

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE CHRISTIANE DA SILVA VIVEIROS

**DISCURSOS MIDIÁTICOS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO
EM DISPUTA PELO DIZER E SILENCIAR**

SÃO CARLOS - SP

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE CHRISTIANE DA SILVA VIVEIROS

**DISCURSOS MIDIÁTICOS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO
EM DISPUTA PELO DIZER E SILENCIAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal.

**SÃO CARLOS - SP
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

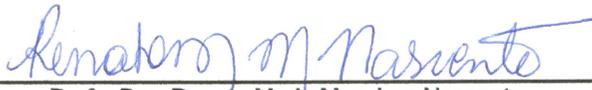
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Danielle Christiane da Silva Viveiros, realizada em 20/12/2016:



Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar



Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar



Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu
UNESP



Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
IFSP - Sertãozinho

Um poema que é uma ode à tolerância linguística:

Imagine o impossível!

Imagine o impossível!

Imagine a situação!

Um idioma puro, puro.

*Um idioma perfeito,
Sem diferenças,
Sintáticas,
Morfológicas,
E lexicais.*

*Um idioma puro,
Sem gíria,
Sem expressões idiomáticas,
Sem palavrões,
Sem desvios, lapsos e falhas,
Sem flexibilidade, sempre
Rígido,
Imutável e uniforme.*

Um idioma perfeito, sempre cristalino.

*Simplesmente puro,
Sem presença humana,
Sem usuários de carne e osso,
Sem suas múltiplas vozes
Sem fibra,
Sem paixão,
Sem cultura.*

*Um idioma sem ideias,
Em que os falantes todos
Pensam igual ou até não
Pensam.*

*Um idioma sem diferenças de opinião
Entre os que falam e escrevem.*

*Um idioma sem palavras carinhosas,
Sem compaixão, sem piedade*

*Um idioma desprovido de conflitos e de tensões,
Sem humor,
Sem piadas,
Sem alegria,
Sem paciência, sem tolerância,
Sem ambiguidades,
Sempre certinho, certinho.*

*Um idioma sem graça,
Sem, na dose certa, de uma pitada
De sal, de pimenta
Ou de açúcar,
Radicalmente insosso.*

*Um idioma sem diversidade,
Sem variedades e variações,
Sem brilho, sem vida*

*Um idioma sem mudança e sem futuro,
Sem jeito e sem jeitinho.*

Imagine o impossível!

É possível?

Ainda bem que é impossível!

SCHMITZ, John Robert. UNICAMP apud LEITE, Marli Quadros. Preconceito e Intolerância na Linguagem. São Paulo: Contexto, 2008. p.136 e 137.

AGRADECIMENTOS

À Sandra Aparecida Riscal, pela orientação segura e eficaz, pelo apoio e contínuo incentivo, pelo carinho e paciência com que me auxiliou na elaboração deste trabalho. Tê-la como orientadora foi uma grande honra, obrigada por me mostrar que ainda há humanidade no meio acadêmico.

Às professoras Renata Maria Moschen Nascente e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, pelas ricas e precisas contribuições no exame de qualificação e defesa.

Às professoras e professores da linha *Educação, Cultura e Subjetividade*, pelas aulas e colaborações para a realização e amadurecimento deste trabalho.

Aos colegas do PPGE pelos momentos e cafés compartilhados.

A todos os amigos que torceram pelo meu sucesso e foram interlocutores atenciosos de minhas dificuldades e angústias. Em especial, ao apoio e incentivo das amigas Danielle Martinez, por toda parceria, por sempre ver-me maior do que realmente “sou” e pela linda amizade construída de Beatriz Alves de Oliveira (Bia), você foi o meu melhor presente (sem devolução) no doutorado. Obrigada imensamente por acreditarem e torcerem pelo meu sucesso de modo sincero e por me ajudarem tanto nesses anos.

Aos meus alunos e alunas que, ao cruzarem meu caminho, muito me ensinaram.

Aos meus pais, Daniel e Cleusa, um especial agradecimento pelo muito que me apoiaram e me incentivaram a estudar. Obrigada por terem ficado com a pequena Alice para que pudesse concluir os estudos.

Às minhas irmãs Melina e Aline, que são meus orgulhos, pelo amor e elo que nos une.

Às minhas cunhadinhas Adrielle, Paty (*in memoriam*) e Viviana e aos cunhadinhos Rodrigo, Murilo, Fernando e Danilo pela torcida e carinho.

Aos meus sobrinhos adolescentes, Kauê Gabriel (Bibi) e Felipe Tassinari, presentes enviados por Deus. Ao meu afilhadinho amado, Luquinhas e à Julinha que está a caminho.

Ao Leonardo, meu amor, que em todos os momentos me apoiou e acreditou em mim, vivendo comigo as alegrias e apreensões deste trabalho e de outros. Por todos os cafés *Ristrettos*, pelos bolinhos de doce de leite que traziam um pouco de doçura em meio às lágrimas e, principalmente, por ser esse pai incrível para a Alice e meu melhor amigo.

À Alice, minha princesinha, que nasceu junto com este trabalho. Obrigada por alegrar e encher meus dias de vida. Peço-lhe perdão e compreensão por estar alguns momentos ausente, contudo sempre presente no meu coração e pensamentos.

SEM DÚVIDA NENHUMA, VOCÊS SÃO OS ELEMENTOS QUE CONFEREM COESÃO E COERÊNCIA AO TEXTO DA MINHA VIDA!

RESUMO

Considerando-se que falar diferente não é falar “errado” e que, muitas vezes, a heterogeneidade linguística não é reconhecida pela escola e/ou pelos professores de Língua Portuguesa, elabora-se este trabalho a fim de contribuir com o desenvolvimento de estudos ligados à variabilidade linguística. As práticas mais comuns têm sido o preconceito e a intolerância em relação às formas de falar populares, que são estigmatizadas e excluídas como errôneas. Embora a legislação educacional tenha, na última década, flexibilizado as diretrizes que excluiriam as formas populares de linguagem, permanece a resistência a essa postura, que é não apenas reforçada, como também exaltada pela imprensa em geral e pelos meios de comunicação. Neste trabalho, discute-se a necessidade da adoção de uma postura política em relação a esse tema, que reconheça que a questão não pode ser reduzida à adoção de uma forma correta e verdadeira de se falar, cujos argumentos, na verdade, estão a serviço da manutenção de uma ordem autoritária, fundada em privilégios e que exclui todos aqueles que não praticam a forma normatizada da Língua Portuguesa. Dessa maneira, o objetivo que se propõe para este trabalho, como resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, é uma reflexão linguística a respeito do modo como os estudos da língua em uso podem contribuir para o ensino de língua materna e para o equacionamento de questões relativas à política linguística no Brasil, assim como uma análise dos discursos midiáticos impressos produzidos desde 2001 até meados de dezembro de 2016 referentes à temática, compreendendo esses discursos como dispositivos de poder e saber. A estigmatização linguística permanece como bastião inexpugnável da desigualdade e ainda encontra apoio entre docentes e estudantes dos cursos de Letras, Linguística e Pedagogia que pretendem estabelecer uma espécie de monopólio sobre as formas e manifestações linguísticas nacionais. Por outro lado, não são poucos os pesquisadores do campo linguístico que têm dedicado suas pesquisas à valorização das formas populares de fala e escrita. Por meio de estudo de natureza bibliográfica, apresentam-se as concepções teóricas da pesquisa sob a perspectiva funcionalista e sociolinguística, tendo em vista, basicamente, a competência comunicativa, teoria exposta por Bakhtin (1979 e 1992), Labov (2008), Neves (1990, 1997, 2003, 2006 e 2010), Bagno (2003, 2009, 2010 e 2011), Leite (2005 e 2008), Possenti (2005 e 2012), Gnerre (2009); Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), entre outros. Além dos estudiosos ligados às Ciências Humanas que tratam do estudo da linguagem considerando-a um comportamento social e manifestação de luta pelo poder – Foucault (1995, 1996, 1999 e 2009), da Filosofia e Bourdieu (1975, 1989, 1998, 2001 e 2008), da Sociologia e Habermas (1987) especialmente através de suas teorias do agir comunicativo. Dessa maneira, a análise centra-se nos usos reais da língua e busca a explicitação desses processos acionados em diversos gêneros textuais (jornalístico, debates políticos, histórias em quadrinho, charges, quadros e ilustrações) a fim de exemplificar a análise e também o aparato teórico. No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, não bastam discursos e documentos relativos às novas formas de ministrar gramáticas se estes não forem incorporados ao fazer pedagógico. O ensino gramatical deve se aproximar da realidade do uso e dinamismo da Língua Portuguesa, sem que, no entanto, esqueça-se de que as normas contidas no compêndio gramatical ocupam um espaço que, necessariamente, deve ser respeitado e ensinado. Ademais, ao exaltar a norma culta e suscitar a visão de “certo” e “errado”, sem considerar as outras formas de uso da língua, os discursos midiáticos ajudam a propagar o preconceito linguístico. A metalinguagem preconceituosa também denuncia outros preconceitos de ordem social, racial, política, religiosa entre outros e os educadores e gestores escolares precisam saber reconhecê-los no âmbito escolar para, de um lado, atuar de maneira crítica e consciente diante de ocorrências desses fenômenos e, de outro, para ajudar a evitar sua manifestação. Tal atitude faz parte da formação integral do cidadão, pois é, também, indicativo de respeito às diferenças do outro.

Palavras-Chave: Variabilidade Linguística. Preconceito e Intolerância na Linguagem. Discurso e Relações de Poder. Ensino da Gramática.

ABSTRACT

Taking into consideration that speaking differently does not mean speaking “wrongly”, and that, many times, the linguistic heterogeneity is not acknowledged by the school and/or Portuguese language teachers, this work aims at contributing to the development of studies linked to the linguistic variables. The most common practices have been the prejudice and the intolerance in relation to the popular speaking forms, which are stigmatized and excluded as wrong forms. Although, in the last decade, the educational legislation has been making the guidelines that exclude the popular discourse form less rigid, we can see resistance to this idea, which is not only reinforced, but also embraced by the general press and by the means of communication. This work discusses the needs for adopting a political posture in relation to this subject, which acknowledges that the point cannot be simplified to the adoption of a correct and true speaking form, whose arguments, in fact are in service of the maintenance of an authoritarian order, based on privileges and that excludes all those who do not practice the standardized form of the Portuguese language. Thus, the proposed aim for this work, as a result of bibliographical and documented research, is a linguistic reflection concerning the relation between: discourse, identity and alterity, as well as an analysis of the mediatic speeches produced since 2001 up to current times referring to the thematic, seeing these speeches as power and knowledge devices. The linguistic stigmatization remains as an impregnable beacon of inequality and finds support among the professors and students of Language, Linguistic and Pedagogy who intend to establish a sort of monopoly over the national linguistic forms and manifestations. On the other hand, many researchers in the linguistic field have dedicated their research to the valorization of the popular speaking forms. Through a bibliographical study, the theoretical conceptions of the research are presented inside the functionalist and sociolinguistic perspective, basically aiming the communicative competence, a theory shown in: Bakhtin (1979 and 1992), Labov (2008), Neves (1990, 1997, 2003, 2006 and 2010), Bagno (2003, 2009, 2010 and 2011), Leite (2005 and 2008), Possenti (2005 and 2012), Gnerre (2009); Bortoni-Ricardo (2004 and 2005) among others; in addition to the scholars linked to the Human Sciences who deals with the study of the discourse as language is a social behavior and manifestation of the fight for power– Foucault (1995, 1996, 1999 and 2009), of Philosophy and Bourdieu (1975, 1989, 1998, 2001 e 2008), of Sociology and Habermas (1987). This way, the analysis focus in the real usages of the language and pursues the explanation of these processes activated in various textual genres (journalistic, political debates, cartoons, charges, paintings and pictures) to exemplify the analysis and the theoretical apparatus as well. Concerning the teaching of the Portuguese language, speeches and documents related to the new forms to teach grammar are not enough if these are not incorporated to the pedagogical practice. The grammar teaching should be brought close to the reality of the usage and dynamism of the Portuguese language; however, we cannot forget that the norms in the grammar compendium have a space, which, necessarily, should be respected and taught. Furthermore, when we praise the standard practice of the language and raise the view of “right” and “wrong”, without considering the other forms of the language, the mediatic speeches help to spread the linguistic prejudice. The prejudiced metadiscourse also report other prejudices of social, racial, political, religious order among others and the teachers and school administrators need to know how to acknowledge them within the school scope in order to, on one side, act in a critical and conscious way in the face of the occurrences of these phenomena and to, on the other side, help to avoid its manifestation. Such attitude is part of the whole development of citizenship, because it is also an indicative of respecting the differences of the other.

Key words: Linguistic Variability. Prejudice and Intolerance in the Discourse. Discourse and Relations of Power. Grammar Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa "Falar e escrever bem"	88
Figura 2 - Problemas da Linguagem Escrita em Textos da Imprensa	90
Figura 3 – Pecados Capitais da Linguagem Oral.....	91
Figura 4 – Capa “Falar e escrever certo”	92
Figura 5 - Johnson O’Connor Research Foundation e Paul Nation.....	93
Figura 6 - Os Dez Pecados da Língua.....	94
Figura 7 – Capa “Os erros não são só dele”.....	95
Figura 8 – Pesquisa da CNT/Sensus	95
Figura 9 – “A Finlândia é aqui”: Resultados da Pesquisa CNT/Sensus	96
Figura 10 - “Educação ou Doutrinação”	97
Figura 11 - Capa “Falar e escrever bem: rumo à vitória”	99
Figura 12 - “10 erros de português que acabam com qualquer entrevista de emprego”	100
Figura 13 - “10 erros de português que acabam com qualquer entrevista de emprego”	100
Figura 14 – O Português no Debate – Dilma Rousseff.....	106
Figura 15 - O Português no Debate – José Serra	107
Figura 16 - O Português no Debate – Marina Silva.....	107
Figura 17 - O português corrente no Brasil com seus “odoriquismos”	109
Figura 18 – Discurso de Odorico Paraguaçu	110
Figura 19 - Capa da Revista Educação	115
Figura 20 - Revista Educação	118
Figura 21 – Pérolas Esparsas	119
Figura 22 – Capa do Livro Didático “Por uma vida melhor” para a EJA	125
Figura 23 – Trecho 1 do Capítulo “Escrever é diferente de falar”	125
Figura 24 - Trecho 2 do Livro “Por uma vida melhor” para a EJA.....	126
Figura 25 – “Nóis é”, Ilustração da Revista Veja	128
Figura 26 – Ilustração de Capa de Livro Didático de Português com “Tiririca”.....	133
Figura 27 - Charge de Sponholz, Num futuro não muito distante.....	133
Figura 28 – Ilustração do “Vale tudo Linguístico”	134
Figura 29 - Pesquisa da UFRGS	143
Figura 30 – Ilustração “Perdoa, Camões”.....	148
Figura 31 - Ilustração de Theo Lamar/Editoria de Arte.....	151
Figura 32 – Capa de “O Alienista em Quadrinhos”.....	152

Figura 33 – Redações do ENEM 2013/2014	159
Figura 34 - Capa “Os cultos também ERRAM”	162
Figura 35 - “Não existe peleumonia e nem raôxis”	170
Figura 36 – Pedido de desculpas.....	172
Figura 37 – Existe peleumonia	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gramática Formal x Gramática Funcional	25
Quadro 2 – Ocorrência dos Tipos de Exercícios Formulados	103
Quadro 3 – Áreas do Programa de Língua Portuguesa	103
Quadro 4 – Exemplos de Odoriquês	111
Quadro 5 - Gramáticas Contemporâneas do Português	166
Quadro 6 – Teorização, História e Análise	167
Quadro 7 – Corpus de Exemplos	167

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
1 TEORIAS DA COMUNICAÇÃO, RELAÇÕES DE PODER, DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS	24
1.1 PROCEDIMENTOS DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL	26
1.2 NOÇÕES E RELAÇÕES DE TEXTO/CONTEXTO	27
1.3 INTERLOCUÇÃO (ENUNCIADOR E ENUNCIATÁRIO), INTERTEXTUALIDADE E INTENCIONALIDADE DISCURSIVA.....	31
1.4 ANÁLISE DO DISCURSO	35
1.5 O DISCURSO E AS PRÁTICAS SOCIAIS	37
2 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	45
2.1 FLOR DO LÁCIO SAMBÓDROMO LUSAMÉRICA LATIM EM PÓ	45
2.2 O CONCEITO DE “ERRO” EM LÍNGUA	47
2.3 CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCNs.....	52
2.3.1 USO E REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA ORAL	53
2.3.2 USO E REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA ESCRITA	54
2.4 DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E USO NO PROCESSO EDUCATIVO	58
2.5 A ARTE DE ARGUMENTAR NA BUSCA PELO ENTENDIMENTO	62
2.6 PROCESSOS DE INTERAÇÃO AUTOR – TEXTO - LEITOR	66
3 PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA LINGÜÍSTICA NAS RELAÇÕES DE PODER E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA	72
3.1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AÇÃO PEDAGÓGICA	74
3.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, O PPP E AS RELAÇÕES ESCOLARES	82
4 VARIABILIDADE LINGÜÍSTICA, MÍDIA E PRECONCEITO: RELAÇÕES DE PODER, DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS	88
4.1 REPORTAGENS SOBRE FALAR E ESCREVER BEM/CERTO X MAL/ERRADO	88
4.2 DISCURSOS POLÍTICOS: A ARTE DE ARGUMENTAR RUMO À VITÓRIA	104
4.3 A LINGUAGEM DO EX-PRESIDENTE LULA É UM MAU EXEMPLO?	113
5 VARIABILIDADE LINGÜÍSTICA, MÍDIA E PRECONCEITO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	124
5.1 OS DISCURSOS MIDIÁTICOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO “POR UMA VIDA MELHOR”: POLÊMICA VAZIA, IGNORÂNCIA OU COISA DE PETISTA?	124
5.2 A PEDAGOGIA DO GARFIELD, DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E DAS SIMPLIFICAÇÕES	142
5.3 BRASIL: A PÁTRIA QUE DESEDUCA?	159
5.4 “EU DEFINO MINHA GRAMÁTICA COMO...”: AS GRAMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DO PORTUGUÊS	164
5.5 UM 'RAÓXIS' DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXO I: CAPÍTULO 1: ESCREVER É DIFERENTE DE FALAR.....	197
(COLEÇÃO VIVER, APRENDER: “POR UMA VIDA MELHOR”)	197

APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação, traço o percurso acadêmico que me conduziu ao PPGE - Programa de Pós-Graduação, em Educação, da UFSCar.

Ingressei no curso de graduação em Letras (bacharelado e licenciatura), em 1998, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP com conclusão em 2001. Durante os anos de 1999 a 2001, fui bolsista de Iniciação Científica CNPq - PIBIC, sob orientação da professora emérita pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Dra. Maria Helena de Moura Neves, e participei do desenvolvimento do projeto *Estudo do comportamento sintático-semântico dos operadores de indefinição e de definição nominal em português*, o qual forneceu subsídios para a posterior elaboração do projeto de pesquisa de Mestrado.

Nesses três anos de iniciação científica, ficava quatro horas diárias na casa da Profa. Dra. Maria Helena com outras três orientandas. Essa sempre foi uma exigência para quem quisesse fazer iniciação com ela. Ela só aceitava alunos de iniciação científica que pudessem dedicar-se por quatro horas diárias na sua casa. Vinte horas semanais dedicadas à pesquisa. Nessa época, a professora estava lançando a primeira *Gramática de Usos do Português do Brasil* (2000), juntamente com o primeiro *Guia de Uso do Português: Confrontando regras e usos* (2003). Obras com base teórica funcionalista da linguagem, mostrando as relações entre texto e gramática e a história da gramática. Estudar linguagem virou minha paixão.

Nos anos de 2001 e 2002, participei do projeto “Elaboração de um *Thesaurus* para o português do Brasil”, realizando etiquetagem de *corpus*, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Volpe Nunes, no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC/USP-São Carlos), com o objetivo de programar corretores ortográficos, gramaticais e sumarizadores para computadores. Exatamente os que, hoje, usamos em produtores textuais como *Word* entre outros.

No final do meu último ano de graduação (2001), prestei um concurso da Prefeitura Municipal de São Carlos para o cargo de Professor PIII – Português. No início de 2002, iniciei oficialmente minha vida no magistério já como professora efetiva da EMEB Carmine Botta onde ministrei aulas para o Ensino Fundamental – 6^o a 9^o ano (regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos) de 2002 a 2015 (ano que pedi exoneração do cargo, depois de licença sem remuneração de dois anos).

No início de 2003, ingressei no Mestrado da UNESP novamente sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves, a fim de desenvolver um projeto de pesquisa pautado nos estudos sobre referenciação desenvolvidos durante a graduação. Em 2005, finalizei

minha dissertação “Estudo do Comportamento Sintático-Semântico da Categoria Coesiva de Referenciação Comparativa em Português”, em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

Nessa época, não estava mais fazendo as pesquisas na USP devido ao mestrado, porém, não deixei de ministrar as aulas na Prefeitura. No início de 2003, uma escola de Campinas veio para São Carlos com o intuito de trazer uma nova metodologia para o Ensino Médio com o uso de tecnologia em sala de aula com apresentações em “Power Point”, por exemplo. Eles fizeram uma seleção de professores com testes de didática e domínio de tecnologia e apesar da minha pouca idade e pouca experiência, na época, fui contratada e iniciei minha carreira docente na rede particular no Colégio Integral. Logo depois, recebi o convite para dar aula no “Opção Vestibulares para Cursinho e Concursos” onde permaneci de 2004 a 2010.

A Profa. Dra. Maria Helena não admitia que conciliássemos trabalho com pesquisa. Fazer meu mestrado trabalhando na Prefeitura para ela já era loucura. Por isso, resolvi que não faria doutorado naquela época. Queria ministrar aulas e vivenciar as delícias e os desafios constantes da sala de aula.

Recebi, em 2005, um convite para ser Assessora de Direção da Prefeitura, contudo não tinha pedagogia e não poderia assumir o cargo. Isso me incentivou a fazer Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdades Integradas Claretianas (2007). Ao finalizar o curso, o convite veio novamente. Assumi o cargo de Assessora de Direção da EMEB Carmine Botta em 2008 e atuei dois anos na gestão.

Nesse ínterim, já havia iniciado aulas no curso superior. Trabalhei de 2005 a 2007 na Faculdade Santa Giúlia ministrando a disciplina de “Comunicação e Expressão” em diversos cursos de graduação. Em 2007, as duas faculdades de São Carlos (Faculdade de Direito de São Carlos - FADISC – de 2007 a 2010 e UNICEP – de 2007 a atual) que tinham o curso de graduação em Letras me contrataram para disciplinas de “Língua Portuguesa”. Atualmente, ainda sou Professora Adjunta do Centro Universitário Central Paulista (UNICEP).

Em 2009, a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar ofereceu para os professores da EJA uma especialização em Educação de Jovens e Adultos. O curso teve duração de dois anos, finalizando-o em 2011. Meu trabalho de conclusão foi sobre “O Preconceito Linguístico e suas Intolerâncias: Sugestões Didáticas para o Ensino da Variabilidade Linguística nas Turmas da EJA” sob orientação da Profa. Dra. Fabiana Marini Braga.

A realização do trabalho foi motivacional e fui incentivada a transformá-lo em um projeto de doutorado. Com isso, prestei doutorado em Educação na Universidade Federal de

São Carlos – UFSCar, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal e o projeto inicial foi se modificando.

Desde 2013, atuo como tutora virtual no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Aberta do Brasil, vinculado a Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar), nas disciplinas: "Filosofia da Educação", "Políticas Públicas Educacionais e a Organização do Ensino" e "Projeto Político Pedagógico e seu Planejamento" ministradas pelas Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal e Profa. Dra. Renata M. M. Nascente. Além disso, atuo também como docente voluntária no Curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, vinculado ao Curso de Formação em Gestão Educacional, em parceria entre o MEC-UFSCar.

Tais experiências me colocaram mais em contato com a temática da gestão democrática da educação e da escola, além de uma atuação direta no campo de formação de professores e coordenadores pedagógicos. Essas temáticas serão afeitas ao trabalho que se apresenta e se discute.

Mesmo com poucos anos me ocupando do ensino de gramática, há 14 anos (desde 2002), sou participante e testemunha de todas as mudanças ocorridas nesse período, no qual são evidentes as ressonâncias das novas teorias gramaticais nas práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa. Noto como professora, tal mudança na elaboração de materiais didáticos e questões cobradas sobre o assunto em vestibulares e/ou avaliações externas. As gramáticas nas ações escolares estão traçando novos percursos. Toda mudança traz uma certa insegurança para os professores, não só por estarem na sua “zona de conforto”, mas por “ficarem perdidos” no emaranhado de discursos midiáticos e discordâncias de especialistas da área. Espero que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão dos meus colegas sobre o assunto.

INTRODUÇÃO

O papel da ação escolar é determinante na definição do padrão linguístico de uma comunidade. Segundo Neves (2010, p.171), o caráter conservador e a influência dos padrões europeus sobre o antecedente histórico da variedade culta do português brasileiro perduraram até depois de proclamada a Independência, em 1822, e têm sido relacionados com o fato de que, mesmo durante o século XIX, os professores de Língua Portuguesa nos colégios do Brasil eram em sua maioria oriundos de Portugal. Como disciplina escolar, a Língua Portuguesa só foi inserida em nossos currículos no final do século XIX, mas a reforma Pombalina de meados do século XVIII, já havia tornado obrigatório o ensino da Língua Portuguesa e proibido o uso de qualquer outra língua no país, como “meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes” (SOARES, 2002, p.159).

Aqui se pode buscar na nossa história, de tão demorado período de influência da matriz europeia nos colégios, a explicação para o esforço inicial de manutenção dos padrões lusitanos na definição do que seria a língua das classes escolarizadas.

Nessa ação pesa sobremaneira a história político-cultural, e aí continua forte entre nós a presença de uma força de conservação a tolher o acolhimento de alterações, facilmente tidas como modernidades da filial a conturbar a segurança herdada da matriz, com prejuízo da identidade fixada em padrão mais elevado. Tudo isso tem sido um leito de repouso para a nossa definição de tratamento escolar da língua (e da linguagem) (NEVES, 2010, p.172).

Indubitavelmente, o português do Brasil e o de Portugal, apesar de se tratar de uma mesma língua, passaram por diferentes processos históricos, resultando numa distinção entre os dois falares: “o brasileiro significa diferentemente do português ao significar em português. Eis a duplicidade constitutiva, a heterogeneidade, a polissemia na própria base do exercício da língua: o português e o brasileiro não têm o mesmo sentido. São línguas materialmente diferentes” (ORLANDI, 2002, p.26). Por isso, pode-se afirmar que o português do Brasil não é apenas uma contextualização do português de Portugal, mas é uma “historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo particular diferente do de Portugal” (ORLANDI, 2002, p.30).

A abordagem da gramática a partir da articulação da história das ideias linguísticas com a história da constituição da língua nacional é de suma importância, contudo, isso implica a adoção de procedimentos específicos, os quais investigam o processo de gramatização das línguas, isto é, sua instrumentação por meio de dicionários, vocabulários, enciclopédias e gramáticas. Nesse sentido, Orlandi (2002) ressalta que os estudos linguísticos passam a ser uma

questão caracteristicamente brasileira a partir do século XIX, época em que se estabelece a oposição entre o português brasileiro e o lusitano e, conseqüentemente, começam a ser produzidas gramáticas brasileiras da Língua Portuguesa.

No século XIX, momento de ruptura com a filiação portuguesa e de estabelecimento das bases para a produção das gramáticas brasileiras, os gramáticos asseguram nossa identidade linguística nacional, e afirmam nossa identidade de cidadão na sociedade brasileira. O surgimento da posição-autor gramático brasileiro, produz um conhecimento legítimo da língua que corresponde a um gesto de apropriação da própria língua, e legitima a relação do brasileiro com a escrita. Ao assinar a gramática, os gramáticos brasileiros, no século XIX, tomam posição no movimento social de construção da história brasileira na formação do Estado, na organização da sociedade brasileira com suas instituições em que as do saber ocupam um lugar importante, e, finalmente, assumem uma posição na história das ideias (ORLANDI, 2002, p.192).

Falar de gramática é “falar da própria produção do sentido e de efeitos.” Assim, para Neves (2013 *apud* SOUSA, 2013, p.22), a principal motivação para a elaboração de uma obra gramatical é exatamente tentar explicitar os mecanismos que operam na produção dos enunciados (nos diferentes níveis), os quais, evidentemente, provêm de escolhas do próprio falante quanto aos diferentes modos de implementar as construções e de acionar o léxico disponível.

Há uma realidade heterogênea que, por abrigar diferenças de uso que refletem a dinâmica social, “exclui a possibilidade de imposição ou adoção como única de uma língua-modelo baseada na gramática tradicional, a qual, por sua vez, está ancorada nos grandes escritores da língua, sobretudo os clássicos, sendo, pois, conservadora” (PIACENTINI, 2016, p.247). Justamente por se valer de escritores é que as prescrições gramaticais se impõem mais na escrita do que na fala.

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão (FARACO, 2002, p.40).

De acordo com Neves (2010), nossos currículos, bem como nossa escola refletem uma insensibilidade notável quanto à sua missão como órgão essencial de direcionamento da visão da língua e linguagem na comunidade. “Na escola, quando os alunos são postos a falar da Língua Portuguesa, eles teriam de ser levados a desprender-se de um tradicional discurso sobre a língua que a retira completamente do uso, para assim, poder mover-se sustentavelmente no mundo da linguagem” (NEVES, 2010, p.172).

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa na escola não deveria ser “gramatiquice” com “conjunto de regras tediosas que servem para classificar mecanicamente palavras, locuções e orações” (NEVES *apud* CHRISTANTE, 2009). De acordo com Neves, gramática “é aquilo que arranja e arquiteta a produção de sentidos. É a língua no seu funcionamento. A maior parte do que se decora nas aulas de gramática não é verdade, porque não é assim que a linguagem funciona” (NEVES *apud* CHRISTANTE, 2009). A sala de aula é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades devem caminhar sobre essa base, ou seja, criar oportunidade para que o aluno seja instado a refletir sobre o uso linguístico: língua e também linguagem.

Nossa tradição educacional sempre negou a existência de uma pluralidade de normas linguísticas dentro do universo da Língua Portuguesa; a própria escola não reconhece que a norma padrão culta é apenas uma das muitas variedades possíveis no uso do português e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando, muitas vezes, os alunos como “deficientes linguísticos” (BAGNO, 2010, Prefácio, s/p).

A dicotomia entre língua-padrão (*correta*) e não-padrão (*errada*) consiste na “pouca compreensão de que a variação está inscrita na língua, é própria dela” (PIACENTINI, 2016, p.248). Para a autora, a mudança linguística é movida por duas forças distintas: uma procede da língua mesma, é inerente à sua lógica interna; a outra procede da comunidade linguística, das condições sócio-históricas em que é produzida.

Segundo Bagno (2010), falar diferente não é falar “errado” e o que pode parecer erro no português não-padrão tem uma explicação lógica, científica (linguística, histórica, sociológica, psicológica).

Sabe-se bem que, infelizmente, língua é também *instrumento de poder*; língua é também *instrumento de dominação*; língua é também *instrumento de opressão*. Ainda não vi, e gostaria de ver um dia (a utopia faz parte da vida), a língua ser usada como um real instrumento de libertação (SCHERRE, 2008, p.43-44, grifo nosso).

Assim, as questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas. O preconceito e a intolerância na linguagem estão camuflados nos discursos e atingem o cerne das individualidades, pois, de acordo com Leite (2008), “a linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa sua subjetividade” (LEITE, 2008, p.13-14).

Portanto, “não existe razão para que tenhamos preconceito com relação a qualquer variedade linguística diferente da nossa. Preconceito linguístico é o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala” (SCHERRE, 2015, s/p). Ademais, as variedades mais sujeitas a esse tipo de preconceito são,

normalmente, as com características associadas a grupos de menos prestígio na escala social ou a comunidades da área rural ou do interior. Historicamente, isso ocorre pelo sentimento e pelo comportamento de superioridade dos grupos vistos como mais privilegiados, econômica e socialmente.

Como salienta Cavalcante (2006), esse tema é bastante complexo, visto que envolve “questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social entre outros; quando não abordados de uma maneira adequada, ao invés de promover a conscientização e o avanço da cidadania, podem gerar preconceitos e constrangimentos.” (CAVALCANTE, 2006, p.3). Por isso, é imprescindível que o educador conheça, respeite e trabalhe as variedades linguísticas de prestígio e também as variedades usadas pelos educandos no seu dia a dia.

Esta tese é fundamentada em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua, em particular em Bakhtin (1992). Essa abordagem privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação, uma vez que a linguagem, caracterizada por sua ação social, é entendida como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente no nível sociocultural.

Apesar de a Linguística ter se consolidado como ciência a partir dos estudos saussureanos publicados no livro *Curso de Linguística Geral*, em 1916, ao definir a língua (*langue*) sob um ângulo social, como objeto central de seu estudo linguístico, em oposição à fala (*parole*), algo individual, a língua ainda era vista como um sistema de regras, sistema estático, homogêneo, regular, ou seja, privilegiava-se o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico (ALKMIM, 2001, p.23), o falante e os diversos modos como a língua se apresenta não eram considerados.

Além da abordagem de Bakhtin (1992), tratar-se-ão aqui de alguns conceitos da corrente sociolinguística criada pelo linguista norte-americano William Labov, em 1960, que reagindo ao modelo gerativo (o qual não considerava os aspectos variáveis inerentes à língua), priorizou a teoria variacionista, cuja característica é um respeito maior à diversidade social, cultural e regional dos educandos, tentando encontrar um caminho para democratizar o ensino. Os sociolinguistas veem a língua em seu uso real, levando em conta principalmente as relações sociais que levam à produção linguística. Assim, a língua é social e não pode ser estudada como uma estrutura autônoma e independente do contexto, da cultura ou da história de um indivíduo ou população. Portanto, a variação da língua é algo inevitável, pois todas as manifestações verbais de uma língua sofrem alterações. Não existe mais um único jeito de falar o português,

mas um respeito pelos diversos falares que nossa língua ganhou em cada região do país e em cada grupo socioeconômico.

Segundo Riscal e Viveiros (2016), a aquisição da linguagem por meio das variedades linguísticas específicas é um processo de subjetivação que permite ao indivíduo compartilhar experiências, concepções de mundo e modos de ser com os grupos sociais nos quais está inserido. Dito de outra forma, a atividade linguística é elemento constitutivo da cultura de um povo. É por meio do processo de socialização e no exercício da multiplicidade de formas de expressão, de conflito, de tensão e de apropriação que os grupos sociais constituem e reconhecem seus sentimentos e diferenças, estabelecem relações de poder e criam possibilidades para se reinventar a cada nova situação cotidiana.

Contudo, tem-se observado que a afirmação de que “o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles” (BRASIL, 2001, p.29). Esse tipo de desinformação – que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor¹.

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente bem como ensinar-lhes a produzi-los e a interpretá-los.

Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação (MEC) estaria num processo de modernização evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), alguns veículos da mídia estariam desempenhando um papel mais conservador. Quase todos os programas de rádio e TV, colunas de jornais e revistas, manuais de redação, CD-ROMs e até sítios na Internet dedicados a questões da língua estariam tentando preservar normas ultrapassadas por meio do que Bagno (2009) denomina "comandos paragramaticais". Em geral, as pessoas que falam e escrevem sobre a língua na mídia são jornalistas, advogados ou professores de português que não estão ligados à pesquisa, “não participam do debate acadêmico, não estão em dia com as novas tendências da Linguística – são os que eu chamo de gramatiqueros”, critica Bagno. Para ele, esses "pseudo-especialistas", ao tentar fazer as pessoas

¹ Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informática, deve-se poder interpretar o erro – o que exige conhecimento nem sempre disponível (BRASIL, 2001, p.29).

decorarem regras que ninguém mais usa, estariam vendendo "fósseis gramaticais", fazendo da suposta dificuldade da Língua Portuguesa um produto de boa saída comercial.

Dessa maneira, o objetivo geral desta tese é propor uma reflexão linguística a respeito do modo como os estudos da língua em uso podem contribuir para o ensino de língua materna e para o equacionamento de questões relativas à política linguística no Brasil. Assim, cooperar para um ensino da língua materna que não perde de vista o fato fundamental da heterogeneidade linguística e que se posiciona em prol de uma educação linguística que abandone o estudo da língua como objeto em si mesma e passe a incorporar esse conceito como aspecto fundamental do ensino de línguas nas escolas.

Diante disso, a heterogeneidade linguística é vista na relação com o social e frente a sua própria subjetividade, o sujeito é livre para escolher e adequar-se as várias situações de uso da língua. As diversidades, coletivas ou individuais, são formas de identificação dos “membros de uma nação, ligados por traços socioculturais, econômicos e políticos, tradicionalmente firmados, identificam-se e distinguem-se dos membros de outra pelo seu instrumento de comunicação” (CAMACHO, 1988, p.29).

Acredita-se que somente de acordo com perspectiva, todos os professores em atividade e/ou formação, interdisciplinarmente transformados em professores de línguas, passarão a valorizar seus alunos como seres históricos inapelavelmente marcados pela heterogeneidade linguística, além de ampliar as estratégias de leitura dos alunos nessas modalidades de linguagem, seus referenciais culturais e seu conhecimento de mundo.

O objetivo específico desta tese é identificar e analisar os diferentes discursos midiáticos impressos produzidos desde 2001 referentes à variabilidade linguística e à intolerância da linguagem, tais como: reportagens de capas da *Revista Veja* sobre falar e escrever “bem” e “mal”; “certo” e “errado”, dos anos de 2001, 2007, 2008 e 2010; discursos políticos na ficção com o emblemático Odorico Paraguaçu do filme “O Bem Amado” (Brasil, 2010) quanto os discursos de ex-presidentes da República: Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff; além de outros políticos que já cometeram inadequações gramaticais. No campo educacional, foram analisadas reportagens acerca da repercussão polêmica da publicação de um livro didático com “erros gramaticais”, “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, Aprender”, destinada aos alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), aprovado pelo MEC, em 2011; adaptação de livros clássicos da literatura brasileira; discussões sobre a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área de linguagem e a proposta de eliminar "literatura portuguesa" dos currículos escolares; alguns resultados "catastróficos" das produções textuais de alunos concluintes do Ensino Médio no ENEM 2013/2014;

questionamentos midiáticos sobre a excessiva presença de histórias em quadrinhos nos exames do ENEM e por fim, o caso de preconceito linguístico do médico Guilherme Capel na rede social *Facebook*.

Há limitações das percepções dicotômicas da língua que se constituíram na tradição dos estudos linguísticos e dos modelos pedagógicos de ensino de língua materna. Assim é que se estabeleceram, sempre em pares excludentes, paradigmas avaliativos ou descritivos dos usos e definições linguísticas, tais como *próprio e impróprio*, *adequado e inadequado*, forma *culta e popular*, registro *formal e informal*, língua *padrão e não-padrão*, falar (ou escrever) *certo e errado*, modalidade *escrita e oral*, entre tantas outras oposições simplificadoras. Não se trata de afirmar que tais formas de apreensão do fenômeno linguístico são ilegítimas ou mero equívoco teórico. Pelo contrário, é preciso considerá-las como resultado da política e dos focos de interesse que se manifestam nas formas como se realiza a luta pelo poder (BRITTO, 2007, p.24).

Afirmar que o “errado” para a gramática normativa é “certo” já é, por si só, questão controversa. E mais ainda, se a alegação for eivada de intenções político-ideológicas. Desse modo, pergunta-se quais são os jogos de poder e saber que perpassam esses discursos?

O domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação linguística (gramáticas, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários por meio da publicidade deste ou daquele registro é uma forma de poder. E um poder particularmente relevante na medida em que tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida e de produção se concretizam na linguagem (BRITTO, 2007, p.24-25).

Questiona-se, nesta pesquisa, como se constroem esses campos simbólicos de disputa e como os educadores recebem todo esse emaranhado discursivo em disputa; ou ainda, como recebem as opiniões midiáticas sobre o ensino de Língua Portuguesa?

Desse modo, define-se como objeto de estudo desta pesquisa os diferentes discursos midiáticos referentes à variabilidade linguística desde 2001 até meados de dezembro de 2016. Objetiva-se também analisar a constituição da Língua Portuguesa, a partir das produções linguísticas no Brasil desde 1999, já que as gramáticas produzidas indicam posicionamentos teóricos, filosóficos e ideológicos. Assim, a hipótese desta tese refere-se a como nesse período as gramáticas contemporâneas e ensino de língua mudaram e destacar que a mídia, como veículo de comunicação e instrumento de poder, interfere e vê esse percurso das gramáticas nas ações escolares.

A partir dessa problematização e desses objetivos, desenvolve-se aqui, então, uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram investigadas algumas das obras e conceitos de Bakhtin (1979 e 1992), Labov (2008), Neves (1990, 1997, 2003, 2006 e 2010), Bagno (2003,

2009, 2010 e 2011), Leite (2005 e 2008), Possenti (2005 e 2012), Gnerre (2009); Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) entre outros. Além dos estudiosos ligados às Ciências Humanas que tratam do estudo da linguagem visto que linguagem é um comportamento social e manifestação de luta pelo poder – Foucault (1995, 1996, 1999 e 2009), da Filosofia e Bourdieu (1975, 1989, 1998, 2001 e 2008), da Sociologia e Habermas (1987) especialmente através de suas teorias do agir comunicativo.

A articulação da história do saber metalinguístico à constituição da língua e de seu conhecimento são fundamentais para chegar à compreensão da temática aqui abordada. As gramáticas abordadas são de Bechara (1999), Maria Helena de Moura Neves (2000), Maria Helena Mira Mateus (2003), José Carlos de Azeredo (2008), Mário A. Perini (2010), Ataliba T. de Castilho (2010) e Bagno (2012).

Segundo Gil (1991), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1991, p.51). As fontes documentais e bibliográficas analisadas neste estudo foram arquivadas desde 2001 com matérias publicadas em revistas, *blogs*, documentos, livro didático, relatórios de pesquisa e artigos científicos.

Para Gil (1991), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. “Primeiramente há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Entretanto, apresenta limitações também já que as críticas mais frequentes a este tipo de pesquisa “referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos” (GIL, 1991, p.52). Para garantir a representatividade, considerou-se um grande número de documentos bem como as mais diversas implicações antes de formular uma conclusão. Convém destacar que pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios.

Para o desenvolvimento da temática investigada, a tese foi estruturada em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Na **primeira**, há a abordagem das novas teorias da comunicação, relações de poder, discursos e práticas sociais; além disso, conceituamos a Sociolinguística e o valor de seu objeto de estudo - a língua em uso na

sociedade. Na **segunda**, trata-se das condições do trabalho com variabilidade linguística, bem como orientações dos PCNs. Na **terceira**, discute-se o preconceito e intolerância linguística nas relações de poder e democratização da escola. A **quarta** seção apresenta as análises dos discursos midiáticos e discursos políticos. Já na **quinta** seção, há análises dos discursos midiáticos mais voltados ao campo educacional e, por fim, apresentam-se as considerações finais sobre as disputas pelo dizer e silenciar.

1 TEORIAS DA COMUNICAÇÃO, RELAÇÕES DE PODER, DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS

O objetivo geral desta seção é compreender os aspectos da organização estrutural da língua sob o prisma de seu papel na interação social entre seres humanos, usada para estabelecer relações comunicativas entre os usuários, além disso, discorrer sobre as teorias da comunicação, principalmente, mostrando as diferenças entre as gramáticas formais e funcionais. Após exposição dos principais procedimentos da Linguística Textual, conceitua-se o que é texto, as características dos textos verbais, não verbais e mistos, a importância do contexto e dos interlocutores para a compreensão de um texto. Assim, é possível compreender o terreno em que se situa o caráter dialógico da linguagem e suas múltiplas possibilidades de criação e recriação. Reconhecer o discurso como atividade comunicativa, constituída de texto e contexto discursivo (quem fala, com quem fala, com que finalidade, entre outros), capaz de gerar sentido desenvolvido entre interlocutores.

Para Bakhtin (1992), a atividade humana está indissociavelmente ligada à utilização da língua, que se realiza por meio de enunciados orais e escritos. O homem tem necessidade de entrar em interação com o meio em que vive e a cada dia cria novas formas de se comunicar e usar a língua. A valorização da língua como instrumento de interação social resultou no desenvolvimento de teorias funcionalistas que se opuseram às teorias formalistas, apontando-lhes limitações.

A **gramática formal** interpreta a língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares e tende a enfatizar os traços universais da língua tomando a sintaxe como base e organizando-se, desse modo, em torno da frase. Já a **gramática funcional** interpreta a língua como uma rede de relações e tende a enfatizar as variações entre línguas diferentes tomando a semântica como base, organizando-se em torno do texto ou discurso.

