análise

Considerando esses indícios, optamos por selecionar duas coleções (uma que recebeu avaliação em um padrão máximo de excelência – Recomendada com distinção, pelo PNLD e, outra avaliada com um padrão regular – Recomendada com ressalvas) para que funcionassem como “corporas” do segundo momento de análise: “Linguagens no século XXI da autora TAKAZAKI. H. H e ”Tecendo textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos” dos autores SILVA. A. S; BERTOLIN. R. OLIVEIRA. T. A.

A opção por selecionar apenas duas coleções (oito livros) deu-se pelo pouco espaço reservado neste texto, mas foi suficiente para responder a nossas indagações. Vejamos uma descrição breve dessas coleções:

Coleção 1: Linguagens no século XXI: Essa coleção não se organiza de maneira rigorosa quanto às seções e subseções, embora haja seções mais regulares, como as que tratam do trabalho com a linguagem oral, as atividades de leitura, compreensão e produção de textos. Trata-se de uma coleção nova e, portanto, inscrita pela primeira vez no Programa. Recebeu a menção “Recomenda com distinção” (RD).

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

Coleção 2: Tecendo textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos: Constitui-se uma outra coleção que trabalha através de módulos temáticos. Cada volume apresenta os módulos, seguidos por seções em que se tratam os temas articulados com o uso da linguagem oral e escrita, além do trabalho de reflexão sobre a língua. Trata-se de uma coleção nova, inscrita também pela primeira vez para a avaliação, mas recebeu a avaliação “Recomendada com ressalvas” (RR).

Para estabelecer nossas discussões de análises, consideramos a abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana que “vem sendo mobilizada e tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no analista a capacidade de dialogar com esse corpus a partir de sua materialidade, de suas particularidades [...]” (BRAIT, 2001: 16). E veremos, de fato, que os dados foram se “abrindo para diversos diálogos”.

Assim, sem qualquer intenção de tomar os conceitos bakhtinianos para aplicações mecânicas (BRAIT, 2001, p. 16), recorreremos a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin, que permitiu exercer um olhar sobre os LDP numa perspectiva discursiva e dialógica, já que o livro, isto é, um ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal e, portanto, um gênero discursivo. “Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser compreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado criticado [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 123).

Nas análises, pelo menos duas perspectivas de abordagem das variedades lingüísticas (VL) nas atividades de leitura e compreensão se apresentam. Uma mais próxima da tradição de ensino em que, embora atreladas a um trabalho de leitura de texto, as VL exploradas se referem apenas aos registros (formal e informal) e às variedades regionais (quase sempre ao dialeto do Nordeste e do Sul do país). Dessa forma, os LDP prendem-se quase que, exclusivamente, a apresentá-las para a “transformação” e, como veremos, sem preocupação com os sentidos que se alteram por conta dessas mudanças. A outra perspectiva, por uma abordagem mais abrangente, permite um trabalho de reflexão que considera os gêneros discursivos e suas características, mas é um trabalho que se apresenta ainda tímido nos LDP, conforme seguem as análises.

3.1. A perspectiva da tradição de ensino

. A transformação da variedade de registros da língua

O trabalho prioritário com as VL é o que visa à transformação de um registro a outro em que se resume, quase sempre, da mesma maneira: a partir de um texto em que figuram palavras ou expressões julgadas como informais, solicita-se aos alunos para reescrevê-las em um nível mais formal, conforme se pode ver no exemplo que segue:

Exemplo: 1

No texto em que acabamos de ler, encontramos palavras e expressões próprias da linguagem popular;

...Uniforme é “papo furado”

...porque minissaia é” muito mais bacana”!

_ Ah, “cada um na sua”.

Agora pense e responda:

a) Você acha que as expressões em destaque foram empregadas adequadamente? Por quê?

b) Se você estivesse apresentando sobre o uso do uniforme para uma platéia de pais e professores, seria adequado dizer “uniforme é papo furado”. Se você tivesse que reescrever as frases destacadas numa linguagem mais formal, como ficaria? (TAKASAKI, v. 5, p. 33).

Exemplo 2:

De que maneira tornaríamos mais formal a escrita do verso: “Agente não quer só comida” (BERTOLIN et al, v. 5,p. 77).

Exemplo 3:

Que tipo de linguagem foi empregado pelo autor: formal ou informal? (BERTOLIN et al, v.6, p. 74).

São atividades em que se estabelece o grau de formalidade ou informalidade aos alunos, mas sem discussões sobre o porquê da tarefa. Além disso, os LDP deixam de lado uma questão essencial: não fazem uma exploração consistente sobre as formas de construção dos sentidos, que nunca serão os mesmos, no momento em que são reformulados pela “reescrita” numa “tradução perfeita”. Desse modo, corre-se o risco de reduzir as atividades a exercícios de mera decodificação de códigos, impedindo um trabalho de leitura na perspectiva em que se desenvolva um leitor crítico e proficiente.

Além disso, de acordo com Moraes (1999, p. 86), como consequência desse tipo de trabalho, a escola arrisca contribuir para a manutenção de preconceitos lingüísticos, quando insiste nesse exercício da transformação sem reflexão sobre os critérios sócio-políticos e ideológicos que estão por trás dos fatos lingüísticos.

· A transformação do oral (compreendido como reflexo do registro informal) para o escrito (compreendido como reflexo do registro formal)

No trabalho da ordem da reescrita e da transformação, os LDP tendem ainda a priorizar as reduções que ocorrem na linguagem oral, a partir de um

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

olhar negativo sobre o oral que precisa ser “remodelado” pela escrita: Vejam-se exemplos abaixo:

Exemplo 4:

Releia as seguintes frases:

“ O barato é descobrir como fazer as coisas sempre do mesmo jeito para atingir seu objetivo”; [...] e os jogadores fazem um corpo a corpo quase constante, não tem essa de ‘não tô nem aí ‘ e ficar de lado, ok?”. Reescreva-as na linguagem formal. (BERTOLIN et al, v. 6, p. 74).

Exemplo 5:

Observe as frases a seguir:

Tudo bem que é uma festa de uma religião e há pessoas de outras religiões que não comemoram o Natal.

- Querem saber por quê? Oras, quando você refaz uma coisa, isso quer dizer que você faz de novo.

Pense e responda:

a) As palavras em destaque são próprias da linguagem oral ou escrita? Como você chegou a essa conclusão? Resposta sugerida: Porque a linguagem oral é descontraída e a linguagem escrita é mais rígida.

b) Como ficariam as frases acima se fossem escritas de modo mais formal? (BERTOLIN et al, v. , p. 19).

Nessas atividades parece que há a tentativa de se tratar das relações entre linguagem oral e escrita, a partir da concepção de registros. Entretanto, o registro formal é colocado pelos LDP relacionado diretamente à linguagem escrita, norma padrão e o registro informal à linguagem oral das interações face a face; das conversas. Como, por exemplo, pode-se ver que o LDP (ex.5. a) se vale da explicação de que “a linguagem oral é descontraída” em contraposição à linguagem escrita que seria “rígida”. Isso não se aplica, pois dependendo das práticas de linguagem e do gênero em que se concretizam, ambas se imbricam de tal modo que fica impossível separá-las como, por exemplo, nos *email* ou mesmo nas comunicações orais da esfera social pública.

Verifica-se que as relações entre linguagem oral e linguagem escrita são apresentadas muito mais a partir das diferenças entre a materialidade grafo-fônicas e não como entidades imbricadas de forma complexa nas práticas de linguagens mantendo, de certo modo, uma relação de dicotomia. Seria, talvez, mais produtivo se essas relações fossem tratadas a partir do estilo dos gêneros do discurso, e não somente a partir de nível de formalidade.

Parece pouco apenas mostrar, ao aluno, que a variedade lingüística (e

quase sempre a de registro) existe, com um agravante de solicitar sua transformação sem nenhum objetivo claro, produzindo uma tarefa que se encerra em si mesma, vazia de objetivos, pois quase nada acrescentam à formação do aluno, esses exercícios de “transformação” direta nos moldes de uma “pseudo tradução”.

· A transformação das variedades regionais ao “padrão” lingüístico ou focalizando o léxico

A exploração das VL considerando os dialetos regionais é feita sob dois aspectos: o que também visa à transformação da linguagem efetivamente utilizada por determinada região para o que julga padrão ideal e o que objetiva a exploração apenas do vocabulário. Vejamos alguns exemplos que comprovam esse trabalho.