De acordo com os estudos funcionalistas de Dik (1989), Halliday (1994) e Neves (1997), os componentes fundamentais do significado na língua são os componentes funcionais, sendo cada elemento da língua explicado por referência à sua função na comunicação linguística. Desse modo, a forma dos enunciados não é entendida independentemente de sua função, e uma descrição completa inclui referência a todo o complexo interacional.

Segundo Neves (1997), o texto é uma unidade semântica, mas os significados são compreendidos por meio das expressões emitidas, cabendo à gramática a explicitação do sentido do texto. Não se pergunta o que cada elemento significa isoladamente, mas como se

codificam no texto os diversos aportes de significado: o da própria escolha do item, o da ordem em que ele se coloca, o da sua combinação com os outros elementos.

Os funcionalistas consideram todos os aspectos da organização estrutural da língua sob o prisma de seu papel na interação social entre seres humanos, usada com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários.

Para Dik (1978, 1989 *apud* NEVES 1997, p.48), o paradigma funcional coloca a expressão linguística como mediação entre a intenção do falante e a interpretação do destinatário. Assim, qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural deve ter como interesse a verificação de como se processa a comunicação ou de como os usuários dessa língua se comunicam eficientemente. Pode-se dizer que, sob a visão do funcionalismo, então, o estudo da língua parte do estudo da situação comunicativa: o propósito do ato de fala, seus participantes, seu contexto discursivo. O quadro 1 apresentado a seguir permite visualizar a contraposição entre a gramática formal e a funcional.

Quadro 1 - Gramática Formal x Gramática Funcional

GRAMÁTICA FORMAL	GRAMÁTICA FUNCIONAL
Orientação primariamente sintagmática.	Orientação primariamente pragmática.
Interpretação da língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares.	Interpretação da língua como uma rede de relações: as estruturas como interpretação das relações.
Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase).	Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso).

Fonte: M.A.K. Halliday, 1985: Introduction. Adaptação de M.H.M. Neves (1997, p.48)

De acordo com Neves (1997 *apud* VIVEIROS, 2005), a ideia central é que a língua é usada para satisfazer necessidades comunicativas. Assim, o funcionalismo representa uma tentativa de explicar a forma da língua por meio do uso que dela se faz. A explicação para as estruturas deve ser procurada no uso real a que elas se prestam na situação de comunicação.

Desse modo, optar por tal modelo de análise significa optar por uma metodologia que aborde a função dos elementos em análise nos níveis sintático, semântico e pragmático, bem como aspectos cognitivos, pois, numa perspectiva funcionalista esses componentes estão integrados. Adotando-se um posicionamento funcionalista, é possível contemplar as funções

discursivas nas ocorrências reais da língua, as quais estão inseridas em contextos comunicativos concretos.

1.1 Procedimentos da Linguística Textual

A Linguística Textual ou Linguística do Texto surgiu na Europa, e de modo especial, na Alemanha, na década de 1960, como resultado de inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para a análise de palavras ou frases. Naqueles estudos, os linguistas tomam como objeto de investigação o texto por ser uma forma específica de manifestação de linguagem.

Como lembra Bentes (2001, p.246), esse desenvolvimento não foi homogêneo, contudo, de uma forma geral, podem-se elencar três fases com preocupações teóricas bastante diversas entre si: *a análise transfrástica, a gramática de texto, e a teoria do texto* que, progressivamente, foram se afastando da influência estruturalista e adotando, em seus estudos, uma preocupação com os “processos de produção, recepção e interpretação dos textos; reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (BENTES, 2001, p.16). Assim, “de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual), depois pragmático-discursiva, ela transforma-se em uma disciplina com forte tendência sociocognitivista” (KOCH, 2001, p.15-16 *apud* MAGNABOSCO, 2010, p.29), e, com essa passagem, um novo conceito de texto, de contexto e de análise se institui.

Fávero e Koch (2002, p.12 *apud* VIVEIROS, 2005) salientam que “devido à diversidade das concepções de texto na Linguística Textual, as denominações dadas à disciplina pelos autores das diversas correntes apresentam-se bastante variadas e desorientadas”. O número de teorias e metodologias de análise é tão grande quanto o número de estudiosos e não há homogeneidade teórica nem metodológica. Marcuschi (1983, p.12-13 *apud* VIVEIROS, 2005) ao reconhecer essa diversidade metodológica da Linguística Textual assim define o “tema”:

[...] abrange a *coesão superficial* ao nível dos constituintes linguísticos, a *coerência conceitual* ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações no nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT [Linguística Textual] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (MARCUSCHI, 1983, p.12-13).

A partir dessa citação de Marcuschi (1983), fica claro o quanto são importantes as noções de coerência e coesão para o estudo de textos, dentro da concepção da Linguística Textual. Dentre as várias propostas metodológicas existentes na Linguística Textual, destacam-se os trabalhos de Halliday (1994), Halliday e Hasan (1976), Beaugrande (1980) e Beaugrande e Dressler (1981) sobre coesão e padrões de textualidade.

1.2 Noções e Relações de Texto/Contexto

De acordo com Bentes (2001), considerar as condições de produção e de recepção dos textos significa, então, passar a ver o texto não mais como uma estrutura acabada (produto), mas como parte de atividades mais globais de comunicação. Nesse sentido, nas palavras de Koch (1996, 2000), trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Sendo assim, a definição de texto deve levar em conta que:

- a) a produção textual é uma *atividade verbal*, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b) a produção textual é uma *atividade verbal consciente*, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, consiste em uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c) a produção textual é uma *atividade interacional*, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

Dessa perspectiva, então, pode-se dizer que **textos** são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

[...] em realidade as formas linguísticas não têm qualquer capacidade semântica intrínseca: elas são instrumentos, expedientes, mais ou menos ingênuos, sem vida e sem valor fora das mãos dos homens, das comunidades históricas que as utilizam... o erro está na afirmação e na crença de que as palavras e as frases significam qualquer coisa: **só os homens, ao contrário, significam, por meio de frase e palavras** (TÚLIO DE MAURO, cf. SAUSSURE, 1986, grifo nosso).

Refinando esse sentido, Koch e Travaglia (2002) conceituam o **texto** como

[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p.8).

Halliday e Hasan (1976) consideram o **texto** como uma unidade semântica, de significado e não de forma, que não é, portanto, definido pelo tamanho, mas pela realização. Não consiste simplesmente de sentenças, mas é realizado por sentenças. Para os autores, o que distingue um texto de um não-texto é a textura, a qual deriva do fato de que o texto funciona como uma unidade, um encadeamento semântico das sentenças.

Etimologicamente, a palavra **texto** está relacionada com o ato de *tecer*, *entrelaçar*, *construir sobrepondo*; da mesma família de palavras como textura, tecido, tessitura. “Num texto, certos elementos comparam-se aos fios que costuram entre si as partes de uma vestimenta. Cortados esses fios, o que sobre são simples pedaços de pano” (FIORIN; SAVIOLI, 2002, p.367). Desse modo, o texto é “definido pela relação que mantém com os demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas” (FIORIN; SAVIOLI, 2002, p.16).

O texto não é constituído apenas de palavras (linguagem verbal) como ocorre com cartas, editoriais, poemas, diários; nesses casos, ter-se-á um **texto verbal**; ele também pode ser constituído de linguagem visual como fotografias e pinturas, danças. Nesses casos, o **texto** seria **não verbal**. Pode-se ainda ter linguagens mistas (verbal e não verbal) como um filme ou uma história em quadrinhos. Em muitos casos, dependendo da situação, até mesmo o silêncio pode ser considerado um texto.

Marcuschi (1983), apoiando-se em Beaugrande e Dressler (1981), considera texto

o resultado atual de operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas (MARCUSCHI, 1983, p.11).

No livro **Teoria semiótica do texto**, Diana Luz Pessoa de Barros (1997, p.7) propõe que **texto** não é apenas o objeto verbal e linguístico, mas qualquer possibilidade de manifestação textual – linguagem escrita ou oral (poesia, texto de jornal, discurso político, aula,

sermão, uma conversa), visual ou gestual (aquarela, gravura, dança) ou textos com mais de uma expressão (quadrinhos, filme).

Assim, a autora explica que o texto pode ser definido de duas formas:

- a) pela organização/estruturação que faz dele objeto de significação (forma do texto);
- b) pelas formações ideológicas que fazem dele objeto de comunicação (conteúdo do texto) (BARROS, 1997, p.7).

Para Beaugrande e Dressler (1981, p.3), um texto é uma ocorrência comunicativa que apresenta sete padrões de *textualidade*, salientando que, se todos não co-ocorrerem, o texto não será comunicativo, ou seja, não será texto. Resumidamente esses padrões são:

1. **Coesão** diz respeito à maneira pela qual os componentes de um texto de superfície, ou seja, um texto realizado, se apresentam mutuamente relacionados numa sequência. Esta dependência se realiza através de convenções gramaticais; desta maneira, as relações de coesão apoiam-se em dependências gramaticais, que funcionam como sinais empregados para ordenar os significados dentro do universo textual.
2. **Coerência** realiza-se através de dependências entre os componentes do mundo textual, os *conceitos* (configurações de conhecimento) e as *relações* (vínculos), que se devem apresentar mutuamente acessíveis e relevantes. A coerência, portanto, é o nível da conexão conceitual, onde se estruturam os sentidos.
3. **Intencionalidade** diz respeito à atitude do produtor do texto: o conjunto de ocorrências deve constituir um instrumental coesivo e coerente, que satisfaça as intenções do produtor. Esses objetivos podem ser a simples intenção de estabelecer contato, de fazer com que o outro partilhe do seu universo de opinião ou, até, de fazer com que o outro se comporte de certa maneira.
4. **Aceitabilidade** diz respeito à atitude do receptor: haverá texto na medida em que, além de satisfazer os outros padrões de textualidade, o conjunto de ocorrências for considerado coesivo e coerente pelo receptor, tendo, para ele, alguma utilidade ou relevância.

5. **Informatividade** está relacionada às expectativas a respeito das ocorrências textuais, em termos de previstas/imprevistas ou conhecidas/desconhecidas.
6. **Situacionalidade** abrange os fatores que fazem com que um texto seja relevante a uma determinada situação de ocorrência.
7. **Intertextualidade** abrange os fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento prévio de um ou mais textos específicos.

Os sete padrões de textualidade funcionam, segundo Beaugrande e Dressler (1981, p.11), como *princípios constituidores da comunicação textual*. Ao lado destes, há ainda três princípios que os autores consideram como *reguladores* da comunicação textual, que são a *eficiência*, a *eficácia* e a *adequação*.

Portanto, a Linguística Textual, ao tomar o texto como unidade de estudo, procura postular os vários níveis de estruturação de um texto. Diversos linguistas têm trabalhado em busca de uma melhor divisão dos níveis de análise. Em geral, os autores privilegiam três categorias essenciais para a análise de um texto: coesão, coerência e pragmática.

Para o desenvolvimento de uma produção textual significativa, Geraldi (1997, p.137) apresenta algumas condições necessárias para a produção de um texto. Para o autor, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p.137).

Desse modo, a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos “tem sido uma concepção sociointeracional de linguagem, vista, pois, como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa”(KOCH, 2002, p.19). Como diz também Geraldi (1997), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 1997, p.9).

A definição de texto proposta por Beaugrande (1980) é um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.” Ao subscrevê-la, Koch (2002) afirma que texto “trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (BAKHTIN), de interação entre

sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (KOCH, 2002, p.20).

Depois de todos os conceitos vistos para **texto**, a conclusão é que o que dá sentido a ele é a combinação de **fatores linguísticos, contextuais e intencionais**. Desse modo, **texto** é uma manifestação linguística produzida por alguém com determinada intenção em alguma situação concreta (**contexto**).

Outro ponto importante, demonstrado no livro **Curso de português jurídico**, de Regina Toledo Damião e Antônio Henriques (2004, p.104), é o de que a formação da palavra denota sua significação, ou seja, com o texto, **contexto**. Assim entendido, todas as informações que acompanham o texto constituem o texto, colaborando para a sua compreensão.

O conceito mais atual de contexto remete aos estudos de visão semiótica em que os elementos verbais, paralinguísticos (ritmo, entonação, entre outro) e não verbais (leituras comportamentais da mensagem, por exemplo) se entrelaçam para a transmissão da mensagem.

Damião e Henriques (2004) diferenciam dois tipos de contexto:

- **Contexto imediato:** refere-se aos elementos que seguem ou precedem o texto imediatamente, incluindo as circunstâncias que o motivam. O título de uma obra já nos pode passar informações sobre o tipo de texto; o nome do autor na capa de um livro pode-nos trazer previsões sobre seu estilo, sua ideologia política, seu ponto de vista doutrinário. Tais são os assim chamados referentes textuais, ou, então, o contexto inserido no texto.

- **Contexto situacional:** trata-se do contexto estabelecido pelos elementos fora do texto que lhe abrem possibilidades de maior entendimento, é um convite hermenêutico para explicar a situação textual, acrescentando-lhe informações e experiências, quer históricas, geográficas, psíquicas, entre outras, para que o leitor possa realizar uma leitura ativa do texto, partilhando de forma íntima entre emissor e receptor. O texto só cria sentido com o contexto. A partir do contexto e em função do contexto é que ocorre o rendimento estilístico do texto (DAMIÃO; HENRIQUES, 2004, p.105).

Dessa forma, nota-se a importância de se levar em consideração o contexto no momento de interpretação de um texto. Em alguns casos, sem conhecê-lo, o leitor estará simplesmente impossibilitado de compreender a intenção de um autor ao produzir um texto.

1.3 Interlocução (enunciador e enunciatário), Intertextualidade e Intencionalidade Discursiva

Charaudeau (1992) apresenta a relação do texto com a noção de discurso:

O texto é a formação de uma situação de comunicação, onde o uso de categorias de linguagem é ordenada nos modos de organização do discurso. Falar, por isso é uma questão de estratégia para o falante. Cada discurso é organizado de acordo com a sua

própria identidade, com a imagem que se tem do seu interlocutor, o que com o contexto onde é dito (CHARAUDEAU, 1992, tradução Sandra RISCAL).

Diana Luz Pessoas de Barros, em **Teoria semiótica do texto**, explica que, em uma enunciação – ato produtor do discurso –, há uma relação entre “aquele que fala”, que é o **enunciador**, e “aquele com quem se fala”, que é o **enunciatário** (BARROS, 1997, p.62).

O sujeito do discurso – o enunciador – reflete uma realidade social, já que fala de elementos que fazem parte de seu cotidiano, enxergando as coisas não como ela são, *mas como ele próprio é*. Por outro lado, a posição desse enunciador implica a existência de uma realidade oposta à enunciada por ele. Desse modo, é possível perceber-se, em um discurso, uma realidade comum ao sujeito que a profere e ao contexto sócio-histórico em que ele se insere. O enunciador funciona, portanto, como uma espécie de organizador, de filtro central, que denuncia uma realidade comum a todos naquele determinado momento.

O enunciador define-se como o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer. Para isso, ele considera a relatividade cultural e social da verdade; sua função no tipo de discurso e as crenças do enunciatário que vai interpretá-las.

O enunciatário, por sua vez, para entender o texto, precisa comparar seus conhecimentos e convicções com o do enunciador; crer ou não no discurso. O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou de falsidade, que *parecem* verdadeiros ou falsos e como tais são interpretados.

O discurso pode ser desacreditado quando é mal construído e, portanto, não é dito verdadeiro pelo enunciatário que o interpreta; ou quando é confrontado com outros textos que podem dizê-lo mentiroso e falso. Assim, o interlocutor de um texto é o leitor a quem ele se dirige preferencialmente ou, em outras palavras, é o leitor em quem pensa o autor no momento da produção daquele texto.

Há também textos em que o que não foi escrito explicitamente também deve ser levado em consideração para que ele possa ser completamente compreendido. Quando há informações que não foram ditas, mas tudo o que é dito (verbal ou não verbal), envolvido naquele contexto, leva o leitor a identificá-la tem-se algo subentendido ou implícito.

No momento que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento (KOCH, 1996, p.162).

Para Koch (1996), “a intelecção de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas” Assim, segundo a autora, é preciso preparar o aluno para reconhecer essas marcas, dentre as quais se destacam o pressuposto e o subentendido. Isso porque, ao reconhecê-las, o aluno reconstrói o evento da enunciação, pois apreende a intencionalidade subjacente ao texto, mas não só, também reconstrói o texto “a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo” (KOCH, 1996, p.161).

Segundo o teórico russo Mikhail Bakhtin (1992), nenhum discurso é original. Toda palavra é uma resposta à palavra do outro, todo discurso reflete e refrata outros discursos. Desse modo, a linguagem **dialógica** sempre estabelece o diálogo entre pelo menos dois seres, dois discursos, duas palavras.

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (BAKHTIN, 1992, p.316).

É no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados que a linguagem se constitui. Bakhtin (1979) associa os fenômenos ideológicos às condições e às formas de interação social e, assim, considera a palavra, ou seja, a linguagem em sentido mais amplo, como fenômeno ideológico por excelência e também como meio mais sensível de interação. Para ele,

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1979, p.41).

A intertextualidade consiste no cruzamento de textos; assim, o texto de um autor pode ser retomado pelo texto de outro autor; pode-se manifestar a presença de um texto em outros textos. “Um discurso (...) constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição” (MAINGUENEAU, 1976 *apud* KOCH, 2003).

Como explica Koch (2003, p.59), em **O texto e a construção dos sentidos**, isso significa que todo texto é um objeto heterogêneo, na medida em que fazem parte dele outros textos, que lhe dá origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, que alude, ou a que se opõe.

No sentido amplo, pode-se considerar que a intertextualidade é condição de existência de qualquer discurso, sendo, portanto, possível afirmar que qualquer texto é absorção e transformação de um outro texto. Já no sentido restrito, pode-se entender a intertextualidade como a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos. Entre os tipos de intertextualidade em sentido restrito, podem-se considerar as seguintes: de conteúdo e de forma, explícita e implícita, semelhanças e diferenças, intertexto alheio e intertexto próprio ou com intertexto atribuído a enunciador genérico.

Em outra tipologia mais recente de intertexto, Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p.17) descrevem quatro tipos de intertextualidade *stricto sensu*, ou seja, "quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores".

Koch (2003) enumera quatro tipos de intertextualidade *stricto sensu*:

1. De **conteúdo** ou de **forma e conteúdo**: é de conteúdo quando, por exemplo, textos científicos de uma mesma área servem-se de conceitos e expressões comuns; quando matérias de jornais expõem o mesmo assunto; quando textos literários são da mesma escola ou gênero. É de forma e conteúdo quando um autor imita ou parodia outro texto, tendo em vista efeitos específicos.

2. **Explícita** ou **implícita**: é explícita quando a fonte do intertexto é citada, como acontece nas citações e referências e no discurso relatado, nas resenhas resumos e traduções. É implícita quando não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto.

3. Das **semelhanças** ou das **diferenças**: na intertextualidade das semelhanças, há concordância de ideias e, portanto, o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa. Na das diferenças, há uma relação de transgressão e o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, mostrar sua improcedência ou, pelo menos, colocá-lo em questão.

4. Com **intertexto alheio**, com **intertexto próprio** ou com **intertexto atribuído a um enunciador genérico**: o intertexto alheio ocorre quando há a intertextualidade propriamente dita; o intertexto próprio ocorre quando um autor retoma um texto dele mesmo (também chamada intratextualidade ou autotextualidade); e, por fim, o intertexto atribuído a um enunciador genérico ocorre quando o intertexto é tido como pertencente a um enunciador indeterminado, ou seja, quando essa proposição faz parte do repertório de uma comunidade (por exemplo, provérbios e ditos populares) ou do senso comum.

Qualquer situação comunicativa de produção de discurso deve considerar todos os elementos do contexto: quem fala, com quem se fala, em que momento, a intencionalidade do enunciado, o veículo, o suporte entre outros. Se um desses elementos não for considerado, a finalidade da interação verbal pode ficar comprometida.

Da mesma forma, as relações intertextuais somente serão compreendidas pelo leitor que seja capaz de identificá-las. Para isso, ele precisa dispor de um conjunto de referências de leitura/conhecimento de mundo. Caso contrário, não entenderá o sentido do texto e tais relações.

1.4 Análise do Discurso

Para Orlandi (2007), um discurso pode ser escrito ou oral, e a análise do discurso compreende em observar a língua em movimento: “na análise de discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua vida” (ORLANDI, 2007, p.15 *apud* VIVEIROS e LIMA, 2009). A questão que a análise de discurso coloca é: como esse texto significa?

Diferentemente da análise de conteúdo, a análise de discurso considera que a linguagem não é transparente. Analisar um discurso compreende em não extrair o conteúdo, mas sim o modo e como o texto significa. A língua é a base para a análise discursiva e ao se unir com a história só vai significar por meio da ideologia, esta faz parte da linguagem e é o mecanismo estruturante do processo de significação.

De acordo com Orlandi (2007), o discurso é um efeito de sentidos entre locutores e não meramente transmissão de informação entre emissor e receptor. Seguindo esse raciocínio, esta proposta de leitura tem como objetivo ir além do que se diz no texto.

Uma vez que o que se diz hoje não são palavras nossas, pois foi dito em outro lugar por outras pessoas. Courtine (1984 *apud* ORLANDI, 2007) explica que há uma relação entre o já-dito e o se está dizendo:

Interdiscurso – representado como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (ORLANDI, 2007, p.32).

Se ao falar, um sujeito percebe como suas palavras chegam ao seu interlocutor, ou seja, como elas se reproduzem, está sendo explorado o mecanismo da antecipação, que para a análise do discurso, controla o processo de argumentação.

A metáfora é um recurso muito utilizado na análise de discurso, mas não é considerada uma figura de linguagem como na retórica. Segundo Orlandi (2007), “se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos; no entanto, escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições, a deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2007, p.53). Assim como na retórica, a análise de discurso acredita que não há verdades absolutas:

A análise de discurso não procura sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo (ORLANDI, 2007, p.59).

Para realizar a análise, o analista deve seguir algumas etapas. Primeiro, deverá trabalhar o texto com paráfrases e sinonímia, fazendo comparações do dito com o não dito, ou o que poderia ser dito. Esse procedimento vai formar o objeto discursivo e a partir disso, deve ser relacionado com a formação ideológica que resulta em efeitos metafóricos.

Se algo dito possuir uma lógica de sentido, pode-se chamar de pressuposto. Quando há dúvida, deve-se analisar o contexto para chegar a uma conclusão e essa dúvida é conhecida como subtendido, quer dizer, não há uma lógica como no pressuposto. Nos dois casos, existe o não dito, mas não necessariamente ligado ao dito, porém o complementa. Essa forma de “ler” é chamada de semântica argumentativa. Outros meios de interpretar o não dito seria o da ideologia e do interdiscurso. O intradiscurso se apoia no interdiscurso, esse, denominado como não dito por se tratar de memória por trás do dizer do momento. Ainda trabalhando com o não dito, o silêncio também significa alguma coisa. O silêncio pode acontecer quando não se quer dizer, mas ao mesmo tempo diz sem palavras. É importante saber, que o não dizer na pragmática e na enunciação tem diferentes resultados. Considerando-se o não dizer neste trabalho.

Orlandi (2007) organizou os tipos de discursos para distingui-los e ficar mais fácil identificá-los e analisá-los. São três tipos:

- o **discurso autoritário**: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
- o **discurso polêmico**: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
- o **discurso lúdico**: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2007, p.86).

Tal tipologia proposta por Orlandi (2007) obedece ao princípio discursivo, pois não se organiza “a partir de categorizações apriorísticas e externas, mas internas ao funcionamento do próprio discurso: a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo” (ORLANDI, 2007, p.87). Além disso, é importante salientar que, para a autora, as denominações lúdico, autoritário, polêmico “não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos; não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas” (ORLANDI, 2007, p.87).

Não se deve assim tomar, por exemplo, o lúdico no sentido do brinquedo, mas do jogo de linguagem (polissemia) e não se deve tampouco tomar pejorativamente o autoritário como um traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico (a injunção à paráfrase). As ilações feitas a partir da compreensão do funcionamento são resultado das interpretações do analista e devem estar apoiadas em um quadro teórico de referência (ORLANDI, 2007, p.86).

Ainda segundo Orlandi (2007), é preciso acrescentar que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento.

1.5 O discurso e as práticas sociais

Os conceitos da análise do discurso são imprescindíveis para a análise dos enunciados discursivos do *corpus* de estudo. Cabe salientar que a noção de discurso deste trabalho está intimamente relacionada ao uso e/ou práticas discursivas. Segundo Fairclough (2001, p.101 *apud* VIVEIROS, 2013b), concebe-se o discurso como o resultado linguístico e, conseqüentemente, ideológico, dentro de uma esfera maior: *prática social*, com vistas à transformação social; em suma, “discurso como texto”. Cada enunciado discursivo midiático sobre variabilidade linguística amalgama-se num emaranhado de disputas e de poder.

Os domínios discursivos geram formas de ação, reflexão e avaliação social, que despertam distintas práticas sociais, o que nos permite distinguir que nosso comportamento dentro de um circo não pode ser o mesmo que numa igreja. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros. Desse modo, os textos situam-se em domínios discursivos, que representam uma “esfera da vida social ou institucional [...] onde se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.194). Ou seja, o ambiente sociocultural determina o nível da linguagem a ser empregado. O vocabulário, a sintaxe, a pronúncia e até a entoação variam segundo esse nível.

Conforme Foucault (2009), “...o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 2009, p.119). “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Segundo Viveiros (2013b), dessa maneira, numa perspectiva interacional, a relação entre o discurso e a variabilidade linguística, levando em consideração as relações de poder entre os interlocutores, foi a articulação teórico-metodológica tomada por este trabalho, que, não desmerecendo o conceito de “estilo formal” (LABOV, 2008), prioriza uma noção de discurso (in) formal e misto uma vez que percebe a materialidade (a forma) como intimamente ligada à constituição dos discursos, ou melhor, os comportamentos linguísticos do indivíduo dão ao seu discurso uma natureza (uso) essencialmente formal ou informal, sem reduzi-lo a um “tom” ou “estilo”. Portanto, de acordo com Almeida (2011), nega-se a noção de assujeitamento da Análise do Discurso, visto que o sujeito tem consciência de seu comportamento (linguístico) mediante a estruturação de suas práticas discursivas.

Já para os analistas do discurso de linha francesa, como se viu, trata-se de um modelo metodológico associado à explicação de textos, que privilegia a interdisciplinaridade e articulações com a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise (MAINGUENEAU, 2004).

Por conseguinte, os fundamentos do materialismo histórico sustentam explicações sobre

situações das quais o sujeito participa como membro de uma sociedade estratificada por classes sociais, e onde ele assume diferentes papéis. Mas, enquanto membro dessa sociedade, esse sujeito não tem autorização para representá-la, razão pela qual o grau de participação social do sujeito é determinado pelo seu nível de qualificação (BUENO, 2010, s/p).

Percebe-se que nesse sentido, o sujeito fragmentado está “autorizado” a participar de apenas algumas situações uma vez que cada situação lhe estabelecerá um determinado comportamento, um conhecimento sobre o contexto histórico-social, enfim, um discurso (PÊCHEUX, 1990 *apud* BUENO, 2010).

Os fundamentos linguísticos da teoria da enunciação sustentam explicações sobre relações enunciativas nas quais os interlocutores, situados num aqui e num agora, não só se assumem reciprocamente, mas também se atribuem identidades, por um jogo de imagens ideologicamente forjadas a partir de formações discursivas vigentes (BUENO, 2010, s/p).

Tais fundamentações teóricas possibilitaram Pêcheux e Fuchs (1975 *apud* BUENO, 2010) a elaborarem um quadro epistemológico da Análise do Discurso, no qual os autores articularam a concepção de discurso focaultiano e a teoria materialista do discurso. Isso englobou três dimensões do conhecimento científico, conforme explicitado por Bueno (2010):

- a) o materialismo histórico;
- b) os conhecimentos linguísticos, compreendendo uma teoria de determinação histórica dos processos de enunciação; e
- c) os conhecimentos sobre o discurso, compreendendo uma teoria de determinação histórica dos processos semânticos.

Conforme já exposto, esses conceitos serão fundamentais como o de formação social, o de língua e o de discurso, estando todos eles atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (BUENO, 2010). Para Brandão (1991 *apud* BUENO, 2010), a Análise do Discurso também atribui relevo à concepção de língua postulada por Bakhtin

para quem a **língua** é concebida como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante - e, por esta razão, os analistas do discurso também valorizam a fala, de modo que, ao tratar da linguagem, eles a conceberão **como um modo de ação social: um espaço de conflitos e de embates ideológicos**. Entende-se, pois, que a linguagem não poderá ser estudada fora dos quadros sociais, visto que o seu (dela) processo constituidor e seus sentidos são histórico-sociais; razão pela qual os conceitos de condição de produção do discurso, de formação discursiva e de formação ideológica são postulados pelos estudiosos da AD como sendo fundamentais para o estudo da linguagem (BUENO, 2010, s/p, grifo nosso).

Para Foucault (1996), em **A ordem do discurso**, “o discurso seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido” (FOUCAULT, 1996, p.46). Nessa perspectiva, o discurso, além de tomado como processo, traz consigo a dupla

possibilidade de a língua ser instrumento do pensamento ou do pensamento estar limitado aos recursos da língua. De uma forma ou de outra, Foucault destaca a relação íntima entre língua e pensamento na construção do discurso.

Sobre *a relevância do signo e do outro*, Foucault (1996) chega à conclusão de que:

O discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, e de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996, p.49).

Para Viveiros (2013b), nessa concepção de discurso como processo, o autor classifica-o como “jogo”, hierarquizando em primeiro plano o aspecto formal; em segundo, a leitura ou interpretação que o outro faz do discurso; e, por último, mas reintegrando o segundo, Foucault classifica o jogo do discurso como uma troca.

Há um novo conceito frente ao “uso contextualizado” de uma língua – o de competência comunicativa, “que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala [e da escrita]” (HYMES, 1996 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p.73).

Nesse âmbito, Almeida (2011) deixa clara a imposição das convenções sociais e culturais que devem ser obedecidas para que o falante seja reconhecido como competente. Falar (e escrever) é mais do que organizar signos linguísticos numa sequência lógica.

O conhecimento e o reconhecimento prático das leis imanentes de um mercado, e das sanções através das quais elas se manifestam, determinam as modificações estratégicas do discurso, quer se trate do esforço para ‘corrigir’ uma pronúncia desvalorizada em presença de representantes de pronúncia legitimada e, por extensão, de quaisquer correções tendentes a valorizar o produto linguístico mediante a mobilização mais intensa dos recursos disponíveis... (BOURDIEU, 2008a, p.66).

Embora a maioria dos grandes pensadores da educação tenha desenvolvido suas teorias com base numa visão crítica da escola, somente na segunda metade do século 20 surgiram questionamentos bem fundamentados sobre a neutralidade da instituição. De acordo com Ferrari (2012), até ali a instrução era vista como um meio de elevação cultural mais ou menos à parte das tensões sociais. O francês Pierre Bourdieu (1930-2002) empreendeu uma investigação sociológica do conhecimento que detectou um jogo de dominação e reprodução de valores. Suas pesquisas exerceram forte influência nos ambientes pedagógicos nas décadas de 1970 e 1980.

Desde então, as teorias de reprodução foram criticadas por exagerar a visão pessimista sobre a escola. Vários autores passaram a mostrar que nem sempre as desigualdades sociais se reproduzem completamente na sala de aula. Na essência, contudo, as conclusões de Bourdieu não foram contestadas. Na mesma época em que as restrições a sua obra acadêmica se tornaram mais frequentes, a figura pública do sociólogo ganhou notoriedade pelas críticas à mídia, aos governos de esquerda da Europa e à globalização.

Ao analisar o funcionamento do sistema escolar francês, Bourdieu (2008b) concluiu que, em vez de ter uma função transformadora, o sistema reproduz e reforça as desigualdades sociais. Quando a criança começa sua aprendizagem formal é recebida num ambiente marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos.

Dessa maneira, Bourdieu (2008b) procura traçar uma teoria da ação focada nas dinâmicas e nos mecanismos das práticas dos sujeitos, os quais chama de agentes sociais. Ele critica a visão excessivamente teleológica e racional da ação – projeto, finalismo, estratégia, intencionalidade e utilitarismo, como exposto na citação a seguir:

Eles (agentes sociais) não são como *sujeitos* diante de um objeto (ou, menos ainda, diante de um problema) que será constituído como tal por um ato intelectual de conhecimento; eles estão, como se diz, envolvidos em seus *afazeres* (que bem poderíamos escrever como seus *fazeres*): eles estão presentes no *por vir*, no a fazer, no afazer (*pragma*, em grego), correlato imediato da prática (*praxis*) que não é posto como objeto de pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo (BOURDIEU, 2008b, p.143).

Para o sociólogo Bourdieu (2008b), os condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre a sociedade e o indivíduo numa complexa relação de interdependência, ou seja, a posição social ou o poder que se detém na sociedade não dependem exclusivamente do montante acumulado ou do *status* que se desfruta por determinada escolaridade, mas está sim na articulação de sentidos que todos esses aspectos assumem em cada momento histórico.

A estrutura social é vista como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (*status*) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos. Segundo esse ponto de vista, a diferente localização dos grupos nessa estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um de nós. Por recursos ou poderes, Bourdieu entende mais especificamente o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico (o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra). Assim, a posição de privilégio ou não-privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos

e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. O conjunto desses capitais seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por ele *HABITUS* (SETTON, 2008, s/p).

O *habitus* refere-se às disposições e estruturas cognitivas profundamente enraizadas no sujeito, que orientam sua ação, ou seja, a noção de *habitus* se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente. De acordo com Bourdieu, “os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles também são operadores de distinção. Eles são princípios de visão e de divisão” (BOURDIEU, 2008a, p.22). Na formação do *habitus*, a produção simbólica – resultado das elaborações em áreas como arte, ciência, religião e moral – constitui o vetor principal, porque recria as desigualdades de modo indireto, escamoteando hierarquias e constrangimentos.

Destarte, estruturas sociais e agentes individuais se alimentam continuamente numa engrenagem de caráter conservador. É o caso da maneira como cada um trata com a linguagem. Tudo que a envolve – correção gramatical, sotaque, habilidade no uso de palavras e construções – está fortemente relacionado à posição social de quem fala e à função de ratificar a ordem estabelecida.

Desse modo, a sociologia de Bourdieu caracteriza-se pelo jogo de poder das distinções econômicas e culturais de uma sociedade hierarquizada. Para o autor, o gosto e competências culturais seriam o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista: a família e a escola.

Para o sociólogo, a formação do “capital cultural incorporado” (uma dimensão do *habitus* de cada um) seria responsabilidade da família e da escola. Assim sendo, em uma sociedade hierarquizada e injusta como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem cultural e letrada necessária para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom Natural. Um jovem da camada superior tem oitenta mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola (BOURDIEU, 1998, p.41).

Assim, convertendo as desigualdades sociais, ou seja, as diferenças de aprendizado anterior, em desigualdades de acesso à cultura culta, o sistema de ensino tende a perpetuar a estrutura da distribuição do capital cultural, contribuindo para reproduzir e legitimar as diferenças de gosto entre os grupos sociais. Posto isso, as disposições exigidas pela escola tendem a intensificar as vantagens daqueles mais bem aquinhoados, material e culturalmente.

Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura culta), não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Bourdieu detecta então um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares (SETTON, 2008, s/p).

Dessa forma, o sistema educacional democrático ao invés de oferecer “acesso de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público.” As famílias menos escolarizadas não teriam pleno aproveitamento de um sistema escolar que cobraria deles o que eles não têm, ou seja, “um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta.” Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma violência simbólica, pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares (SETTON, 2008, s/p).

Conhecer e reconhecer a aceitabilidade de um comportamento linguístico implica proximidade com a cultura do outro. Mas, “no ambiente escolar espera-se por um ‘legado histórico’, que se utilize a variante de prestígio social, embora o dialeto culto não seja o vernáculo propriamente falado pela maioria dos nativos em situações naturais” (TARALLO, 1997, p.19).

Desse modo, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 2009, p.4).

Dito assim, para Almeida (2011), a variedade linguística não culta e/ou não-padrão é desvalorizada, quando não discriminada, pois representa o falar daqueles que, em princípio, nasceram em localidades rurais e não alcançaram o nível superior. Em suma, a língua culta e/ou padrão é aquela “hipoteticamente” utilizada pela camada econômica e socialmente favorecida. Logo, investida desse poder, essa classe ao longo dos séculos impôs sua cultura erudita como oficial, ou, propriamente, como sinônimo de cultura, e, conseqüentemente, seu comportamento linguístico como superior (oficial) ao das camadas desfavorecidas da sociedade.

Cabe ao arqueogenealogista interpretar ou fazer a história do presente, mostrando que transformações históricas foram as responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas e dotados de uma subjetividade (ARAÚJO, 2008, p.103).

Embora seja comum a discriminação até mesmo pelos professores, independentemente de sua origem, dos registros não padrões utilizados por seus alunos (LYONS, 2009, p.214), na atualidade, Bortoni-Ricardo (2005) explica que há avanços, aceitação e o interesse pelo estudo da variação linguística, uma vez que no passado ela fora considerada “uma ruptura da unidade do sistema”. Para a autora, essa variação cumpre duas finalidades: “(a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.175).

Nessa seção, a gramática funcional foi definida e tematizada, assentada na retórica e na etnografia, sendo primariamente paradigmática. Ela interpreta a língua como uma rede de relações, entrando as estruturas como a realização das relações, e tende a enfatizar as variações entre línguas diferentes tomando a semântica como base e organizando-se, desse modo, em torno do texto ou discurso.

Além disso, destacou-se a importância de conhecer as relações intertextuais para interpretar um texto de modo eficiente, uma vez que essas estão ligada ao “conhecimento de mundo”, quanto mais referências de leitura o leitor dispuser mais condições e repertório terá para ler, compreender e escrever um texto.

É impossível pensar o homem fora dessa relação com o outro, uma vez que o sujeito só se constitui nesse processo de interação. Por isso, ignorar a natureza dialógica da linguagem seria o mesmo que desconsiderar a ligação existente entre a linguagem e a vida. Nessa perspectiva, o objetivo, aqui, foi também propor uma reflexão teórica em torno dos conceitos de dialogismo e interação verbal em Bakhtin e de sua importância para o contexto de sala de aula.

Com base no exposto e relacionando variabilidade linguística, discurso e prática social, tendo o sujeito como consciente de suas estratégias discursivas, pauta-se a análise dos discursos midiáticos propagados sobre a temática que são abordados nas seções seguintes.

2 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

“Os limites da minha linguagem denotam os limites de meu mundo”
Ludwig Wittgenstein (1968)

Nesta seção, são apresentadas algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Ensino Fundamental, sobre a utilização e conhecimento das variedades linguísticas. O respeito por elas é um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa expresso por esse documento que tem servido como norteador para os autores de livros didáticos e professores. Cabe salientar que mesmo legitimado pelos especialistas da área, o uso de variantes diferentes em certas práticas discursivas sociais encontra pouca aceitação. A proposta de respeitar a variabilidade linguística do aluno não significa abolir o ensino da gramática, mas sim, respeitar essas variáveis.

2.1 Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica Latim em Pó

[...] Flor do Lácio sambódromo Lusamérica latim em pó

O que quer
O que pode esta língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas!
Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate
E (xeque-mate) explique-nos Luanda [...]

A língua é minha Pátria
E eu não tenho Pátria: tenho mátria
Eu quero fráttria

(VELOSO, Caetano. **Língua**. Velô-Caetano e a Banda Nova. PolyGram, 1984).

A música “Língua” de Caetano Veloso (1984) reverencia e louva a Língua Portuguesa. As expressões “Flor do Lácio” e “latim em pó” remontam às suas origens, cujo berço é a região do Lácio - uma região histórica da Itália Central na qual a cidade de Roma foi fundada e cresceu até tornar-se capital do Império Romano. Nessa região, falava-se a língua latina, atualmente considerada uma “língua morta”², por isso a referência de Caetano ao “latim em pó”.

² Apesar de considerada uma língua morta, ou seja, uma língua que não mais possui falantes nativos, ela está presente em linguagens forenses, nomenclaturas científicas, cultos religiosos, em literatura, filosofia, entre outros ramos do conhecimento e das artes.

Ou seja, a Língua Portuguesa é “Lusamérica” e vários “portugais” pelo mundo, devido à expansão marítima e colonização portuguesa. Os colonizadores que iam à frente das batalhas e colonizavam as terras conquistadas geralmente não eram cultos. Misturavam-se com os povos vencidos e, assim, perdiam-se alguns traços característicos da língua latina clássica, dando origem às chamadas **línguas neolatinas**. Foram mais de seis séculos para o latim deixar de ser uma língua dominante.

Sabe-se que a “última flor do Lácio” criou raízes e gerou frutos; ao cruzar mares e atravessar fronteiras, acabou por constituir uma comunidade que compartilha a mesma herança linguística, mas não a mesma identidade. Cada uma dessas comunidades construiu suas *memórias* com base na história que edificou. Ademais, em alguns desses territórios, a Língua Portuguesa também acabou por se renovar, por apresentar uma feição singular, pois objeto de *criação* dos falantes de cada comunidade lusófona. Nessa perspectiva, o nosso idioma é, antes de tudo, uma entidade social que, como tal, se movimenta através do tempo e adquire novas configurações, edificando sua história (COLETÂNEA DE REDAÇÃO DA UFRGS, 2012).

A Língua Portuguesa de hoje não é a mesma de séculos passados, muitas palavras que se usavam antes não se usam mais nos dias de hoje. Não é certo incentivar um preconceito linguístico contra novas formas linguísticas que surgiram e se tornaram o novo padrão de linguagem. Com o passar do tempo, torna-se importante o aprendizado linguístico, pois implica em uma diversificação e sofisticação da interação social, e promove uma multiplicação sobre os recursos da linguagem, aprendendo muitos estilos diversos da língua.

Última flor do Lácio, inculta e bela,
 És, a um tempo, esplendor e sepultura:
 Ouro nativo, que na ganga imputa
 A bruta mina entre os cascalhos vela.
 [...]
 Amo teu viço agreste e o teu aroma
 De virgens selvas e oceano largo!
 Amo-te, ó rude e doloroso idioma.
 (BILAC, 1964, p.262).

Cabe salientar que as variantes linguísticas sempre existiram e não são novidades linguísticas. O que se discute nesta seção é que apesar disso, o ensino de Língua Portuguesa que realiza tais abordagens ainda não é totalmente aceito por “Adamastores³”, face à Língua Portuguesa.

³ **Adamastor** é um mítico gigante baseado na mitologia greco-romana, referido por Luís de Camões em *Os Lusíadas*, também referido por Fernando Pessoa no poema *O Mostrengo*, chamando-lhe **Mostrengo**. Representa as forças da natureza contra Vasco da Gama sob a forma de uma tempestade, ameaçando a ruína daquele que tentasse dobrar o Cabo da Boa Esperança e penetrasse no Oceano Índico, os alegados domínios de Adamastor.

A Língua Portuguesa é [...] objeto das nossas preocupações, começo por citar a frase de um escritor moçambicano – Mia Couto – que usa a língua portuguesa como o veículo transmissor da sua cultura e da sua criatividade. A frase é simples, mas de um grande alcance universal – **“o mar foi ontem o que o idioma pode ser hoje, falta vencer alguns Adamastores”**. Parafrazeava o autor uma forte e bela imagem literária, criada por Luís de Camões, querendo significar as grandes dificuldades que as naus portuguesas sofreram na descoberta desse mar que “naufrágios e perdições de toda a sorte” causavam a quem se aventurava na sua conquista. A figura do Adamastor chegou até aos nossos dias como o símbolo mítico e utópico dos obstáculos que é preciso vencer quando desejamos algo de muito importante.[...] A expansão, a adaptação e enriquecimento que foi sofrendo ao longo do tempo, valorizou-a, tornando-a veiculadora de múltiplas culturas. Sendo, ainda, língua comum de uma grande comunidade de países dispersos pelos quatro continentes, a Língua Portuguesa poderá reforçar a cooperação entre os povos e assumir um papel preponderante no diálogo entre as nações. Isso implica um conjunto de desafios que é tarefa de todos nós assumir, através da adopção e execução de políticas, estratégias e ações verdadeiramente mobilizadoras (BOAL, 2010, s/p, grifo nosso).

Em concordância com Boal (2010), a defesa da Língua Portuguesa deve ser uma vontade coletiva. “Só assim poderemos vencer o Adamastor, retomado por Fernando Pessoa no poema ‘O Mostrengo’ e falar como o homem do leme, simbolizando vontade e determinação políticas e vontade e determinação dos povos de uma grande Comunidade de Língua Portuguesa” (BOAL, 2010, s/p).

2.2 O Conceito de “Erro” em Língua

Para Cagliari (1991), os modos diferentes de falar acontecem porque a Língua Portuguesa, como qualquer outra língua, é dinâmica e está sempre em mudança. Pelos usos diferenciados ao longo do tempo e nos mais diversos grupos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes, todos muito semelhantes entre si, porém, cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos linguísticos.

Desse modo, ainda conforme Cagliari (1991), todas as variedades, do ponto de vista da estrutura linguística, são perfeitas e completas em si. O que as tornam diferentes são os valores sociais que seus membros possuem na sociedade.

Toda pessoa, entre o primeiro e o terceiro ano de vida, aprende a falar (ao menos) uma língua. Mas a criança não somente aprende uma língua: ela aprende a falar o dialeto de seus pais. Isto, entretanto, não a impede de compreender os outros dialetos, as outras maneiras de falar a sua própria língua. Independentemente de qual seja esse dialeto, se tem ou não prestígio, existem regras de expressão do pensamento por meio da linguagem oral subjacentes a ele (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.15).

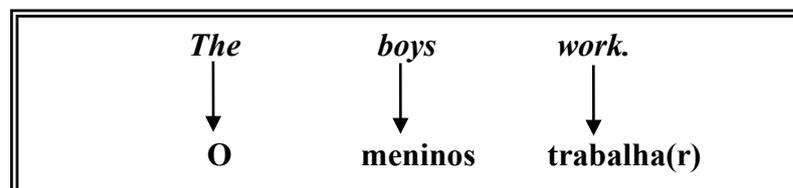
A autora compara os seguintes enunciados como exemplo:

a) *Os meninos trabalham.*

- b) *Os menino trabalha.*
 c) *O meninos trabalha.*

Os dois primeiros exemplos seriam enunciados de variantes diferentes, mas existentes. Já o terceiro (c) seria um enunciado agramatical, ou seja, inexistente na Língua Portuguesa. Segundo Massini-Cagliari (2001), percebe-se que o primeiro enunciado está estruturado por uma regra de concordância marcada no sintagma nominal do sujeito, no artigo e com o verbo. Para a autora, isso seria uma regra de redundância, uma vez que “há várias marcas para indicar o significado de ‘mais de um’ nesse enunciado” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.15-16). No segundo enunciado, não há a mesma regra do primeiro porque a marcação de pluralização acontece apenas no artigo, isso “não quer dizer que não exista uma regra estruturada nesse enunciado, mas sim que a regra por trás dele é *diferente* da regra do dialeto A e revela a não redundância na marcação do plural” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.15-16).

O terceiro enunciado é agramatical, pois essa estrutura não faz parte do conjunto de regras de nenhum dialeto do português. Massini-Cagliari (2001) salienta que isso “não significa que ela não seja uma boa regra e que não possa funcionar em outras línguas” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.16). A autora destaca que em inglês, por exemplo, essa estrutura funciona:



De acordo com Massini-Cagliari (2001, p.17), vários fatores influenciam a maneira como uma pessoa fala a sua própria língua: local onde nasceu, onde mora, o contexto situacional (formal X informal), a classe socioeconômica a que pertence, de gênero, etária entre outros.

Além dessas variantes, há também a variação histórica que acontece uma vez que a língua vai sofrendo transformações na forma de falar e de escrever, tais como novas palavras, novas grafias e novos sentidos para palavras já existentes. Um exemplo seria o pronome de tratamento *Vossa mercê* > *vosmecê* > *vancê* > *você* > “*ocê*” > “*cê*”.

O Prof. Sebastião Expedito Ignácio da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) afirma que

o fato de que é o povo que faz a língua não quer dizer que se deva aceitar tudo o que venha a ser criado pelo povo. A língua pressupõe também cultura e, às vezes, o próprio

povo se encarrega de repelir uma criação que não se enquadre dentro do espírito da língua como evolução natural (SACCONI, 2006, p.21).

Para Massini-Cagliari (2001), nota-se que o português pode ser falado de muitas maneiras diferentes, sendo que algumas têm prestígio na nossa sociedade e outras, não. Desse modo, “como as pessoas são diferentes e estão diferentemente posicionadas dentro da sociedade, assim também estão os seus falantes. E os dialetos valem, dentro da sociedade, o que valem seus falantes” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.25). Para a autora, o preconceito linguístico está bastante arraigado na nossa sociedade e funciona como manifestação de poder, principalmente contra a fala das pessoas de classe social menos privilegiada, portanto, menos escolarizada, ou contra a fala característica de certas localidades.

A partir desse preconceito, são atribuídos valores de certo, à fala de prestígio, e de errado, aos falares menos prestigiados. Não é por outro motivo que a chamada cultura oficial é toda escrita e falada na língua de quem detém o poder, uma vez que o prestígio social dos indivíduos está muito ligado ao seu poderio econômico (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.25).

Nos termos estritamente estruturais, segundo a autora, “não há nada que diga que um dialeto é melhor ou pior do que outros (ou que sirva melhor para expressar determinada cultura do que os outros)” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.25). Dessa forma, não se deve tratar as variedades linguísticas como desvios ou incorreções. Segundo os PCNs,

é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p.82).

No entanto, de acordo com Cagliari (1991), a escola percebe a variação linguística como um equívoco a respeito das noções de certo e “errado”. Para o autor, ninguém fala “errado” o português, fala de maneira diferente, porém, a escola insiste em manter essa postura errônea diante dessa questão. A Gramática Normativa, ensinada na escola, impõe a si mesma limites que travam a introdução de um novo ensinar, na medida em que se vale da análise de frases livres de um contexto de aplicação. “Todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise que ela oferece se limita ao estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical” (BAGNO, 2007, p.66).

Bagno (2007) posiciona-se contrariamente à análise descontextualizada de frases “soltas”, ou seja, não inscritas em uma realidade textual, principalmente uma que se amolde à do aluno. Por isso, não se pode deixar de ressaltar que o próprio estudo analítico da gramática, com fins apenas terminológicos e classificatórios, desvirtua o ensino da Língua, na medida em que não considera o texto “como ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação” (BAGNO, 2007, p.66).

A fim de exemplificar a intencionalidade classificatória e terminológica da Gramática Normativa, o professor Thiago Soares de Oliveira (2014) citou trechos de propostas de exercícios contidas na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2000), tais como:

1. “Sublinhe o único caso em que a relação adjetivo/substantivo está errada” (p.161);
 2. “Dê o grau dos adjetivos” (p.164);
 3. “Conjuguem os verbos abaixo no pretérito perfeito do indicativo e nos seus três tempos derivados” (p.240);
 4. “Sublinhe e classifique os advérbios” (p.247);
 5. “Sublinhe os adjuntos adverbiais e classifique-os” (p.337);
 6. “Ponha entre colchetes as orações subordinadas adverbiais e numere os períodos de acordo com a classificação dessas orações” (p.370);
 7. “Corrija os erros de concordância verbal e nominal” (p.443)
- (OLIVEIRA, 2014, p.5).

Em concordância com Oliveira (2014), não apenas nessa gramática como em outras, a linha que se adota para “o entendimento dos mecanismos da língua baseia-se no conhecimento de termos técnicos que mais valem ao professor e ao estudioso da Língua do que ao aluno, bem como no caráter classificatório isento de utilidade prática na vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2014, p.5). Fato é que não há, nos exercícios, traços de consideração da variabilidade linguística.

Oliveira (2014) também traz no seu artigo outros trechos da obra *Nossa Gramática – Teoria e Prática*, de Sacconi (2006), que o autor considera como a prática para as teorias que apresenta no livro, e que se aproximam dos exercícios propostos por Cegalla (2000). Nesse caso, segundo Oliveira, basta analisar os enunciados das questões apresentadas por Sacconi (2006) para notar a convergência das práticas gramaticais normativistas de ambos os autores:

1. “Identifique a palavra cujo prefixo dá ideia de” (p.123);
 2. “Reescreva as frases, mudando o que for necessário, para atender à norma culta” (p.159);
 3. “Identifique e classifique os pronomes pessoais, dizendo a que pessoa do discurso se referem” (p.201);
 4. “Mude as frases quando necessário, tendo em vista a norma culta” (p.269);
 5. “Identifique e classifique as conjunções subordinativas” (p.320);
 6. “Distinga as orações coordenadas das subordinadas, classificando-as” (p.397).
- (OLIVEIRA, 2014, p.5).

Tanto Cegalla (2000) quanto Saconni (2006) partem de enunciados que utilizam expressões como norma culta e as noções de “erro” e “acerto” para validar o ensino classificatório. Percebe-se, pois, a associação entre a norma culta e as prescrições contidas nas gramáticas. Assim, “os indivíduos que não adotam, por desconhecimento ou por simples conveniência, como verdade única e irrefutável o conteúdo normativo do compêndio gramatical estaria “excluídos” da camada de falantes e escritores ‘cultos’” (OLIVEIRA, 2014, p.6).

Bagno afirma que “as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil” (BAGNO, 2009, p.35). Pode-se entender, por consequência, que a gramática, da forma como é ensinada, acaba por instigar o preconceito linguístico, ajustando-se a uma verdadeira violência institucional, simbólica, que parte da escola contra o aluno, uma vez que reduz a Língua a um compêndio de normas que ditam o “certo” e o “errado”.

Desse modo, o estabelecimento de organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental

[...] parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 2001, p.43).

Portanto, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é expandir as possibilidades do uso da linguagem. Sabendo-se que os processos de produção e compreensão se estendem em atividades orais e escritas, as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: *falar, escutar, ler e escrever*.

Os objetivos gerais encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) para o ensino fundamental, é que o ensino se organize de modo que os alunos sejam capazes de:

- Expandir o uso da linguagem e utilizá-la com eficácia, sabendo assumir a palavra e produzir textos, tantos orais ou escritos, tendo coerência;
- Utilizar diferentes formas e variedades linguísticas valorizadas socialmente, sabendo adequá-las nas situações comunicativas de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos em diferentes situações de participação social;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, um acesso ao mundo, possibilitando a capacidade de recorrer aos materiais escritos com diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, identificando aspectos relevantes;

- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões; usar os conhecimentos adquiridos por meio de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 2001, p.41-42).

Desse modo, segundo os PCNs (BRASIL, 2001, p.43), os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devem ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em “alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática” (BRASIL, 2001, p.44) já não está mais na maioria dos guias curriculares atuais. Todavia, na prática da sala de aula, essa estruturação ainda parece prevalecer.

Nos PCNs (BRASIL, 2001, p.44), todos esses conteúdos são propostos no documento, no entanto, estão organizados em função do eixo **USO→REFLEXÃO→USO**, pressupondo um tratamento cíclico, uma vez que, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade.

Para garantir esse tratamento cíclico proposto nos PCNs (BRASIL, 2001, p.44-45), era preciso “sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitassem a continuidade das aprendizagens.” São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2001, p.45).

De acordo com o documento, é fundamental que esses critérios sejam utilizados de maneira articulada para que se favoreça a melhor aprendizagem possível; porém “a sequenciação desses conteúdos de ensino dentro de cada ciclo é responsabilidade da escola” (BRASIL, 2001, p.45).

2.3 Considerações didáticas dos conteúdos de Língua Portuguesa nos PCNs

O critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de **USO→REFLEXÃO→USO**, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de

tratamento dos conteúdos. Para os PCNs (BRASIL, 2001, p.48), isso caracteriza um “movimento metodológico de **AÇÃO**→**REFLEXÃO**→**AÇÃO** em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.”

Há uma estreita relação entre o que e como ensinar. No ensino de Língua Portuguesa, determinados objetivos só serão alcançados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico e se a intervenção pedagógica do professor for adequada e contribuir para as aprendizagens.

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos (BRASIL, 2001, p.48).

Esse papel do professor de Língua Portuguesa como modelo é especialmente importante quando os alunos provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a sua única referência no processo de aquisição de uma linguagem mais normativa e rebuscada, para tanto, uma formação sólida e uma abordagem didática serão fundamentais.

2.3.1 Uso e reflexões sobre língua oral

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001, p.48), a escola não toma para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral em virtude de não ser “papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar.”

Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 2001, p.48).

Como salienta os PCNs (BRASIL, 2001, p.49), “expressar-se oralmente requer confiança em si mesmo.” Manifestar-se sobre o que pensa, o que sente e o que é; inquestionavelmente não é fácil, porém, torna-se necessário uma vez que não podemos sufocar as vozes dos educandos. Desse modo, “o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha

a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (BRASIL, 2001, p.49). Para que isso ocorra, a escola precisa ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas.

De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

[...] A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo (BRASIL, 2001, p.49).

Trabalhar os usos e as formas da língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua como: “atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (BRASIL, 2001, p.50).

Tais atividades precisam possibilitar que o aluno transite em situações comunicativas mais estruturadas e formais, além das informais e coloquiais que ele já dominava antes mesmo de ingressar na escola. “Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária” (BRASIL, 2001, p.50). Decerto que se deve respeitar as formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, contudo o professor precisa ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa na Língua Portuguesa.

2.3.2 Uso e reflexões sobre língua escrita

A *língua escrita*, estática, mais elaborada e menos econômica, não dispõe dos recursos próprios da *língua falada*. A acentuação (relevo de sílaba ou sílabas), a entoação (melodia da frase), as pausas (intervalos significativos no decorrer do discurso), além da possibilidade de gestos, olhares, piscadas, entre outros; fazem da língua falada a modalidade mais expressiva, mais criativa, mais espontânea e natural, estando, por isso mesmo, mais sujeita a transformações e a evoluções.

Nenhuma, porém, sobrepõe-se a outra em importância. Nas escolas, principalmente, costuma se ensinar a língua falada com base na língua escrita, considerada superior. Decorrem

daí as correções, as retificações, as emendas, a que os professores sempre estão atentos. Desse modo, ao professor cabe ensinar as duas modalidades, mostrando as características e as vantagens de uma e outra, sem deixar transparecer nenhum caráter de superioridade ou inferioridade, que em verdade inexistem.

Segundo Faraco (2002),

O senso comum também não distingue a norma culta/comum/standard falada da norma escrita. Em consequência, não é rara a crença de que se deve falar como se escreve. Por fim, o senso comum não distingue a norma culta – isto é, a variedade efetivamente praticada pelos falantes letrados nas situações mais monitoradas de fala ou escrita - e a norma curta - isto é, os preceitos conforme estipulados pela tradição gramatical normativa conservadora (FARACO, 2002, p.190).

Leitura e escrita são práticas que se complementam, estão fortemente relacionadas e se modificam mutuamente no processo de letramento: “a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos)” (BRASIL, 2001, p.52). Assim, são práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. Nessa perspectiva, o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos.

A leitura na escola é fundamental para o ensino. Trata-se de prática social e, por isso, a escola deve converter a leitura em objetivo de aprendizagem em sua complexidade, sem descaracterizá-la. Sendo assim, trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles, diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o texto. Com essas diferentes formas de leitura, tem-se a função de presenciar diferentes objetivos e gêneros, buscando o significado implícito nas entrelinhas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- Estimular o desejo de outras leituras;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da imaginação;
- Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita;
- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares, condição para uma leitura fluente;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Ensinar a estudar;

- Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- Favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- Favorecer a estabilização de formas ortográficas (BRASIL, 2001, p.64-65).

É necessária a intensa prática de leitura na escola, para que os alunos possam desenvolver os diferentes aspectos da escrita e descubram os diferentes aspectos que a leitura adquire. Dessa forma, possibilita-se um trabalho didático de análise linguística, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão dos alunos em situações de comunicação tanto escrita como oral.

No ensino fundamental, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado, para garantir a continuidade do que foi aprendido. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001), essas práticas educativas devem ser organizadas para garantir aos alunos, de maneira progressiva, a capacidade de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita, principalmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas, selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar linguagem para expressar sentimentos, ideias e experiências, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la em situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para aquela turma;
- Escrever textos com domínios de separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita, utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão, com a ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 2001, p.124-125).

Quanto aos aspectos discursivos, é preciso a inclusão de novos gêneros de textos, aprofundando os conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, o tipo e a relação que se estabelece entre eles. Uma análise de reflexão sobre a língua, buscando uma maior explicitação de regras de ortografia e acentuação, nos conteúdos de natureza gramatical. Possibilitar ao aluno, maior autonomia na realização de atividades que envolvam conteúdos desenvolvidos nos anos anteriores, e introduzir o trabalho com diferentes aspectos relacionados aos usos e formas da língua.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), encontram-se os gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- Contos (de fadas, de assombração, entre outros), mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminário e palestras (BRASIL, 2001, p.128).

Assim como, há os gêneros adequados para o trabalho de linguagem escrita:

- Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões, convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, entre outros) quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: título, lides, notícias, resenhas, classificados, entre outros;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, entre outros), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, entre outros) (BRASIL, 2001, p.128-129).

É preciso que as escolas explorem os diversos gêneros discursivos, fazendo uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem nos seus mais diversos níveis, tornando-se dessa forma uma reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa nos falantes comuns.

Para que isso ocorra, os PCNs (BRASIL, 2001) de Língua Portuguesa finalizam com as análises e reflexões sobre a língua que se espera que os alunos sejam capazes de produzir no final do Ensino Fundamental:

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo);
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas;
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido;
- Revisão do próprio texto (verificando a articulação com o já foi escrito e planejando e o que falta escrever; trabalhando o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.);
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos, adequados à situação comunicativa em que foram produzidos;
- Análise de regularidades da escrita: derivação de regras ortográficas; concordância verbal e nominal; relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação (BRASIL, 2001, p.133-134).

Desse modo, o que deve ser trabalhado é a competência comunicativa, a qual permite que o aluno seja capaz de interagir apesar de suas diferenças linguísticas. Os PCNs estabelecem uma visão variacionista da língua, propondo que o texto seja adotado como uma unidade básica de reflexão da língua nas séries do Ensino Fundamental, reconhecendo a variação linguística como algo inerente à língua, o que foi um grande avanço. Ele entende a variação como um fenômeno associado a valores sociais e que, cabe aos professores e à escola como um todo cuidar para que não se possa existir, muito menos se produzir o preconceito linguístico.

2.4 Diversidade Linguística e Uso no Processo Educativo

O processo de leitura nas instituições escolares e sua prática que envolve a interação do leitor em relação ao texto têm sido abordados por vários educadores e estudiosos do campo linguístico com o objetivo de identificar, descrever e analisar fenômenos de variação linguística e, com isso, conhecer a diversidade linguística da Língua Portuguesa no Brasil. Por isso, faz-se necessária uma reflexão sobre a linguagem e sobre seu uso linguístico no processo educativo.

Como se observou, há, nos PCNs (BRASIL, 2001), orientações explícitas para que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula como parte dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa a serem alcançados pelos alunos. De acordo com Santos (2005), muitos professores desconhecem as linhas que norteiam os PCNs, fato que propicia, algumas vezes, má interpretação dos parâmetros.

[...] muitos profissionais de educação desconhecem os pressupostos teóricos que norteiam essas linhas e podem tirar conclusões precipitadas das ideias contidas nos PCN. Por exemplo, é frequente, entre professores de língua portuguesa desatualizados, a concepção de que valorizar a variação linguística significa aceitar tudo que o aluno produz, considerar tudo certo, não ensinar gramática e deixar o aluno no mesmo ponto em que estava antes de entrar na escola (SANTOS, 2005, p.177).

De um lado, há professores tachando como “erro” expressões que não estão na norma culta bem como outros profissionais que “aceitam” tudo o que o aluno produz sem lhe ensinar a linguagem culta da língua, desse modo, o aluno sairá da escola sem conhecer outra variante além da sua. Geraldi (1997) aponta a necessidade de os professores apresentarem o dialeto padrão aos alunos, pois esse conhecimento é imprescindível.

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique depreciação da forma de falar predominantemente em sua família, em seu grupo social etc. isto porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela

serve para bloquear- e disso ninguém dúvida- também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 1997, p.46).

Portanto, não se pode negar que o ensino da norma padrão é função da escola, sem, contudo, depreciar a linguagem trazida pelos alunos. A proposta dos PCNs segue essa linha teórica, logo se faz necessário seu conhecimento. Segundo os PCNs (BRASIL, 2001, p.31), o problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas populares deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.

Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de “mutilação cultural” que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhuma de suas variantes, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

É preciso enfrentar os fatos de que todos os que falam sabem falar, é uma questão histórica, social e cultural, uma vez que as pessoas aprendem a falar de acordo com os lugares em que nascem e vivem, e não como se fala em outros lugares, pois cada lugar fala as suas marcas linguísticas. De acordo com Possenti (2005), “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro” (POSSENTI, 2005, p.29).

O autor explica ainda que a chamada língua padrão é de fato a variedade linguística dos grupos sociais mais favorecidos e tida como se fosse a única variante válida. Com isso, seria uma violência cultural com as outras.

A escola padrão toma a norma culta como padrão, como se essa variedade fosse a única possível, desvalorizando as variedades vernaculares usadas pelos alunos. A escola, assim como deve despertar os alunos para escreverem vários tipos de textos, deve incentivá-los a compreender as variações da língua, orientando-os na seleção de modos de falar/escrever compatíveis com as diferentes situações interativas (COUDRY; FREIRE, 2005, p.36-37).

Para ensinar eficientemente uma língua, portanto, a gramática, deve propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, indo pelo uso linguístico, para chegar aos

resultados de sentidos. O exercício da linguagem é usado para produzir sentidos e, desse modo, estudar gramática é, exatamente o exercício da linguagem, o uso da língua, ou seja, a fala.

Se queremos que as crianças falem e escrevam melhor, queremos que elas exerçam plenamente, sem bloqueios, sua capacidade natural de falantes, queremos que elas obtenham o domínio da língua particular que falam, o português, queremos que, nas suas atividades interlocutivas, elas consigam que as interpretações recuperem na melhor medida possível as intenções, já que essa é a meta de eficiência do processamento de interação verbal (NEVES, 2003, p.115).

Para que os alunos tenham uma visão ampla da linguagem, é importante entender que todas as línguas variam e que não existe nenhuma sociedade ou comunidade nas quais todos falem da mesma forma. Isso é a variedade linguística, o reflexo da variedade social, essas diferenças de grupos refletem-se na linguagem. Assim, existe uma variedade de língua, mas essa não é só na Língua Portuguesa e sim em todas as outras línguas.

Os fatores que produzem as diferenças na língua são geográficos, de classes, de idade, de sexo, de etnia, de profissão, entre outros. Pessoas que moram em lugares diferentes terão diferença na caracterização de falar uma das outras. Um ponto interessante a destacar é que muitos educandos, na idade escolar, não querem ou não podem usar a sua própria linguagem, pois podem ser objeto de gozação para outros colegas.

Outra questão para a variação linguística, segundo Possenti (2005), são os fatores internos que são regularizados por uma gramática interior da língua, pode-se ouvir “os boi”, “dois cara”, “comédia dos erro”, mas nunca “o bois”, “um caras” ou “comédia do erros”; muitas vezes “nós vai”, mas nunca “eu vamo(s)” (POSSENTI, 2005, p.36). Assim, conclui-se que não existe uma língua uniforme, todas as línguas mudam e as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos à língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001, p.32), cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações entre outras. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Considerando-se a inserção formal do Brasil no contexto da Sociedade da Informação⁴, atenta-se para o papel central que a escolaridade de boa qualidade assume nesse panorama. Isso significa, também, reconhecer o muito que ainda se há a fazer no país para que toda sua população tenha garantido seu direito à escolarização com efetiva aprendizagem de todos os conteúdos e habilidades.

E a variedade linguística está entre variedades as mais funcionais que existem. Podemos pensar na variação como fonte de recursos alternativos: quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana. Numa língua uniforme talvez fosse possível pensar, dar ordens e instruções. Mas, e a poesia? E o humor? E como os falantes fariam para demonstrar atitudes diferentes? (POSSENTI, 2005, p.36).

Dessa maneira, falar e escrever bem constituem características daquilo que é, acima de tudo, “ser bem-sucedido na interação” (NEVES, 2003, p.130). E isso ocorre de maneiras diferentes, como diferentes são as situações de comunicação e as funções privilegiadamente ativadas: é levar alguém a agir, se era isso o que o falante pretendia (e agir do modo como ele pretendia), é fazer alguém acreditar, se isso era o necessário no momento (e, como o que está em questão não é a ética, podemos até dizer, sofisticadamente: acreditar “entendendo”, se isso convinha, ou até acreditar “não entendendo”, se era o que convinha), e assim por diante; ou é, afinal, por exemplo, obter apenas fruição do interlocutor, se a predominância da “função poética” era pretendida.

Assim, todas as situações de interação linguística estão em questão: formais e informais; com língua falada e com língua escrita; de relação simétrica e de relação assimétrica. São todas questões que têm de ser contempladas nas reflexões, porque os resultados de sentido estão em função dessas condições.

⁴ De acordo com Castells (2002), a Sociedade da Informação é uma forma específica de organização social em que a gestão, a transmissão de informações e o processamento tornam-se as principais fontes de produção e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nessa nova era histórica. Ainda segundo o autor, neste novo paradigma da tecnologia da informação, “o poder dos fluxos é mais importante do que os fluxos do poder” (ibid., p.565). Em outras palavras, isto significa que estar na rede ou fora dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes essenciais de dominação ou transformação de nossa sociedade.

2.5 A arte de argumentar na busca pelo entendimento

Com base nas elaborações de Habermas (1987a), pode-se compreender a linguagem como mediadora da interação, seguindo o fio condutor do entendimento linguístico. Para o autor, o entendimento é alcançado por meio de um acordo racionalmente motivado, alcançado entre os participantes de um diálogo. Esse acordo se estabelece por pretensões de validade que sejam suscetíveis de crítica a partir de três mundos: *objetivo*, *social* e *subjetivo*.

A coexistência desses três mundos para cada indivíduo constitui aquilo que o teórico denomina como mundo da vida⁵. Esse é o mundo que serve como pano de fundo para toda e qualquer ação comunicativa, pois “ao atuarem comunicativamente, os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida” (HABERMAS, 1987a, p.104).

Isso quer dizer que, num processo de comunicação e diálogo, as pessoas dialogam a partir do mundo objetivo e do mundo social que compartilham, buscando formular suas interpretações diante deles e frente aos seus mundos subjetivos e, também frente a outros coletivos. Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer acordos.

Nesse sentido, Habermas (1987a) explica que participar de uma argumentação de forma racional é mostrar-se aberto aos argumentos que se apresentam a favor ou contra o que está em questão, reconhecendo a força dessas razões e, também por argumentos, poder replicá-las. Isso envolve um agir racional, na medida em que a interlocução está aberta a críticas.

Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta essa se mostra ao entendimento com o outro na comunicação.

Para que a ação seja orientada ao entendimento e à busca de consenso, o autor expõe a necessidade dos sujeitos colocarem explicitamente suas manifestações diante de três pretensões de validade:

- a de que o enunciado feito é verdadeiro, ou de que, em efeito, se cumprem condições de existência do conteúdo proposicional quando este não se afirma, mas só se menciona;
- a do ato de fala ser correto em relação ao contexto normativo vigente, ou de que o próprio contexto normativo em cumprimento do qual este ato se efetua é legítimo, e

⁵ Habermas utiliza o termo “mundo da vida” a partir das elaborações de A. Schutz na fenomenologia. (HABERMAS, 1987a, p.119). Schutz descreveu com abundantes exemplos a articulação espaço-temporal e social do mundo da vida cotidiana (HABERMAS, 1987b, p.175).

- a de que a intenção expressa pelo falante coincida realmente com o que este pensa (HABERMAS, 1987b, p.144).

Nesse sentido, Habermas destaca ser o consenso um acordo alcançado comunicativamente entre pelo menos dois atores, que tem por pressuposto o reconhecimento intersubjetivo destas três pretensões de validade suscetíveis de crítica: verdade, correção normativa e veracidade. Num ato de fala, o sujeito que não voltar sua ação para o entendimento, necessariamente terá de fazer seu questionamento com base em pelo menos numa destas pretensões. Importa observar nesse processo comunicativo, que o autor não desconsidera a existência de um dissenso, uma vez que é inerente ao diálogo. Para ele, as pessoas, de fato, mesmo havendo risco de dissenso, chegam ao final do diálogo num entendimento não coercitivo, resultante daquilo que consideram o que há de melhor e mais viável para aquele grupo específico.

Vale destacar, quanto aos elementos que Habermas (1987a e 1987b) apresenta como constituintes da pretensão de validade (a verdade, a retitude e a veracidade), que a sua constatação não pode ser igualmente verificada e assegurada: com relação à verdade e à retitude é possível que um falante demonstre sua pretensão de validade baseado apenas em bons argumentos racionais, enquanto o mesmo não pode ser assegurado com relação à veracidade. Em outras palavras: se é possível saber, através de bons argumentos, que uma manifestação se refere a algo no mundo objetivo e está também de acordo com a organização social, não se pode, por outro lado, pautados apenas em bons argumentos, saber se uma manifestação expressiva representa exatamente o que um sujeito pensa ou sente. Outra questão relevante destacada pelo autor diz respeito aos padrões de valor que cada pessoa possui e compartilha na ação comunicativa. Quanto a isso, o autor afirma que as pretensões de validade devem ser entendidas e incorporadas como valores universais.

O esforço teórico apresentado por Habermas (1987a e 1987b) nas formulações acerca de uma comunicação pautada em pretensões de validade universais e na escolha do melhor argumento rumo a um acordo e/ou entendimento representa, de fato, o esforço em se construir uma situação ideal de fala. Isso não quer dizer, porém, que sua teoria entenda as interações e comunicações humanas como pautadas exclusivamente na ação comunicativa. Sua tentativa é a de explicar as relações entre atores e mundo, na medida em que as pessoas reclamam validade para as suas emissões ou manifestações. Para isso, apresenta em seus escritos quatro diferentes tipos de ação: ação teleológica, ação normativa, ação dramática e ação comunicativa. A partir dessas tipificações, o autor não só apresenta diferentes conceitos sociológicos de ação, como também se detém nas relações ator/mundo que esses conceitos pressupõem.

O primeiro conceito, o de ação teleológica, é apresentado por Habermas como aquele que vem ocupando lugar central na teoria filosófica da ação. Trata-se de um tipo de ação na qual o ator escolhe os melhores meios para chegar a um determinado fim. O eixo central é o de decidir entre alternativas de ação endereçadas à realização de um propósito (HABERMAS, 1987a, p.122).

O autor explica que esse tipo de ação pode ampliar-se e converter-se em ação estratégica

[...] quando no cálculo que o sujeito faz de seu êxito intervém a expectativa de decisões de ao menos outro agente que também atua com vistas à realização de seus próprios propósitos. Este modelo de ação é interpretado de forma estritamente utilitarista; então se supõe que o ator eleja e calcule meios e fins desde o ponto de vista da maximização da utilidade ou de expectativas de utilidade (HABERMAS, 1987a, p.123).

Ele ressalta ser esse modelo interpretado em termos utilitaristas, já que cada pessoa escolhe e calcula os meios e os fins, no intuito de maximizar a utilidade de alguma coisa ou de alguma situação em benefício próprio ou de um grupo.

O segundo tipo de ação apresentado por Habermas é a ação regulada por normas. Trata-se de um tipo de ação orientada por valores sociais comuns. É quando uma pessoa⁶ age em conformidade com uma norma ou no sentido de violá-la. As normas, aqui, expressam um acordo existente em um grupo social e elas fazem com que as pessoas criem expectativas generalizadas de comportamento, seja de execução ou omissão da norma existente (HABERMAS, 1987a, p.123).

O conceito de ação dramática, por sua vez, não diz respeito nem a um ator solitário nem a um membro de um grupo social. Refere-se a participantes numa dada interação na qual se constituem como “público” uns dos outros e diante do qual se colocam “em cena”. A ideia é a de suscitar no público uma determinada imagem e impressão de si mesmo. O conceito-chave apresentado por Habermas (1987a e 1987b) nessa tipificação é o conceito de autoescenificação, ou seja, não se trata de um comportamento expressivo espontâneo, mas de uma apresentação do mundo subjetivo tendo em vista os espectadores.

Por fim, o autor explica o último tipo de ação pautado no paradigma comunicativo, que traz um suposto a mais quando comparada com os demais tipos de ação: o meio linguístico, no qual se refletem como tais as relações do sujeito com o mundo. A partir da teoria de Habermas (1987a e 1987b), vê-se que a problemática da racionalidade que até então fora pensada de

⁶ Habermas (1987a) refere-se a um sujeito solitário que tem em seu entorno membros de um mesmo grupo social.

acordo com o científico e o social, passa agora a ser considerada dentro da perspectiva do próprio sujeito.

Dessa forma, o modelo de ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam se entender sobre uma determinada situação para coordenar, de comum acordo, um plano de ação sobre a realidade. O conceito-chave, nesse caso, é o de interpretação, que diz respeito à negociação para uma situação suscetível de consenso. Nesse modelo de ação, a linguagem ocupa lugar central, pois se coloca como um meio de entendimento que coordena a ação. Para tanto, Habermas (1987b) alerta para o risco de reduzir a ação social às operações interpretativas dos participantes na interação, na qual atuar signifique falar, e a interação seja reduzida à “conversação”. “Na realidade, o entendimento linguístico é somente o mecanismo de coordenação da ação, que ajusta os planos de ação e as atividades teleológicas dos participantes para que possam constituir uma interação” (HABERMAS, 1987b, p.138).

Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (DOMINIQUE, 2001 *apud* SOUZA, 2012, p.23).

Até em suas omissões, a ação escolar do tipo tradicional “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.140).

Os agentes que exercem ação pedagógica são investidos de uma autoridade que vem das classes dominantes. Sobre os dominados, Bourdieu (2001) aponta que estes contribuem com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos

Tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na “fratura do eu”, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 2001, p.205).

Souza (2012, p.28) ressaltou a realidade do cotidiano das escolas públicas brasileiras em exemplos de violência institucional, como alunos que relatam que há alguns professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los. Outros tratam mal os alunos, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta.

A linguagem, nessa direção, funda o diálogo e a interação no processo educativo, tanto entre pessoas e conhecimento, como entre pessoas e pessoas, mediatizadas pelo conhecimento. A linguagem e a capacidade gerada por ela de comunicação e diálogo são fatores fundantes para a perspectiva deste trabalho aqui apresentado e de suas possibilidades de mudança diante do processo de ensino e de aprendizagem da língua materna menos marcada pela intolerância.

2.6 Processos de Interação Autor – Texto - Leitor

Sabe-se que é através do ato de ler que o leitor interage com quem escreveu o texto e com suas ideias. Desse modo, o leitor deve ser ativo e recorrer ao seu próprio repertório e às estratégias discursivas que ele reconhece como próprias para dar sentido ao texto concordando ou não com ele. Assim, o interesse pela leitura só acontecerá se houver uma real interação com o leitor, fazendo sentido e trazendo conceitos que articulam com o conhecimento de mundo que o leitor já possui.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p.11).

De fato, a leitura deve ocorrer de forma interativa, em que o sujeito recebe informações e com sua carga de conhecimentos possa transformá-las em conteúdo para a construção de um pensamento crítico. A concepção sociocognitivo-interacional de língua, fundamentada em particular por Bakhtin (1992), privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação, uma vez que a linguagem, caracterizada por sua ação social, é entendida como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural.

[...] não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções

escritas). O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico (FERNANDES, 2015, s/p).

O lugar mesmo de interação é o texto cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa". Destarte, a atividade de leitura nada mais é do que um processo interacional em que quem lê está em contato com quem escreveu o texto, sendo necessários alguns quesitos para alcançar-se o objetivo final, que é a produção de sentido.

Dessa forma, o leitor deve recorrer às suas próprias ideias, ao seu conhecimento de mundo, conhecimento sobre o assunto e sobre o autor, conhecimento linguístico, para que possa fazer uma leitura ativa, criticando ou concordando com o autor, fazendo inferências, antecipações, verificações; enfim, adotando um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Em concordância com Bakhtin (1992), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), como instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico *Prática de leitura*, apresenta a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, entre outros. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 2001, p.53).

Nesse sentido, tratam-se de práticas discursivas que constituem o indivíduo como sujeito social e cultural; aqui a expressão linguística é a própria prática cultural na qual o sujeito se reconhece como agente e produtor de sentidos.

E se se fala em registro, contempla-se não apenas a “fala culta”, mas também a “fala distensa”. Porque, se se usa a língua para obter resultados de sentido, é óbvio que só haverá sentido – só haverá exercício pleno da linguagem – se as escolhas e os arranjos

estiverem adaptados às condições de produção, aí incluídos os participantes do ato linguístico (NEVES, 2003, p.129).

O uso de tais procedimentos possibilita o leitor a tomar certas decisões para a melhor compreensão dos textos lidos. Desse modo, é inegável a importância da leitura na nossa vida bem como a necessidade do professor incentivar o hábito de leitura entre seus alunos e do papel da escola na formação de leitores competentes. Contudo, para Koch e Elias (2006), algumas questões deverão ser respondidas antes de iniciarmos essas discussões: **“O que é ler? Para que ler? Como ler?”** Para as autoras, essas perguntas poderão ser respondidas de modos diferentes, revelando concepções distintas de leitura decorrentes da **“concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”** (KOCH; ELIAS, 2006, p.9).

a) Foco no Autor

Nesta concepção de língua, o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão "captar" essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. “A leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor a intenção autor-texto-leitor com propósito constituídos socio-cognitivo-interacionalmente” (KOCH; ELIAS, 2006, p.10). Aqui o sentido está centrado apenas no autor e suas intenções, bastando tão somente ao leitor captá-las.

b) Foco no Texto

Nesta concepção de língua como código - portanto, como mero instrumento de comunicação - e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Nessa concepção, cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (KOCH; ELIAS, 2006, p.10).

Trata-se da concepção de língua como estrutura onde o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social. Assim, aqui se tem “um sujeito

determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCH; ELIAS, 2006, p.10).

c) Foco na Interação autor-texto-leitor

Diferentemente das concepções anteriores, segundo Koch e Elias (2006, p.10), esta é “uma concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” Essa concepção coaduna-se com a dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, consideramos a leitura como o ato de ir além do conhecimento das palavras, da descoberta da mensagem. Não é uma atividade exclusivamente linguística. E isso se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, enciclopédicos (ou de mundo) e textuais. Dessa forma, a compreensão de um texto é muito mais que recuperar os seus aspectos referenciais (quem, onde, quando, porque...), é sobretudo envolver o leitor enquanto ser histórico e neste envolver define-se o processo da leitura, visto como “uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH; ELIAS, 2006, p.57).

Ler e escrever são atitudes de vida e essenciais ao ensino da língua, mas não desvalorizando a variante linguística, pois os alunos que falam determinado tipo de variante são tão capazes como os que falam a padrão. É necessário ouvi-los, verificar se já sabem fazer frases completas, pois é através da linguagem de cada aluno inserido na sua cultura, que vai ser ensinada a língua padrão, sem nenhum tipo de preconceito linguístico.

[...] fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação como já dissemos - é o texto cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa". Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as entre outros., uma vez que "toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz" (BAKHTIN, 1992, p.290).

Essas reflexões a respeito da interação verbal apontam para a importância de que se considere, no âmbito da educação escolar, a necessidade da compreensão, por parte do aluno, a respeito da natureza do circuito de comunicação. Dessa forma, poder-se-á refletir sobre a

própria atividade de composição dos enunciados, possibilitando que estabeleça suas próprias estratégias de apropriação das regras da gramática de sua língua.

O estudo da gramática não se deve ater apenas à introyeção disciplinar de regras gramaticais, pois para que se constitua um agente ativo deve-se possibilitar a reflexão sobre as práticas linguísticas. O lugar e observação desse uso são os produtos que temos disponíveis, falados ou escritos, mas também, a própria atividade linguística de que participamos da produção e a recepção, ou seja, a interação.

Não basta saber falar e escrever, é preciso dominar a linguagem para participar da vida do bairro, da cidade e do país. Pelo uso da linguagem, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso, as pessoas se comunicam, trocam opiniões. Essa preocupação em formar “cabeças pensantes” que saibam entender e se expressar em diferentes situações é uma nova postura de ensino que procura levar em conta a realidade e os interesses dos próprios alunos.

O ensino tradicional, muitas vezes, alimenta a falsa ideia de que o português é uma língua difícil. O que todo professor deve ter em mente é que os discursos de seus alunos denotam variações linguísticas que representam sua origem regional, de gênero (variações segundo o sexo), etária (varia de acordo com a idade), étnica, social, cultural e econômica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultante da articulação de três variáveis: o *aluno*, o sujeito da ação de aprender, que age sobre o conhecimento; a *língua*, que é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se produz textos escritos que circulam socialmente; e a última variável corresponde ao *ensino*, concebido como prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 2001, p.29).

Mais do que se articularem, os elementos dessa tríade aluno – língua – mediação do professor dialogam. Contudo, para que essa mediação aconteça efetivamente, “o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 2001, p.29).

Desse modo, as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem, de Bakhtin (1992), têm como pano de fundo a concepção de homem como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem.

A Língua Portuguesa possui muitas variedades linguísticas, ou seja, diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico. Desse modo, as pessoas são identificadas geográfica e socialmente pela forma como falam. Mas, infelizmente,

ainda hoje há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou “erradas”.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. A escola é um espaço institucional de acesso ao conhecimento, uma instituição com um conjunto de regras e práticas que possibilitam ao aluno aprender a linguagem a partir dos diversos textos que circulam socialmente.

Uma educação que esteja comprometida com a cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que estão relacionadas nas ações efetivas do cotidiano. Portanto, a escola deve possibilitar acesso ao aluno aos textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-lo e interpretá-los.

3 PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA LINGUÍSTICA NAS RELAÇÕES DE PODER E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Esta seção trata do estudo do preconceito e da intolerância linguística como forma de discriminação e exclusão política. O ponto de partida é a reflexão em torno do papel do respeito à forma de expressão linguística para a constituição de uma sociedade democrática.

Riscal e Viveiros (2016) discutem, de forma crítica, a postura tradicional da escola em relação à variabilidade linguística e suas consequências políticas para a constituição da gestão democrática. Preconceito e intolerância são práticas sociais distintas. O preconceito pode ser definido como uma concepção que antecede o próprio ato de conhecer e que toma como base generalizações estereotipadas.

O preconceito é um processo normatizador, porque naturaliza concepções irrefletidas e prejudicadas, que servem para separar o bom e normal do mal e anormal nocivo. O discurso preconceituoso se apresenta como uma atitude hostil e negativa chegando a se manifestar como repulsa, nojo ou raiva. Muitos comportamentos preconceituosos são construídos ao longo da infância e da vida escolar e são reforçados, muitas vezes, pela forma ambígua ou pela falta de negação explícita desses comportamentos. Isso significa que a propagação do preconceito se faz de forma silenciosa, por meio da aceitação implícita de discursos que ofendem, ironizam ou excluem os indivíduos que são objeto do preconceito (RISCAL; VIVEIROS, 2016, p.179).

Leite (2008) também diferencia *preconceito e intolerância*: para a autora “*preconceito* é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à *intolerância*, à atitude de reagir com violência ou agressividade a certas situações” (LEITE, 2008, p.20). Um preconceito, ao contrário, pode existir sem jamais se revelar e, por isso, existe antes da crítica.

Segundo Riscal e Viveiros (2016), o preconceito só pode ser compreendido por meio da relação de poder que o constitui, porque é disso que se trata. O preconceito é o resultado de uma linha simbólica traçada entre aqueles que podem dizer como as coisas e pessoas devem ser e aqueles que nada podem fazer em relação a isso. Nesse sentido, o discurso preconceituoso parte, necessariamente, de uma disposição de superioridade daquele que o pratica.

Também o conceito de tolerância é constituído de uma relação de poder que põe, de um lado, um sujeito ativo, que é aquele que pode tolerar e que se dispõe a fazê-lo, e, de outro, um tolerado, colocado na posição passiva de esperar que o outro o tolere. A tolerância constitui uma simples aceitação, sem que o tolerante transforme a sua própria concepção. Tolerar não significa a incorporação do outro ao universo cultural de quem tolera, mas a admissão de que, embora não se reconheça o outro como igual, pode-se condescendentemente suportar. A própria origem etimológica da palavra *tolerância* aponta a ideia de sofrimento (RISCAL; VIVEIROS, 2016, p.180).

A intolerância é um problema político e exige que o Estado implemente ações para o seu combate. Para Riscal e Viveiros (2016), um dos aspectos pouco discutidos e que afeta a vida escolar naquilo que tem de mais caro - a comunicação entre os seus membros - é o preconceito linguístico. Muito se tem tratado das outras formas de preconceito, mas a defesa da língua única e hegemônica ainda permanece inabalada e a aceitação de outras formas linguísticas ainda é um tabu.