Exemplo 6:

O Poema abaixo foi escrito na linguagem popular; representa a linguagem espontânea, o jeito de se expressar do povo habitante do nordeste brasileiro. Leia e se emocione com a beleza dos versos:

“Sou fio das mata, canto da mão grossa,

Trabáio na roça, de inverno e de estio.

A minha chupana é tapada de barro.

Só fumo cigarro de páia mió.

.....

E Assim sem cobiça dos cofre luzente,

Eu vivo contente e feliz com a sorte, Morando no campo, sem vê a cidade,

Cantando as verdade das coisa do Norte.(Patativa do Assaré).

1) Reescreva uma das estrofes de acordo com o chamado padrão formal da língua escrita, ou seja, da forma como você aprende na escola.

2) Compare as duas versões, as duas formas de expressão das duas idéias. Pense e responda:

a) Qual delas ficou melhor, ou seja, está mais adequada à expressão do “eu poético”? Por quê?(sugestão de resposta: Fica melhor a versão que se aproxima mais da expressão poética, da linguagem poética do homem da roça. A linguagem dele dá mais autenticidade ao texto. É ele se expressando com a linguagem dele (BERTOLIN et al, v: 5, p. 87-88).

b) Que diferenças existem entre a língua padrão do sertanejo e a língua padrão mais aceita socialmente? (Sugestão de resposta: A linguagem do homem da

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

roça não leva em consideração as normas (regras) da gramática e da ortografia próprias da língua padrão. A gramática que emprega apresenta outras regras que podemos observar ao analisar suas ocorrências) (BERTOLIN et al, v: 5, p. 87-88).

Embora o objetivo do LDP pareça ser abordar a variedade lingüística da região nordeste, perde-se pela abordagem superficial e, talvez, descomprometida que faz. Primeiro, toma uma variedade social ligada muito mais ao nível de escolaridade e explica como “linguagem espontânea, jeito de se expressar do povo habitante do nordeste brasileiro” fazendo crer que toda a população que habita essa região se expressa utilizando tal variedade. Segundo, trata a questão de modo deveras generalizado confundindo “espontaneidade” com a suposta variedade regional por ele apontada. Terceiro, recorre à reescrita do texto como forma de “corrigir” passando para “a variedade padrão”, ou seja, da forma que “se aprendeu na escola”.

Na seqüência, o LDP ainda solicita uma comparação entre os “versos do homem da roça” e sua reescrita na língua padrão concluindo que: “A linguagem do homem da roça não leva em consideração as normas (regras) da gramática e da ortografia próprias da língua padrão. A gramática que emprega apresenta outras regras que podemos observar ao analisar suas ocorrências” (BERTOLIN et al, v: 5, pp. 88-89).

Por fim, chama atenção para que o professor estimule os alunos a destacarem tais diferenças como, por exemplo: queda do “r” em final de infinitivo: “canto”, “assina”, “amo”; redução por queda de vogal em ditongo: “sodade”, “chupana”, “rastero”; a queda do ‘s’ no plural.

Ora, alguns desses fatos são correntes na linguagem de qualquer falante, como, por exemplo, o fenômeno da “desditongação”, pois muito raramente pronuncia-se o fonema /i/ da palavra “rasteiro”, “janeiro” etc., E, segundo Perini (1997), “as marcas do plural não precisam aparecer em todos os elementos do sintagma” e que, portanto, formas como “E Assim sem cobiça dos cofre”, “existem na fala de qualquer pessoa” (PERINI, 1977, p. 35).

Parece que o LDP, por estar ainda muito preso ao trabalho da tradição escolar, tem um olhar bastante focado para os pares: variedade padrão X variedade não padrão de modo opositivo-negativo.

- Foco no vocabulário

Um trabalho, sem dúvida, necessário para a leitura e compreensão textual e também pertinente na exploração de uma variedade regional é o que se vê na atividades abaixo em que se focalizam aspectos relacionados ao vocabulário. No entanto, o modo em que se realizam as atividades poderia ser ampliado, pois apenas localizar certas palavras para saber os significados e

findar nisso, parece mais um trabalho que funciona para despertar curiosidades que oferecer informação sobre as variedades regionais. Conforme se confere nos exemplos abaixo:

Exemplo 7:

Após a leitura de da Letra de canção “Amanheceu, peguei a viola” o LDO solicita:

a) Localize a palavra “china” na estrofe:

“Em Porto Alegre um tal de coronel

Pediu que eu musicasse um verso que ele fez

Para uma china, que pela poesia

Nem lá em Pequim se vê tanta altivez”

.....