Como salienta Bagno (2009), embora existam, no Brasil, várias instituições oficiais de combate a uma variedade de preconceitos, como o sexual, o racismo, entre outras voltadas para a inclusão social de setores historicamente marginalizados, não existe uma instituição oficial que se ocupe dos direitos linguísticos daqueles que praticam línguas minoritárias.

Uma espécie de *política linguística* oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos *direitos linguísticos* dos falantes de línguas minoritárias, que defenda e valorize a diversidade linguística do português brasileiro, que lute pelo reconhecimento e pela legitimação (inclusive no âmbito educacional) das características especificamente brasileiras de falar a língua majoritária, características presentes no nosso modo de falar o português há séculos, mas até hoje veementemente combatidas pelos defensores de um ideal de língua pura antiquado, conservador, e assumidamente reacionário (BAGNO, 2009, p.24).

A política para a diversidade das línguas é tema recente no Brasil. O direito à diversidade linguística no Brasil teria um papel importante em um país que tem uma norma linguística oficial e hegemônica como forma de garantir a preservação e respeito pelas demais manifestações linguísticas que passariam a ser considerados bens culturais integrantes do patrimônio cultural brasileiro.

Segundo Bagno (2009, p.25), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos⁷ estabeleceu que todo país que se pretenda genuinamente democrático tem de determinar uma política linguística racional e transparente, voltada para o bem de todos os cidadãos. Sabe-se que toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, *heterogênea*, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística).

De acordo com Bagno (2009),

⁷ Declaração Universal dos Direitos Linguísticos ou Declaração de Barcelona é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, realizada 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, na Espanha. O documento, apoiado pela Unesco, aponta a existência de uma tendência secular e unificadora da maioria dos Estados a reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico. Reconhece, em seu artigo 2º, item 2, os seguintes direitos linguísticos: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; e o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

a Língua Portuguesa do Brasil apresenta um *alto grau de diversidade* e de *variabilidade*, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente por causa da injustiça social que fazia do Brasil, em 2006, o oitavo país com a pior distribuição de renda em todo mundo. Essas diferenças de *status* socioeconômico explicam a existência em nosso país de um verdadeiro *abismo linguístico* entre os falantes das variedades estigmatizadas do português brasileiro (moradores da zona rural ou das periferias das grandes cidades, miseráveis ou pobres, analfabetos ou semianalfabetos) – que são a maioria de nossa população – e os falantes das variedades prestigiadas (moradores dos centros urbanos, mais escolarizados e de poder aquisitivo mais elevado) (BAGNO, 2009, p.28, grifo do autor).

Para Fonseca (2005), essas inúmeras variedades do português falado por milhões de brasileiros de diferentes regiões, tradições, idades e classes sociais podem ser entendidas como um *tesouro linguístico*, um verdadeiro patrimônio cultural de nossa diversidade. Os sabores sortidos das construções sintáticas, dos sotaques e dos vocabulários surgidos na espontaneidade do cotidiano são frutos evidentes dessa fertilidade. Além do mais, sabe-se que a língua é uma instituição tão complexa e ampla que nenhuma descrição, tradicional ou científica, conseguiria apresentar todas as regras de seu funcionamento em termos de léxico, gramática e discurso.

No entanto, de acordo com Riscal e Viveiros (2016), as variedades linguísticas não-padrão são desprezadas por uma elite culta que as rotulam como “erros” e as renegam como se fossem corpos estranhos à língua. Assim, rotulam de ignorante, ridículo e/ou estúpido o sujeito que fala “nóis vai”, “fósfro”, “cuié” ou “chicrete”. Contudo, como diz Fonseca (2005), os estudos sociolinguísticos sugerem que esse preconceito não seja, necessariamente, contra as palavras, mas contra a própria classe social dos falantes dessas variantes. Nesse sentido, trata-se de um processo de exclusão cultural.

Esta é uma questão crucial para a democratização do espaço escolar. O domínio da norma culta vem sendo utilizado há séculos como instrumento de segregação social. Desde o acultramento dos indígenas no século XVI, passando pela multiplicidade de dialetos dos africanos escravizados que para o Brasil eram trazidos até as diversidades regionais das línguas dos imigrantes, o domínio do português erudito sempre se constituiu como elemento de distinção cultural da elite.

3.1 Violência Simbólica e Ação Pedagógica

Na década de 1970, os pensadores franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron criaram o conceito de violência simbólica. De acordo com esses autores, uma cultura é definida objetivamente por um sistema simbólico constituído por significados que lhe são próprios (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

O sistema simbólico, construção cultural, perpetua-se pela internalização do conjunto de significados que o caracteriza e que permite a cada sujeito localizar o seu lugar e o lugar dos demais na ordem social. O processo de interiorização apresenta-se naturalizado nas práticas sociais, e sua arbitrariedade não é identificada pelos sujeitos que sofrem esse processo (RISCAL; RISCAL, 2016, p.85).

Destarte, a violência simbólica é definida por Bourdieu e Passeron (1975) “como a imposição de significações que, por serem internalizadas como naturais, apresentam-se como legítimas, dissimulando a relação de força que as constitui” (RISCAL; RISCAL, 2016, p.85).

Bourdieu (2008a) formulou o conceito de *língua legítima*, isto é, aquela que, para um determinado Estado, aparece como a única língua que expressa o poder e que é (e assim deve ser) muito mais *reconhecida* do que *conhecida*.

É importante frisar que a *língua legítima*, mesmo que sustentada pelo cânone gramatical, não é o próprio cânone, mas sim a forma de ser dos que se situam no lugar do poder, sendo, neste sentido, uma expressão de classe, incluindo um léxico, uma sintaxe e uma prosódia própria, enfim um *estilo*. Muito do conceito de língua nacional e dos procedimentos e agências de regulação *oficiais* da língua funcionam como suportes de manutenção, enquanto objeto ideológico, da língua legítima (BRITTO, 2007, p.25).

Assim, na teoria de Bourdieu, o adjetivo *legítimo* não está na acepção de “puro, genuíno, vernáculo, autêntico”, mas sim no sentido de “amparado por lei”, que tem força de lei por ter o reconhecimento da comunidade, ou “mercado linguístico” que é “dominado pela língua oficial, obrigatória em ocasiões e espaços oficiais” (BOURDIEU, 2008a, p.66).

Para isso, a língua se torna um produto normatizado, a começar pela padronização da ortografia, aliás único aspecto instituído por lei no Brasil. Os demais são aspectos normatizados nas gramáticas, nos livros escolares, nos dicionários, que se impõem por serem reconhecidos como legítimos – “e não apenas pelos dominantes” (BOURDIEU, 2008a, p.66). Os gramáticos constroem a língua legítima ao selecionarem os “produtos” que lhes parecem “dignos de serem consagrados e incorporados à competência legítima por meio da inculcação escolar”. A escola reforçará que não é “legítimo” o uso do singular pelo plural como em “dois café, dez real”, pronúncias como “poblema, rúbrica”, ou (más) construções como “nós se entendemos, ela tinha chego, a gente vamos”.

toda situação linguística funciona como um mercado no qual o produtor-falante, provido de um dado capital linguístico, coloca seus produtos, os quais vão proporcionar um lucro material ou simbólico de acordo com o preço que lhes for conferido. Ou seja, aprendemos a falar ao mesmo tempo aprendendo a avaliar por antecipação qual o preço que nossa fala receberá – já temos uma ideia das recompensas ou das sanções relacionadas ao tipo de linguagem que empregamos. Daí

a nossa preocupação em “dizer bem”, em “falar direito”, em “produzir produtos ajustados às exigências de um determinado mercado” (BOURDIEU, 2008a, p.66).

Todas essas ferramentas de poder são essencialmente arbitrárias, mas isso não costuma ser percebido pelos dominados que as percebem como legítimas, justas e dignas de serem utilizadas. Para Bourdieu (2008b, p.139), a *illusio* significa estar envolvido pelo jogo, saber que ele vale a pena. Apenas aqueles que compartilham as estruturas cognitivas e os valores de um determinado campo podem identificar por que o jogo vale a pena. O autor desfaz o binômio interesse/desinteresse a partir da paixão: uma vez que o ato desinteressado é simbolicamente recompensado e valorizado pelo campo, o agente não o faz por interesse consciente, mas sim o faz como se por paixão – como se não houvesse outra escolha. Segundo ele,

todo campo social, seja o campo científico, seja o campo artístico, o campo burocrático ou o campo político, tende a obter daqueles que nele entram essa relação com o campo que chamo de *illusio*. Eles podem querer inverter as relações de força no campo, mas, por isso mesmo, reconhecem os alvos, não são indiferentes (BOURDIEU, 2008b, p.140)

Apesar disso, Bourdieu não enxerga na estrutura algo de transcendental à sociedade. Contra os substancialismos, ele afirma que o real é relacional: as propriedades não são mecanicamente associadas como substanciais ou intrínsecas a outras características (biológicas e culturais, por exemplo), mas dependem da definição das posições sociais dos sujeitos e de suas relações.

Desse modo, o campo serve para designar grupos da atividade humana nos quais se desenrolam lutas pela detenção do poder simbólico, que produz e confirmam significados. Esses conflitos consagram valores que se tornam aceitáveis pelo senso comum. Por exemplo, no campo da arte, a luta simbólica decide o que é erudito ou popular, de bom ou de mau gosto. Dos elementos vitoriosos, formam-se o *habitus* e o código de aceitação social.

Os agentes sociais, por sua vez, posicionam-se nos campos de acordo com o capital acumulado – que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. O capital social, por exemplo, corresponde à rede de relações interpessoais que cada um constrói, com os benefícios ou malefícios que ela pode gerar na competição entre os grupos humanos. Já na educação se acumula sobretudo capital cultural, na forma de conhecimentos apreendidos, livros e diplomas.

Uma vez que os indivíduos desejam ser reconhecidos socialmente, cabe à escola propiciar-lhes os meios para tanto. E cabe ao professor destacar o valor social que é atribuído aos usos linguísticos. “Quanto mais oficial é a situação, portanto, maior é o peso do uso da língua legítima. Nas posições mais elevadas da hierarquia social amplia-se o grau de vigilância,

de censura alheia e autocensura, de formulação – no sentido de dar (boa) forma ao discurso” (PIACENTINI, 2016, p.249).

Segundo Piacentini (2016), “são as sanções (escolares ou familiares), os desmentidos, os reforços positivos ou negativos que vão constituindo em nós a percepção social dos usos linguísticos e da relação entre os diferentes usos e os diferentes mercados” (PIACENTINI, 2016, p.249). Ao longo da vida, o falante vai adquirindo a sensibilidade e a capacidade de fazer frente à tensão social usando a linguagem adequada a cada circunstância.

A possibilidade de estar exposto a uma avaliação social justifica a “censura antecipada” e a busca de orientação sobre o que deve ou não deve ser dito; justifica a preocupação com a melhor forma a ser utilizada nas interações sociais, pois o desvio pode acarretar sanções, críticas ou mesmo chacotas. Não se expressar de acordo com a etiqueta linguística, então, por ser produto depreciado no mercado ou espaço social, enseja uma imagem negativa do cidadão, leva a uma série de preconceitos (PIACENTINI, 2016, p.249).

Para Britto (2007), o preconceito linguístico sustenta-se no reconhecimento dessa língua legítima e na reprodução contínua de estereótipos de cultura e de incultura e na divulgação sistemática de um modelo regulador e corretivo, de caráter basicamente estilístico.

...cuja finalidade, mesmo que não afirmada e até negada, está em fazer crer que o suposto domínio desse modo de usar a língua (o que é praticamente impossível, não estando o sujeito inserido no lugar social em que este falar se realiza) traz sucesso social. Mais que isso, se naturaliza um estilo como original e se marcam os demais como desvios ou atrasos e, neste sentido, ameaça à integridade social (BRITTO, 2007, p.25).

Essa compreensão da linguagem é motivo de intenso debate pedagógico em que se indaga não apenas como a escola deve ensinar a Língua Portuguesa, mas também o que tem a ensinar.

Infelizmente, este debate raramente abandona o referencial normativo e, preso às concepções dicotômicas, desconsidera a questão central, a saber, aquela que diz respeito ao conhecimento, limitando-se, quando se busca escapar ao estrito limite de demonstrar o “certo”, à invenção de novas estratégias para reproduzir o mesmo, ou ao âmbito dos usos funcionais cotidianos da escrita, numa versão de educação voltada para satisfazer as demandas do mercado (BRITTO, 2007, p.25).

Desse fato, aproveitam-se pretensos especialistas que mantêm espaços didáticos regulares em jornais, revistas e programas de tevê; “mas também, infelizmente, tendo interiorizado esta lógica e reconhecendo-a como verdade insuspeita, atuam nesta direção educadores sérios e dedicados” (BRITTO, 2007, p.25).

Assim sendo, é inegável que há um vínculo estrito entre a linguagem e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita, por exemplo.

E isto não é de se estranhar quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial. Como ocorre com qualquer outra técnica, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social (BRITTO, 2007, p.25-26).

Sendo assim, para Bourdieu (1975), toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Tal poder de violência simbólica só exerce sua função pedagógica “quando são dadas as condições sociais de imposição e inculcação” (BOURDIEU, 1975, p.22).

De acordo com Stoer (2008, p.15):

a ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico (STOER, 2008, p.15).

“O poder arbitrário na escola é responsável pela imposição e inculcação, que são as relações de força, do arbitrário cultural, pois os conteúdos, métodos de trabalho, avaliação, são impostos pelos agentes como importantes e merecedores de serem ensinados” (SOUZA, 2012, p.26-27). Desse modo, a reprodução de uma violência simbólica mantém-se por meio da ação pedagógica na qual a condição da prática da ação pedagógica seria, segundo Bourdieu e Passeron (1975), o não reconhecimento.

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade. A violência simbólica expressa-se na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da ideia dominante, reproduzindo as relações do mundo.

O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. Nas escolas públicas brasileiras, ignoram-se a origem dos seus alunos, transmitindo o ensino padrão. Bourdieu explica este processo pela Ação Pedagógica, que perpetua a

violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercido por autoritarismo (...) que vem das classes dominantes (SOUZA, 2012, p.27).

As manifestações de violência simbólica se evidenciam nas relações de poder, “na violência verbal entre professores e alunos, na discriminação indireta de gêneros e raça, entre outras, e descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados” (SOUZA, 2012, p.28).

O cenário da educação brasileira revela o quanto a escola reproduz as desigualdades sociais e as ideologias da classe dominante.

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Sendo assim, para os alunos filhos das classes dominantes alcançarem o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se tornar um sujeito ativo nesta sociedade (SOUZA, 2012, p.29).

Assim, fica evidente que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos da escola. “Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais” (SOUZA, 2012, p.21).

Formalmente, para o Estado, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam as mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Todavia, as chances são desiguais, pois alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes, implícitas na escola (SOUZA, 2012, p.30).

Na perspectiva de Bourdieu, a escola ao valorizar e exigir dos alunos certas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, evidencia que apenas “aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter” (SOUZA, 2012, p.21) tal capital cultural. Para Geraldi (2013), a cidade das letras é uma cidade do poder.

Se o modelo topográfico/geográfico da cidade obedece à estética da ordem barroca, permanece na cidade a hierarquia gótica de um poder central do qual tudo emana. Na época, este poder central se escreveu como Deus e sua representação terrestre na Igreja e sua hierarquia, de que a realeza (o sangue azul) é uma contraface civil (ainda são os papas, arcebispos e bispos que coroam os reis) que deve obedecer ao modelo do ordenamento social (a alguns cabe mandar, a outros obedecer). Salazar dizia: “Se soubesses o quanto é difícil mandar, gostarias de obedecer sempre”... Os ditadores

sempre manusearam o discurso... e a língua escrita). Hoje, escreve-se este poder central como “mercado” (palavra com que escondemos as vontades de lucro, mesquinhez e poder daqueles que comandam o mundo). Sempre uma hierarquia...(GERALDI, 2013, p.21).

Segundo o autor, nesta cidade, “o domínio da língua escrita é uma guerra de poder. E qualquer variação na escrita é anunciada, denunciada para que se despreze aquele que opina de forma distinta para não enervar o ‘mercado’” (GERALDI, 2013, p.22). Todos os mecanismos de acesso à língua escrita são marcados por relações de poder: a escola, os meios de comunicação social, o acesso a livros. Assim, “ter uma população praticamente analfabeta (ou com ‘letramento’ baixo não é um destino, é um projeto político)” (GERALDI, 2013, p.22).

Gnerre (2009), em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, observa que a Constituição afirma que todos os indivíduos são iguais perante à lei. Entretanto, essa lei é redigida numa linguagem que só uma parcela reduzida de brasileiros consegue entender. Nesse sentido, ainda que a discriminação, diante da lei, seja criminalizada, é estabelecida uma discriminação social, uma vez que nem o próprio texto constitucional é facilmente legível. Assim, muitos falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos. É claro que Gnerre (2009) não está querendo dizer que a Constituição deveria ser escrita em alguma variedade estigmatizada, mas sim que todos os brasileiros, sujeitos a ela, deveriam ter acesso mais amplo e democratizado a essa espécie de língua oficial, que, restrita a uma parte da população, exclui, necessariamente, outra - sem dúvida, a maior.

Como a educação de qualidade ainda é privilégio dos grupos sociais mais favorecidos, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio das formas prestigiadas de uso da língua - que sempre foi um poderoso instrumento de dominação simbólica, um bem supostamente reservado a uma pequena parcela de pessoas (RISCAL; VIVEIROS, 2016, p.183).

Os meios de comunicação passaram a ser reproduzidos nacionalmente contribuindo para a difusão de uma única forma linguística de expressão como correta e com a ridicularização das formas mais populares de comunicação. Como salientam Riscal e Viveiros (2016), “a hegemonia político-econômica do Sul-Sudeste faz com que as variações do português falado nessas regiões sejam mais prestigiadas e privilegiadas na configuração das normas-padrão a que todos os falantes, independente das regiões, são levados a se submeter” (RISCAL; VIVEIROS, 2016, p.183).

Segundo Fonseca (2005), essa arrogância costuma fazer com que alguns preconceitos sejam solidificados. Para dizer que certa fala nordestina é “ridícula”, por exemplo, falantes de

outras regiões apontam o quanto é “engraçada” aquela variação onde as pessoas dizem “oitcho” e “muitcho” referindo-se às palavras “oito” e “muito”.

É preciso que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social. O reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega na escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade estigmatizada de português brasileiro (quando não uma outra língua, diferente, como ocorre em diversos lugares do Brasil, sobretudo nas zonas de fronteira, nas comunidades indígenas e nas áreas de forte imigração, onde o português não é a língua materna de parte da população) (BAGNO, 2009, p.32).

As lógicas binárias nas relações humanas são reduzidas aos binômios Verdadeiro *versus* Falso (base para outros) como Bom *versus* Mau, Bonito *versus* Feio, Justo *versus* Injusto, Inteligente *versus* Burro e Civilizado *versus* Selvagem. Para Riscal (2016), “nessa sequência, todos aqueles que vêm em primeiro lugar são identificados como verdadeiros e bons e os que estão em segundo lugar, como falsos e maus.” “Trata-se de uma concepção maniqueísta⁸, muito característica de concepções ortodoxas, fundamentalistas e preconceituosas” (RISCAL, 2016, p.133). O maniqueísmo “tem como base o princípio da identidade e o do terceiro excluído, não aceita como possibilidade nada que seja diferente dele próprio, uma vez que seria considerado como contra a natureza e ilógica” (RISCAL, 2016, p.134).

A concepção lógica binária, como podemos perceber, abarcou todos os domínios da vida humana e, apresentando-se em todos os campos, apareceu a todos como algo natural. Voltando para buscar sua história, descobrimos que a lógica binária é também cultural, que ela é uma das lógicas entre as diversas formas de lógica e de racionalidade possíveis e que muitas outras culturas elaboram suas fórmulas matemáticas segundo outros fundamentos lógicos (RISCAL, 2016, p.134).

⁸ O **maniqueísmo** foi uma doutrina religiosa do século III fundada por Manes, que combinava elementos do cristianismo com o antigo zoroastrismo persa. Caracteriza-se por concepção dualista radical, segundo a qual o mundo está dividido em duas forças: o Bem (Luz) e o Mal (Trevas), entidades antagônicas em perpétua luta. O reino da Luz, eternamente bom, e o reino das Trevas, identificado com todo o mal existente no universo, estão em permanente conflito, e é dever supremo de cada ser humano entregar-se a esse eterno combate para extinguir de si e dos outros a presença das Trevas, com a finalidade de alcançar o reino da Luz, que é o reino de Deus. A matéria é identificada com o reino das Trevas e é, portanto, intrinsecamente má, enquanto o espírito, intrinsecamente bom. A purificação e a luta contra o mal seriam alcançadas com o controle de todos os desejos e paixões impostos pelo corpo material, voltado para uma vida de castidade e renúncia. A doutrina foi condenada pelos cristãos e neoplatônicos (RISCAL, 2016, p.134).

De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2010), “alteridade” significa “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto”. Em filosofia, seria “situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença” (HOUAISS, 2010).

Contudo, diante do exposto sobre maniqueísmo, compreende-se que “a alteridade não pode ser reduzida a uma mera relação de afirmação da identidade do eu em contraposição ao que se lhe opõe, o outro” (RISCAL, 2016, p.135).

Segundo Riscal (2016), “a alteridade é sempre a negação, o diferente. Essa concepção transforma o outro, aquele que não sou, sempre em um estranho, em seu oposto, em sua negação” (RISCAL, 2016, p.133). Desse modo, “a alteridade só existe na medida em que é pensado em contraste ao seu contrário, ou seja, como o eu se define por meio da descoberta daquilo que ele não é; ao definir seus limites, o que resta passa a ser o outro” (RISCAL, 2016, p.132).

3.2 A Democratização da Escola, o PPP e as Relações Escolares

Antes de qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística do público-alvo atendido, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes. Para Bagno (2009), não se trata simplesmente de “aceitar” a variedade linguística estigmatizada falada pelos alunos e ficar só nisso. Nesse sentido, a função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, “levar a pessoa a conhecer e dominar *coisas que ela não sabe e*, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada a leitura e a escrita e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros” (BAGNO, 2009, p.34).

Mesmo Bagno (2009), um dos mais ardorosos defensores das formas de falar populares argumenta que as críticas à norma oficial da língua não devem ser confundidas com um "vale tudo" linguístico. Assim sendo, usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequação* e o da *aceitabilidade*. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa *adequação* se baseia naquilo que consideramos ser o grau de *aceitabilidade* do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores.

Para Bagno (2009),

a aceitação, a defesa e o reconhecimento da legitimidade das variedades sem prestígio social não estão em contradição com o trabalho didático de levar os falantes dessas variedades a se apoderarem também de novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das urbanas de prestígio e da norma-padrão tradicional, que ele só terá condições de conhecer por meio da escolarização (BAGNO, 2009, p.34).

Fonseca (2005) salienta que para a psicologia social, somos capazes de usar várias máscaras de acordo com as circunstâncias. Dessa maneira, a apropriação consciente das variedades do português nos oferecem instrumentos para adequar a nossa fala a todos os encontros e exigências sociais, tornando assim nossa comunicação mais eficiente e humana. Portanto, os professores de português deveriam explicar esses fenômenos e destacar o valor social atribuído aos usos da língua, mas isso não significa deixar de ensinar a norma-padrão, que goza de prestígio social e, por isso, abre portas para a ascensão social. O que os estudos sociolinguísticos afirmam sobre o ensino da gramática é que deve ser um estudo crítico, capaz de apontar as contradições, os arcaísmos e as inadequações da própria norma e, assim, abrir as possibilidades para as demais variações.

Dessa maneira, “falar da língua é falar de política, e em nenhum momento essa reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossa atuação concreta como cidadão” (BAGNO, 2009, p.92). O não reconhecimento da dimensão política da postura docente diante do modo de falar popular contribui para uma posição conservadora, que perpetua o preconceito linguístico e a desigualdade social. Do contrário, de acordo com Bagno (2009), estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico formado por três elementos: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos.

Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam. O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo.... Também a gramática não é a língua (BAGNO, 2009, p.19).

Para Riscal e Viveiros (2016), a abertura política para a participação da comunidade, prevista na legislação educacional, constitui uma abertura política que aponta para a flexibilização do discurso tradicional em prol de uma valorização da cultura da comunidade do local onde a escola se localiza.

A atual LDB dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Bagno (2009) reconhece que o ambiente escolar atual vem se tornando mais democrático. O próprio Ministério da Educação (MEC) tem procurado promover a reflexão de docentes e gestores sobre os temas relativos à ética e à cidadania plena do indivíduo, estimulando uma postura menos dogmática e mais flexível ao menos entre os profissionais das escolas públicas. Espera-se que essa reflexão linguística se reflita na prática cotidiana efetiva dos professores em sala de aula.

Outro avanço na política educacional, citado por Bagno (2010, p.209) foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual o MEC avalia, compra e distribui livros didáticos das diferentes disciplinas para os alunos das escolas públicas de todo o território nacional. Para se adequar às exigências do programa, de modo a ter seus livros aprovados e adquiridos pelo governo, autores e editores se viram obrigados a abandonar concepções obsoletas e práticas ultrapassadas e a incorporar, na disciplina de Língua Portuguesa, um tratamento dos fenômenos linguísticos que levasse em consideração os avanços das ciências da linguagem e da educação, contribuindo para uma revisão das formas tradicionais de elaboração, muitas vezes, prescritiva, normativa, repressora e, no fim das contas, excludente e preconceituosa que sempre caracterizou o ensino de língua no Brasil.

O PNLD, juntamente com os PCNs, fez entrar na linguagem cotidiana da escola brasileira todo um vocabulário novo, que reflete os avanços dos estudos linguísticos: *gênero textual, análise do discurso, intertextualidade, pragmática, análise da conversação, coesão e coerência, oralidade, letramento, variação linguística, semiótica, linguística textual*, entre tantos outros (RISCAL; VIVEIROS, 2016, p.186).

Bagno (2009, p.142) afirma que a dificuldade de se lidar com a língua é resultado de um ensino marcado pela obsessão normativa, terminológica, classificatória, excessivamente apegado à nomenclatura. Um ensino que parece ter como objetivo a formação de professores de português e não a de usuários competentes da língua. E que, ainda por cima, só poderia formar maus professores, já que estaria baseado numa gramática ultrapassada, que não abarca a realidade atual da Língua Portuguesa no Brasil. Ele acredita que se, em vez disso, os professores se concentrassem no que é realmente importante e interessante na língua, se

ajudassem os alunos a desenvolver sua capacidade de expressão e reflexão, não haveria tanta gente – depois de anos e anos de estudo – em pânico diante do desafio de escrever uma pequena redação no vestibular.

O principal equívoco que a escola comente com relação à variedade não-padrão é encará-la como uma lista de erros ou como uma série de agressões e transgressões, pelas quais cada falante seria individualmente responsável. Importa ressaltar que essa variedade linguística não só tem uma história eminentemente coletiva, mas também é altamente estruturada e funcional. Os principais erros, quando se escreve o português brasileiro culto, são, no mais das vezes, a manifestação de tendências estruturais antigas que a variedade culta reprime e expulsa (ILARI; BASSO, 2006, p.240).

“Em vez de *REPETIR* a velha doutrina gramatical normativa, o professor deveria *REFLETIR* sobre ela; [...] em vez de *REPRODUZIR* a tradição gramatical, o professor deve *PRODUZIR* seu próprio conhecimento da gramática” (BAGNO, 2009, p.141-142, grifos do autor). O professor se constituiria, assim, em um pesquisador, um orientador de pesquisas a serem empreendidas em sala de aula, juntamente com seus alunos.

Para que essas mudanças efetivamente aconteçam, segundo Riscal e Viveiros (2016), são necessários a elaboração e o planejamento de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que não ignore as diferentes culturas dos alunos na produção do conhecimento escolarizado. Como salienta Riscal (2009), a concepção de gestão democrática parte da compreensão da democracia como a forma de governo baseada no respeito das diferenças e deve, portanto, eliminar qualquer processo de homogeneização e uniformização cultural.

A escola só tem acesso direto ao aluno durante as poucas horas que ele frequenta suas atividades e não pode ignorar que a educação do aluno começa a se formar antes do período escolar, quando ele tem ainda poucos anos de vida, na família e na sociedade. O aluno frequenta lugares cuja cultura é desconhecida dos professores e tem gostos pessoais e desejos que não são compartilhados pela maioria de seus mestres. A escola precisa voltar-se também para os períodos em que o aluno não está sob sua tutela. Nesse sentido, a educação escolar não pode estabelecer um modelo único e homogêneo de conhecimento que não leve em consideração as diferenças culturais, étnicas, de gênero, entre outras, resultantes da vida do aluno fora do espaço escolar.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico, para Riscal (2009), deve-se evitar a tentação de modelos ideais homogeneizantes.

O PPP deve ter como fundamentos éticos os seguintes princípios:
- o papel social da escola;
- o reconhecimento da alteridade (do outro);

- a interação da escola com a comunidade local;
- o papel da escola na construção da autonomia intelectual e do desenvolvimento cultural, social e científico;
- a ação educacional é uma ação política (RISCAL, 2009, p.85).

Assim, em oposição à concepção conservadora, a concepção democrática baseia-se na ação coletiva como garantia de formação de cidadãos participativos para uma sociedade mais justa. Dessa maneira, o PPP não pode ser padronizado, igual para todas as escolas, mas deve levar em consideração as diferenças locais, a origem social, as condições materiais de vida e os aspectos culturais dos alunos e da comunidade onde a escola está localizada, ou seja, uma orientação geral da organização da escola e do trabalho pedagógico que deve ser discutido e elaborado por todos os membros da comunidade escolar.

A escola representa um espaço privilegiado para alteração dos processos de discriminação e preconceito, pois abriga em seu interior todas as distintas formas de diversidades, quer sejam de origem social, de gênero, sexual, étnico-racial ou cultural. É, portanto, um espaço que deve ser aproveitado para a construção dos caminhos da eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. A escola democrática e que forme indivíduos capazes de exercer a cidadania, com dignidade, deve educar para a valorização da diversidade (RISCAL, 2009, p.90).

De acordo com Riscal (2009), a gestão democrática é a possibilidade real de construção, pela escola, de uma proposta pedagógica que tenha a cara da própria escola. Nesse sentido, pensar o projeto pedagógico como espaço da diversidade é pensar a construção de uma cultura escolar que contemple as experiências de toda a diversidade de seus membros. Desse modo, a elaboração do PPP deve, em sua dimensão pedagógica, possibilitar a elaboração de planos de ensino que contemplem a diversidade étnica, cultural, social e de gênero da comunidade escolar.

O professor deve abandonar a postura tradicional e conservadora de único agente do processo de ensino e abrir espaço para a elaboração coletiva do conhecimento baseado nos saberes e na cultura da própria comunidade escolar. Isto não quer dizer que se valorize aqui o mero senso comum e opiniões que contrariam o conhecimento científico. A ação pedagógica do professor deve possibilitar a discussão, o confronto e a reflexão sobre as diferentes concepções de conhecimento e cultura, levando o aluno a exercitar a crítica na formação de sua própria concepção sobre os temas estudados (RISCAL, 2009, p.91).

Nessa perspectiva, o professor abandona a posição de centro de emissão do conhecimento na sala de aula, tal como se apresentava na concepção tradicional em que os alunos recebem modelos ideais de conhecimento por meio de aulas expositivas. Já a concepção democrática de educação parte do princípio de que é fundamental a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem não é abstrato, mas ocorre na dimensão cotidiana na qual

se relacionam sujeitos concretos em uma escola situada em um lugar determinado em um momento histórico, seguindo as orientações e diretrizes de profissionais de educação e as políticas governamentais desse momento.

Acima de tudo, a escola pode ser o lugar de realização de projetos de cooperação entre alunos e professores, possibilitando a formação de sujeitos autônomos. As divergências entre eles devem levar à negociação e ao estabelecimento de regras comuns de trabalho, bem como a procedimentos de autoavaliação. O professor não pode se comportar como se fosse onisciente e todo poderoso, ensinando aos alunos os verdadeiros valores e conhecimentos. A escola deve ser lugar de vivência e experimentação constantes que instiguem descobertas e iniciativas individuais e coletivas (RISCAL, 2009, p.92).

Como destaca Freire (2009a), o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2009a, p.29).

Desse modo, o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Assim, ensinar não se esgota no conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. “E essas condições também implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2009a, p.26).

Essa integração das variedades linguísticas no cotidiano escolar não tem sido tranquila. Trata-se de um processo lento repleto de tensões, avanços e retrocessos como em todas as situações de mudança. Na próxima seção, essas tensões serão analisadas.

4 VARIABILIDADE LINGUÍSTICA, MÍDIA E PRECONCEITO: RELAÇÕES DE PODER, DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS

Esta seção tem como objetivo apresentar a primeira parte do *corpus* de análise referentes à variabilidade linguística e à intolerância da linguagem. A seleção inicia-se com reportagens de capas da *Revista Veja* sobre falar e escrever “bem” e “mal”; “certo” e “errado”, dos anos de 2001, 2007, 2008 e 2010. Após a análise de tais reportagens investigam-se tanto discursos políticos ficcionais como o emblemático Odorico Paraguaçu do filme “O Bem Amado” (Brasil, 2010) quanto os discursos de ex-presidentes da República: Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Há também reportagens que avaliaram o debate dos candidatos à corrida presidencial de 2010 (Dilma Rousseff, José Serra e Marina Silva) bem como algumas “pérolas esparsas” de outros políticos como José Serra, Anthony Garotinho e Celso Pitta em pronunciamentos. Destacam-se, aqui, as intenções político-ideológicas dos discursos bem como as disputas vivas dos campos, seus jogos de poder e saber.

4.1 Reportagens sobre Falar e Escrever Bem/Certo x Mal/Errado

Na reportagem de João Gabriel de Lima, na *Revista Veja*: “Falar e escrever, eis a questão”, de 07 de novembro de 2001, o professor Reinaldo Polito afirma que “não cultivar a leitura é um desastre para quem deseja expressar-se bem. Ela é condição essencial para melhorar a linguagem oral e escrita. Quem lê interioriza as regras gramaticais básicas e aprende a organizar o pensamento” (POLITO *apud* LIMA, 2001, p.109). A figura 1 reproduz a capa da revista com a reportagem.



Figura 1- Capa "Falar e escrever bem"

Fonte: *Revista Veja*, edição 1725, ano 34, nº. 44, 7 de novembro de 2001.

Sem dúvida, quem lê amplia tanto seu universo linguístico quanto cultural. Uma leitura atenta levará o sujeito a buscar compreender novas expressões e o fará observar a materialidade da linguagem. Mas, se o texto estiver na medida de seu universo cultural e linguístico não lhe oferecerá nenhum desafio e não lhe adicionará ganhos.

A matéria traz “problemas” da linguagem escrita retirados dos próprios textos veiculados pela imprensa. Esses exemplos e explicações foram organizados pelo professor Pasquale Cipro Neto conhecido nacionalmente como “fenômeno de mídia” da Língua Portuguesa com programas na televisão, rádio e vários livros e manuais “que ensinam os brasileiros a falar e escrever melhor” (LIMA, 2001, p.104). O professor foi idealizador e apresentador do programa *Nossa Língua Portuguesa*, da TV Cultura, e chegou a ter um quadro no *Fantástico*, da Rede Globo, intitulado “*E Agora, Professor?*”. Pasquale notabilizou-se por popularizar a interpretação de textos e em especial as dúvidas de gramática, utilizando exemplos de textos jornalísticos, poemas e músicas, entre outros, para embasar suas explicações. Contudo, sempre foi muito criticado por linguistas que veem sua preocupação com a gramática normativa e a ortografia, apesar de legítima, com um tom de superioridade e arrogância. Hoje, o professor Pasquale “tenta valer-se tanto de uma abordagem normativa como descritiva, além de procurar levar em consideração as diferenças regionais e, também, as diferenças da norma coloquial para a norma culta do português falado e escrito” (WIKIPÉDIA, 2016, s/p).

Problemas da linguagem escrita

Exemplos tirados de textos da imprensa

Exemplo: “Deputados tentam ‘limpar’ obras com irregularidades”.

Explicação: a ordem pode determinar o sentido da frase ou, pior ainda, dificultar a compreensão do texto. Que fizeram os deputados? Tentaram “limpar”, no sentido de “legalizar”, as obras irregulares ou, com o pretexto de “limpar”, praticaram atos irregulares? A inversão da expressão “com irregularidades, deputados tentam ‘limpar’ obras”. Outra saída seria substituir a locução “com irregularidades” pelo adjetivo irregulares: “Deputados tentam ‘limpar’ obras irregulares”. Antes de dar o texto por encerrado, é preciso lê-lo e relê-lo.

Exemplo: “A Casa Branca garante que haverão novos atentados”.

Explicação: usado com o sentido de “ocorrer”, o verbo “haver” não apresenta a flexão de plural. Assim como se diz “Há atentados”(e não “Hão atentados”), deve-se dizer “Haverá atentados”, Isso vale para qualquer tempo e modo em que se conjugue o verbo “haver” com o sentido de “ocorrer”, “acontecer”, ou “existir”: “Caso haja atentados...”; “Se houver atentados...”; “Os atentados que houve...”; “Havia muitas pessoas na fila...”.

Exemplo: “Com o início do horário de verão na próxima segunda-feira, a bolsa de valores passará a funcionar das...”

Explicação: um dia, aprendemos na escola que “vírgula é para respirar”. Santa bobagem! A vírgula não é um bálsamo pulmonar; é um instrumento sintático-estilístico. Na frase em questão, a vírgula fez a expressão temporal “na próxima segunda-feira” indicar quando começaria o horário de verão. O que se queria informar, no entanto, era que, a partir da segunda-feira seguinte, a bolsa passaria a funcionar em determinado horário. Isso seria conseguido com a mudança de posição da vírgula (“Com o início do horário de verão, na próxima segunda-feira a bolsa de valores passará a funcionar das...”). Não se colocam as vírgulas como quem salpica orégano em uma pizza.

Exemplo: “A osteoporose é uma doença que fragiliza os ossos quebrando-se com facilidade”.

Exemplo: “Perguntou Judith Exner, uma das incontáveis amantes de Kennedy, que simultaneamente mantinha um caso com o chefe mafioso Sam Gioancana”.

Exemplo: “O partido só concorda em negociar se o governo retirar do Congresso o polêmico projeto de Lei, suspender as negociações com o FMI e repor as perdas salariais dos funcionários públicos”.

Explicação: se é tão fácil quebrar a osteoporose, por que preocupar-se com ela, como sugere a peça publicitária? Verdadeira praga, o gerúndio é um dos mais perigosos aliados da ambiguidade. Por não constituir oração independente, o gerúndio gravita em torno da oração principal, cujo sujeito, no caso é “a osteoporose”. Moral da história: é ela, a osteoporose, que se quebra com facilidade. Que fazer? Usar o gerúndio com todo o cuidado do mundo. No caso, o melhor mesmo é desistir dele: “A osteoporose é uma doença que fragiliza os ossos e os torna facilmente quebráveis”.

Explicação: o pronome “que” foi mal empregado. A provável intenção do relator foi dizer que Judith Exner tinha um caso com Kennedy e outro com o mafioso. Ele teria conseguido isso se tivesse posto o “que” depois de “Exner”(“...J. Exner, que era uma das incontáveis amantes de Kennedy e simultaneamente mantinha...”). Estruturalmente ambígua, a frase do redator levanta suspeitas sobre a sexualidade de Kennedy. A ambiguidade é um dos mais graves problemas do texto escrito.

Explicação: por influência dos dois verbos anteriores (“retirar” e “suspender”), o verbo “repor” foi conjugado como se fosse regular. “Repor” deveria de “pôr” e segue sua conjugação. A forma adequada é “repuser”. A correta conjugação de verbos irregulares é item obrigatório na linguagem escrita culta.

Figura 2 - Problemas da Linguagem Escrita em Textos da Imprensa
Fonte: *Revista Veja*, 7 de novembro de 2001, p. 107, adaptação nossa.

Para Bagno (2011a), “o mais divertido é ver os mesmos defensores da suposta ‘língua certa’, no exato momento em que a defendem, empregar regras linguísticas que a tradição normativa que eles acham que defendem rejeitaria imediatamente” (BAGNO, 2011a, s/p).

Pois ontem, vendo o Jornal das Dez, da GloboNews, ouvi da boca do sr. Carlos Monforte essa deliciosa pergunta: “Como é que fica então as concordâncias?”. Ora, sr. Monforte, eu lhe devolvo a pergunta: “E as concordâncias, como é que ficam então?” (BAGNO, 2011a, s/p).

Outro professor bem-sucedido é o economista Reinaldo Polito que é dono de uma escola de expressão oral e faz muito sucesso na vendagem de livros sobre oratória. Para Lima (2001), os dois exemplos não servem para afirmarmos que os brasileiros são apaixonados pela Língua Portuguesa. “A verdade é que as pessoas finalmente perceberam que precisam dominar a norma culta do idioma. Principalmente na vida profissional [...] Quem não consegue articular pensamentos com clareza e correção tem um grande entrave à ascensão na carreira” (LIMA, 2001, p.104). Reinaldo Polito também organizou uma lista de exemplos sobre os “Pecados Capitais da Linguagem Oral”, na *Revista Veja*. A figura 3 retrata a lista de exemplos do autor.

Pecados capitais da linguagem oral		
Exemplo: “Haja visto o progresso da ciência”.	Exemplo: “Ir ao encontro de...”, “ir de encontro a...”	Exemplo: “A nível de Brasil...”
Explicação: a forma “haja visto” não se aplica a este caso. O correto é “haja vista”, e não varia. “Rubens Barrichello poderá ser campeão, haja vista o progresso que tem feito com o novo carro”.	Explicação: muita gente acha que as duas expressões significam a mesma coisa. Errado. “Ir ao encontro de...” é o mesmo que estar a favor. “Ir de encontro a...” significa estar contra, discordar.	Explicação: “a nível de” é uma expressão inútil. Pode ser suprimida ou substituída por outras. Exemplo. Em vez de “A empresa está fazendo previsões a nível de mercado latino-americano”, use “A empresa está fazendo previsões para o mercado latino-americano”.
Exemplo: “Para mim não errar...”	Exemplo: “Fazem muitos anos...”	Exemplo: “Não tive qualquer intenção de errar”
Explicação: “mim” não pode ser sujeito, apenas complemento verbal (“Ele trouxe a roupa para mim”). Também pode complementar o sentido de adjetivos: “Fica difícil para mim...”	Explicação: quando o verbo “fazer” se refere a tempo, ou indica fenômeno da natureza, não pode ser flexionado. Diz-se: “Faz dois anos que trabalho na empresa”, “Faz seis meses que me casei”.	Explicação: não se deve usar “qualquer” no lugar de “nenhum” e frases negativas. O certo é dizer “Não tive nenhuma intenção de errar.”
Exemplo: “Vou estar enviando fax...”	Exemplo: “Há dez anos atrás...”	
Explicação: embora não seja gramaticalmente incorreto, o gerúndio é uma praga. É feio e desnecessário. Melhor dizer “Vou enviar o fax”.	Explicação: redundância enfeiam o discurso. Melhor dizer “Há dez anos” ou “Dez anos atrás”. “Há dez anos atrás” é o mesmo que “um plus a mais”.	
Exemplo: “Eu, enquanto diretor de marketing...”	Exemplo: “Éramos em oito na reunião”	
Explicação: também é inadequado. Melhor dizer “Eu, como diretor de marketing...”	Explicação: não se usa a preposição “em” entre o verbo ser e o numeral. O correto é dizer “Éramos oito”.	

Figura 3 – Pecados Capitais da Linguagem Oral

Fonte: Revista *Veja*, 7 de novembro de 2001, p.108, adaptação nossa.

Segundo Lima (2001), o brasileiro tem dificuldade em falar e escrever de forma a se fazer entender. Os fatos são inúmeros. Primeiramente, lê-se pouco no Brasil. Em 2001, a Câmara Brasileira do Livro divulgou estudo que mostra que os brasileiros leem em média apenas 1,2 livro por ano. “Não cultivar a leitura é um desastre para quem deseja expressar-se bem. Ela é condição essencial para melhorar a linguagem oral e escrita. Quem lê interioriza as regras gramaticais básicas e aprende a organizar o pensamento” (LIMA, 2001, p.109).

A *Revista Veja*, em 12 de setembro de 2007, publicou outra matéria de capa sobre “Falar e escrever certo”, acompanhado dos subtítulos “Como o domínio da língua impulsiona a carreira”, “Os 10 erros de português que arruinam suas chances” e “A ansiedade com a nova reforma ortográfica”. Nota-se a persistência da imprensa nas concepções de “certo” e “errado” com base nas visões tradicionais e prescritivas sobre a linguagem, como se observa na capa da revista reproduzida na figura 4.



Figura 4 – Capa “Falar e escrever certo”

Fonte: Revista *Veja*, edição 2025, ano 40, n.º. 36, 12 de setembro de 2007.

Na reportagem “A Riqueza da Língua”, Jerônimo Teixeira (2007) diz que

Dominar a norma culta de um idioma é plataforma mínima de sucesso para profissionais de todas as áreas. Engenheiros, médicos, economistas, contabilistas e administradores que falam e escrevem certo, com lógica e riqueza vocabular, têm mais chance de chegar ao topo do que profissionais tão qualificados quanto eles mas sem o mesmo domínio da palavra. Por essa razão, as mudanças ortográficas interessam e trazem dúvidas a todos. O acordo diz como se devem usar o hífen e o acento agudo e outros desses minúsculos sinais gráficos que já fizeram estatelar muitas reputações. A diferença entre um sucesso e um vexame pode ser determinada por uma simples crase mal utilizada. Portanto, não há como ignorar quando os sábios se reúnem para determinar o que é certo e errado no uso do português (TEIXEIRA, 2007, p.88-89).

Para ilustrar que o uso adequado da língua influi na carreira, o autor exibe um estudo feito em 39 empresas americanas o qual mostrou que a chance de ascensão profissional está diretamente ligada ao vocabulário que a pessoa domina. Quanto maior seu repertório, mais competência e segurança ela terá para absorver novas ideias e falar em público. Isso é o que apresenta a pirâmide da pesquisa publicada na *Revista Veja* (2007, p.89), como pode-se observar na figura 5.



Figura 5 - Johnson O'Connor Research Foundation e Paul Nation
Fonte: *Revista Veja*, 12 de setembro de 2007, p.89.

Nas grandes corporações, os testes de admissão concedem à competência linguística dos candidatos, muitas vezes, o mesmo “peso” dado à aptidão para trabalhar em grupo ou ao conhecimento de matemática. Diversas pesquisas estabelecem correlações entre tamanho de vocabulário e habilidade de comunicação, de um lado, e ascensão profissional e ganhos salariais, de outro.

Outra tendência midiática ligada à supremacia da norma culta, está aliada à ascensão social, certamente o domínio dessa norma pode favorecer o crescimento social tendo em vista a exigência de seu uso em algumas esferas da vida pública, sobretudo em empregos de alto poder aquisitivo, no entanto ao deixar de considerar a existência de outras formas de uso da língua pode levar, implicitamente, ao preconceito, ou seja, “quem não domina a norma culta e a padrão é considerado ignorante” (SCOPARO; MIQUELETTI, 2014, p.10).

Segundo Jerônimo Teixeira (2007), uma maneira de se destacar na carreira e na vida é mostrar nas comunicações formais perfeito domínio da tradicional norma culta do português. Vários estudos demonstram a correlação positiva entre um bom domínio do vocabulário e o nível de renda, mesmo que não se possa traçar uma correlação direta e linear entre uma coisa e outra.

Além de conhecer as palavras, é preciso que se tenha alguma coisa a dizer de forma lógica e racional. O vocabulário, por si só, não garante precisão ou beleza na escrita. De acordo com Cláudio Moreno, professor de português, Machado de Assis compôs toda a sua obra com aproximadamente 12000 vocábulos, enquanto Coelho Neto, autor ilegível, teria empregado mais de 35000 palavras diferentes na sua longa e obscura carreira (TEIXEIRA, 2007, p.91).

Após essa explanação sobre a importância da norma culta na vida social e nas pretensões profissionais, o autor escreveu os dez “erros” que são verdadeiros “Pecados da língua”(figura 6), novamente a menção à *Pecado*. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2010), “pecado” seria “uma violação de um preceito religioso”; “desobediência a qualquer norma ou preceito”; “falta, erro”; “ação má; crueldade, perversidade” (HOUAISS, 2010).

O termo pecado é comumente utilizado em contexto religioso para descrever qualquer desobediência à vontade de Deus; em especial, qualquer desconsideração deliberada de leis divinas. No hebraico e no grego comum, as formas verbais (em hebr. *hhatá*; em gr. *hamartáno*) significam “errar” ou não atingir um alvo, ideal ou padrão. Em latim, o termo é vertido por *peccátum*, “falta, erro, culpa” (CUNHA, 1997, p.589). Na própria Bíblia é dada a especificação de pecado: “Todo aquele que pratica o pecado transgredir a Lei; de fato, o pecado é a transgressão da Lei” (JOÃO 3:4 *apud* BÍBLIA, 1982).



Figura 6 - Os Dez Pecados da Língua
Fonte: *Revista Veja*, 12 de setembro de 2007, p.91.

A capa da *Revista Veja* do dia 20 de agosto de 2008 vem com uma foto de uma criança escrevendo na lousa a frase “O inssino no Brasiu è ótimo: os erros não são só dele”. A figura 7 reproduz a capa da revista.

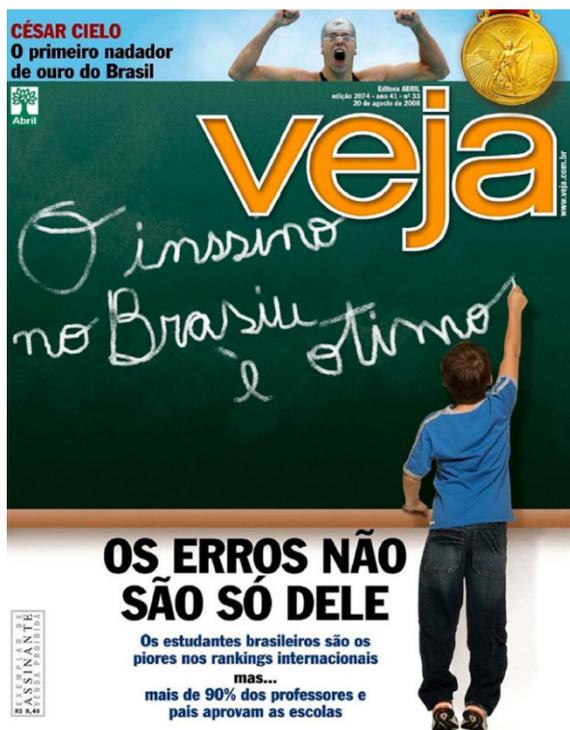


Figura 7 – Capa “Os erros não são só dele”

Fonte: Revista *Veja*, edição 2074, ano 41, n.º. 33, 20 de agosto de 2008.



Figura 8 – Pesquisa da CNT/Sensus

Fonte: Revista *Veja*, 20 de agosto de 2008, p.72-73.

Nessa reportagem, “Você sabe o que estão ensinando a ele?”, de Monica Weinberg e Camila Pereira (2008a), as autoras afirmam que o sistema de ensino no Brasil é “mediocre” haja vista a posição dos estudantes brasileiros nos *rankings* internacionais. Em contrapartida, pesquisa encomendada por VEJA à CNT/Sensus revela que mais de 90% dos professores e pais aprovam as escolas, conforme se observa na figura 8.

Para 89% dos pais com filhos em escolas particulares, o dinheiro é bem gasto e tem bom retorno. No outro campo, 90% dos professores se consideram bem preparados para a tarefa de ensinar. Como mostra a Carta ao Leitor desta edição, sob sua plácida superfície essa satisfação esconde o abismo da dura realidade – o ensino no Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante e globalizado. Em comparações internacionais, os melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações – abaixo da quinquagésima posição em competições com apenas 57 países (WEINBERG; PEREIRA, 2008a, p.72).

De acordo com Weinberg e Pereira (2008a), os pais brasileiros de todas as classes (com raras exceções) não se envolvem como deveriam na vida escolar dos filhos, segundo dados observados na figura 9 apresentada a seguir.

Os mais pobres dão graças aos céus pelo fato de a escola fornecer merenda, segurança e livros didáticos gratuitos. Os pais de classe média se animam com as quadras esportivas, a limpeza e a manifesta tolerância dos filhos quanto às exigências acadêmicas muitas vezes calibradas justamente para não forçar o ritmo dos menos capazes (WEINBERG; PEREIRA, 2008a, p.72).

PARA ELES, A FINLÂNDIA É AQUI					
Pais, professores e alunos fazem uma avaliação positiva das escolas públicas e particulares, segundo revela a pesquisa da CNT/Sensus. É um contraste em relação à realidade. Os números:					
		PROFESSORES*		PAIS	
		Escolas públicas	Escolas particulares	Escolas públicas	Escolas particulares
■ <i>Você considera o ensino da sua escola (ou da de seu filho)...</i>	ótimo ou bom	60%	94%	63%	92%
	regular	32%	6%	31%	8%
	ruim ou péssimo	8%	-	6%	-
■ <i>No geral, os professores...</i>	são adequadamente preparados para dar aula	90%	90%	68%	82%
	são mais ou menos preparados para dar aula	5%	6%	21%	15%
	não são adequadamente preparados para dar aula	5%	4%	11%	3%
■ <i>Você acha que a sua escola (ou a de seu filho)...</i>	prepara adequadamente para o futuro	58%	77%	62%	83%
	não prepara adequadamente para o futuro	40%	20%	18%	5%
	Sem opinião formada	2%	3%	20%	12%

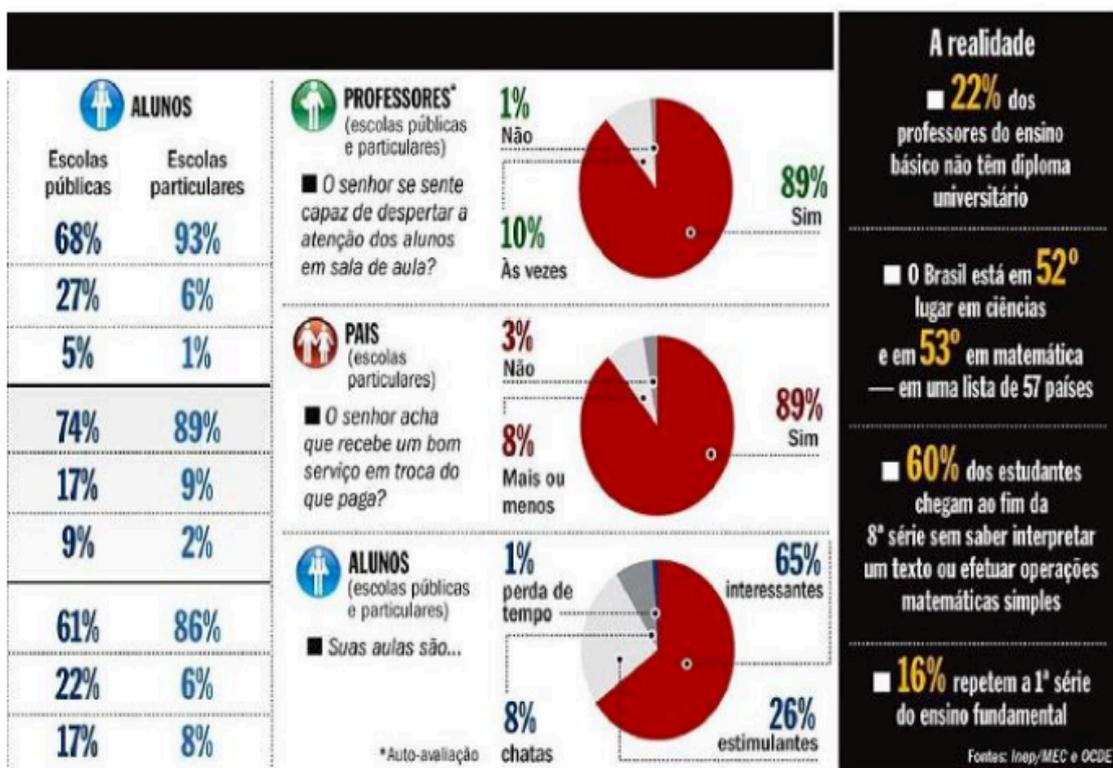


Figura 9 – “A Finlândia é aqui”: Resultados da Pesquisa CNT/Sensus

Fonte: Revista Veja, 2008, p.74-75.

A fagulha de mudança pode ser acendida com a constatação de que as escolas que pais, alunos e professores tanto elogiam são as mesmas que devolvem à sociedade jovens incapazes de ler e entender um texto, que se embaralham com as ordens de grandeza e confiam cegamente em suas calculadoras digitais para não apenas fazer contas mas substituir o pensamento lógico. Mais uma vez abusa-se do recurso da generalização para que o mérito individual de alguns poucos não dilua a constatação de que o complexo educacional brasileiro é medíocre e não se enxerga como tal (WEINBERG; PEREIRA, 2008a, p.74).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) e OCDE (2008) citados na reportagem, 22% dos professores do ensino básico não têm diploma universitário; o Brasil está em 52º lugar em ciências e em 53º em matemática (em uma lista de 57 países); 60% dos estudantes chegam ao fim do ensino fundamental (9º ano) sem saber interpretar um texto ou efetuar operações matemáticas simples.

A reportagem seguinte na mesma revista intitula-se “Prontos para o século XIX” (2008b) também de Monica Weinberg e Camila Pereira propõe uma reflexão sobre como os professores “incutem ideologias anacrônicas e preconceitos esquerdistas nos alunos” com a justificativa de "incentivar a cidadania" (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.76).

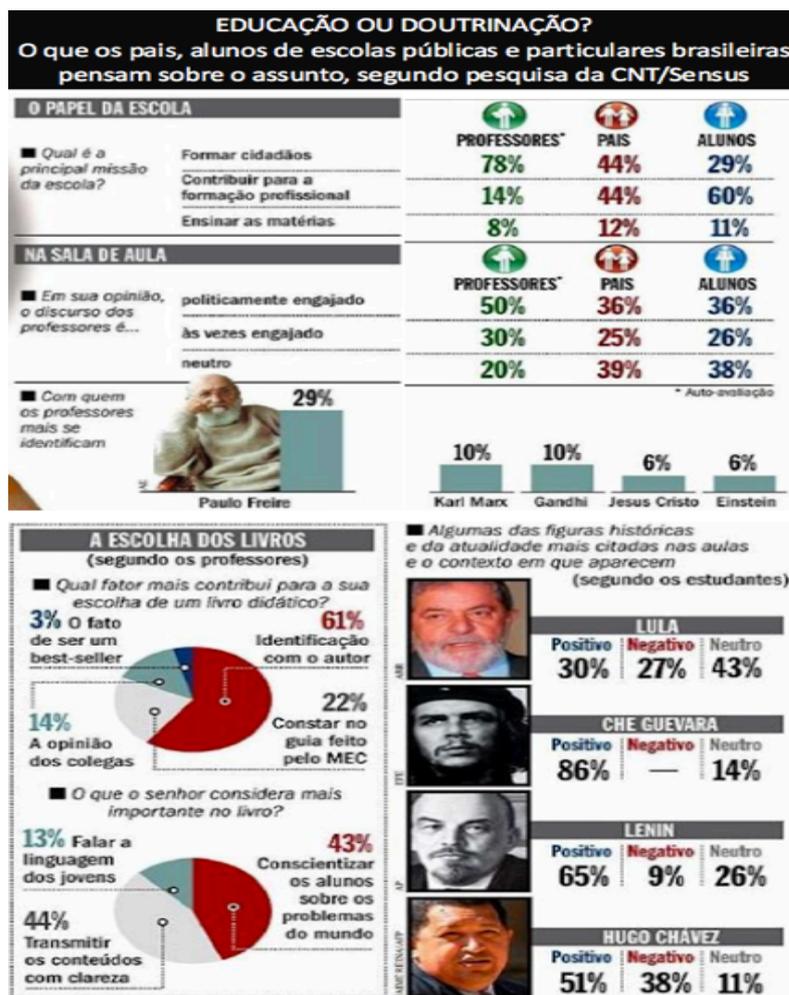


Figura 10 - “Educação ou Doutrinação”
Fonte: Revista Veja, 2008, p.76-77.

“A ideologização do ensino pode ser resultado em parte também do despreparo dos professores para o desempenho da função” (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.80). As autoras da reportagem citam o historiador Marco Antonio Villa ao afirmar que "repetir meia dúzia de slogans é muito mais fácil do que estudar e ler grandes obras. Por isso, a ideologização é mais comum onde impera a ignorância"(apud WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.80).

De acordo com as autoras, essa questão educacional não é nova e já foi um alerta da filósofa alemã Hannah Arendt sobre “o equívoco de fazer das aulas um lugar para a doutrinação ideológica, qualquer que fosse o matiz” (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.80). Desse modo, “o viés político retira da escola aquilo que deveria, afinal, ser seu atributo número 1: ensinar a pensar” (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.82).

Para o sociólogo Simon Schwartzman: "o verdadeiro exercício intelectual se faz ao colocar as ideias e os juízos numa balança, algo que só é possível com uma ampla liberdade de investigação e de crítica" (apud WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.82).

A pesquisa CNT/Sensus ouviu 3 000 pessoas de 24 estados brasileiros, entre pais, alunos e professores de escolas públicas e particulares. Sua conclusão nesse particular é espantosa. Os pais (61%) sabem que os professores fazem discursos politicamente engajados em sala de aula e acham isso normal. Os professores, em maior proporção, reconhecem que doutrinam mesmo as crianças e acham que isso é sua missão principal – algo muito mais vital do que ensinar a interpretar um texto ou ser um bamba em matemática. Para 78% dos professores, o discurso engajado faz sentido, uma vez que atribuem à escola, antes de tudo, a função de "formar cidadãos" – à frente de "ensinar a matéria" ou "preparar as crianças para o futuro". Muito bonito se não estivessem nesse processo preparando os alunos para um mundo que acabou e diminuindo suas chances de enfrentar a realidade da vida depois que saírem do ambiente escolar (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.78-79).

Segundo pesquisa da CNT/Sensus, os estudantes disseram que as figuras históricas e da atualidade mais citadas pelos professores em sala de aula são: Luiz Inácio Lula da Silva, Che Guevara, Lenin e Hugo Chávez. Os estudantes responderam se esses indivíduos são citados de modo positivo, negativo ou com neutralidade pelos professores.

As referências a Lula são contidas. O presidente brasileiro obtém aprovação menor entre os professores, segundo relatam os estudantes, do que aquela com que a sociedade brasileira em geral o brinda. Ele tem 70% de avaliação positiva dos brasileiros, mas na boca dos professores esse índice cai para 30% – com 27% de citações negativas e 43% de neutras. Ressalte-se aqui que é um ponto louvável para os mestres o fato de, como mostram os números relativos a Lula, eles não fazerem proselitismo eleitoral em classe – mesmo que seja preciso relevar o fato de o ditador venezuelano Hugo Chávez ter merecido 51% de citações positivas. A neutralidade e o comedimento em relação a Lula desautorizam a interpretação de que os professores tentam direcionar o voto dos alunos, o que seria desastroso. É sinal de que sua pregação, mesmo equivocada, se mantém no nível das ideias – o que é excelente (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.84).

Para os professores brasileiros ouvidos na pesquisa da CNT/Sensus, eles mais se identificam com Paulo Freire (29%), Karl Marx (10%), Gandhi (10%), Jesus (6%) e Einstein (6%) foram os mais citados em ordem decrescente. Para Weinberg e Pereira (2008b), isso já evidenciaria que “se está diante de uma distorção gigantesca das prioridades educacionais dos senhores docentes, de uma deformação no espaço-tempo tão poderosa que talvez ajude a explicar o fato de eles viverem no passado”, uma vez que são “personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização” (WEINBERG; PEREIRA, 2008b, p.82).

Conforme se observa na capa da revista reproduzida na figura 11, a *Revista Veja*, mais uma vez, publica uma matéria de capa, em 11 de agosto de 2010, sobre “Falar e escrever bem: rumo à vitória”, acompanhado do subtítulo “Expressar-se com clareza e elegância é essencial para avançar na vida. A boa notícia é que há mais ferramentas para o aprendizado”.



Figura 11 - Capa “Falar e escrever bem: rumo à vitória”

Fonte: *Revista Veja*, edição 2177, ano 43, nº. 32, 11 de agosto de 2010.

Novamente, Teixeira e Macedo (2010, p.94-95) salientam que o domínio do idioma, na fala ou na escrita, é crucial para o crescimento profissional e que as oportunidades e as ferramentas são cada vez mais numerosas para aqueles que desejam aperfeiçoar o manejo do idioma. Livrarias, bibliotecas e dicionários estão acessíveis pela internet, além de ferramentas disponíveis nos próprios produtores de textos como: corretores ortográficos e gramaticais.

Nas páginas 98 e 99, os jornalistas Jerônimo Teixeira e Daniela Macedo listam os “10 erros de português que acabam com qualquer entrevista de emprego”, conforme evidenciam as figuras 12 e 13.

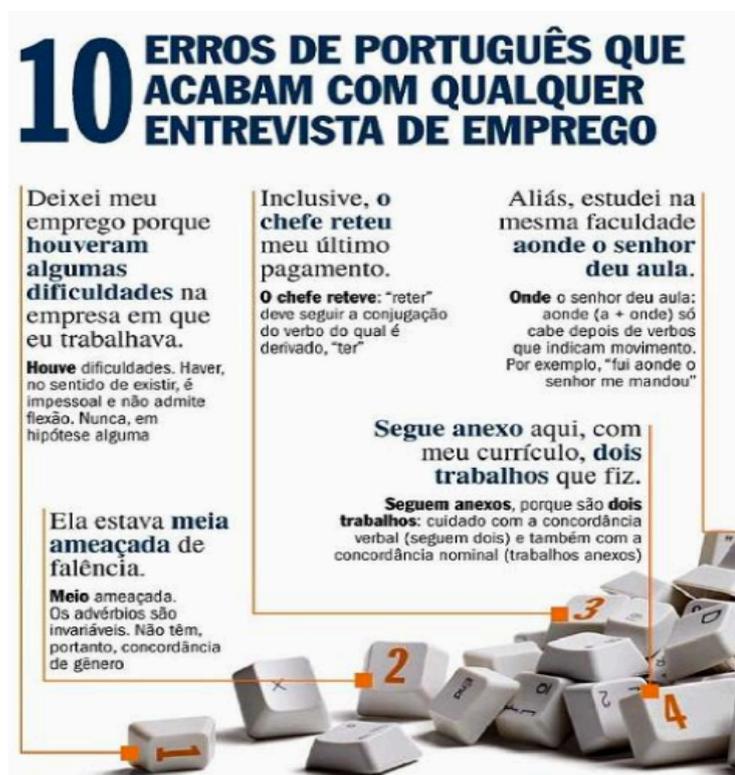


Figura 12 - “10 erros de português que acabam com qualquer entrevista de emprego”
 Fonte: Revista *Veja*, 11 de agosto de 2010, p.98.



Figura 13 - “10 erros de português que acabam com qualquer entrevista de emprego”
 Fonte: Revista *Veja*, 11 de agosto de 2010, p.99.

De acordo com os autores, “o português está mal amparado por escolas que evadem qualquer menção à análise sintática, o brasileiro nem sempre sabe onde buscar ‘régua’ e ‘compasso’ para disciplinar a língua que fala” (TEIXEIRA; MACEDO, 2010, p.96). A Língua Portuguesa é dinâmica, contudo, essa fluidez não faz dela um território sem leis.

Para os jornalistas, as gramáticas normativas cumprem um bom papel no esclarecimento de dúvidas sobre o que é ou não correto na escrita. Na fala, admitem-se muitas construções que seriam aberrantes no texto escrito, porém é preciso achar um equilíbrio, inclusive nas diferenças de registro: “um adolescente não pode empregar com os avós os mesmos termos que utiliza nas baladas com sua turma” (TEIXEIRA; MACEDO, 2010, p.96).

Faraco (2002) esclarece que a raiz do preconceito linguístico na cultura brasileira e das atitudes puristas e normativistas que veem “erros” em toda parte e condenam qualquer uso – mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes – de formas que fujam ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores está na grande distância que se colocou, desde o início, entre a norma culta e o “padrão artificialmente forjado”.

Nessa perspectiva da variação e evolução linguística, Bagno (2009) diz ser preciso “um corte do cordão umbilical que sempre nos prendeu às velhas doutrinas gramaticais” e reconhecer que

tudo o que a Gramática Tradicional chama de “erro” é na verdade um “fenômeno” que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. Se milhões de pessoas (cultas inclusive) estão optando por um uso que difere da regra prescrita nas gramáticas normativas é porque há alguma regra nova sobrepondo-se à antiga. Assim, o problema está com a regra tradicional, e não com as pessoas, que são falantes nativos e perfeitamente competentes de sua língua (BAGNO, 2009, p.167).

Em 1990, a professora Neves publicou em seu livro “Gramática na escola” o resultado de uma pesquisa feita por ela com 170 professores do Ensino Fundamental e Médio no Estado de São Paulo, com questionários e entrevistas, sobre duas questões: *para que se ensina a gramática e o que se ensina*, de que naturalmente vai derivar *o como se ensina*.

Quanto às finalidades do ensino da gramática, em resposta à pergunta “Para que se ensina gramática?”, Neves (1990, p.10-11) verificou que quase 50% dos professores fazem indicações se referem a um bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão (destacando-se o desempenho ativo). Cerca de 30% das indicações referem-se à preocupação de normatividade: maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto. Por fim, cerca de 20% de indicações para o que seria uma finalidade teórica: aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento da

língua/conhecimento sistemático da língua/apreensão dos padrões da língua/sistematização do conhecimento da língua. Cabe, ainda, apontar que menos de 1% dos professores pesquisados declarou que só dá aulas de gramática para cumprir o programa. Segundo Neves (1990), “esse baixo percentual, porém, foi desmentido na subsequência da pesquisa, que revelou ser muito mais geral essa negação da real validade do ensino da gramática” (NEVES, 1990, p.11).

Quanto à pergunta “Para que se usa a gramática que é ensinada?”, Neves (1990, p.11) averiguou que 80% das finalidades indicadas como resposta convergem para termos práticos como “bom desempenho profissional e social”, “segurança”, “elevação social” tanto do “melhor desempenho linguístico” como da “maior correção de linguagem” (NEVES, 1990, p.11).

Indicações duplas de utilização da gramática aprendida reúnem:

- ser aprovado em concursos e vencer na vida;
- expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade;
- usar a língua padrão/norma culta e ser bem-sucedido na vida;

Indicações múltiplas reúnem:

- conhecer a língua e: ter segurança nas situações de comunicação; expressar-se melhor; ser bem-sucedido na vida;
- expressar-se bem e: sair-se bem em concursos; sair-se bem profissionalmente (NEVES, 1990, p.11).

Assim como a maioria das indicações encontradas na pesquisa realizada por Neves (1990) dirige-se para o melhor desempenho linguístico, registrado mais especificamente como “falar e escrever melhor” e ligado ao sucesso na vida prática, os discursos midiáticos analisados com reportagens de capas da *Revista Veja* sobre falar e escrever “certo” x “errado”; “bem” e “mal” em 2001, 2007, 2008 e 2010 tratam do mesmo viés, segundo o qual o melhor conhecimento da língua vem traduzido em bom desempenho social e profissional.

A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino da gramática (NEVES, 1990, p.11).

A respeito do que é ensinado nas aulas de gramática, Neves (1990) solicitou que os 170 professores, que participaram de sua pesquisa, elaborassem os exercícios que mais usualmente solicitam que os alunos executem em suas aulas. Os tipos de exercícios formulados, por ordem decrescente de ocorrência, estão relacionados a seguir.

Quadro 2 – Ocorrência dos Tipos de Exercícios Formulados

1.	Reconhecer classes de palavras	31,34%
2.	Reconhecer funções sintáticas	15,01%
3.	Reconhecer e classificar funções sintáticas	8,38%
4.	Reconhecer e subclassificar classes de palavras	7,94%
5.	Usar determinadas classes no preenchimento de lacunas	4,19%
6.	Classificar verbos quanto à transitividade	3,31%
7.	Fazer análise sintática	2,42%
8.	Identificar acidentes de verbo	2,20%
9.	Classificar orações	1,98%
10.	Dividir período e classificar orações	1,76%
11.	Substituir nome por pronome pessoal em frases	1,76%
12.	Dar o plural das palavras	1,54%
13.	Flexionar verbos	1,32%
14.	Acentuar e justificar o acento	1,32%
15.	Usar determinadas palavras em frases	1,10%
16.	Separar sílabas	1,10%
17.	Apassivar frases	0,88%
18.	Ampliar frases	0,88%
19.	Reconhecer elementos mórficos	0,88%
20.	Treinamento ortográfico	0,88%
21.	Reconhecer o número de sílabas das palavras	0,88%
22.	Reconhecer gênero	0,66%
23.	Dar adjetivos correspondentes a substantivos	0,66%
24.	Classificar termos	0,44%
25.	Classificar períodos	0,44%
26.	Completar lacunas com determinados termos de oração	0,44%
27.	Construir frases na passiva	0,44%
28.	Fazer concordância verbal	0,44%
29.	Indicar e justificar a crase	0,44%
30.	Mudar a posição do sujeito	0,44%
31.	Passar a frase para o plural	0,44%
32.	Fazer análise morfológica	0,44%
33.	Mudar o tempo verbal	0,44%
34.	Substituir locuções adjetivas por adjetivos	0,44%
35.	Formar substantivos derivados de adjetivos	0,44%
36.	Empregar sinônimos e antônimos	0,44%
37.	Empregar homófonos	0,44%
38.	Empregar palavras polissêmicas	0,44%
39.	Procurar palavras no dicionário	0,44%
40.	Separar sílabas e classificar quanto ao número de sílabas	0,44%

Fonte: NEVES (1990, p.12-13)

As áreas do programa de Língua Portuguesa que mais são trabalhadas por ordem de frequência são as seguintes, de acordo com Neves (1990):

Quadro 3 – Áreas do Programa de Língua Portuguesa

1.	Classes de palavras	39,71%
2.	Sintaxe	35,85%
3.	Morfologia	10,93%
4.	Semântica	3,37%
5.	Acentuação	2,41%

6.	Silabação	2,25%
7.	Texto	1,44%
8.	Redação	1,44%
9.	Fonética e Fonologia	0,96%
10.	Ortografia	0,80%
11.	Estilística	0,32%
12.	Níveis da linguagem	0,32%
13.	Versificação	0,16%

Fonte: NEVES (1990, p.48)

Evidentemente, os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras (39,71%) e de funções sintáticas (35,85%) correspondem a mais de 70% (75,56%) das atividades de ensino de gramática. Para Travaglia (2009), os dados confirmam que

o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Observa-se uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável (TRAVAGLIA, 2009, p.101).

Segundo Travaglia (2009, p.102), a maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, insiste-se na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. Por que, então, a insistência nesse tipo de atividade em sala de aula? “Talvez comodismo, desconhecimento de alternativas e outras razões alegadas como: exigência do currículo, dos pais, da sociedade em seus concursos” (TRAVAGLIA, 2009, p.103).

4.2 Discursos políticos: a arte de argumentar rumo à vitória

A interação social do homem na linguagem ou por meio dela caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. O ato de convencer está ligado à prática discursiva relacionada a certo grau de violência e, quase sempre à violência simbólica (BOURDIEU, 1989), uma vez que não se assenta em uma realidade dada como natural. É pelo discurso, ou ação verbal dotada de intencionalidade, que o homem tenta influir sobre o comportamento de seu semelhante ou fazer com que este compartilhe de suas opiniões. O ato de argumentar,

portanto, constitui-se em um ato linguístico fundamental, pois passamos a maior parte de nosso tempo defendendo nossos pontos de vista, falando com pessoas, tentando motivá-las.

No auge da democracia clássica grega, no século V a.C., a fala era a principal arma de intervenção na vida pública. Em Roma, a retórica conheceu seu ápice com Marco Túlio Cícero (106 a.C. – 43 a.C.), que não só foi um brilhante orador, mas também um teórico de sua arte. O orador, dizia ele, devia alcançar três objetivos: *docere* (ensinar), *delectare* (deleitar, agradar) e *movere* (afetar emocionalmente, comover) (TEIXEIRA; MACEDO, 2010, p.100).

De acordo com Abreu (2001), em seu livro “A arte de argumentar”, somente a partir dos anos 60, a retórica voltou a ganhar crédito nos estudos da linguística, pragmática e a análise do discurso. Ela trabalha com diferentes ângulos, pontos de vista, mexendo com a criatividade. Para o autor, “[...] o verdadeiro sucesso depende da habilidade de relacionamento interpessoal, da capacidade de compreender e comunicar ideias e emoções” (ABREU, 2001, p.26). Para conquistar essa capacidade, precisa-se compreender que:

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. [...] Persuadir é saber gerenciar a relação, é falar à emoção do outro. [...] Convencer é construir algo no campo das ideias. [...] Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir (ABREU, 2001, p.25).

Como se vê, argumentar não é manipular e sim agir com ética e assertividade. Razão e emoção caminham juntas, cada uma com sua função. Gerenciar a informação é ser crítico, substituindo a mídia por outros meios de comunicação. É importante ressaltar que “o mais importante não são as informações em si, mas o ato de transformá-las em conhecimento” e, sobretudo, julgá-las, uma vez que “(...) a mídia nos oferece uma espécie de ‘visão tubular’ das coisas. É como se olhássemos apenas a parte da realidade que ela nos permite olhar, e da maneira que ela quer que nós a interpretemos” (ABREU, 2001, p.11-12).

Gerenciar a relação requer sensibilidade para adentrar no campo das emoções: “preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. [...] é saber falar menos de si e do que se quer, e mais do outro e do que é importante para ele” (ABREU, 2001, p.93). Para gerenciar a relação é preciso entender as emoções eufóricas que são as positivas, e disfóricas que são emoções negativas que atrapalham a vinda do novo.

Portanto, pode-se concluir que gerenciar informação (razão) é convencer, e gerenciar relação (emoção) é persuadir. Para Abreu (2001), deve-se saber dosar um e outro. Para convencer precisa-se de recursos verbais que são as técnicas argumentativas ou não-verbais que

podem ser um recurso de presença. Porém, não é o suficiente para conseguir um resultado satisfatório. Só convencer pode não trazer os resultados, porque deve completar o argumento por meio da persuasão e as palavras que escolhemos têm enorme influência em nossa argumentação. Veja o exemplo de Abreu (2001, p.100):

Um publicitário, encontrando um cego em uma das pontes da cidade de Londres e vendo que o pobre homem recebia muito pouco dinheiro dentro do chapéu que estendia aos passantes, pediu a ele autorização para virar ao contrário a tabuleta em que se lia a palavra cego e escreveu no verso outra mensagem. Algum tempo depois, passando pela mesma ponte o publicitário viu que o cego estava bastante feliz porque estava recebendo muito dinheiro do que antes diante do novo encontro perguntou ao publicitário:

- Conte-me o que você escreveu na minha tabuleta, que fez tanta gente ser generosa comigo?

- Nada de mais disse o publicitário. Escrevi apenas o seguinte: “é primavera e eu não consigo vê-la” (ABREU, 2001, p.100).

O fato de que o cego não conseguia ver a primavera é óbvio. O que o publicitário fez foi apresentar esse fato aos transeuntes, de um outro ponto de vista, por meio de outras palavras.

Segundo Teixeira e Macedo (2010), do ponto de vista da clareza e da gramática, o primeiro debate dos candidatos à corrida presidencial de 2010, na emissora de televisão *Band*, “deixou a desejar”. Já que os três principais candidatos – Dilma Rousseff, José Serra e Marina Silva - afundaram-se em anacolutos, solecismos, frases inconclusas e inadequações gramaticais como se observa nos exemplos das figuras 14, 15 e 16 em destaque na reportagem da *Revista Veja* (2010, p.96-97).

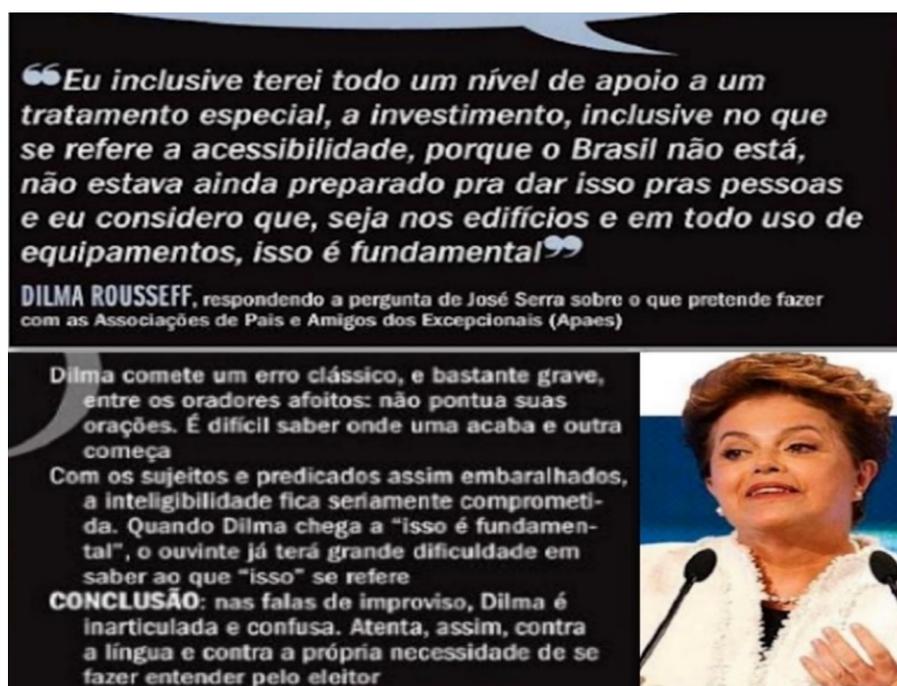


Figura 14 – O Português no Debate – Dilma Rousseff
Fonte: *Revista Veja*, 11 de agosto de 2010, p.96-97.

“Eu vou valorizar, eu vou estatizar as empresas que já são do governo no sentido que elas vão ficar servindo ao interesse público. E não de um partido, de um acordo político, ou de um grupo de parlamentares, de deputados etc. Essa é uma questão muito importante em relação ao que que a gente vai fazer com o patrimônio do governo”

JOSÉ SERRA, criticando o aparelhamento dos Correios promovido pelo PT

Serra usa um recurso típico da oratória: a reiteração. Por exemplo, dois “eu vou” consecutivos e, na frase seguinte, vários “de” que, a rigor, seriam dispensáveis. Escrito, não é bonito. Dito, serve para manter a atenção do ouvinte. O gerúndio “vão ficar servindo” é uma escorregadela feia e um vício pernicioso. O “que que”, em vez de “que é que”, é perdoável na linguagem falada, por questão de ritmo.

CONCLUSÃO: Serra não é um orador nato, mas aprendeu truques que, embora não muito elegantes do ponto de vista gramatical, o ajudam a ganhar tempo e a organizar o pensamento, tornando-o mais claro para o ouvinte



Figura 15 - O Português no Debate – José Serra
Fonte: Revista *Veja*, 11 de agosto de 2010, p.96-97.

“O capitalista precisa de água potável, terra fértil e ar puro. O trabalhador e a criança pobre, lá da favela do Coque, aonde eu conheci o Dado, precisam também. Essa é uma luta generosa, que se cada um de nós não fizer sua parte – seje de esquerda, de direita ou de centro – nós não teremos futuro”

MARINA SILVA, em resposta ao comentário de Plínio de Arruda Sampaio, de que ela agia como uma “ecocapitalista”

Marina erra no uso do “aonde” (só permitido com verbos de movimento), na coordenação desajeitada entre “essa é uma luta generosa” e a frase seguinte (o melhor seria “...generosa. Se cada um de nós não fizer sua parte nela, não teremos futuro”) e no “seje”.

Apesar dos erros gramaticais, a candidata pensa e se expressa com clareza e com efeito. A cadência que ela imprime às duas primeiras frases, em especial, é notável.

CONCLUSÃO: dos três candidatos, Marina é a que se comunica com mais vivacidade, clareza e imaginação



Figura 16 - O Português no Debate – Marina Silva
Fonte: Revista *Veja*, 11 de agosto de 2010, p.96-97.

Para Teixeira e Macedo (2010, p.94), na maior parte, o debate foi simplesmente “ininteligível”, o que é inaceitável, visto que disputam ofício público que exige a formulação clara de propostas concretas e princípios abstratos falharam todos, em maior ou menor medida, no uso de uma ferramenta básica: *a linguagem*.

Observa-se que dos três candidatos aquela que na avaliação da *Revista Veja* comunicou-se com mais vivacidade, clareza e imaginação foi Marina Silva que é um exemplo de superação pela sua trajetória de vida e educacional.

No livro “Marina: a vida por uma causa”, de Marília de Camargo César, tem-se o relato do seu progresso nos estudos.

[...] na adolescência sonhava em ser freira. “Minha avó dizia: ‘Minha filha, freira não pode ser *analfabeta*’”, lembra ela. O desejo de aprender a ler passou então a acompanhá-la. Aos 16 anos, deixou a floresta e mudou-se para a capital do Acre, Rio Branco, em busca de tratamento médico. Aproveitou a oportunidade para também se dedicar à vida religiosa e, ao mesmo tempo, estudar. Na capital acriana, para se sustentar, passou a trabalhar como empregada doméstica. Revia as lições durante as madrugadas. O progresso nos estudos foi rápido. Entre o período de *Mobral*, no qual aprendeu a ler e a escrever, até a graduação em licenciatura em História (Universidade Federal do Acre) transcorreram apenas dez anos. Sua formação foi complementada posteriormente com as pós-graduações em Teoria Psicanalítica e em Psicopedagogia (CÉSAR, 2012, p.23)

Assim, “*tolerância* significa virtude de convivência humana, da qualidade de conviver, de aprender e de respeitar o diferente” (FREIRE, 2004, p.24). “Por isso mesmo, na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-se superiores aos outros, lhes deixam claro ou insinuam o favor que lhes fazem por tolerá-los” (FREIRE, 2004, p.24).

De acordo com Freire (2009b), como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. E esse momento altamente pedagógico acontece “quando a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” (FREIRE, 2009b, p.206).

4.2.1 Odoriquês, Odoricadas, Odoriquismos: a linguagem estereotipada da política

O preconceito linguístico fica evidente nas ilustrações e expressões “asininas” como se observa na figura 17 e com o título da matéria: “Abaixo o Odoriquês!” publicado na *Revista Veja* (2010, p.101) que afirma que o português do Brasil, hoje, está cheio de “odoriquismos”.



Figura 17 - O português corrente no Brasil com seus “odoriquismos”
Fonte: *Revista Veja*, 11 de agosto de 2010, p.101.

Ao eliminar as peculiaridades regionais e etárias da língua, a televisão acaba contribuindo para a formação de um português urbano padrão. “O recurso a gírias regionais, expressões grosseiras e erros de português é, sim, admissível, mas com parcimônia” (TEIXEIRA; MACEDO, 2010, p.100).

Essas variações aparecem em situações humorísticas, motivadas por falantes estigmatizados. É tendência, na mídia, principalmente a televisiva, criar imagem pejorativa de variedades do interior de certas regiões do Brasil, como falantes nordestinos, mineiros, paulistas, cariocas, paraibanos, entre outros, e principalmente de regiões rurais. Essa postura influencia o preconceito que os telespectadores desenvolvem sobre as variedades estigmatizadas, possibilitando a manifestação de avaliações negativas em relação a essas variações (SCOPARO; MIQUELETTI, 2014, p.10).

Fato é que na mídia televisiva, por exemplo, normalmente os personagens de nível socioeconômico cultural baixo são desempenhados por sujeitos que não dominam a norma culta, o que nem sempre condiz com o real. Além disso, muitas vezes, a variabilidade linguística “é motivo de piada a exemplo do que ocorre com o personagem Nerso da Capitinga, Adelaide, no programa *Zorra Total*, entre tantos outros” (SCOPARO; MIQUELETTI, 2014, p.10).

Para o novelista Silvio Abreu (2010), “deve-se deixar claro para o espectador que aquele linguajar é uma licença da ficção para retratar um tipo peculiar” (*apud* TEIXEIRA; MACEDO, 2010, p.100). Como o Odorico Paraguaçu, criado pelo dramaturgo Dias Gomes, vivido por Paulo Gracindo na televisão e por Marco Nanini no filme “O Bem Amado” (BRASIL, 2010) que “atropela a gramática” no afã de “falar bonito” em seus discursos políticos.

Segundo Viveiros (2013a), os supostos “erros” nos discursos políticos do personagem Odorico Paraguaçu ficam em segundo plano, já que acabam elevando o sentido que o personagem pretende passar em suas falas, pois consegue deixar amplo seu vocabulário trazendo neologismos para seus discursos com um jeito muito particular e humorado para convencer e persuadir seus eleitores. Na figura 18, tem-se a cena do filme do discurso de posse do candidato.



Figura 18 – Discurso de Odorico Paraguaçu
Fonte: Filme “O Bem Amado” (2010)

- Povo de Sucupira, meus conterrâneos, venho de branco para ser mais claro. Tomo posse como prefeito dessa cidade com as mãos limpas e o coração nu, despido estripiticamente de qualquer ambição de glória nesta hora tão exorbitante, neste momento extrapolante, eu ergo os olhos para o meu destino e vendo no céu a cruz de estrelas que nos protege peço a Deus que olhe por nossa terra e abençoe a brava gente de Sucupira e o meu governo para que juntos possamos transpor a região do sol (*O Bem Amado*, 2010).