(R. Teixeira).

Observe que essa palavra é um termo típico de determinado Estado brasileiro. Você sabe qual? Conhece esse termo? É possível deduzir seu significado através de outros elementos na mesma estrofe Resposta sugerida: China é um termo dos pampas gaúchos, usados para se referir às mulheres descendentes de indígenas da região (TAKASAKI, v. 6: 48)

Exemplo 8:

Após a leitura e compreensão da letra de canção “Vermelho” referente à manifestação típica da região Amazônica Parintins, o LDP propõe:

a) as palavras “brincante” e “bumbódromo” são típicas do Festival. Deduza, pelo contexto, o significado dessas expressões e registre-os em seu caderno. Resposta: participante da festa e espécie de estádio construído especialmente para as apresentações dos bois. (TAKASAKI, v. 6: 55).

Como se vê, mais uma vez perde-se de vista uma boa possibilidade de se refletir sobre a seleção vocabular feita pelo autor em função do gênero e dos sentidos que queria provocar, ou seja, em função do estilo visado para o gênero textual a ser lido.

Conforme se verificou nessas atividades, os LDP estabelecem um trabalho de leitura em que se focalizam as VL presentes nos mesmos, mas com um tratamento pautado na tradição escolar apaga-se a compreensão de que as “vicissitudes da enunciação e da personalidade do falante na língua refletem as vicissitudes sociais da interação verbal, da comunicação ideológica verbal nas suas tendências principais” e que a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, refletindo todas as mudanças e alterações sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 194).

3.2. Perspectiva sócio-histórica

Em uma perspectiva mais abrangente, embora pouco freqüente no universo dos LDP, é a abordagem que se apóia nas características dos gêneros do discurso. Vejamos dois exemplos:

Exemplo 10:

Após a leitura da resenha de um filme bastante popular, o LDP orienta as seguintes questões:

- a) A escolha de uma linguagem mais informal também é um recurso para persuadir o leitor a apoiar a opinião do crítico. Por quê? (Resposta sugerida: Porque ao escolher uma linguagem mais informal, o autor provoca uma maior proximidade com leitor).
- b) Que efeito se produziria se a expressão “creio que” iniciasse a frase seguinte? [...] a história de amor do filme é uma das mais batidas do mundo, com um final para lá de previsível. (Resposta sugerida: Lembraria ao leitor de que a opinião sobre o filme é pessoal. Nesse caso enfraqueceria o poder de convencimento). (TAKAZAKI, v.7:56).

Exemplo 11:

Releia o que disse Jô Soares em relação aos tratamentos “você” e “senhor”: O tratamento “você” e “senhor” no Brasil, ao contrário do todo o resto do mundo, não é um tratamento que defina respeito ou intimidade e sim classe social. O francês chama o diretor de banco de vous e também o motorista e o ascensorista. No Brasil, você chama o diretor de senhor e chama o motorista de você. É uma diferença de classe social, não é uma diferença de intimidade (C.TAKAZAKI.v.7:111).

Comente oralmente:

- a) Você concorda com Jô Soares, quando ele diz que , no Brasil, o tratamento “você” ou “senhor” não define respeito nem intimidade? Isso vale para todas as faixas etárias? (Resposta pessoal)
- b) Você conhece casos de pessoas que se sentiram ofendidas por terem sido tratadas por você? (Resposta pessoal). Releia o que disse Jô Soares em relação aos tratamentos você e senhor: O tratamento “você” e “senhor” no Brasil, ao contrário do todo o resto do mundo, não é um tratamento que defina respeito ou intimidade e sim classe social. O francês chama o diretor de banco de vous e também o motorista e o ascensorista. No Brasil, você chama o diretor de senhor e chama o motorista de você. É uma diferença de classe social, não é uma diferença de intimidade.

Nessas atividades, diferente das anteriores, verifica-se que os alunos são provocados a refletir sobre a escolha de um ou outro estilo, em outros

termos, a utilização de uma linguagem formal ou informal é tratada a partir dos gêneros propostos. Por exemplo, no exemplo 10, o LDP quebra a noção reivindicada pela perspectiva da tradição escolar, de que somente se utilizará o estilo informal se houver “intimidade” entre os interlocutores ou a situação de comunicação for de “espontaneidade”.