Quando o personagem diz “meus conterrâneos”, ele tenta ficar mais íntimo, mais próximo do seu eleitorado para mostrar que é igual a todos, e que veio do povo. Já ao dizer que “venho de branco para ser mais claro”, quer passar a ideia de “ficha limpa,” ou seja, que ele não é desonesto. Isso também é perceptível na expressão “mãos limpas”. Para Abreu (2001,

p.126), essa comparação do branco utilizada pelo personagem chama-se *metáfora de claro e escuro* que se contrastam para passar a ideia de uma situação vantajosa.

Ao falar: “coração nu despido estripiticamente de qualquer ambição”, quer mostrar que está ali por amor pelo povo e na sua vida não existe ambição, ainda nesse trecho o personagem usa o recurso da figura de som, paronomásia, que é uma figura de som chamada *homeoteleuto*, que termina da mesma maneira, definida por Abreu (2009, p.112), quando usa as palavras “exorbitante” e “estrapolante,” para através do som chamar a atenção do povo para uma parte do discurso que é persuasivo, pois ele usa da religiosidade citando céu, cruz, Deus para convencer a população. Ainda nesse parágrafo, Odorico utiliza a metáfora pastoral conforme Abreu (2009, p.122) para persuadir a população pedindo a proteção de Deus, quando diz: “[...] Deus que olhe por nossa terra e abençoe a brava gente de Sucupira”.

Nomeiam-se como “Odoriquês” os neologismos criados pelo personagem Odorico Paraguaçu, que o dicionário eletrônico Houaiss (2010) define etimologicamente *neologia + -ismo* como o emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua, unidade léxica criada por esses processos. No filme “O Bem Amado”, o personagem de Odorico cria para deixar seus discursos aparentemente mais “suntuosos”, Na tabela abaixo, há alguns dos neologismos encontradas na análise do filme por Viveiros (2013a).

Quadro 4 – Exemplos de Odoriquês

<i>Achamente</i>	<i>Baguncista</i>	<i>Construimento</i>	<i>Encupridamento de pequenos salários</i>	<i>Passarmente</i>
<i>Adulância</i>	<i>Bivocabular</i>	<i>Corregedionria</i>	<i>Esquerda badernista, desaforista e subversenta</i>	<i>Patifentos Patiforte</i>
<i>Adupício</i>	<i>Borboletamentos</i>	<i>Correramantes</i>	<i>Ideia desapretechada de sensatismo</i>	<i>Pecadilhista</i>
<i>Aforamente</i>	<i>Cachacistas</i>	<i>Covartista</i>	<i>Inauguratiçoes</i>	<i>Prafrentemente</i>
<i>Agonizantista</i>	<i>Calunienta, Calunismo</i>	<i>Debochistas</i>	<i>Inovidável</i>	<i>Puxa-saquista</i>
<i>Aguerrento</i>	<i>Cangacista</i>	<i>Defamanista</i>	<i>Jenipapação Jenipapista</i>	<i>Renuncismo</i>
<i>Alma lavada e enxaguada</i>	<i>Canhotistas</i>	<i>Desconfirmar</i>	<i>Licolista Licoração</i>	<i>Sofação Sofatista</i>
<i>Anais e menstruais da história</i>	<i>Chegar aos finais</i>	<i>Desculpento</i>	<i>Maquiavelento</i>	<i>Somentemente</i>
<i>Apenasmente</i>	<i>Atreístas</i>	<i>Deveramente</i>	<i>Merecemente, Merecência</i>	<i>Supervercente, Supervercistas</i>
<i>Apodrecento</i>	<i>Ciumentosa</i>	<i>Diversionismo desgastativo</i>	<i>Noval</i>	<i>Talqualmente</i>
<i>Cemitério na sua virgindade defunticia</i>	<i>Coloquiamento sigiloso, com todos os acautelatórios</i>	<i>Emboramente</i>	<i>Pacatista</i>	<i>Valentodo</i>

Fonte: Filme “O Bem Amado” (2010); VIVEIROS (2013a).

Em abril de 2011, Reinaldo Azevedo divulgou em seu *blog* uma análise política na qual relata que a presidenta Dilma Rousseff viveu o seu momento Odorico Paraguaçu no discurso lido na primeira reunião do CDES (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social). Conforme as análises mostraram, Odorico gostava de inovar no uso dos advérbios bem como Dilma Rousseff, de acordo com Azevedo (2011), ao dizer que o governo está “noturnamente” atento à inflação. O trecho do discurso está a seguir.

Todo aumento da inflação vai exigir que o governo tenha uma atenção bastante especial sobre as suas fontes e causas. Então eu quero dizer a esse conselho: o meu governo está diuturnamente, e até noturnamente, atento a todas as pressões inflacionárias, venha de onde vier, e fazendo permanente análise dela (DILMA ROUSSEFF, abril de 2011).

Segundo análise feita por Reinaldo Azevedo (2011), Dilma “erra” no significado, embora a sua “Odoricada” possa merecer uma apreciação etimológica. O adjetivo “diurno” não se refere a “dia” – não é sinônimo, por exemplo, de “diariamente” ou de “dia após dia.” O “diurno” é aquilo que se prolonga no tempo, que subsiste, de dia ou de noite. Uma preocupação diurna vai além das 18h, atravessa a noite e a madrugada. É o mesmo significado do adjetivo “diutinus”, em latim. Como ensina Francisco Torrinha, no “Dicionário Latino Português”, que o adjetivo “diuturnus”, sinônimo de “diutinus”, sofreu a influência de “diurnus.” Resulta do cruzamento dessas duas palavras, mas o significado permanece inalterado: é aquilo que se prolonga no tempo, jamais o que acontece durante o dia. Assim, *prafrentemente*, Dilma pode se contentar com o “diuturnamente” para designar o modo como ela se ocupa da inflação (AZEVEDO, 2011, s/p).

Indubitavelmente, Odorico Paraguaçu em toda a trama satiriza e parodia os políticos da vida real, trazendo para a obra o cômico, para que a trama fique “leve”. Através dos estudos de Viveiros (2013a), identificou-se que o prefeito utilizava as técnicas da arte de argumentar como infinitas metáforas, figuras de som e neologismos para “enfeitar” seus discursos e assim conseguir com elegância alcançar seus objetivos e persuadir a população a seu favor, sem deixar transparecer a inversão de valores que estava embutida em seus pronunciamentos.

Amparado pelas possibilidades da paródia, o discurso de Odorico, ora proferido oficialmente, ora informalmente, traduz, por meio do cômico e absurdo, a realidade brasileira. No microcosmo Sucupira, os valores são os mesmos que aqueles sustentados no macrocosmo Brasil, porém licenciados pela livre fantasia e pela excentricidade. O prefeito, por meio de seu discurso opulento e neológico, perpetua seu poder e difunde as ideias que o legitimam.

4.3 A Linguagem do ex-presidente Lula é um mau exemplo?

Leite (2008) lembra que a linguagem do ex-presidente Lula sempre foi o “foco de comentários linguísticos restritivos ou desabonadores” (LEITE, 2008, p.15). A autora observa que todos os que criticam a linguagem do ex-presidente conhecem sua origem e sabem que, “embora discursivamente competente, sua *performance* linguística apresenta algumas falhas no que diz respeito ao atendimento dos cânones gramaticais, pois sua linguagem, como é de se esperar, traz marcas de sua história de vida” (LEITE, 2008, p.15).

O que cabe observar a esse respeito não é o fato de o ex-presidente falar “certo ou errado”, mas o fato de os críticos usarem a linguagem para atacar, depreciar, diminuir e humilhar o ser humano, nunca aceitando suas diferenças e são essas atitudes que caracterizam o preconceito ou a intolerância linguística.

No seu livro “Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho”, Irandé Antunes (2007) questiona o ensino da gramática normativa, aquela que prescreve o bem falar. Segundo Antunes,

a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão de *certo e errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de *gente*, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, *a língua mexe com valores*. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes (ANTUNES, 2007, p.22, grifo da autora).

Em maio de 2002, em uma palestra na Universidade do Vale do Paraíba, em São José dos Campos, Lula demonstrou ter consciência do preconceito linguístico contra sua linguagem, usou corretamente uma forma verbal que, geralmente, é usada incorretamente e até fez metalinguagem sobre o fato, como revela a matéria publicada pelo *Jornal Folha de S. Paulo*, 30 de maio de 2002 (analisada por LEITE, 2008, p.37).

Vocês gostaram do interveio?

Em palestra, Lula ironiza erros de português atribuídos a ele

Em palestra na Univap (Universidade do Vale do Paraíba), em São José dos Campos (SP), Luiz Inácio Lula da Silva tentou mostrar, com ironia, que nesta campanha não precisa de ajuda dos universitários para falar de acordo com a chamada norma culta da Língua Portuguesa. “*Vocês gostaram do interveio, não é?*”, provocou o auditório, que foi às gargalhadas. “*Pensavam que eu iria falar interviu, não?*”, declarou, depois de usar o verbo corretamente. Lula havia afirmado que o governo federal não interveio com boas medidas na economia. *Segundo ele, o recurso irônico foi uma forma de falar sobre o preconceito de que sempre foi alvo desde a primeira campanha*

presidencial, em 1989. "Sempre me perguntava, meu Deus, será que não ganhei a eleição por não ter um diploma universitário? Será possível?" Disse que a pergunta sempre vinha à sua cabeça quando estava com amigos intelectuais, como o crítico literário Antônio Candido e a filósofa Marilena Chauí. Lula criticou a forma como os eleitores admiram os "doutores" da política. "O sujeito vai lá fora, fala várias línguas, e isso mexe com o ego dos brasileiros. O povo acha bonito", disse, sem mencionar o presidente Fernando Henrique Cardoso. Ao final, respondeu a perguntas de universitários. Uma delas: "Eleito, o senhor vai fechar a Coca-Cola e o McDonald's?" A resposta: "Não. Eu adoro Coca-Cola e meus filhos e netos adoram McDonald's". Em Jacareí (SP), estreou óculos escuros ao visitar projetos da prefeitura (*Folha de S. Paulo*, 30 de maio de 2002 *apud* LEITE, 2008, p.37, grifo da autora).

Sabe-se que o preconceito linguístico carrega outros. Nesse caso, “o social, cultural, já que Lula sofria a discriminação pela falta da escolaridade superior para estar em igualdade de condições com seus adversários, ou seu principal adversário naquele momento, o na ocasião presidente Fernando Henrique Cardoso” (LEITE, 2008, p.38). A falta da educação formal refletia-se no uso da linguagem, em descompasso com aquela praticada pelos que passaram mais tempo na escola e que, por isso, pareciam praticar a norma "mais correta", chamada “cultura” (LEITE, 2008, p.38).

Na época, os leitores do jornal manifestaram suas opiniões sobre o caso e muitos reconheceram que o preconceito e a intolerância linguísticos existem. Leite (2008) publicou o comentário do leitor Carlos Eduardo Castanheira sobre o fato acima:

A ironia de Lula sobre a conjugação do verbo intervir (Brasil, p.A5, 30/5) talvez ajude a pôr a nu a hipocrisia dos que se servem da dita norma culta (ah, essa dona Norma...) para humilhar milhões de brasileiros e para excluí-los da vida política e dos bens culturais.

Carlos Eduardo Castanheira (Palotina, PR)
(*Folha de S. Paulo*, 31 de maio de 2002 *apud* LEITE, 2008, p.38)

Observa-se que o leitor denominou hipocrisia o preconceito ou a intolerância linguística, cujo efeito é a exclusão. Esse reconhecimento por parte do usuário em geral é importante para perceber que a linguagem é fonte tanto de assimilação quanto de exclusão.

Mas, como salienta Leite (2008), esse preconceito pode ser também uma forma persuasiva para levar os outros também “excluídos” a aceitarem suas razões. Nota-se isso, por exemplo, no discurso de Lula às vésperas da reeleição:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva voltou a afirmar ontem, durante comício na região de Campo Limpo, na periferia da zona sul de São Paulo, que é vítima do ódio e do preconceito das elites do país por ter decidido dar prioridade aos pobres. Como justificativa para disputar a reeleição, afirmou que “era contra a tese”, mas hoje tem certeza de que pode “fazer mais” que os outros.
“Vocês sabem que eu tinha uma tese contra a reeleição. Mas depois que eu aprendi que eu posso fazer para o Brasil mais do que todos eles que governaram esse país, depois que eu aprendi que é possível fazer as coisas para melhorar a vida do povo, eu

falei não. Aprovaram a reeleição, deixa eu agora tentar essa bichinha outra vez” (*Folha de S. Paulo*, 20 de agosto de 2006 *apud* LEITE, 2008, p.39-40).

Constata-se que Lula ao utilizar o regionalismo “bichinha”, conhecendo o preconceito alegado pelos “nordestinos de São Paulo”, procura identificar-se com a população da periferia paulista.

Em março de 2003, a *Revista Educação* publicou uma matéria na capa com o título: “O português de Lula é um mau exemplo?” e na parte interna da reportagem, um segundo título “Lula e a língua do povo”, acompanhado do subtítulo “O português falado pelo presidente do Brasil levanta debates sobre a influência da oralidade no idioma culto e no ensino de gramática nas escolas.” A figura 19 reproduz a capa da revista.

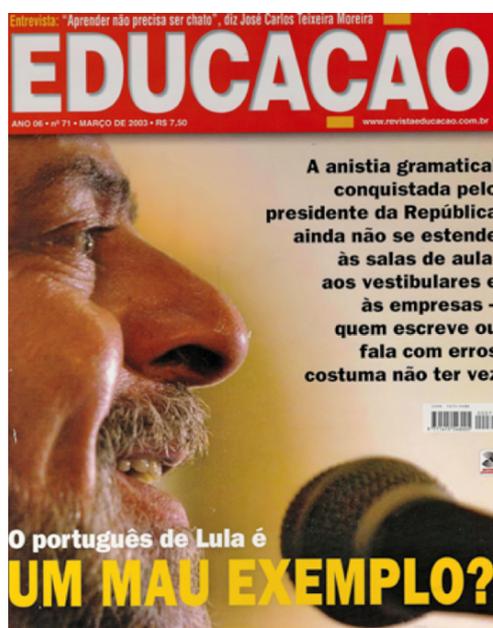


Figura 19 - Capa da Revista Educação
Fonte: *Revista Educação*, ano 06, nº. 71, março de 2003.

A matéria de Josué Machado (2003) traz opiniões de linguistas, gramáticos, professores, educadores, diretores de recursos humanos e consultores de empresas. Leite (2008) afirma que os títulos da reportagem confirmam o preconceito de que a linguagem do presidente é errada porque é diferente. Em segundo lugar, a autora observa que há uma ambiguidade no título interno, “Lula e a língua do povo”, devido ao uso do conectivo aditivo “e” que sugere a existência de duas essências diferentes e que, portanto, a relação de Lula com a língua do povo pode ser externa, intencional, usada para alcançar efeitos de sentido previamente pensados. Sugere também que se faria uma comparação da linguagem de Lula com a linguagem do povo, quando, pelo que se pode perceber, o objetivo seria o de aparar essas diferenças. A norma praticada pelo presidente é equiparável à praticada pela maioria dos brasileiros, ou seja, por

aquelas pessoas, em geral, de baixo nível cultural e econômico que são chamadas de “povo”, “povão” (as pessoas das classes mais altas, privilegiadas, não fazem parte dessa massa – “o povo” -, fazem parte da “elite”) (LEITE, 2008, p.106).

Observa-se também que o *lead* na capa da revista ilustra o sentimento que se passou a ter sobre a linguagem do presidente, o de tolerância, mas não de aceitação, leia-se: “A anistia gramatical conquistada pelo presidente da República ainda não se estende às salas de aula, aos vestibulares e às empresas – quem escreve ou fala com erros costuma não ter vez”. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2010), “anistia” significa “esquecimento, perdão em sentido amplo”, então, o presidente foi “perdoado”, mas seus “erros” continuam “erros” (HOUAISS, 2010).

Para Leite (2008), o presidente pode errar porque ele seria uma exceção, mas todos os outros brasileiros que errarem serão excluídos dos círculos sociais mais elevados, dos melhores empregos e da participação de situações mais prestigiadas (LEITE, 2008, p.114).

Na matéria em análise, o jornalista Josué Machado (2003) comenta a “melhora” de Lula quanto à prática da norma culta

Lula não repetiu mais coisas obscenas como as registradas em sua primeira candidatura à presidência, em 1989. Nunca mais se ouviu dele um só “menas” e, raras vezes, os antes frequentes “acho de que”, “penso de que”, “acredito de que”. Nem se ouviu mais o desastroso “perca” – forma verbal usada em lugar do substantivo “perda” – pronunciado no debate com aquele senhor de olhos esbugalhados, eleito presidente e expulso de Brasília por pilantragens variadas. Nunca mais Lula sofreu “percas” (MACHADO, 2003, p.33).

Mesmo assim, Lula sempre faz voltar à tona o lado que considera negativo de sua linguagem. Leite (2008) salienta a intolerância do jornalista quando classifica os “erros” do presidente como “coisas obscenas” e “erro desastroso”, como se as falhas antes cometidas agredissem a ordem social (LEITE, 2008, p.112).

O autor tenta mostrar-se tolerante a respeito dos “escorregões” gramaticais de Lula, mas não consegue esconder o que pensa de sua linguagem. Ao compará-lo com os outros candidatos dos debates, diz que todos cometeram deslizos, mas que a linguagem de Lula ainda era a que mais deixava a desejar. Observe o que diz o jornalista no início da reportagem

Na última campanha eleitoral, parece que nenhum candidato criticou outro pela indigência formal do discurso ou por supostos erros gramaticais, embora tivesse havido abundantes escorregões nas falas de improviso de todos eles. Escorregões em relação à língua culta, claro. Nas gravações dos programas havia equipes filtrando bobagens agudas. Mas nos debates brotaram “enganos” frequentes. Não houve quem não escorregasse de vez em quando. A maioria dos olhares e ouvidos, no entanto, estava voltada para Lula. Ele até que se saiu bem, embora devorasse o “s” de um ou

outro plural ou escorregasse na concordância de algum verbo que aparecia antes do sujeito. Ou pluralizasse verbos indevidamente (“Haviam problemas sérios”) (MACHADO, 2003, p.33).

Na reportagem, o “até que se saiu bem” diz nas entrelinhas que ele não se saiu como deveria um candidato à presidência, e, pior, o conectivo concessivo “embora”, que traz exemplos dos “erros” cometidos pelo presidente, apresenta segundo Leite (2008), “não apenas problemas mais corriqueiros de desvio da norma culta, mas aqueles que são as marcas mais fortes da linguagem popular, típica dos usuários não escolarizados (ausência da marca de plural nos sintagmas nominais e falta de concordância verbal)” (LEITE, 2008, p.115).

O repórter ainda afirma que Lula jamais será considerado um falante culto porque a marca de sua origem (pobre, analfabeto e nordestino) está impressa em sua voz. Assim, o preconceito do jornalista se evidencia no trecho a seguir

Na última campanha, demonstrou ter aprendido muito. E não só na forma de expressar-se, mas também no tom contido e no domínio dos assuntos. Não se sabe se leu muito ou se usou sua aparentemente excepcional capacidade de aprender de ouvido. Não importa. Uma coisa desagradável em sua fala ele não perdeu: o timbre rascante da voz agreste, apenas suavizado pelo sorriso frequente e pela amabilidade que, pelo menos até as primeiras semanas do governo, parecem ter aumentado sua popularidade (MACHADO, 2003, p.33).

O jornalista tem dúvidas sobre se a aprendizagem do presidente foi sólida, pela leitura, ou mais frágil, pelo ouvido. E como Leite (2008) observa a forte presença do preconceito que se caracteriza quando a exclusão ou não-aceitação do outro se dá pela rejeição de suas características sem motivo consistente. Nesse caso, “pelo simples fato de não gostar da voz que lembra a origem do presidente” (LEITE, 2008, p.113). Nota-se que os adjetivos utilizados pelo repórter não deixam dúvidas sobre o preconceito: o primeiro, “rascante” que segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2010) é “diz-se do som áspero, que parece arranhar” e o segundo, “agreste”, lembra a origem sertaneja do presidente, pois nas acepções do dicionário tem-se “que ou o que se refere aos campos; silvestre, selvagem, rústico” ou, ainda, “que ou o que se caracteriza, no trato social, pela aspereza, rigor, grosseria” (HOUAISS, 2010).

Dessa forma, segundo Leite (2008), no imaginário da “elite” dos brasileiros, o presidente Lula jamais “falará certo”, isto é, jamais perderá a sua marca de nordestino retirante e semianalfabeto (LEITE, 2008, p.117). Essa é uma avaliação preconceituosa baseada no julgamento da linguagem do presidente que sempre o estigmatizou.

Por outro lado, suas características discursivas e linguísticas agradam à população em geral, tanto que tal característica linguística é um dos elementos que confere ao ex-presidente

o carisma de que desfruta. No artigo da *Folha de S. Paulo* a seguir, vê-se o reconhecimento de que as falhas gramaticais tanto criticadas não impedem o sucesso de seu discurso:

Lula está blindado pela sua história: o trabalhador humilde com cara do povo que chegou à Presidência da República. É carismático e comunica-se com grande facilidade, apesar de tropeçar na gramática aqui e ali (*Folha de S. Paulo*, 01 de maio de 2006 *apud* LEITE, 2008, p.119).

Ainda sobre a *Revista Educação*, março de 2003, o jornalista finaliza sua matéria perguntando a diretores e coordenadores de recursos humanos e estágios se “Eles contratariam alguém que falasse como Lula?”. A figura 20 apresentada a seguir evidencia algumas respostas.

<p>Essa aparente imperfeição poderia gerar uma dúvida para uma pessoa em início de carreira, poderia ser um empecilho em uma eventual contratação. Mas, se tivesse o brilho, o <i>background</i> e a confiabilidade que ele vem demonstrando, não haveria problema. Não é o sotaque dele ou um erro de português que vão atrapalhar, com uma folha corrida tão substancial. Mas não quero encorajar jovens estagiários a não ler ou se vestir mal.”</p> <p><i>Phil Dwyer, diretor de recursos humanos da BCP Telecomunicações</i></p>		<p>O estudante precisa ter uma preocupação muito grande com a maneira como ele fala. Acho que depende da empresa. Se for em uma área mais rebuscada, talvez houvesse uma certa dificuldade na contratação de alguém que fale como Lula. Se for uma empresa de comunicação informal, não há problema. Mas ele não seria aceito em qualquer empresa. É diferente do FHC, mais formal, mais distante. O Lula é da massa, é um português para o povo.”</p> <p><i>Márcia Regina Hipólito, coordenadora institucional da central de estágios Gelre</i></p>	
--	--	---	--

Figura 20 - Revista Educação

Fonte: *Revista Educação*, ano 06, n.º. 71, março de 2003, p.39.

Observa-se que os especialistas deixam bem claro que haveria sim dificuldade na contratação de alguém que falasse como Lula, pois esse seria “aceito” apenas em empresas de comunicação informal e não em qualquer empresa.

Aceitar os erros de português, valorizando os usos e costumes orais, é justificável academicamente – e, no caso brasileiro, tornou-se uma questão da esfera do politicamente correto desde que Luiz Inácio Lula da Silva virou presidente da República, sem deixar de tropeçar em concordâncias gramaticais. Pega mal – muito mal, aliás – abordar criticamente os deslizes primários de Lula na norma culta. Rebatem-se as críticas com considerações sobre o preconceito, falta de respeito com o “povo”, insensibilidade social. O problema é que, para o cidadão comum, não existe anistia gramatical; o mercado profissional e o ambiente educacional não perdoam (DIMENSTEIN, 2003, p.34).

Segundo Gilberto Dimenstein (2003), na seleção profissional, os entrevistadores avaliam o candidato pela capacidade de articulação e expressão. É o primeiro quesito eliminatório.

Os gramáticos mais flexíveis lançam arrazoados interessantes sobre a incorporação do falar na norma culta. Há quem aceite tudo ou quase tudo. O debate, porém, não é acadêmico: quem estuda está preocupado em obter um emprego. E sabe que a flexibilidade no falar, fora do círculo dos amigos, é devastadora para quem deseja ser respeitado profissionalmente. Não fala bem, escorregando em normas básicas, é uma defasagem aos olhos de quem emprega e de quem aprova nos testes escolares. É tão grave, na lógica do mercado, quanto não lidar com os códigos culturais e digitais contemporâneos. Faz parte do caminho da exclusão (DIMENSTEIN, 2003, p.34).

A figura 21 traz algumas “pérolas esparsas” de políticos como Fernando Henrique Cardoso, Lula, José Serra, Anthony Garotinho e Celso Pitta em pronunciamentos. Machado (2003) colocou entre parênteses a forma recomendável ou mais adequada de acordo com a gramática normativa, porém o “alvo” na reportagem foi mesmo Lula.



Figura 21 – Pérolas Esparsas

Fonte: *Revista Educação*, ano 06, n°. 71, março de 2003, p.33.

Na mídia impressa, o preconceito linguístico manifesta-se em notas sobre “gafes” linguísticas cometidas por personalidades, além disso, mais do que nunca gramáticos

renomados têm sido requisitados, por jornais e revistas, para “solucionar” problemas de desvio a norma e, cada vez mais impor uma imagem de “erros” a outras formas de usos da língua. (SCOPARO; MIQUELETTI, 2014, p.10).

Ao longo do seu texto, Machado (2003) recorre a depoimentos tanto de professores, como de gramáticos e de outros profissionais que atuam principalmente na pesquisa ou ensino da língua instados a responder a seguinte questão:

O português falado pelo presidente da República influencia no ensino em sala de aula?

Não haverá nenhuma influência negativa porque, primeiramente, o Lula não se exprime tão mal. Além disso, está muito bem assessorado. Não haverá descrédito ou desestímulo para o ensino da gramática. Se me permite a palavra, são perniciosas as entrevistas de ilustres na TV. Eles maltratam o português (Domingos Pascoal Cegalla, gramático e autor de vários livros sobre português *apud* MACHADO, 2003, p.34).

Ninguém fala errado, todo mundo fala o idioma usado em sua comunidade. Lula usava uma linguagem informal dependendo de seu público. E mudava esse nível quando falava para auditórios. Não vai haver mudança no ensino da língua com o Lula ou qualquer outro presidente, de maior ou menor bagagem intelectual. O Lula, se não atingiu esse conhecimento pela escolaridade, o fez pelo contato. Pode-se questionar o conteúdo do que ele fala, não a forma (Evanildo Bechara, professor, membro da Academia Brasileira de Letras *apud* MACHADO, 2003, p.35).

Sempre defendi que o Lula se expressa bem. Não faz sentido policiar seu discurso de uma forma ostensiva. Existe uma ponta de preconceito nisso. Claro que sua eleição não interfere no ensino em sala de aula. O sujeito que vai aprender na escola precisa saber várias coisas sobre a língua. Além disso, o próprio Lula tem consciência dessa patrulha e da magnitude de seu papel. E brinca com o assunto. Bobo ele não é (Pasquale Cipro Neto, professor de português, autor de vários livros sobre língua e gramática *apud* MACHADO, 2003, p.35).

Acho que não existe nenhuma influência sobre o ensino da língua. Inclusive, Lula está cada vez mais próximo do que se chama de português formal. Bobagem. Todo mundo sabe, inclusive, que ele estudou (João Ubaldo Ribeiro, escritor *apud* MACHADO, 2003, p.36).

O conceito de correto e incorreto não quer dizer nada, o importante é aquilo que comunica melhor. O português do Lula, algum tempo atrás, era faltoso. Mas ele tem uma boa assessoria, é muito vivo e inteligente. Acredito que seu discurso influenciará positivamente o ensino em sala de aula, pois mostra que o que vale é o esforço. O que importa é a escolaridade da vida. Ele não comete mais erros do que nenhum outro político (Francisco S. Borba, linguista, autor do Dicionário de Usos do Português do Brasil *apud* MACHADO, 2003, p.36).

Lula usa frequentemente uma linguagem informal, mesmo em situações tensas. Isso é uma grande vantagem. Ele faz isso extremamente bem. Não existe a língua certa e a língua errada. Existe a linguagem que comunica. Lula é muito comunicativo, enfrenta a multidão com desenvoltura. Não influencia a escola porque lá se ensina a linguagem literária. E a língua é um composto dessas variantes (Mauro de Salles Villar, organizador do Dicionário Houaiss *apud* MACHADO, 2003, p.38).

Lula já cometeu mais deslizes, ainda comete alguns, que professores também cometem. FHC, que usava um registro mais formal teria, então, influenciado crianças de Norte a Sul do país. Xuxa falava tudo com “x” – mães e educadores ficaram

preocupados, mas não houve interferência nenhuma. Não votei no Lula, não sou do PT, posso falar com tranquilidade. A linguagem é algo em constante transformação, não um apanhado de exemplos (Maria Thereza Fraga Rocco, vice-diretora executiva da Fuvest e professora de português da USP *apud* MACHADO, 2003, p.38).

O fato de termos alguém na presidência da República que não usa a norma culta o tempo todo pode ser usado para análise – ou para ridicularizar, como acontece. Não dá para esconder mais que o padrão culto urbano não é o único. A escola tem que ensinar o padrão culto, inclusive por causa do vestibular. Em uma certa medida, algumas soluções [que o Lula dá] podem ser comparadas ao que fazia Guimarães Rosa (Carlos Cortez Minchillo, professor de português do ensino médio, Colégio Bandeirantes (SP) *apud* MACHADO, 2003, p.38).

Para Machado (2003), os linguistas transformaram o “formidável instrumento que é a linguística moderna, fundamental para o estudo científico da língua, num fim em si mesmo” (MACHADO, 2003, p.36). Isso devido às substituições das nomenclaturas da gramática tradicional por “uma emaranhada terminologia linguística”; além disso, “as faculdades que tentavam formar gramáticos, em vez de bons professores de língua, agora tentam formar linguistas” (MACHADO, 2003, p.36).

A sobrecarga de informações teóricas e nomenclaturas linguísticas parece ter contribuído para assombrar ainda mais os estudantes. E tome nomenclatura: codificar, encodizar, decodificar, decodizar, diacronia, entropia, langue, paradigma, parole, ruído, significado, significante, sincronia, sintagma e por aí vai. E tome divisão dividida em subdivisões subdivididas em mais subdivisões com remissões infundáveis, levando a mais remissões, que conduzem a mais remissões subdivididas em outras tantas remissões classificadas por números ou letras (MACHADO, 2003, p.36).

De acordo com Machado (2003), o resultado foi um conhecimento raso da gramática tradicional de “cambulhada com pitadas mal digeridas de linguística, de semiótica e de teoria da comunicação resultou num formidável caos teórico, capaz de confundir o professor comum e afugentar para sempre os estudantes vitimados pela receita indigesta” (MACHADO, 2003, p.36).

Contudo, Machado concorda que os estudiosos modernos da língua têm razão ao dizer que o professor tradicional jamais considerou o fato – porque o ignorava – de que a língua se constrói de dentro para fora, e não o oposto, pois a capacidade de linguagem é dom da espécie humana e que para desenvolver os conhecimentos de uma língua é necessário estimular o dom linguístico normal, inato.

Não se pode generalizar, há bons professores também “tradicionais”; no entanto, é desafiador estimular da melhor maneira possível o estudo de língua levando em consideração que o falante já a conhece e precisa apenas desenvolver suas potencialidades inatas, “sem ser

travado por teias de regras artificiais, exceções, nomes, classificações e subclassificações analíticas erçadas” (MACHADO, 2003, p.38).

A publicação de *Syntactic Structures*, do linguista americano Noam Chomsky, deu nova orientação aos estudos linguísticos modernos. Conforme Chomsky (1979), a linguagem é como um instinto, ou seja, todo falante sabe instintivamente sua língua, nasce apto a saber, sem saber como nem por quê; está “programado” biologicamente para isso. Ao revelar essa tese, o linguista critica o estruturalismo, que concebia a linguagem como algo que se aprendia por imitação e por adestramento.

Chomsky acreditava na criatividade humana e refutava o adestramento. Em sua concepção, toma o mote do racionalista René Descartes (1595-1650) “se uma criança for criada entre lobos ela não desenvolverá a linguagem. Mas, se voltar ao convívio humano, tudo volta ao que deveria ser, e ela aprende a falar. Já um macaco, mesmo que seja criado apenas entre humanos, jamais desenvolverá a linguagem, que nele não é inata”.

Desse modo, Chomsky muda o objeto de estudo da linguística: enquanto que para os estruturalistas a língua era algo externo ao homem, para ele o foco era a capacidade inata da linguagem. Ele chamou atenção para o fato fundamental na linguagem que é o de que cada frase que uma pessoa enuncia é virtualmente uma nova combinação de palavras, que aparece pela primeira vez na história do universo. Por isso, o cérebro deve ter uma receita ou um programa que consegue construir um conjunto ilimitado de frases a partir de uma lista finita de palavras. A isso ele denominou gramática mental. O outro fato fundamental é o de que as crianças desenvolvem essa gramática mental rapidamente sem qualquer instrução formal à medida que crescem. Portanto, segundo Chomsky (1979), as crianças têm que estar equipadas de modo inato com um plano comum às gramáticas de todas as línguas, uma Gramática Universal que lhes diz como extrair os padrões sintáticos da fala de seus pais.

Que variedade idiomática realçar na escola? As regionais? A do Vale do Jequitinhonha? Pouca gente duvida da necessidade de priorizar a norma culta. É a variedade utilizada na redação de livros didáticos e expositivos, de jornais, revistas e livros de divulgação, nos concursos oficiais. É a língua oficial, enfim, a mais importante do ponto de vista educativo e cultural. É nela que se expressam as principais manifestações culturais. Os falantes aprendem as variantes regionais e coloquiais em casa, na rua, no botequim, em contato com os integrantes da comunidade. O que o ensino oficial não pode é ignorar tais registros, sob pena de flutuar na irreidade. E jamais hostilizar o falante de nível social, cultural e econômico mais baixo; ele apenas não pôde desenvolver suas potencialidades linguísticas e por isso fala "errado" - agramaticalmente, diria Chomsky -, em relação à variedade culta, às vezes exacerbada por velhos modelos lusitanos. Nem por isso tais modelos, valiosos, devem ser esquecidos ou desvalorizados, já que são os pais da língua. Mas a atenção disciplinar às variedades não-cultas deve ser dada nos cursos adequados (MACHADO, 2003, p.39).

É certo que o estudante não pode ser sobrecarregado com regras artificiais tenebrosas, que antigos estudiosos não sabiam ser inferidas da gramática natural, inata. “Nada da mortificante análise sintática pormenorizada de textos de Camões e de Vieira, com que tal ensino aterroriza o jovem estudante e o afasta de autores seminais como esses” ou “nada de dissecar um corpo sem antes tê-lo conhecido com vida e assim ser impedido de gostar do texto sem ter tempo de entendê-lo” (MACHADO, 2003, p.39). A escola deve ensinar a língua com base na fala e nos textos vivos, deixando o ensino por si só gramaticalista.

5 VARIABILIDADE LINGUÍSTICA, MÍDIA E PRECONCEITO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Esta seção tem como objetivo apresentar a segunda parte do *corpus* de análise referentes à variabilidade linguística e à intolerância da linguagem no campo da educação escolar, tais como: os discursos midiáticos acerca da repercussão polêmica da publicação de um livro didático com “erros gramaticais”, “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, Aprender”, destinada aos alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), aprovado pelo MEC, em 2011; adaptação de livros clássicos da literatura brasileira; discussões sobre a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área de linguagem e a proposta de eliminar “literatura portuguesa” dos currículos escolares; alguns resultados “catastróficos” das produções textuais de alunos concluintes do Ensino Médio no ENEM 2013/2014; questionamentos midiáticos sobre a excessiva presença de histórias em quadrinhos nos exames do ENEM e por fim, o caso de preconceito linguístico do médico Guilherme Capel na rede social *Facebook* que resultaram em movimentos contrários à falta de condescendência do profissional da saúde: “#SomosTodosPeleumonia” e “#PeleumoniaExisteSim”.

Com isso, pretende-se perceber como se constroem esses campos simbólicos de disputa e como os educadores recebem todo esse emaranhado discursivo em disputa? Ou ainda, como recebem as opiniões midiáticas sobre o ensino de Língua Portuguesa?

5.1 Os discursos midiáticos sobre o livro didático “Por uma Vida Melhor”: polêmica vazia, ignorância ou coisa de petista?

Nas palavras, como nas modas, observa a mesma regra:
Sendo novas ou antigas demais, são igualmente grotescas.
Não sejas o primeiro a experimentar as novas,
Nem tampouco o último a encostar as antigas
(POPE *apud* FIORIN; SAVIOLI, 2002, p.107)

Esta subseção tem como tema a polêmica em torno da distribuição do livro didático “Por uma vida melhor”, da Coleção “Viver, Aprender”, de autoria de Heloísa Cerri Ramos, distribuído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) destinada aos alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) pelo MEC (Ministério da Educação). Na figura 22, há a capa do livro em uso desde 2011 até 2013.

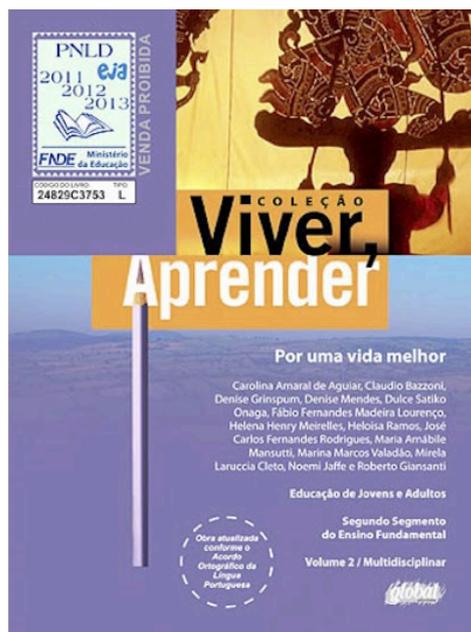


Figura 22 – Capa do Livro Didático “Por uma vida melhor” para a EJA
Fonte: Coleção Viver, Aprender: Por uma vida melhor, 2009a.

Para Viveiros (2013b), não haveria problema nenhum na obra, não fosse o fato de que, explicitamente, ela sanciona o uso das “variedades da fala popular” e defende essa abordagem para atrair e melhorar a autoestima dos alunos da EJA. Em particular, trataremos das reações públicas ao capítulo 1: “Escrever é diferente de falar” (ANEXO I), destinado à variabilidade linguística com a intenção de discutir o preconceito e a intolerância na linguagem.

A repercussão da distribuição desse livro didático gerou tanta celeuma que vários textos foram escritos acerca dessa polêmica. Já nas figuras 23 e 24, encontram-se as passagens sobre variabilidade linguística, trechos estes que geraram as discussões subsequentes.

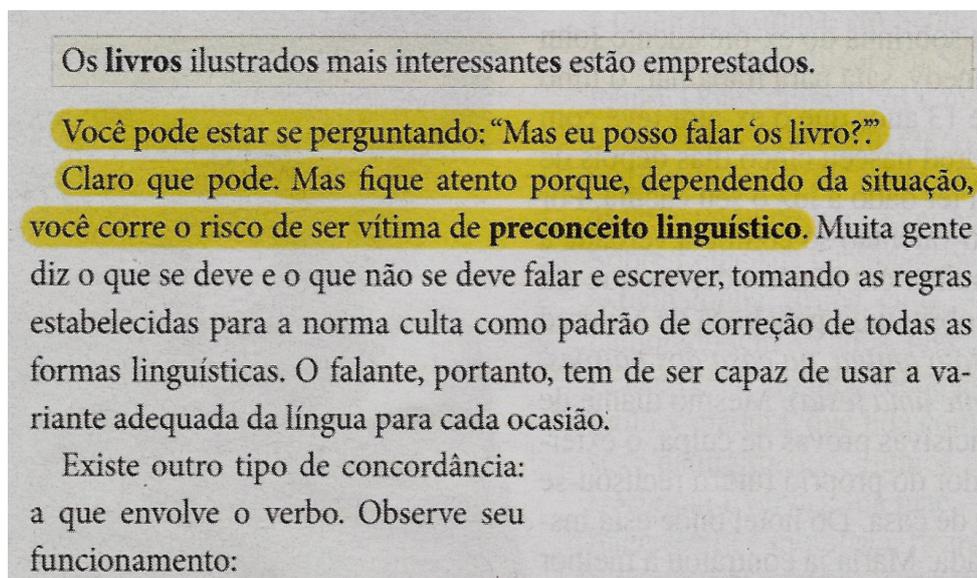


Figura 23 – Trecho 1 do Capítulo “Escrever é diferente de falar”
Fonte: Coleção Viver, Aprender: Por uma vida melhor, 2009a, p.15.

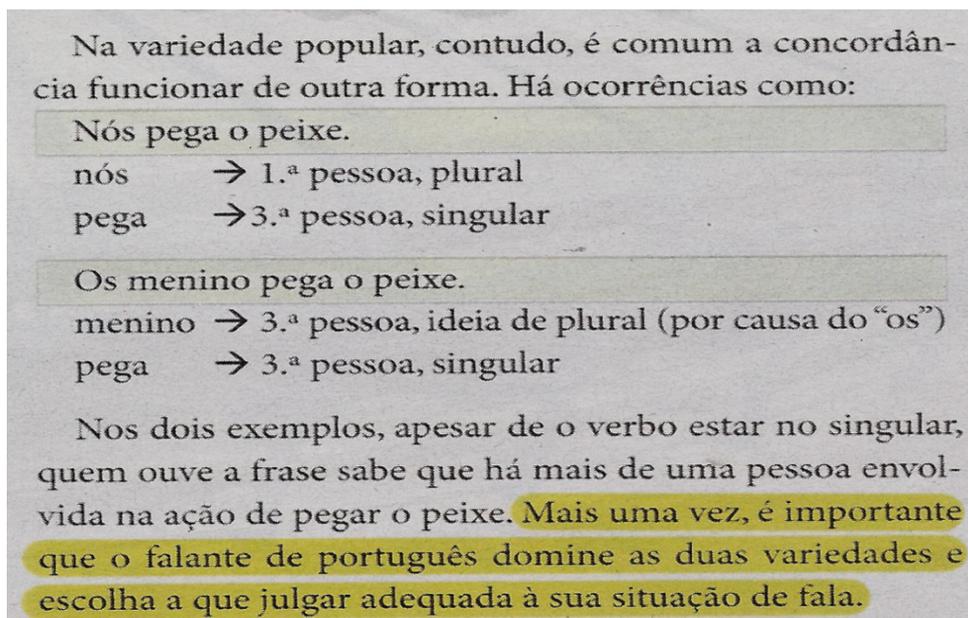


Figura 24 - Trecho 2 do Livro “Por uma vida melhor” para a EJA
Fonte: Coleção Viver, Aprender: Por uma vida melhor, 2009a, p.16.

O jornal *A Gazeta* foi um dos primeiros a abordar a temática na seção "Pra começo de conversa", publicando um artigo com o título "A Língua é minha Pátria", o qual se inicia assim:

Caro leitor, como vocês *deve* estar sabendo, o Ministério da Educação relaxou nessa história de concordância. Vocês não *imagina* como isso vai aliviar a vida dos *jornalista*. Uma das maiores *crítica* dos nossos *leitor* é sobre nossos *erro*. Agora que um livro distribuído pelo governo fala que importante é respeitar a maneira de falar das *pessoa*, mesmo se ela for assim, errada como todo esse parágrafo, nós estamos bem mais *tranquilo* para trabalhar (NASCIMENTO, 2011, p.2, grifo nosso).

A aceitação do livro pelo Ministério da Educação e as afirmações da autora Heloísa Ramos que o aluno "deve se orgulhar de seus erros de português", apesar de alertá-lo sobre a possibilidade de ele ser "vítima de preconceito linguístico" pelo fato de não falar como a classe dominante, iniciaram um intenso debate sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Na mesma reportagem, foi explicitada a opinião de José Augusto de Carvalho, doutor em Letras:

A gente não entra na escola para aprender o que já sabe. O objetivo é aprender o que não sabe. Há dialetos diferentes, mas a escola deve ensinar o padrão culto. É possível entender pessoas no Norte e no Sul do país, ler jornais e revistas por causa desse registro formal. A autora está confundindo o ensino de Língua Portuguesa com variação dialetal (de dialetos). Isso não cabe em uma aula de Língua Portuguesa (NASCIMENTO, 2011, p.4).

Outros professores de Língua Portuguesa do Espírito Santo foram consultados nessa reportagem e afirmaram que devemos respeitar e trabalhar com as variantes linguísticas em sala

de aula, no entanto não se pode colocar como uma possibilidade “viável” ou “abrir mão do ensino da língua materna, em sua forma culta” (NASCIMENTO, 2011, p.4).

A Gazeta publicou ainda uma coluna do jornalista Merval Pereira, intitulada “Visão Perversa”, onde o livro é denominado de “Pedagogia da Ignorância”:

Há um aspecto perverso nessa crise do livro didático de português, que o MEC insiste em manter em circulação, que ultrapassa qualquer medida do bom-senso de um governo, qualquer governo. A pretexto de defender a fala popular como alternativa válida à norma culta do português, o Ministério da Educação está estimulando os alunos brasileiros a cultivarem seus erros, que terão efeito direto na sua vida na sociedade e nos resultados de exames nacionais e internacionais que avaliam a situação de aprendizado dos alunos, debilitando mais ainda a competitividade do país (PEREIRA, 2011, p.18).

Após essa polêmica inicial, jornais e revistas de todo o país abordaram o tema. Em concordância com Marlucia Jesus (2011), os títulos das reportagens mostram como a discussão foi tratada

Um livro que ensina a falar errado (Editorial, A Gazeta, 2011, p.6);
Desserviço à educação (Diário do Nordeste, 19 de maio de 2011);
MEC distribui livro que aceita erros de português (O Globo, 14 de maio de 2011);
Pedagogia da ignorância (O Estadão, 18 de maio de 2011);
Livro adotado pelo MEC defende falar errado (Agência Estado e o Estado de Minas, 12 de maio de 2011);
Livro aprovado pelo MEC ensina aluno a falar errado (Mato Grosso Notícia, 12 de maio de 2011);
Agora nós pode falar errado (Rondoniagora.com, 19 de maio de 2011);
Livro usado pelo MEC ensina aluno a falar errado (Último Segundo, 12 de maio de 2011);
Deputado propõe proibir livro que ensina português "errado", no Rio (Jornal do Brasil, 23 de maio de 2011);
Senadora compara livro que ensina estudantes a falar errado à "casa da mãe Joana" (R7 Notícias, 17 maio de 2011) (JESUS, 2011, s/p).

A *Revista Veja*, de 25 de maio de 2011, publicou na seção “Educação” um texto intitulado: “Os Adversários do Bom Português”, das autoras Renata Betti e Roberta Lima que nomeiam como “absurda” a tese de que não existe certo ou errado no uso da língua e que isso afastará os alunos do que eles mais precisam para ascender na vida.

Diz a educadora Maria Inês Fini, em entrevista para a revista que: “A escola que não enfatiza a norma culta da língua está excluindo seus alunos da cultura dominante, que todos devem almejar e à qual devem ter acesso” (BETTI; LIMA, 2011, p.86). A reportagem traz um desenho irônico de uma professora escrevendo na lousa “Nóis é” e a gramática dentro do cesto do lixo, como se observa na figura 25, ficando evidente o posicionamento contrário à publicação do livro que “sugeriria” que a gramática normativa fosse dispensada pelos professores.

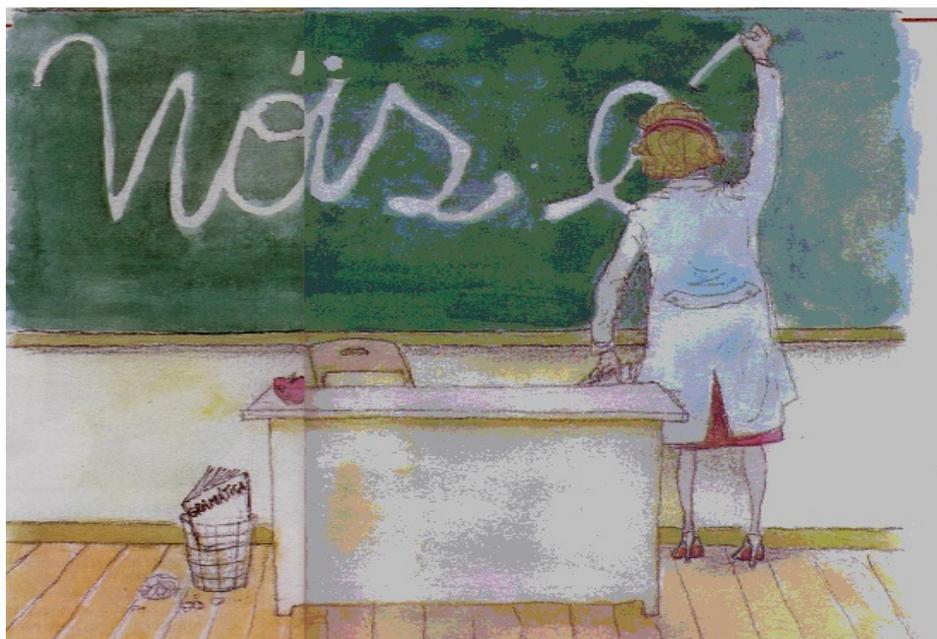


Figura 25 – “Nóis é”, Ilustração da *Revista Veja*
Fonte: *Revista Veja*, edição 2218, ano 44, n.º 21, 25 de maio de 2011, p.86-87.

De acordo com Betti e Lima (2011, p.86-87),

(...) o motor ideológico dos obscurantistas se move em torno da visão de que a língua culta é um instrumento de dominação das elites. Essa tolice é disseminada nas faculdades de pedagogia. Resume o historiador Marco Antônio Villa: “O discurso dominante nessas instituições valoriza a ignorância”. Essa visão mesquinha deturpa a sociolinguística, ramo de estudo focado nas variações de uso de um idioma – o que é bem diferente de menosprezar a norma culta e ensinar às crianças que elas podem falar “nóis vai” ou “nós pegou o peixe” e que, se alguém as admoestar, é por “preconceito linguístico”. Esses desvarios são o retrato da atual situação política brasileira, comandada por uma ortodoxia cada vez mais ousada em sua destruição impune de todo bem cultural que não se encaixa na sua estreita visão de mundo (BETTI; LIMA, 2011, p.86-87).

Verifica-se nessa citação do professor Marco Antônio Villa a crítica à formulação de uma política educacional subordinada às ideologias, basicamente, de esquerda. Do mesmo modo que, o jornalista Reinaldo Azevedo escreveu no dia 15 de maio de 2011, no seu *blog*, o texto “Eles odeiam é a civilização!”, fazendo uma clara referência ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT) quem seria estes “Eles” do título.

Chegamos a esse debate miserável depois de três décadas de militância ativa do petismo nas universidades e nas escolas. Já escrevi aqui outro dia e reitero: nem se pode dizer que foi o velho marxismo que fez isso com a inteligência brasileira. Essa boçalidade, acreditem, nem mesmo marxista é. O antigo comunismo conjugava com a sua vocação homicida a crença num novo homem, que desfrutaria dos bens da civilização quando se libertasse da opressão dos burgueses e aristocratas. Essa gente que hoje dá as cartas na educação tem um ódio muito mais perverso e devastador do que o ódio de classe: ela odeia é a civilização propriamente dita (AZEVEDO, 2011. s/p).

Para o jornalista, “uma coisa é entender por que a fala ‘inculta’ do povo (...) é eficiente, funciona, comunica; outra, diferente, é uma imposição do preconceito linguístico, determinado pela luta de classes” (AZEVEDO, 2011, s/p) uma vez que a unidade linguística do Brasil é uma marca histórica e “sempre soubemos lidar bastante bem com as diferenças, sem que prosélitos tenham de transformá-las numa teoria do poder” (AZEVEDO, 2011, s/p).

De acordo com o jornalista, as discussões sobre preconceito linguístico, níveis de linguagem e eficiência da comunicação devem ser uma preocupação de especialistas e/ou dos professores, mas não dos estudantes. “Se um professor consegue identificar os erros mais frequentes de seus alunos — tendo a norma culta como referência —, se consegue caracterizá-los, entender a sua natureza, então se torna certamente mais fácil ensinar a, vá lá, língua oficial” (AZEVEDO, 2011, s/p).

A escola era um privilégio, expressão óbvia da injustiça social, o que condenava o país ao atraso. Era para poucos, mas, sabe-se, eficiente naquele pequeno universo. A necessária massificação trouxe consigo a perda da qualidade. Uma escola universalizada é necessariamente ruim? Não! Mas, para ser boa, precisa operar com critérios muito rígidos de seleção de mão-de-obra e de avaliação de desempenho dos professores - além, obviamente, de contar com infraestrutura adequada. Não temos nada disso.

A “democratização” do ensino só faz sentido e só será útil aos mais pobres se estes puderem ter acesso aos códigos da cultura que ditam as escolhas relevantes que se fazem no país. Ninguém nega que os milhões de brasileiros que se apropriam da língua à sua maneira sabem se comunicar e até descobrem modos muito criativos de fazê-lo. Mais: sabem os especialistas que a mais errada expressão de uma língua conserva intocada a sua estrutura profunda. Mesmo o discurso dos loucos obedece a certas regras. Levar esse debate à sala de aula é uma tolice, uma perda de tempo, uma estupidez (AZEVEDO, 2011, s/p).

A deputada Cidinha Campos, presidente da Comissão de Defesa do Consumidor da ALERJ – Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro – pediu a proibição da comercialização do livro e a retirada do mercado dos exemplares que, por ventura, já tivessem sido vendidos. Na ação ajuizada na 1ª Vara Empresarial do Tribunal de Justiça do Rio, foi requerida também indenização por danos morais coletivos.

No dia 21 de maio de 2011, a deputada declarou para o sítio “O Globo.com” que

É inaceitável que um fornecedor de material ligado à educação, sob o pretexto de acabar com a discriminação linguística, imponha, deliberadamente, sem a participação popular, a modificação da língua oficial falada e escrita de um país. Como uma editora pode classificar como didático um material que tão somente representa o entendimento pessoal de seus autores sobre uma questão social relevante e que merece um debate profundo e longo? (ALERJ, 2011, s/p).

Para a procuradora da República Janice Ascari, do Ministério Público Federal, está-se diante de um crime contra a educação brasileira e contra nossos jovens. “Vocês estão prestando um desserviço à educação já deficientíssima no país e desperdiçando dinheiro público com material que emburrece em vez de instruir” (BETTI; LIMA, 2011, p.87).

O crime apontado pela procuradoria ocorre em um país em que, ao final do ciclo escolar, 62% dos estudantes são incapazes de interpretar textos, onde 1 milhão de vagas abertas pelas empresas brasileiras não podem ser preenchidas por falta de profissionais qualificados. Enquanto isso, nas salas de aula das escolas públicas, as crianças brasileiras carentes de "aprender a pescar", no sentido do provérbio, são ensinadas que é certo falar "nós pega o peixe" (BETTI; LIMA, 2011, p.87).

No mesmo dia 25 de maio de 2011, a autora Lya Luft publicou também na *Revista Veja* um artigo intitulado “Chancela para a ignorância”, onde afirma que

O livro didático aprovado pelo Ministério da Educação promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar. [...] vejo como o coroamento do descaso, da omissão, da ignorância quanto à língua e de algum laivo ideológico torto, que não consigo entender bem. Pois uma das ideias seria não submeter os alunos menos informados – isto é, os que devem aprender, como todos nós – a nenhum “preconceito” porque falam e escrevem errado. Portanto, nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar. O mais indicado seria poupar o dinheiro e fechar as escolas. Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua. Essa minha dedução não é maldosa nem ficcional: é apenas natural (LUFT, 2011, p.26).

Para a escritora, a variedade é uma questão de adequação natural que enriquece a língua. Sua preocupação maior é que a escola “ignore” a existência de uma língua padrão, “que todos têm direito de conhecer”. Caso contrário, “é nivelar por baixo, como se o menos informado fosse incapaz. É mais uma vez discriminar quem não pôde desenvolver plenamente suas capacidades” (LUFT, 2011, p.26).

O editorial "A consagração da ignorância", da *Revista Isto É*, em 25 de maio de 2011, de Carlos José Marques, faz mais uma vez críticas rijas ao livro, considerando-o um "despautério".

O livro que deveria ser intitulado "Por um Ensino Pior"- prega que é aceitável o uso de expressões como "nós pega o peixe" ou "os livro". O argumento por trás desse despautério é o de que tais expressões são corriqueiras na comunicação falada dos brasileiros. Em outras palavras, o falar errado legitima o escrever e o ler errado e, por tabela, numa conclusão inapelável, o ensinar errado. É a Apologia da mediocridade! (MARQUES, 2011, p.20).

A Academia Brasileira de Letras (ABL) publicou, no dia 16 de maio de 2011, no sítio Último Segundo sua crítica em relação ao livro e diz “estranhar certas posições teóricas” uma vez que “o professor de Língua Portuguesa tem que encontrar respaldo em obras didáticas.

Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona. A posição teórica dos autores do livro didático que vem merecendo a justa crítica de professores e de todos os interessados no cultivo da língua padrão segue caminho diferente do que se aprende nos bons cursos de Teoria da Linguagem. O nosso primeiro e grande linguista brasileiro, Mattoso Câmara Jr., nos orienta para o bom caminho nesta lição já de tantos anos, mas ainda oportuna, a respeito da qual devem refletir os autores de obras didáticas sobre a língua materna: "Assim, a gramática normativa tem o seu lugar no ensino, e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas" (ABL, 2011, s/p).

A *Revista Veja*, em 1º de junho de 2011, publicou uma entrevista especial intitulada “Em defesa da gramática” com o Prof. Dr. Evanildo Bechara, Membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) e autor da *Moderna Gramática Portuguesa*. Para o gramático, a defesa que foi feita do livro “Por uma Vida Melhor” decorre de um equívoco, há uma confusão de um problema de ordem pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística, que reconhece e valoriza o linguajar popular. Segundo ele, esse é um “terreno pantanoso” já que

ninguém de bom-senso discorda de que a expressão popular tem validade como forma de comunicação. Só que é preciso que se reconheça que a língua culta reúne infinitamente mais qualidade e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem, por sua vez, não apresenta vocabulário nem tampouco estatura gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade – tão caras a uma sociedade que almeja evoluir. Por isso, é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la (BECHARA, 2011, p.21-24).

De acordo com Bechara (2011), "dizer que a língua culta é um instrumento de dominação das elites é uma ortodoxia política e um obstáculo para o país" (BECHARA, 2011, p.21) uma vez que, para o autor, a norma culta de uma língua é um componente determinante da ascensão social e privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida. Segundo o linguista italiano, Raffaele Simone (*apud* BECHARA, 2011, p.24), “os populistas que, ao fazer apologia da expressão popular, contribuem para perpetuar a segregação de classes pela língua. Já que para ele, é justamente o ensino da norma culta que ajuda na libertação dos menos favorecidos.”

Desse modo, para Bechara (2011), “as teorias da sociolinguística jamais deveriam ter deixado as fronteiras da academia” (BECHARA, 2011, p.24). E afirma que esse “desserviço aos alunos e à sociedade como um todo só encontra eco no Brasil” (BECHARA, 2011, p.24) visto que nenhum país desenvolvido prega a desvalorização da norma culta na sala de aula ou inclui esse tipo de ideia nos livros didáticos.

O autor ainda diz que a norma culta bem falada persiste como um valor nas sociedades modernas.

No auge da democracia clássica grega, valorizava-se tanto a oralidade que nas primeiras disciplinas que uma criança aprendia na escola eram lógica, gramática e retórica. Em Roma, os inimigos do estadista e filósofo Marco Túlio Cícero (106 a.C. – 43 a. C.) mataram-no e sua língua teria sido cortada como vingança contra seu poder como orador. [...] Apesar das frequentes incorreções, Lula faz parte do grupo de políticos com grande poder de retórica. Os erros o aproximam do povo, uma vez que, como ele, a maior parte dos brasileiros também passa ao largo da norma culta. Isso faz com que se identifiquem com seu discurso. Não significa que as pessoas devam tê-lo como modelo (BECHARA, 2011, p.24).

Segundo Bechara (2011), as línguas mais difundidas no mundo são justamente aquelas mais avançadas do ponto de vista gramatical: o francês e o inglês. “Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem” (BECHARA, 2011, p.25). Portanto,

um país que se pretende globalizado não pode se dar o direito de empobrecer seu idioma e estamos atrasados nessa área: a academia espanhola acaba de publicar uma gramática de 4.000 páginas. O volume mais extenso que temos no Brasil possui 1.000 páginas, um quarto do tamanho (BECHARA, 2011, p.25).

Sem dúvida, o domínio do idioma é resultado da educação de qualidade. Sabe-se que, infelizmente, o ensino do português nas escolas é deficiente e uma das razões recai sobre o evidente despreparo dos professores que, muitas vezes, antes de lecionarem a língua, não aprenderam o suficiente sobre a gramática. Além disso, para Bechara (2011), “não detêm uma cultura geral muito ampla nem tampouco costumam ler os grandes autores, como faziam os antigos mestres” (BECHARA, 2011, p.25).

Outro problema apontado pelo gramático é que a maioria desses professores não tem qualificação para o magistério. Só escolhe essa carreira porque, quando chega o momento de ingressar na universidade, ela é uma das menos concorridas no vestibular. A situação do mercado de trabalho também conspira contra a permanência dos melhores professores nas salas de aula. Por falta de incentivos, muitos abandonam o magistério para se empregar na iniciativa privada como revisores, tradutores e editores.

O editorial "Os livro", *Folha de S. Paulo*, de 19 de maio de 2011, publicou

O episódio, que faz lembrar as ferozes controvérsias gramaticais da República Velha (1889-1930), é menos relevante em si do que pelo que reitera em termos de mentalidade pedagógica. De algumas décadas para cá, a pretexto de promover uma educação "popular" ou "democrática", muitos educadores dedicam-se a solapar toda forma de saber implicada no repertório de conteúdos que a humanidade vem acumulando ao longo das gerações. Em vez da revolução pedagógica que apregoam, o resultado tem sido a implantação despercebida da lei do menor esforço nas escolas. Estuda-se pouco e ensina-se mal. Isso -e não suscetibilidades gramaticais- é o que deveria preocupar (EDITORIAL, 2011, s/p).

O *Diário de Guarulhos*, em 18 de maio de 2011, publicou a seguinte charge (figura 26):



Figura 26 – Ilustração de Capa de Livro Didático de Português com “Tiririca”
Fonte: *Diário de Guarulhos*, 18 de maio de 2011.

Observa-se na capa do livro a caricatura do atual Deputado Federal por São Paulo, Francisco Everardo Oliveira Silva, conhecido como Tiririca, que foi denunciado como analfabeto (condição essa que impediria uma candidatura), sendo, posteriormente, submetido a testes de leitura e escrita em audiência na Justiça Eleitoral (1ª Zona Eleitoral de São Paulo). Nota-se a ironia do chargista com o gesto de “joinha” de aprovação do MEC e do próprio Tiririca, sinalizando algo de qualidade.

Na figura 27, há outra charge cuja referência caricatural é o professor de Língua Portuguesa Pasquale Cipro Neto, apresentador do programa "Nossa ex-Língua Portuguesa", da TV Cultura. O diretor do programa seria o “MEC” que “dispidiria” o professor por não ser mais necessário à “TV PT”, nome da emissora que se lê na camiseta vermelha do *cameraman*.



Figura 27 - Charge de Sponholz, Num futuro não muito distante...
Fonte: <http://www.idadecerta.com.br/blog/?tag=lingua-escrita>, 17 de maio de 2011.



Figura 28 – Ilustração do “Vale tudo Linguístico”

Fonte: http://leandromeost.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html, 03 de março de 2013.

Na figura 28, o aluno seria da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela camisa quadriculada e pela presença da gravata. Supostamente esse aluno estaria lendo o capítulo do livro em questão e pergunta a “fesora” se agora (depois da publicação do livro) vale tudo sem preconceito (linguístico) o que possibilitaria as pronúncias de: “poblema, pobema ou problema?”

Bem como essas charges, outras opiniões contrárias ao livro foram divulgadas:

"O erro deixa transparecer uma intenção política" (José Serra, ex-governador de São Paulo);

"O livro do MEC mantém o apartheid linguístico" (Senador Cristovão Buarque);

"Não tem que se fazer livros com erros. O professor pode falar na sala de aula que temos outra linguagem, a popular, não erudita, como se fosse um dialeto. Os livros servem para os alunos aprenderem o conhecimento erudito (Miriam Paura, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ);

"Está valendo tudo. Mais uma vez, no lugar de ensinar, vão rebaixar tudo à ignorância. Estão jogando a toalha. Isso demonstra falta de competência para ensinar" (Luiz Antônio Aguiar, escritor);

"Essa obra didática que conflita com a norma culta da língua, exigida de todos os brasileiros, foi distribuída para jovens e adultos, matriculados entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental. Como a rede oficial tem seu planejamento baseado na norma culta, esse livro veio para confundir, desservir, desorientar e alimentar conflitos. Refugá-la é proteger a língua nacional e estimular sua aprendizagem" (Diário do Nordeste, 19 de maio de 2011);

"Uma coisa é não ter preconceito com pessoas que não puderam chegar à escola; outra coisa é a escola ensinar uma linguagem que não é norma culta. A gente vai à escola para melhorar, não para aprender a falar errado" (Deputado Gabriel Chalita, ex-secretário de educação de São Paulo) (JESUS, 2011, s/p).

Mesmo com tanta polêmica, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, disse que o MEC não recolheria o livro, distribuído a 484.195 alunos de 4.236 escolas. Segundo Haddad

(2011), “o livro parte de uma realidade comum aos adultos que voltam à escola e traz o adulto para a norma culta por meio de exercícios que pede ao estudante que faça a tradução da linguagem popular para a norma culta.” Ainda segundo ele, “os críticos usaram algumas frases contidas no livro para ‘descontextualizarem’ o debate e para denegrir” (HADDAD, 2011, s/p).

Uma das autoras do livro didático, Heloisa Ramos, nega que a obra ensine o aluno a usar a norma popular da língua e disse em entrevista para “Último Segundo”, no dia 12 de maio de 2011, que apesar de ter um capítulo dedicado ao uso da norma popular, o livro não está promovendo o ensino dessa maneira de falar e escrever.

Para ela, a proposta da obra é que se aceite dentro da sala de aula todo tipo de linguagem, ao invés de reprimir aqueles que usam a linguagem popular. Aliás, algo proposto pelos próprios documentos oficiais sobre ensino de Língua Portuguesa.

Não queremos ensinar errado, mas deixar claro que cada linguagem é adequada para uma situação. Por exemplo, na hora de estar com os colegas, o estudante fala como prefere, mas quando vai fazer uma apresentação, ele precisa falar com mais formalidade. Só que esse domínio não se dá do dia para a noite, então a escola tem que ter currículo que ensine de forma gradual (LEÃO, 2011, s/p).

De acordo com a professora, o livro didático foi elaborado por ela e por outros especialistas em Língua Portuguesa com base nas experiências que tiveram em sala de aula após décadas de ensino. “Nossa coleção é séria, temos formação sólida e não estamos brincando. Não há irresponsabilidade da nossa parte” (LEÃO, 2011, s/p).

Ela acredita que, ao deixar claro que é tolerado todo tipo de linguagem, a escola contribui para a socialização e melhor aprendizado do estudante. “Quem está fora da escola há muito tempo é quieto, calado e tem medo de falar errado. Então, colocamos essa passagem para que ele possa sair da escola com competência ampliada” (LEÃO, 2011, s/p).

Apesar de defender que o livro continue sendo adotado, a autora admite que é preciso que os professores entendam a proposta para não desvirtuar o que ele propõe. O material vai acompanhado de um livro guia ao professor e os parâmetros curriculares do MEC explicam a abordagem variada da língua, mas como os livros são distribuídos para escolas de todo o país, é difícil ter esse controle.

A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) defendeu, em nota oficial divulgada no dia 20 maio de 2011, o livro didático e afirmou que os críticos do livro “não tiveram sequer o cuidado de analisá-lo mais atentamente”, e “pautaram-se sempre nas cinco ou seis linhas citadas” (FOLTRAN, 2011, s/p).

De acordo com Maria José Foltran, presidente da ABRALIN e professora da UFPR - Universidade Federal do Paraná, o material tem como objetivo debater o uso da variação linguística para "ressaltar o papel e a importância da norma culta no mundo letrado e nunca houve a defesa de que a norma culta não deva ser ensinada", afirma a nota. A ABRALIN ainda ressalta que a linguística "não faz juízos de valor" sobre as variedades da língua, mas que constata que algumas dessas variedades têm "maior ou menor prestígio" entre a sociedade (FOLTRAN, 2011, s/p).

Marcos Bagno, pesquisador de temas relacionados às variações linguísticas e professor da Universidade de Brasília (UnB), publicou na *Revista Carta Capital*, do dia 17 de maio de 2011, a matéria intitulada "Polêmica ou ignorância?" afirmando que os jornalistas vociferaram que o livro é "criminoso" sem ao menos lê-lo por completo. "O fato de haver outros capítulos, no mesmo livro, que propõem a leitura e discussão de obras de autores como Cervantes, Machado de Assis e Clarice Lispector e ensina modos de leitura, produção e revisão de textos" (BAGNO, 2011a), por exemplo, não foi citado por nenhum crítico da obra.

A grande imprensa brasileira mais uma vez exibiu sua ampla e larga ignorância a respeito do que se faz hoje no mundo acadêmico e no universo da educação no campo do ensino de língua. Jornalistas desinformados abrem um livro didático, leem metade de meia página e saem falando coisas que depõem sempre muito mais contra eles mesmos do que eles mesmos pensam (se é que pensam nisso, prepotentemente convencidos que são, quase todos, de que detêm o absoluto poder da informação) (BAGNO, 2011a, s/p).

Precisa-se reconhecer que o português brasileiro possui gramática própria com especificidades diferentes do português europeu. A ideologia purista não admite que a língua possui "redes complexas de elementos que se cruzam e entrecruzam, em ciclos constantes." (BAGNO, 2011a)

Da mesma forma, nenhum linguista sério, brasileiro ou estrangeiro, jamais disse ou escreveu que os estudantes usuários de variedades linguísticas mais distantes das normas urbanas de prestígio deveriam permanecer ali, fechados em sua comunidade, em sua cultura e em sua língua. O que esses profissionais vêm tentando fazer as pessoas entenderem é que defender uma coisa não significa automaticamente combater a outra. Defender o respeito à variedade linguística dos estudantes não significa que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela aciona. Cabe à escola ensinar aos alunos o que eles não sabem! (BAGNO, 2011a, s/p).

Bagno (2011a) diz que "99% dos nossos compatriotas" falam "isso é para **mim** tomar?" que seria uma inadequação gramatical e que a escola precisa ensinar a forma normativa "isso é para **eu** tomar?" mesmo que essa regra não faça parte da gramática da maioria dos falantes de

português brasileiro, “mas por ainda servir de arame farpado entre os que falam ‘certo’ e os que falam ‘errado’, é dever da escola apresentar essa outra regra aos alunos” (BAGNO, 2011a, s/p). Nesse sentido, os alunos “**se julgarem pertinente, adequado e necessário** – possam vir a usá-la” (BAGNO, 2011a, s/p). Em nenhum momento, o autor diz sobre o contexto situacional e sociocultural que precisa ser trabalhado com os alunos para que esses entendam quais situações comunicativas podem usá-las.

A Ação Educativa (2011), organização responsável por elaborar o material, afirmou que o livro não deixa de ensinar a norma culta. Apenas indica que há outras variedades diferentes e disse que os exemplares foram avaliados positivamente por doutores em Educação do país. Diante de toda repercussão midiática, a organização colocou-se à disposição dos órgãos de imprensa para promover um debate e esclareceu, na íntegra, os seguintes termos:

1. O livro é destinado à EJA – Educação de Jovens e Adultos. Ao falar sobre o tema, muitos veículos omitiram este “detalhe” e a mídia televisiva chegou a ilustrar VTs com salas de crianças. Nessa modalidade, é necessário levar em consideração a bagagem cultural do adulto para incentivá-lo a adquirir novos conhecimentos.
2. O capítulo “Escrever é diferente de falar”, como o próprio título indica, propõe, em um trecho específico, apresentar ao estudante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) as diferenças entre a norma culta e as variantes que ele aprendeu até chegar à escola, ou seja, variantes populares do idioma.
3. Os autores não se furtam a ensinar a norma culta. Pelo contrário, a linguagem formal é ensinada em todo o livro, inclusive no trecho em questão. No capítulo mencionado, os autores apresentam trechos inadequados à norma culta para que o estudante os reescreva e os adeque ao padrão formal, de posse das regras aprendidas. Por isso, é leviana a afirmação de que o livro “despreza” a norma culta. Ainda mais incorreta é a afirmação de que o livro “contém erros gramaticais”, ou ainda que “ensina a falar e escrever errado”.
4. O livro “Por uma vida melhor” faz parte do Programa Nacional do Livro Didático e está plenamente de acordo com o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa, publicados em 1997. Por meio do PNLD, o MEC promove a avaliação de dezenas de obras apresentadas por editoras, submete-as à avaliação de especialistas e depois oferece as aprovadas para que secretarias de educação e professores façam suas escolhas. O livro produzido pela Ação Educativa foi submetido a todas essas regras e escolhido, pois se adequa aos parâmetros curriculares do Ministério e aos mais avançados parâmetros da educação linguística.
5. A Ação Educativa tem larga experiência no tema, e a coleção Viver, Aprender é um dos destaques da área. Seus livros já foram utilizados como apoio à escolarização de milhões de jovens e adultos, antes de ser adotado pelo MEC, em vários estados (AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p.3).

A Ação Educativa divulgou na íntegra o capítulo polêmico com dezessete páginas (ANEXO I) para deixar claro aos “críticos” que a autora não descarta o ensino da gramática normativa.

Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um aprendizado formal. Ele ocorre

intencionalmente: alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender. [...] Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da Língua Portuguesa: a norma culta. Para entender o que ela é e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos (RAMOS, 2009 *apud* AÇÃO EDUCATIVA, 2011 p.11).

Indubitavelmente, a língua escrita é, foi e sempre será mais bem elaborada que a língua falada, porque é a modalidade que mantém a unidade linguística de um povo, além de ser a que faz o pensamento atravessar o espaço e o tempo. Nenhuma reflexão, nenhuma análise mais detida será possível sem a língua escrita, cujas transformações, por isso mesmo, processam-se lentamente e em número consideravelmente menor, quando cotejada com a modalidade falada.

A importância da norma popular é também enfatizada pela autora.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes [a culta e a popular] são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros (RAMOS, 2009 *apud* AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p.12).

No parágrafo seguinte, a autora discorre sobre o ensino da norma culta na escola.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário. [...] A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito (RAMOS, 2009 *apud* AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p.12).

O professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Sírio Possenti, publicou um artigo “Analisar e Opinar. Sem ler.”, no dia 22 de maio de 2011, no jornal *O Estado de S. Paulo*, onde mencionou três pontos fundamentais que devem ser levados em consideração sobre o assunto:

- I. “Uma questão refere-se ao conceito de regra: quem acha que gramática quer dizer gramática normativa toma o conceito de regra como lei e o de lei como ordem: deve-se falar / escrever assim ou assado; as outras formas são erradas. Mas o conceito de regra / lei, nas ciências (em linguística, no caso), tem outro sentido: refere-se à regularidade (...). ‘Os livros’ seguem uma regra. E uma gramática é conjunto de regras, também descritivas.”
- II. “Outro problema foi responder ‘pode’ à pergunta se se pode dizer os livros. ‘Pode’ significa possibilidade (pode chover), mas também autorização (pode comer

buchada). No livro, ‘pode’ está entre possibilidade e autorização. Foi esta a interpretação que gerou as reações. Além disso, comentaristas leram ‘pode’ como ‘deve’. E disseram que o livro ensina errado, que o errado agora é certo.”

III. “A terceira passagem atacada foi a advertência de que quem diz ‘os livro’ pode ser vítima de preconceito. Achou-se que não há preconceito linguístico. Mas a celeuma mostra que há, e está vivíssimo (POSSENTI, 2011, s/p).

Outras notas públicas foram divulgadas a favor do livro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional de Juventude (Conjuve); além de especialistas que o fizeram individualmente (Ação Educativa, 2011).

Em julho de 2011, houve o arquivamento do inquérito civil instaurado pelo Ministério Público Federal da Procuradoria da República do Distrito Federal questionando o uso de erros gramaticais no livro “Por uma Vida Melhor”.

O estudo do comportamento da língua, pelo contrário, reafirma o papel social do Estado em fomentar o respeito à dignidade da pessoa humana e afastar preconceitos, entre os quais o linguístico, que, como comprovado pelas recentes publicações jornalísticas, infelizmente ainda existe no nosso meio (AÇÃO EDUCATIVA, 2011).

Para o procurador da República no Distrito Federal, Peterson de Paula Pereira, a discussão acerca da polêmica gerada em torno da escolha do livro "Por uma Vida Melhor" foi apresentada pela mídia de um modo "quicá temerário", lembrando que as obras didáticas selecionadas não são objetos de indicação política, mas "fruto de estudos e de avaliações rigorosas desenvolvidas por especialistas da área de educação". Concluiu o procurador, para embasar o pedido de arquivamento do inquérito, que não houve "ofensa aos princípios norteadores da educação, tampouco naqueles informadores da dignidade da pessoa humana"(AÇÃO EDUCATIVA, 2011).

No texto “A escola do avesso” (2008), José de Souza Martins utiliza-se da obra *Alice do outro Lado do Espelho*, de Lewis Carroll, para discutir o desencontro das várias linguagens, cada qual incompreensível no código da outra nessa sociedade dos avessos. Segundo ele,

na polêmica sobre o sentido das palavras que entreteve com o ovo Humpty Dumpty, Alice questionou-o em relação à tese de que podemos dar às palavras o sentido que bem entendermos. Para ela a questão é que as palavras têm o sentido que têm. Humpty Dumpty não se deu por achado e *tachou*: "A questão é quem deve ser o mestre", isto é, quem deve mandar e decidir o que as palavras significam. *Alice do outro Lado do Espelho*, de Lewis Carroll, é a melhor fabulação sobre a sociedade do absurdo e as grandes inversões de sentido da sociedade contemporânea. Uma sociedade que atravessou o espelho da realidade e tudo passa a existir ao contrário e a significar o

oposto do que deveria significar. Tanto que, quanto mais se caminha, mais longe se fica do lugar ao qual se quer chegar (MARTINS, 2008, s/p).

Afirmar que o livro "ensina a falar errado" é inverídico, ele apresenta a seus usuários a realidade do português brasileiro em suas múltiplas variedades. Muitos bons resultados têm sido obtidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando, como preparação do terreno para ensinar-lhes as normas prestigiadas de falar e de escrever, mostrava-lhes que seu próprio modo de falar não é absurdo nem ilógico, mas tem uma gramática própria, segue regras tão racionais quanto as que vêm codificadas pela tradição normativa. Criando-se assim um ambiente acolhedor e culturalmente sensível, o aprendizado da tão reverenciada "norma culta" se torna menos traumático do que sempre foi.

No sítio "O Globo.com", no dia 23 de maio de 2011, Marcos Bagno publicou que a discussão em torno do livro didático "Por uma vida melhor" não passa de uma falsa polêmica e nomeia de

"patente ignorância" que impera nos nossos meios de comunicação a respeito de língua e de ensino de língua. Ignorância porque o tratamento da variação linguística, como fenômeno inerente a toda e qualquer língua humana, está presente no currículo educacional há pelo menos quinze anos, desde que foram publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na primeira gestão do professor Paulo Renato à frente do Ministério da Educação. Esse dado factual já deixa evidente que a acusação de que "isso é coisa de petistas" que querem "ensinar a falar errado como o Lula" não tem o menor fundamento, a não ser, de novo, a cabal ignorância dos que a pronunciam (BAGNO, 2011b, s/p).

Para Bagno (2011a), a polêmica não faz sentido porque há mais de quinze anos os livros didáticos de Língua Portuguesa abordam a temática e seu tratamento em sala de aula.

Não é coisa de petista, fiquem tranquilas senhoras comentaristas políticas da televisão brasileira e seus colegas explanadores do óbvio. Já no governo FHC, sob a gestão do ministro Paulo Renato, os livros didáticos de português avaliados pelo MEC começavam a abordar os fenômenos da variação linguística, o caráter inevitavelmente heterogêneo de qualquer língua viva falada no mundo, a mudança irremediável que transformou, tem transformado, transforma e transformará qualquer idioma usado por uma comunidade humana. Somente com uma abordagem assim as alunas e os alunos provenientes das chamadas "classes populares" poderão se reconhecer no material didático e não se sentir alvo de zombaria e preconceito. E, é claro, com a chegada ao magistério de docentes provenientes cada vez mais dessas mesmas "classes populares", esses mesmos profissionais entenderão que seu modo de falar, e o de seus aprendizes, não é feio, nem errado, nem tosco, é apenas uma língua diferente daquela — devidamente fossilizada e conservada em formol — que a tradição normativa tenta preservar a ferro e fogo, principalmente nos últimos tempos, com a chegada aos novos meios de comunicação de pseudoespecialistas que, amparados em tecnologias inovadoras, tentam vender um peixe gramatiquero para lá de podre (BAGNO, 2011a, s/p).

Em concordância com Dinis (2003), o filósofo Nietzsche também seria um autor apropriado para pensarmos um novo modelo de subjetividade e educação visto que a escola é tradicionalmente controladora. A tentativa de reeducar o corpo e domá-lo, “demonizar” a infância, ocupar o seu tempo ocioso das crianças e jovens, transformar o inútil em útil é condenável para Nietzsche, uma vez que, segundo Dinis, “o que seria socializar senão obedecer cegamente à tradição?” (DINIS, 2003, p.5-6).

Para Nietzsche (1998), “as convicções são prisões”, o mundo muda, os acontecimentos se sucedem e o homem dogmático permanece engessado nos conhecimentos dados de uma vez por todas. O homem dogmático teme o novo e não raro se torna intransigente tal como alguns professores e gramaticistas mais ortodoxos.

Assim, surge um questionamento: o que seria melhor, socializar as crianças e adolescentes à tradição com práticas educacionais docilizadoras ou investir em novas formas desejantes de resistência, tentando dessa maneira encontrar alternativas para o seguinte dilema: normatização ou integração?

Acredita-se que somente através de uma busca de um efetivo exercício de liberdade, sempre respeitando as singularidades, poderemos pactuar com as forças afirmativas da vida. Desse modo, o repúdio ao tratamento da variação linguística na sala de aula é o secular repúdio contra todo esforço de democratização efetiva da nossa sociedade. Contudo, a formação acadêmica de excelência dos professores se faz necessária para que eles entendam essa proposta e não a desvirtuem. Isso não significa deixar de ensinar a norma-padrão, que goza de prestígio social e, por isso, abre portas para a ascensão social e/ou compreender que as críticas que faz à gramática tradicional não devem ser confundidas com um “vale tudo” linguístico. Já “no campo da língua, na verdade, tudo vale alguma coisa”, mas esse valor dependeria do contexto, de “quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por que e visando que efeito” (BAGNO, 2009, p.154).

[...] a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção (NEVES, 2003, p.128).

Para Neves (2003), a questão do registro está no centro do estudo da norma linguística, e também é central para a reflexão sobre a linguagem e sobre o uso linguístico, visto que quando “se fala em registro, contempla-se não apenas a ‘fala culta’, mas também a ‘fala distensa’” (NEVES, 2003, p.129). Se a língua é utilizada para a obtenção de sentidos, só haverá exercício

pleno da linguagem no momento em que as escolhas e os arranjos estiverem adaptados às condições de produção, incluso os participantes do ato linguístico. Sendo assim, entram em questão todas as situações de interação linguística: formais e informais; com língua falada e com língua escrita; de relação simétrica e de relação assimétrica. São todas questões que têm de ser contempladas nas reflexões, porque os resultados de sentido estão em função dessas condições.

Por isso, considera-se nesta tese ser imprescindível conhecer, respeitar e trabalhar as variedades linguísticas de prestígio e também as variedades usadas pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seu dia a dia. Isso pode ser uma estratégia crucial para a integração dos alunos na vida escolar. Já que compreender em que medida as práticas de preconceito e intolerância se manifestam é o primeiro passo que pode dar alguém que as quer combater. Desse modo, reconhecer que os alunos não devem ser julgados pela linguagem que usam, mas pelo que efetivamente são, porque aprender outros modos de falar é só mais uma etapa na vida de alguém, cuja existência social é definida pela sua linguagem. Negar essa linguagem é negar toda a condição cultural que o constituiu como ser social.

Pode-se, contudo, perguntar: *o que é que a escola tem que fazer em relação ao ensino da língua materna?* Como a maioria da população brasileira não aprende em casa a norma culta e vai à escola obviamente falando seus dialetos de origem popular, é dever da instituição de ensino respeitar essa linguagem e fazer o aluno tomar, aos poucos, consciência de outras possibilidades linguísticas, “sem o preconceito de que o aluno de classe social baixa não vai aprender e sem, intolerantemente, construir discursos nesse sentido” (LEITE, 2008, p.121).

Professores, estudantes e usuários em geral da língua devem saber reconhecer o preconceito e a intolerância linguísticos para, de um lado, atuar de maneira crítica e conscientemente diante de ocorrências desses fenômenos e, de outro, para ajudar a evitar sua manifestação. Tal atitude faz parte da formação integral do cidadão, pois é, também, indicativo de respeito pelas diferenças do outro.

Deve-se ressaltar, finalmente, que, se a intolerância e o preconceito na linguagem estão, em geral, “bem camuflados nos discursos ou neles servem para esconder outras formas de intolerância, menos aceitas ou mesmo proibidas socialmente, o trabalho proposto põe à vista o que, no dizer de Guimarães Rosa, *estava tão claro como água suja*” (LEITE, 2008, p.11).

5.2 A Pedagogia do Garfield, das Histórias em Quadrinhos e das Simplificações

Em 12 de outubro de 2011, uma nova reportagem de Jerônimo Teixeira foi publicada na *Revista Veja* intitulada “A Pedagogia do Garfield”, sobre a presença de questões de literatura

no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde sua primeira edição em 1998 até 2010. Para isso, Teixeira (2011) baseia-se em pesquisa realizada por docentes do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para avaliar a relevância que a literatura tem no exame. A figura 29 mostra o número de ocorrências em relação ao gênero literário.



Figura 29 - Pesquisa da UFRGS

Fonte: *Revista Veja*, edição 2238, ano 44, n.º. 41, 12 de outubro de 2011, p.137.

A poesia foi o gênero textual mais cobrado nos exames⁹. De acordo com pesquisadores da UFRGS, Carlos Drummond de Andrade apareceu em 19 questões; Machado de Assis e Manuel Bandeira com 7 questões cada; Quadrinhos da Mafalda, de Quino, Mário de Andrade e Oswald de Andrade com 5 questões cada; Quadrinhos do Garfield, de Jim Davis, Ferreira Gullar, Rubem Braga, Quadrinhos de Frank e Ernest, de Bob Thaves, Quadrinhos do Hagar, de Dik Browne com 4 questões cada; Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Vinicius de Moraes, Monteiro Lobato, Chico Buarque com 3 questões; Gonçalves Dias, Augusto dos Anjos, Quadrinhos de Laerte com 2 questões cada; Luís de Camões, Castro Alves, Lima Barreto, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Guimarães Rosa com apenas uma questão cada.

O ENEM “reconheceu apenas duas vezes a existência de um romancista brasileiro do século XIX chamado José de Alencar, segundo Teixeira (2011, p.136),

⁹ *De 1998 a 2010, incluindo a prova vazada de 2009, houve 164 questões de literatura no ENEM. O número nesta tabela é maior porque, em alguns casos, mais de um gênero literário foi tratado pela mesma questão (Fontes: Luís Augusto Fischer, Carla Vianna, Daniel Weller, Gabriela Luft, Guto Leite, Karina Lucena e Marcelo Frizon, da UFRGS *apud* Revista *Veja*, 12 de outubro de 2011, p.137).

na edição de 2009, o nome do escritor constou em uma das alternativas erradas para uma pergunta sobre regionalismo. Antes disso, em 2004, o autor de *O Guarani* foi lembrado em uma questão de biologia - sobre tuberculose, doença que causou sua morte, em 1877. O ENEM nunca fez uma pergunta específica sobre a vida ou a obra do maior prosador do romantismo brasileiro. Jamais pediu aos alunos que interpretassem um texto seu. Outros nomes de primeira linha das letras em Língua Portuguesa fazem companhia a José de Alencar no clube dos esquecidos. Para ficar em poucos exemplos, temos o pregador jesuíta Antônio Vieira, o poeta inconfidente Tomás Antônio Gonzaga e Euclides da Cunha, autor do monumental *Os Sertões*. Os avaliados pelo ENEM, em compensação, com frequência são chamados a interpretar as histórias em quadrinhos de Jim Davis, criador do gato Garfield, ou de Dik Browne, pai do viking Hagar (TEIXEIRA, 2011, p.136).