A partir da explicação sobre uma das características do gênero “resenha”, como, por exemplo, a escolha e seleção de uma linguagem que gerou o “efeito de sentido” de proximidade, de intimidade com o leitor e não que tal intimidade necessariamente deva existir, o LDP comprova que não basta apenas reconhecer o contexto (entendido como espaço) e os interlocutores (quem fala para quem) para se determinar o estilo dos gêneros do discurso primários e secundários orais e escritos.

Interessante, ainda, é a proposta de reflexão sobre a questão de grau de formalidade no exemplo 11, que vem reiterar a necessidade de se trabalhar o ensino da língua materna a partir de suas relações com a sociedade, pois como já afirmava Bakhtin (1934-35/1975).

[...] As forças centrípetas da vida lingüística, encarnada numa língua comum, atuam no meio do plurilingüismo real. Em cada momento de sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos lingüísticos, [...] em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, profissionais, de gêneros, de gerações etc [...]. E esta estratificação e contradições reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica [...] (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 82).

Assim, a questão que envolve o trabalho com a língua materna considerando os gêneros textuais diversos cujo estilo refletem os usos da língua nas variedades lingüísticas não pode ser fechada apenas às noções de ser “familiar”, “íntimo”, popular, coloquial ou não, mas deve ir além, na busca da compreensão das características relativamente estáveis de cada gênero do discurso, dentro das esferas sociais diversas (públicas e privadas) tramadas na dinâmica da vida pelas práticas de linguagem, embora reconheçamos as dificuldades que imperam pra se realizar um trabalho nesses moldes.

4. Considerações finais

Em um primeiro olhar sobre os oito livros depreendeu-se que os fatos lingüístico-sociais mais explorados na leitura dos gêneros textuais são aqueles que incidem sobre os fatores externos à língua; em função dos contextos de produção ligados aos graus de formalidade e tensão discursiva (registros formal x informal da língua). Em seguida, verificou-se que são os fatores internos (de natureza estrutural especialmente os fono-ortográficos referentes ao significado léxico), relacionados, sobretudo às variedades regionais que mais se apresentam

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

explorados nas leituras. Essas variedades, quando focalizadas, são ressaltadas a título de curiosidade em função de se buscar o significado das “expressões desconhecidas”.

Entende-se que as variedades lingüísticas, embora reivindicadas há algum tempo, são ainda sujeitas a controvérsias, mal-entendidos e dúvidas quando a questão é tratá-las no ensino de língua materna, um ensino que, tradicionalmente, pautado em apenas uma variedade (a padrão) do modo como é ensinada (em muitos casos não considerando os usos reais da língua), “parece” bem menos cheia de surpresas. Daí, talvez, a grande dificuldade de se lidar com a realidade onde circulam as “outras variedades lingüísticas” e, sobretudo, tratá-las favorecendo uma formação que não as exclua, nem marginalize os sujeitos que as utilizam.

Desse modo, reafirma-se aqui o que Rojo (2003, p. 98) explica “ser da ordem metodológica” o maior problema quando se pensa em trabalhar com, entre outros objetos, a compreensão textual onde se refletem as variedades da língua, ou seja, a dificuldade está na natureza da organização de atividades e tarefas; no “como” fazer/ estabelecer esse trabalho, reconhecidamente complexo, para a sala de aula, de modo que venha contribuir para uma formação embasada pela reflexão; que possa auxiliar numa formação para o exercício da cidadania.

O LDP, por seu papel de destaque nas salas de aula da maioria, senão da totalidade de nossas escolas públicas, se pautado em uma realidade explicitada de forma crítica, múltipla, onde não existam verdades absolutas, mas inúmeras interpretações, uma realidade, onde haja discussões sobre o que parece natural, sobre o que parece óbvio, e também sobre o que muitas vezes é apagado, camuflado como as “outras variedades” da língua presentes nos diversos gêneros textuais que circulam diariamente para leitura e escrita, poderá vir a se constituir um instrumento que ajudará a “dissolver” o que está “congelado na tradição da homogeneidade” (MOITA-LOPES: 2003).