Desse modo, para Teixeira (2011), há uma hierarquia de leituras, na qual HQs como “Garfield”, “Mafalda” e “Hagar” estariam num grau de complexidade e qualidade inferior ao literário uma vez que o importante para o jovem que presta a prova “é saber interpretar uma história em quadrinhos” e “não precisa se preocupar com os livros”, “não precisa ler” visto que “para os técnicos do MEC, o gato dos quadrinhos é mais relevante culturalmente do que Graciliano Ramos” (TEIXEIRA, 2011, p. 136-137).

Em Carta Aberta à *Revista Veja* sobre a matéria, o professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, Paulo Ramos, não concorda com a leitura dos dados. Teixeira (2011) afirma que “a literatura está virtualmente ausente do ENEM” (TEIXEIRA, 2011, p. 136) o que não seria verdade uma vez que a própria tabela da reportagem revela que o ENEM pautou suas questões em textos de poesia (58 questões), crônica (21), romance (20), conto (5) e drama (1). “O total, portanto, chega a 105 questões sobre gêneros literários, número maior que os demais itens, histórias em quadrinhos (32), crítica (21) e canção (14)” (RAMOS, 2011). “Logo, há presença, sim, de literatura no exame, ao contrário do que sugere a reportagem. E presença três vezes maior que o volume de histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2011, s/p).

Além disso, segundo Ramos (2011), o exame acerta ao abordar “as histórias em quadrinhos, em seus diferentes gêneros, configuram um texto peculiar para a produção do sentido, por causa da articulação entre imagem e palavra. Tal articulação soa simples, mas não é” (RAMOS, 2011, s/p).

Existem pesquisas que comprovam o volume de informações a serem acionadas pelos leitores no processo de construção de sentido de uma tira cômica, como as elencadas pela reportagem e trabalhadas no ENEM. Ler um texto assim, verbal escrito e visual, integra a Lei de Diretrizes Básicas da Educação e as orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), **ambos instaurados no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso**. Pertence aos PCN também a nomenclatura “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, usada para o ensino médio e que causou outro estranhamento exposto na reportagem (“... podem ser usados para avaliações

de gramática (se é que a palavra ainda faz sentido no meio das tais linguagens, códigos e suas tecnologias”) (RAMOS, 2011, s/p, grifo nosso).

O professor ainda enfatiza que outros instrumentos de avaliação como Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), valham-se do recurso das tiras para compor suas questões.

Literatura e quadrinhos são produções textuais de diferentes ordens, com distintos gêneros autônomos, cada um igualmente válido e com peculiaridades próprias no processo de construção do sentido. Espera-se que o estudante brasileiro seja proficiente nesse processo plural de leitura (RAMOS, 2011, s/p).

Contudo, Ramos (2011) concorda com a interpretação de que romancistas importantes de nossa literatura – e o romance em si – tenham sido pouco ou quase nunca trabalhados em questões da prova e isso deve ser reavaliado.

No entanto, fica evidente no trecho a seguir que a crítica feita por Teixeira (2011) não se limitou apenas à ausência dos romancistas e sim a todos os escritores anteriores ao modernismo.

Os escritores anteriores ao modernismo são negligenciados: apenas cerca de 17% das questões versam sobre a literatura que precede a década de 20. Períodos inteiros foram apagados da história da literatura na versão do ENEM: o barroco e o século XVII, por exemplo, não existem. Talvez ainda mais grave, não se exige nenhuma leitura prévia dos alunos, quando no antigo vestibular das melhores universidades havia uma lista de livros obrigatórios. Aparentemente, os iluminados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - órgão do Ministério da Educação responsável pela elaboração da prova - consideram que um estudante pode entrar na universidade sem jamais ter lido Dom Casmurro, de Machado de Assis, ou Vidas Secas, de Graciliano Ramos (TEIXEIRA, 2011, p.137).

É nítida mais uma vez a crítica ao governo federal e ao Ministério da Educação sobre os rumos como a literatura vem sendo trabalhada no ENEM o que carece sim de leitura crítica. Para Teixeira (2011), “os vestibulares tradicionais das melhores universidades brasileiras possuem seção específica de literatura” e lista de leitura obrigatória como é o caso da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Londrina (UEL) entre outras.

A lista de obras obrigatórias da FUVEST de 2016, a saber, é composta por nove obras: *Viagens na minha terra* - Almeida Garrett; *Til* - José de Alencar; *Memórias de um sargento de milícias* - Manuel Antônio de Almeida; *Memórias póstumas de Brás Cubas* - Machado de Assis; *O cortiço* - Aluísio Azevedo; *A cidade e as serras* - Eça de Queirós; *Vidas secas* - Graciliano

Ramos; *Capitães da areia* - Jorge Amado; *Sentimento do mundo* - Carlos Drummond de Andrade (FUVEST, 2016).

A partir do vestibular 2016, a UNICAMP divulgou lista própria de livros, passando a exigir a leitura de 12 obras, ao invés de nove pedidas na lista unificada com a FUVEST no ano anterior.

A lista própria será composta de obras de diferentes gêneros e extensões, podendo incluir romances, coletâneas de poemas e peças teatrais, mas também textos curtos, como contos, crônicas, peças de oratória ou de crítica, a fim de levar o vestibulando a ampliar o seu campo de estudos sem sobrecarregá-lo no volume de leituras. Isso será possível porque, por um lado, esses textos mais breves permitirão abarcar uma maior variedade de autores e gêneros literários e, por outro, porque eles poderão ser substituídos mais rapidamente do que os livros. Além dos autores consagrados na história das literaturas brasileira e portuguesa, a lista do vestibular contemplará também a produção literária mais recente, por meio da qual se pode familiarizar o aluno com a prática cotidiana da leitura (COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES - COMVEST, 2016, s/p).

As poesias pedidas são: *Sentimento do Mundo*, Carlos Drummond de Andrade; *Sonetos*, de Luís de Camões; os contos: *Amor*, do livro *Laços de Família*, de Clarice Lispector; *A hora e a vez de Augusto Matraga*, do livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa; *Negrinha*, do livro *Negrinha*, de Monteiro Lobato; peça teatral: *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins; e romances: *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garret; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Til*, de José de Alencar; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto (inclusão na lista de autores africanos de Língua Portuguesa) (COMVEST, 2016).

Sob a falta de critério dos avaliadores do INEP, há uma difusa e demagógica pedagogia do vale-tudo. **O pressuposto teórico é a valorização das variantes populares da fala e a desvalorização da norma culta, por seu suposto caráter elitista e preconceituoso.** "Essa abordagem joga por terra a ideia de que há autores em cuja obra a língua se realizou de forma superior ou duradoura", diz Fischer. Ou seja, a noção de que um autor possa ser tomado como um clássico é tida como conservadora. No igualitarismo ignorante que se instaura a partir daí, não há mais nenhuma distinção de qualidade ou relevância, e o gato Garfield vale mais do que a poesia de João Cabral de Melo Neto (TEIXEIRA, 2011, p.138, grifo nosso).

O estudo da UFRGS concluiu que apenas metade das questões que versam sobre textos literários são, de fato, sobre literatura. E dessas apenas 20% exigem o conhecimento mais especializado que somente uma aula de literatura poderia dar - por exemplo, "noções de forma e estilo ou de relação entre a obra e seu contexto histórico (tópico que, no entanto, consta nas declarações de intenção do INEP)" (TEIXEIRA, 2011, p. 138). De acordo com o professor do Instituto de Letras da UFRGS e coordenador da pesquisa, Luís Augusto Fischer, "as questões

sobre literatura são superficiais e até anódinas. Desprezam o conteúdo cultural, que deveria ser o cerne de uma prova sobre literatura” (*apud* TEIXEIRA, 2011, p. 138).

Teixeira (2011) assevera que “o ENEM tem o potencial de difundir o obscurantismo” já que “a prova tende não apenas a avaliar, mas também a pautar o conteúdo dado nas escolas de ensino médio” (TEIXEIRA, 2011, p. 138). Para a professora Gabriela Luft, outra colaboradora da pesquisa citada na reportagem, isso é extremamente preocupante porque “esses exames costumam normatizar o que é ensinado em sala de aula. Para ser um pouco radical, se a coisa continuar assim, o ensino de literatura tende a desaparecer” (*apud* TEIXEIRA, 2011, p. 138). “O ENEM contribui para construir um país mais iletrado” (TEIXEIRA, 2011, p. 138).

Fato é que tal preocupação emergiu com a divulgação da primeira versão da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), disponibilizada em setembro de 2015. Apesar de ter sido colocada em prática apenas recentemente, a ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no ensino fundamental. O projeto está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor em 2014.

O plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no país até o ano de 2024. Atualmente, os professores e escolas têm como referência para montar suas aulas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar na busca de novas abordagens e metodologias. O conteúdo da base deverá preencher dois terços do currículo escolar. No restante do tempo, as redes de ensino poderão definir o que ofertar – como conteúdos regionais e atividades extras.

O documento inicial foi elaborado por um grupo de 116 especialistas, entre professores da educação básica e professores universitários. Desde então, a página ficou aberta para receber contribuições e críticas *online*.

Pululam, nos principais veículos midiáticos, artigos e matérias, frequentemente opinativos, sobre esse novo currículo comum da educação fundamental e média. Em editoriais dos maiores jornais, em artigos assinados ou não e em reportagens na TV aberta e paga são fartas as críticas, sobretudo à presença, à ausência ou ao excesso de conteúdos da proposta curricular, além de acusações de imposição de ideologias de esquerda (FREITAS, 2016, s/p).

Mesmo em fase de discussão, a BNCC enfrentou críticas principalmente sobre os conteúdos de História e Língua Portuguesa. Segundo Justino e Roso (2015), as críticas da primeira disciplina surgiram em virtude da pouca relevância dada à história mundial, ignorando pontos considerados por educadores como de conhecimento básico, para dar ênfase às histórias

indígena e africana. Outra área que mereceu reparos foi a da ausência da gramática no ensino geral de linguística e a retirada da obrigatoriedade da Literatura Portuguesa do currículo escolar, os alunos ficariam sem ler Gil Vicente, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, Fernando Pessoa, José Saramago, Camões, Alexandre Herculano.

A figura 30 faz alusão à crucificação de Jesus Cristo que ao ser ridicularizado por autoridades, roga a Deus Pai perdão àqueles homens que o rejeitavam. “Pai, perdoa-lhes, pois não sabem o que estão fazendo!” (LUCAS 23:34 *apud* BÍBLIA, 1982). Nesse versículo bíblico, Jesus clama o perdão de Deus aos que ignoram a divindade de Jesus. Da mesma maneira, a frase roga o perdão dos escritores portugueses uma vez que a BNCC ignora a importância da continuidade da Literatura Portuguesa no currículo escolar brasileiro.



Figura 30 – Ilustração “Perdoa, Camões”
Fonte: www.falandoemliteratura.com

Uma petição pública “Dizemos não para a retirada da obrigatoriedade da Literatura Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular” recebeu mais de 5000 assinaturas; além disso, o sítio do MEC recebeu mais de dez milhões de contribuições para rever os pontos mais controversos da Base Nacional Curricular Comum e decidiu incluir algumas das sugestões nestas áreas - história e linguística - e rever os pontos mais controversos da Base Nacional Curricular

Um currículo de Língua Portuguesa que pouco contempla a gramática e uma proposta para as aulas de literatura que inclui análise do "internetês" e de textos nas redes sociais também são alvo de contestações. Se, por um lado, especialistas apontam que a base nacional atualiza os conteúdos tratados em aula, trazendo-os à realidade do século 21, por outro, a mudança pode ter impacto no aprendizado dos alunos, deixando de prepará-los adequadamente no uso formal da língua (JUSTINO; ROSO, 2015, s/p).

As pesquisadoras da Universidade de São Paulo (USP) Paula Louzano e Ilona Becskeházy (*apud* JUSTINO; ROSO, 2015, s/p) analisaram ponto a ponto do esboço curricular na área de Língua Portuguesa e identificaram que só havia referências à gramática até o 3º ano do Ensino Fundamental — quando se espera ver concluído o processo de alfabetização. Dali em diante, segundo elas, apenas menções indiretas.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

COMO É HOJE

- Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco é na alfabetização das crianças. Depois, as séries seguem uma progressão, envolvendo os conteúdos desenvolvidos nos anos anteriores.
- Algumas redes estaduais deixam claro o que deve ser ensinado em gramática a cada turma. Em literatura, o foco é nos autores em Língua Portuguesa.

PONTOS CRITICADOS DA NOVA PROPOSTA

- A partir do 4º ano do Ensino Fundamental, a gramática perde destaque, devendo ser trabalhada indiretamente em outros conteúdos, como leitura, interpretação e produção textual.
- Não está prevista uma progressão do aprendizado, encadeando as atividades previstas em cada ano, o que comprometeria o aprendizado.
- Os estudos de literatura, ao menos no 1º ano do Ensino Médio, se concentrariam nas obras de Língua Portuguesa, africana e indígena.
- A análise de postagens nas redes sociais, inclusive o "internetês", não estaria adequada ao ensino formal da língua.

BENEFÍCIOS DO NOVO MODELO

- A perspectiva de lidar com diferentes manifestações literárias está adequada à diversidade linguística e cultural do país e do mundo.
- Integrar Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física rompe uma "hierarquia" entre as linguagens.
- Analisar as adaptações da língua no ambiente online — como abreviaturas de palavras, estruturação diferenciada de frases e uso de *emoticons* — contribuiria para entender a variação linguística (JUSTINO; ROSO, 2015, s/p).

João Almeida Moreira (2016), ao escrever a matéria “Literatura portuguesa deixa de ser obrigatória no Brasil” reacende a celeuma sobre as variabilidades linguísticas.

O governo do Partido dos Trabalhadores, de centro-esquerda, é acusado de populismo e de agir de forma ideológica, ao querer privilegiar a cultura indígena e ao ser mais permissivo em relação a questões gramaticais já desde 2011, quando causou choque na classe educadora que num manual escolar distribuído pelo MEC fosse considerada "inadequada e passível de preconceito" mas não errada" a expressão, sem concordância, "nós pega o peixe". O colunista de O Globo Ricardo Noblat defendeu na ocasião que era o mesmo que dizer que "dois mais dois são cinco", enquanto o jornalista da Folha de S. Paulo Clóvis Rossi sublinhava que "a questão é exclusivamente linguística, alguns esquerdistas de botequim tentam politizá-la com o argumento de que a língua é um instrumento de dominação. Se fosse, deveríamos voltar a falar tupi-guarani" (MOREIRA, 2016, s/p).

Outra, entre as muitas controvérsias da BNCC, diz respeito à inclusão da área de Artes no interior das Linguagens. Sob o pretexto da interdisciplinaridade,

Artes Visuais, Teatro, Dança e Música tornam-se subcomponentes, diluem-se no interior de outras disciplinas e em práticas superficiais de professores que, mesmo com toda boa vontade do mundo, não podem dominar o aparato/conhecimento teórico e técnico necessário para ensinar diferentes configurações artísticas. Dentro desse contexto específico, as artes constituem-se como partes fracas pois, sob uma ideologia sedenta por padronização, uma atividade que tem entre seus valores singularidade e subjetividade não seria, obviamente, bem incorporada (FREITAS, 2016, s/p).

Para Justino e Roso (2015), tal proposta do Ministério da Educação (MEC) deverá impactar também a elaboração de livros didáticos, mecanismos de avaliação como a Prova Brasil e até os cursos de licenciatura terão que ser reformulados. Na prática, a base curricular começa a ser implementada nas escolas em 2018.

Em maio de 2014, o projeto da escritora e empresária Patrícia Secco, aprovado pelo Ministério da Cultura, que visa “descomplicar” os clássicos para o leitor não acostumado a lê-los foi alvo de inúmeras críticas. As duas primeiras versões simplificadas foram dos livros “O Alienista”, de Machado de Assis lançada em 1882, e “A Pata da Gazela”, de José de Alencar, com a intenção de tornar a leitura desses títulos mais fáceis.

Segundo reportagem da Folha de S. Paulo, “Machado pra burro”, do dia 10 de maio de 2014a, a autora recebeu mais de R\$ 1 milhão, autorizado pelo Ministério da Cultura, via leis de incentivo fiscal, para desenvolver o projeto submetido à Lei Rouanet que conta com a tiragem de 600 mil exemplares das duas obras e distribuição gratuita pelo Instituto Brasil Leitor. Tal notícia veiculada na mídia gerou uma grande discussão e uma petição *on-line* com mais de 6.500 assinaturas contestaram o apoio do Ministério da Cultura. O projeto também dividiu opiniões de escritores e acadêmicos já que, para alguns, na simplificação de Machado de Assis há erros de interpretação de texto bem como “embrutece o espírito do leitor ao falsear o mestre e descaracterizar seus personagens” (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

A ilustração de Theo Lamar (figura 31), na reportagem da Folha de S. Paulo, sugere que, no projeto de Patrícia Secco, o leitor seja tachado de “burro”, alguém que não conseguiria ler um livro de Machado de Assis. A equipe de Secco suprimiu algumas vírgulas, alterou a pontuação característica de Machado de Assis, reformulou as frases em ordem direta e trocou algumas palavras como, por exemplo, “reproche” para “censura”.

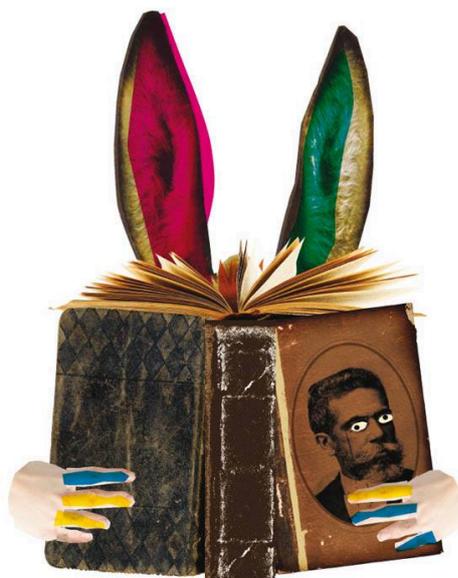


Figura 31 - Ilustração de Theo Lamar/Editoria de Arte
Fonte: *Folha de S. Paulo*, 10 de maio de 2014b.

A princípio, a adaptação de um clássico não é necessariamente condenável, principalmente se for para crianças. “As adaptações de clássicos da literatura – começando pela Bíblia – devem ser tão antigas quanto o ato de ler” (MARIA e SILVA, 2014, s/p). Uma das primeiras justificativas para a adaptação de uma obra é sua extensão.

Poucas crianças são capazes de ler um romance ou uma epopeia que se estende por mais de 500 páginas. A boa adaptação é uma espécie de resumo que tenta extrair a essência da obra sem desvirtuá-la. Carlos Heitor Cony, que adaptou diversos clássicos para o público infanto-juvenil, como Dostoiévski, Melville, Mark Twain, Dumas, Gogol, Eça, Manoel Antônio de Almeida e Julio Verne, ao ser indagado numa entrevista à revista “Cult” se reescrevia ou resumia os livros, respondeu: “Era uma condensação. Eu eliminava pontos mortos, alguns diálogos, detalhes técnicos. Deixava o texto mais denso. Mas preservava a história, o clima e principalmente a expectativa”. Cony foi taxativo: “O bom adaptador não falseia o original” (MARIA e SILVA, 2014, s/p)

Para a escritora e doutora em literatura brasileira, Noemi Jaffe, “quando você adapta uma obra para adequá-la a um novo gênero como uma HQ, tudo bem. Mas, no caso de ‘O Alienista’, o formato é o mesmo, mas a linguagem foi sequestrada. A literatura não é só conteúdo, é principalmente linguagem” (Folha de S. Paulo, 10 de maio de 2014a).

Em 2007, Fábio Moon e Gabriel Bá, os quadrinistas brasileiros mais premiados da atualidade com trabalhos publicados no Brasil, nos EUA, na Espanha e na Itália; adaptaram o texto de Machado de Assis **O Alienista** (2007) em HQs o que lhes rendeu o Prêmio Jabuti de "Melhor livro didático e paradidático de ensino fundamental ou médio" em 2008 e não foram “alvos” dos críticos exatamente por ser outro gênero textual (WERNECK, 2009, s/p). A figura 32 apresenta a capa do livro adaptado.

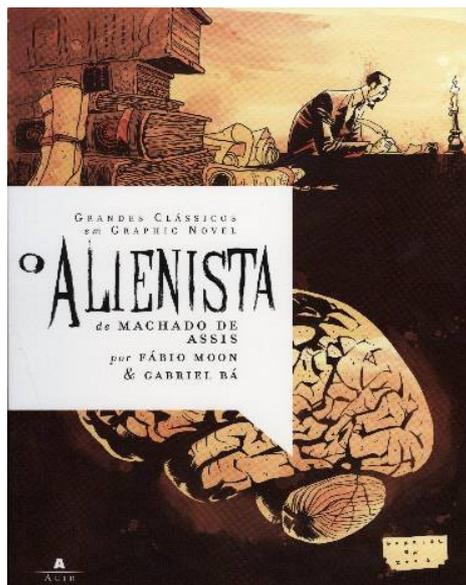


Figura 32 – Capa de “O Alienista em Quadrinhos”
Fonte: MOON; BÁ, 2007.

Após receber a premiação, Moon declarou que o trabalho não havia “resumido ou diminuído a obra de Machado, como muitos esperam de uma adaptação em quadrinhos, mas sim acrescentando uma camada nova” (*apud* WERNECK, 2009, s/p). “É um jeito diferente de contar a história. A maneira como Machado descreve as pessoas é muito boa, e o legal era usar isso. Tem mais diálogo do que narração, ao contrário do livro, mas tentando manter o texto” (BÁ, 2009 *apud* WERNECK, 2009, s/p).

Criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ignorou as HQs por dez anos. Em 2007, 14 obras entraram na lista. Desde então, o número de HQs vem aumentando. Foram 16 em 2008 e, em 2009, a participação chega a 4,2% dos 540 títulos que deverão chegar às escolas até março. Mais importante do que a ampliação numérica foi a valorização da linguagem das HQs na última seleção oficial, avalia Waldomiro Vergueiro, coordenador do Núcleo de Pesquisa de Histórias em Quadrinhos da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Ele também elogia a inclusão do ensino médio na relação das escolas que vão receber HQs. Os adolescentes poderão ler três álbuns do quadrinista norte-americano Will Eisner (1917-2005): *A Força da Vida*, *O Sonhador* e *Um Contrato com Deus*. Publicada originalmente em 1978, esta última é considerada a primeira *graphic novel* (romance gráfico). O aluno que procurar super-herói não vai encontrar (WERNECK, 2009, s/p).

Para Vergueiro (2009), as HQs não seriam um caminho para a literatura.

Podem até levar, mas essa visão instrumental é equivocada. Continua sendo preconceituosa, afirma. Inicialmente, a maioria das HQs escolhidas pelo governo tinha forte ligação com a literatura, e isso aos poucos diminuiu, diz o pesquisador. Mas o número de adaptações ainda é grande. Além de *O Alienista*, há versões para *Moby Dick*, de Herman Melville, *Oliver Twist*, de Charles Dickens, *O Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e *Irmãos Pretos*, da alemã Lisa Tetzner. Outro álbum, *Domínio Público: Literatura em*

Quadrinhos, traz obras de seis autores nacionais (Machado de Assis, Olavo Bilac, Lima Barreto, Augusto dos Anjos, Alcântara Machado e Medeiros de Albuquerque) (WERNECK, 2009, s/p).

Vergueiro (2009) discorda da avaliação de que seria melhor para os alunos ler os originais.

Quando se passa um livro para quadrinhos, alguma coisa se perde e alguma se ganha. São obras diferentes, não comparáveis. Há adaptações que se prendem demais à linguagem literária e o resultado não é bom. Assim como livros não tão bons que se transformam em grandes HQs Essa discussão é bastante rica para se fazer em sala de aula (WERNECK, 2009, s/p).

O filósofo e autor, Paulo Ghiraldelli, publicou, no dia 05 de maio de 2014, em seu *blog* “Filosofia como crítica cultural” o texto “Machado de Assis simplificado – não, não é brincadeira!” no qual afirma que “podemos fazer uma adaptação para meios diferentes ou a mesma obra para divulgação, porém isso quando tecnicamente há necessidade, não faço adaptação para trocar *sagacidade* por *esperteza*” (GHIRALDELLI, 2014, s/p).

Reproduzir um quadro de Picasso por meios eletrônicos é uma coisa, traduzir a obra de Machado para o inglês é outra coisa, criar uma paródia de ambos é uma terceira coisa, mexer nos originais para “torna-los acessíveis” não é coisa alguma a não ser crime. Não só crime, mas pecado. Falta perante os homens e perante os deuses. Falta imperdoável. O absurdo partiu do MEC que, enfim, autorizou uma moça, que se diz escritora, a fazer a “simplificação” da obra de Machado de Assis. [...] Gastar nosso dinheiro com isso: 600 mil exemplares de uma falsificação da obra de Machado de Assis! (GHIRALDELLI, 2014, s/p).

Ainda segundo Ghiraldelli (2014), há editoras que publicam contos de Machado de Assis (e outros) destinados ao público “que ainda não pode alcançar a sofisticação dos trabalhos mais eruditos, ainda que saibamos bem que, afinal, Machado nunca foi um escritor empolado”, como é o caso da coleção “Para gostar de ler?”, ou seja, “que há caminhos abertos para o público menos apto de modo que este atinja os escritores brasileiros, e esses caminhos são feitos por eles mesmos, os escritores” (GHIRALDELLI, 2014, s/p).

Infelizmente, Patrícia Secco falseia Machado de Assis. Além de lhe desfigurar o estilo, ela o emburrece. Sua adaptação é um retrocesso, que sacrifica até os avanços linguísticos do estilo machadiano, já ousadamente próximo da linguagem coloquial, numa antecipação das vanguardas do modernismo que só iriam se consolidar no Brasil quase meio século depois. A autora esqueceu-se de que Machado, assim como Borges, Beckett, Graciliano, não dá para ser adaptado em prosa sem que se perca a essência de sua arte. A obra machadiana é basicamente linguagem. Em seus romances, não há enredos rocambolescos nem profusão de personagens, como há em Homero, Cervantes e nos clássicos românticos. Mesmo “O Alienista”, talvez o enredo mais movimentado de toda a sua obra, depende substancialmente da linguagem, pois é nela que moram a argúcia e a ironia do conto (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

O poeta e professor Alcides Villaça também é veementemente contra o princípio de reescrever um clássico, há trechos que ficaram incompreensíveis.

Você tem impressão de estar até reconhecendo Machado, porque são muitos trechos dele, mas de repente vem aquilo que ele jamais faria. Um bom escritor você reconhece quando o texto flui ou quando ele te faz enfrentar uma prosa quebradiça, mas o ritmo é dele. Quando você mexe na pontuação, na sintaxe, suprime palavras e corta parágrafos, você perdeu o ritmo, um elemento da maior importância da literatura. É vender gato por lebre, uma coisa grosseira (VERSÃO simplificada de livro de Machado de Assis gera polêmica, 2014, s/p).

Na mesma reportagem, o escritor Ronaldo Bressane afirma ser “uma bobagem considerar um texto como sagrado, imune a alterações século e meio depois” e diz ser “100% a favor da democratização do acesso à literatura[...] Quanto mais Machado, melhor. Prefiro meio Machado do que zero Machado” (VERSÃO simplificada de livro de Machado de Assis gera polêmica, 2014, s/p).

Para Patrícia Secco (2014),

a ideia do projeto não é facilitar os textos, mas facilitar o acesso à leitura. Fiz uma transposição da linguagem da época para a linguagem atual. Fiquei muito chateada com as reações, porque o projeto só visa levar Machado a quem não conhece. Não é fazer com que ele deixe de ser Machado, fazer grandes modificações. É para que o leitor não fique parado ou derrapando (VERSÃO simplificada de livro de Machado de Assis gera polêmica, 2014, s/p).

De acordo com a autora do projeto (SECCO, 2014), “o foco é a doação de livros para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, constantemente excluídos do acesso à cultura. Trata-se de uma disputa entre o purismo e a democratização da leitura” (*apud* MACHADO PRA BURRO, 2014a, s/p).

Recentemente, o SESC e a Fundação Perseu Abramo divulgaram uma pesquisa sobre hábitos culturais dos brasileiros. O levantamento aponta para uma triste realidade: “89% (dos entrevistados) nunca foram a um concerto de ópera ou música clássica em sala de espetáculo e 83% em qualquer outro local; 75% nunca foram a espetáculos de dança ou balé no teatro; 71% nunca estiveram em exposições de pintura, escultura e outras artes em museus ou outros locais e 70% nunca foram a uma exposição de fotografia.” É de ficar pasmo. No universo da leitura, a maioria (58%) não leu nenhum livro nos últimos 6 meses e os que leram possuem uma média de apenas 1,2 livros lidos neste período. A Bíblia é o segundo livro mais lido.[...] Por trás desses números, no entanto, existem rostos e vidas (SECCO, 2014, s/p).

Segundo o jornalista José Maria e Silva (2014), a adaptação de “O Alienista”, por Patrícia Secco, destrói a universalidade da literatura de Machado de Assis com a pequenez ideológica da pedagogia de Paulo Freire.

Foi o criador da “Pedagogia do Oprimido”, uma espécie de marxismo de autoajuda, quem consagrou a tese pedagógica de que o aprendizado é um epifenômeno das circunstâncias materiais e é somente a partir delas que se pode alfabetizar uma criança e despertar-lhe a consciência. O pedagogo brasileiro foi um grande admirador de Mao Tsé-Tung e, assim como o monstruoso comunista chinês mandava os lavradores arrancarem até as flores nativas, porque eram inúteis no universo do trabalho, Paulo Freire também arranca as palavras burguesas da cartilha do trabalhador, determinando a alfabetização a partir das tais “palavras geradoras”, como “tijolo”. É o que chamo de pedagogia análoga à escravidão — o filho do lavrador deve ter os olhos presos ao chão e está proibido de ouvir estrelas (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

Para Maria e Silva (2014), Patrícia Secco recorre a mesma filosofia com as seguintes afirmações pedagógicas.

“Estou horrorizada. É muito triste pensar que algumas pessoas acham que Machado de Assis, o mestre da literatura brasileira, não pode ser lido pelo sr. José, eletricista do bairro do Espinheiro, que, apesar de gostar de ler, não cursou mais que o primário, ou pelo Cristiano, faxineiro de uma farmácia de Boa Viagem, que não sabe nem mesmo o significado da palavra boticário”, disse a escritora-empresária à repórter Maria Fernanda Rodrigues, do “Estadão”, em matéria de 9 de maio último. Ora, quem disse que um faxineiro não pode compreender Machado de Assis? Se fosse assim, o próprio Machado — descendente de agregados e ex-escravos, somente com o ensino primário — nem existiria. Foi justamente porque em seu tempo não existia uma Patrícia Secco facilitando-lhe Camões, Vieira e Almeida Garrett que o Machadinho do Morro do Livramento embebeu-se dos clássicos, aprendeu francês sozinho e não apenas se tornou capaz de compreender os mestres da literatura universal como até mesmo se tornou um deles (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

Retirar a palavra “boticário” do texto original seria justificável? Em consonância com Maria e Silva (2014), não haveria necessidade nesse caso uma vez que o próprio conto ao associar o boticário Crispim Soares a remédios, já lhe ofereceria a resposta. Além disso, “tão logo veja a palavra no texto, o faxineiro irá se lembrar de que existe uma rede de perfumaria com esse nome e, por associação de ideias, poderá lembrar-se da palavra ‘botica’ que pode ter ouvido a um parente mais velho” (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

Nunca ocorreu a ela que seria muito mais fácil, barato e respeitoso oferecer um dicionário ao faxineiro? [...] Caso não disponha de um dicionário em casa, o faxineiro machadiano sempre poderá consultar uma pessoa letrada de seu meio, parente ou um conhecido, que se não for capaz de sanar sua dúvida, saberá onde encontrar a resposta. Ou Patrícia Secco acha que só existe vida inteligente em seu meio social e que nas classes pobres não há ninguém capaz de trocar ideias com um faxineiro interessado em literatura? (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

Para Danilo Venticinqu (2014), é uma prática comum em qualquer país do mundo versões simplificadas de clássicos da literatura o que torna a polêmica inexplicável para o colunista da Revista Época. No seu texto “Machado de Assis e a choradeira dos críticos”, 13 de maio de 2014, na Revista Época, afirma que se o objetivo é tornar clássicos da literatura brasileira mais acessíveis para quem não tem o hábito de ler não pode ser um projeto ruim.

Num país em que metade da população não leu uma só página de um livro nos últimos três meses e a média de tempo dedicado à leitura por dia é seis minutos, qualquer iniciativa para divulgar a literatura deveria ser bem-vinda. Mesmo se a qualidade das adaptações de Patrícia se revelar duvidosa, é impossível que a distribuição de centenas de milhares de livros tenha algum impacto negativo (VENTICINQUE, 2014, s/p).

Os principais argumentos contrários ao projeto é acreditar que a autora “deturparia a obra original” uma vez que “a leitura das obras na versão adaptada tiraria dos leitores a oportunidade de enriquecer seu vocabulário” e outros ainda são categóricos ao dizer que “Machado é intocável” (VENTICINQUE, 2014, s/p), contudo, nas livrarias, há várias adaptações de autores como Shakespeare, Homero e outros clássicos indiscutíveis da literatura; desse modo, não há razão para considerar Machado de Assis intocável.

Acreditar que as versões simplificadas de Machado de Assis **emburrecerão** a população é igualmente errôneo. Quem defende esse argumento parte do pressuposto de que vivemos num país de leitores ávidos de Machado de Assis que, por pura preguiça, trocarão a versão original pela adaptação e deixarão de enriquecer seu vocabulário. Nada mais distante da realidade. A grande maioria dos alunos foge da leitura obrigatória depois de esbarrar na primeira palavra difícil e recorre a resumos (ou à cola) para acertar a meia dúzia de questões dedicadas a Machado nas provas escolares. Muitos jamais dão outra chance aos clássicos da literatura. Uma versão simplificada poderia diminuir o choque e prepará-los para descobrir a obra original mais tarde, quando estiverem prontos (VENTICINQUE, 2014, s/p, grifo nosso).

Segundo Danilo Venticinque (2014), “as versões originais de Machado de Assis sempre serão melhores do que qualquer adaptação”; no entanto, “os críticos puristas precisam entender é que a questão não é essa. Não existe uma disputa entre a versão original e a simplificada.” Por inúmeros motivos, os alunos não passam das primeiras páginas da versão original e talvez a adaptação pudesse ajudá-los a criar o hábito da leitura. “É pouco. Mas é melhor do que nada” (VENTICINQUE, 2014, s/p).

A seguir, há um trecho retirado do capítulo 1 do conto “O Alienista” (1882) da versão original e a versão do projeto “Os Clássicos e a Leitura”, de Patrícia Secco, a fim de compará-las.

Versão original:

"As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo el-rei alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia.

– A ciência, disse ele a Sua Majestade, é o meu emprego único; Itaguaí é o meu universo.

Dito isso, meteu-se em Itaguaí, e entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras, e demonstrando os teoremas com cataplasmas. Aos quarenta anos casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz de fora, e não bonita nem simpática. Um dos tios dele, caçador de pacas perante o Eterno, e não menos franco, admirou-se de semelhante escolha e disse-lho. Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, sãos e inteligentes. Se além dessas prendas, - únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto não corria o risco de preterir os interesses da ciência na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte".

Versão do projeto 'Os Clássicos e a Leitura':

"As crônicas da vila de Itaguaí dizem que, em tempos remotos, **viveu** ali um médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho **de nobres** e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e **da Espanha**. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos, regressou ao Brasil, **uma vez que o rei não conseguiu fazer com** que ficasse em Coimbra, **dirigindo** a universidade, ou, em Lisboa, **cuidando** dos negócios da monarquia.

– A ciência, disse ele a Sua Majestade, é o **meu único emprego**. Itaguaí é o meu universo.

Dito isso, **mudou-se** para Itaguaí, e entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as leituras. Aos quarenta anos, casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz, **nem** bonita, nem simpática. Um dos tios dele, **extremamente** franco, admirou-se da escolha. Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia **características** fisiológicas e anatômicas de primeira ordem: digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso e excelente vista. Estava, assim, apta a dar-lhe filhos robustos, **saudáveis** e inteligentes. Se, além dessas **qualidades** – que eram as únicas dignas da preocupação de um sábio – D. Evarista era **realmente feiosa**, longe de **ficar reclamando** disso, Dr. Simão agradecia a Deus, **já que assim** não corria o risco de **deixar de lado os interesses da ciência para se entreter unicamente admirando a esposa.**"

(Fonte: SECCO, 2014, s/p)

As adaptações estão marcadas em negrito no texto do projeto 'Os Clássicos e a Leitura'. Observa-se que trechos descritivos foram suprimidos, como, por exemplo, no final “para se entreter unicamente admirando a esposa” foi a adaptação do original “contemplanção exclusiva, miúda e vulgar da consorte”. Na adaptação “admirando a esposa” seria uma veneração respeitosa, contudo no original o autor se refere a algo mais sensual, carnal com a expressão “vulgar”.

Além disso, acredita-se que trocar palavras e expressões sinônimas como “filhos da nobreza” para “filhos de nobres”; “regendo” por “dirigindo”; “condições” para “características”; “sãos” para “saudáveis”; “prendas” por “qualidades”; “mal composta de feição” para “realmente feiosa” poderiam ser feitas em notas de rodapé como uma espécie de glossário para que o vocabulário do aluno fosse efetivamente ampliado até porque a exemplo desse trecho não há palavras ou expressões tão eruditas.

Onde Machado de Assis escreve: “Uma volúpia científica alumiu os olhos de Simão Bacamarte”; Patrícia Secco traduz: “Uma curiosidade científica iluminou os olhos de Simão Bacamarte”. Além de destruir a musicalidade da frase, a troca de palavras assassina o sentido do texto: “volúpia” tem uma forte conotação sexual, imprescindível para se compreender a paixão de Bacamarte pela ciência, algo que se perde completamente com a palavra “curiosidade”. Além do mais, palavras como “volúpia” e “alumiando” não precisam de tradução: a primeira pode ser lida na Bíblia ou ouvidas em homilias católicas e pregações evangélicas e a segunda, em que pese fazer parte do repertório clássico da língua, é perfeitamente compreensível para qualquer lavrador que nunca frequentou escola, mas sabe perfeitamente o que é uma candeia alumiuando (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

Para Maria e Silva (2014), em vários momentos, Secco e sua equipe não conseguem compreender o que “Machado diz com sua peculiar clareza e desvirtuam completamente o original” “Trata-se de um caso clínico de analfabetismo funcional, digno de ser recolhido às dependências da Casa Verde de Simão Bacamarte” (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

Machado de Assis escreve: “Simão Bacamarte começou por organizar um pessoal de administração; e aceitando essa ideia ao boticário Crispim Soares, aceitou-lhe também dois sobrinhos”. Patrícia Secco deturpa: “Simão Bacamarte começou organizando um pessoal de administração. Convencendo o farmacêutico Crispim Soares, aceitou-lhe também dois sobrinhos”. Reparem no absurdo: a adaptadora transforma o alienista num subordinado do boticário, a quem precisa convencer sobre a necessidade de uma administração em seu próprio manicômio. Em outro trecho, o Padre Lopes diz: “Isso de estudar sempre, sempre, não é bom, vira o juízo”. A adaptadora reescreve: “Isso de estudar sempre, sempre, não é bom, prejudica o juízo”. Chega a ser inacreditável essa troca da popularíssima expressão “vira o juízo” por “prejudica o juízo”, um barbarismo que deve ter revirado o estômago do primeiro verme que roeu as frias carnes do defunto Brás Cubas! (MARIA e SILVA, 2014, s/p).

O Ministério da Cultura tem intensificado a realização de políticas públicas voltadas para a igualdade, equidade e justiça social. Ações no âmbito educacional que incentivem o hábito de leitura e aprimorem o processo de aprendizagem são necessárias. Contudo, o risco do uso de adaptações na escola é subestimar a capacidade do aluno de desbravar trama ou linguagem mais complexa apesar de aproximar o texto clássico da realidade dele. Ou seja, na tentativa de democratizar o acesso à leitura desrespeita-se o texto original.

5.3 Brasil: a Pátria que Deseduca?

No dia 19 de janeiro de 2015, a colunista da *Época*, Ruth de Aquino, escreveu um artigo intitulado “A Pátria que Deseduca: A Língua Portuguesa é Achincalhada por Presidentes, Governadores – e a População em Geral”, fazendo uma sátira ao segundo mandato da presidente Dilma Rousseff cujo slogan é: “Brasil, pátria educadora”. Para isso, Aquino analisa o resultado “catastrófico” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas redações de 2013 para 2014 quando o número de zeros quase quintuplicou.

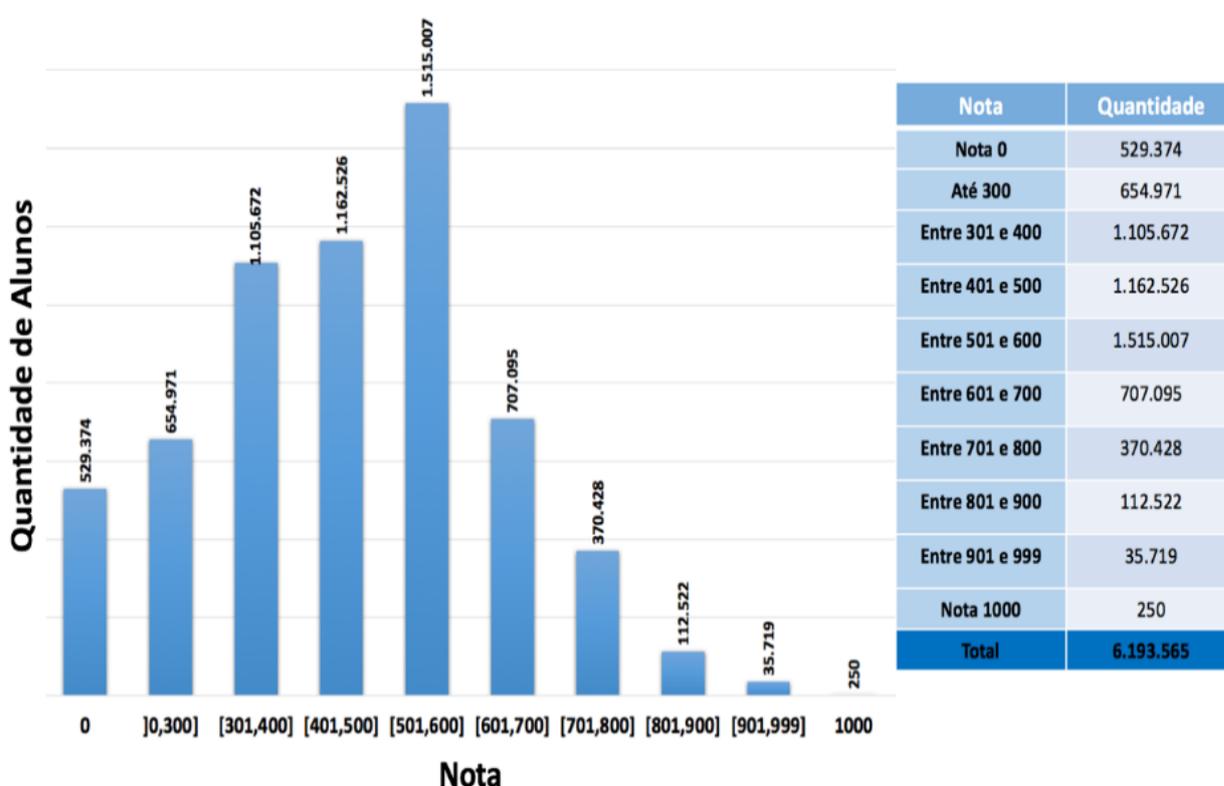


Figura 33 – Redações do ENEM 2013/2014

Fonte: Reprodução/INEP

Ao todo, 8,7 milhões de alunos do terceiro ano do ensino médio se inscreveram, mas somente 6,2 milhões apareceram no exame. A nota máxima de cada dissertação é 1000. Somente 250 alunos tiraram a nota máxima na redação e 529.374 alunos tiraram zero. Desses,

280.903 entregaram a prova em branco porque não faziam a menor ideia de nada. Dos outros zeros, 217.300 fugiram do tema (talvez inspirados em nossos políticos, que fazem o mesmo nos debates), 13 mil copiaram o texto motivador, 7.800 escreveram menos de sete linhas, 3.300 incluíram textos desconectados, 955 ofenderam os direitos humanos.

Depois dos dados apresentados, o comentário de Aquino: “Mas ‘reprovação’ virou tabu na pátria do PT, desde Lula, que nunca achou grande coisa saber português ou gostar de ler.” Segundo a autora, o vexame no resultado do ENEM não surpreende uma vez que nossos presidentes, ministros, governadores, senadores, deputados e população geral “achincalham” a