Referências

- BAKHTIN, M. A estilística contemporânea e o romance. In: _____. **Questões de estética e de literatura**. São Paulo: Hucitec, 1975. p. 73-106.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1954.
- BAKHTIN, M. O plurilingüismo no romance. In: _____. **Questões de estética e de literatura**. São Paulo: Hucitec, 1975. p. 10-133.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os

Adelma das N. N. Barros Mendes - João B. M. Gatinho

PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais-PCNs:** língua portuguesa. 3. e 4. ciclos. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs:** língua portuguesa. 1º e 2º ciclos. Brasília, MEC/SEF.1998.

_____. **Guia de Livros Didáticos:** Programa Nacional do Livro Didático. 3º e 4º ciclos Brasília, 2005.

MOITA-LOPES, L. P Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. **Discursos de identidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

PERINI.M. A . **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1997.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental: 5ª a 8ª séries. In: ROJO, R. H. R.; A. A. G. BATISTA **O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental:** letramento escolar e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-99.

_____. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas: Mercado e de Letras, 2001.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Livros didáticos que tiveram suas atividades analisadas qualitativamente.

TAKAZAKI.H.H. **Linguagens no século XXI.** São Paulo: IBEP, 2005.

SILVA. A. S; BERTOLIN.R.OLIVEIRA.T. A **Tecendo textos:** ensino de língua portuguesa através de projetos. São Paulo: IBEP, 2002.

Notas

1 Ver a respeito Rojo (2003).

2 Segundo Bakhtin (1952-53/1979, p. 281), os gêneros primários do discurso circulam nas esferas cotidianas de comunicação, apresentando-se em discursos mais próximos da oralidade e mantendo uma relação imediata com a realidade material e os gêneros secundários do discurso são os discursos que se concretizam em circunstâncias de uma comunicação cultural oficial e/ou pública.

3 Esses documentos, elaborados pelo Ministério da Educação, visam oferecer diretrizes para as escolas, portanto, não constituem obrigatoriedade, podendo ser implementados ou não. Entretanto, é inegável que tais documentos, por refletirem, em grande parte, as novas pesquisas sobre os estudos da linguagem e sobre o ensino de língua materna, têm influenciado nas

Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental

mudanças ou tentativa de mudanças, pelo menos, do perfil do ensino de língua materna no Brasil, nos últimos anos. Cabe salientar ainda que sempre que, neste texto, referirmo-nos aos PCN, referentes aos ciclos da educação Fundamental de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3o. e 4o. ciclos).

- 4 Com a finalidade de assegurar a qualidade didático-pedagógica dos livros didáticos a serem adquiridos para as Escolas Públicas, o Programa Nacional de Livros didáticos (PNLD) estabelece uma avaliação pedagógica das obras nele inscritas a cada três anos. O PNLD objetiva a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos das escolas públicas. Na primeira avaliação o PNLD criou a convenção “três estrelas” para os livros recomendados com distinção, que são os livros que se destacam entre os de boa qualidade; “duas estrelas” para os livros apenas recomendados, que são os que cumprem todos os requisitos de qualidade exigidos, ainda que possam ser objetos de uma ou outra pequena restrição e não estejam ao abrigo de polêmicas e discussões. E, por último, “uma estrela” para aqueles recomendados com ressalva, estando reunidos nessa categoria os que cumprem num patamar mínimo ou regular apenas os requisitos para um ensino de qualidade e que, por este ou aquele motivo, não estão a salvo de restrições variadas. Entretanto, essa convenção não vigorou para a última avaliação - PNLD/2005, ficando apenas as menções RD (livros recomendados com distinção); REC (livros apenas recomendados) e RR (livros recomendados com ressalvas).
- 5 No PNLD/2005, deixou-se de atribuir menções às coleções que passaram a ser simplesmente aprovadas ou excluídas. No lugar do tópico *Por quê* passou-se então a apresentar uma síntese geral da avaliação.
- 6 O olhar do parecerista visa uma análise técnico-pedagógica, diferente do olhar do pesquisador que reflete sobre os fatos objetivando um possível impacto para efetivar mudanças desses fatos observados.

Correspondência

Adelma das Neves Barros Mendes - Av. Benhur Correia Alves, 1335 Bairro Congos. 68900-000 - Macapá, Amapá.

E-mail: adelma@unifap.br

Recebido em 15 de fevereiro de 2007

Aprovado em 05 de março de 2007

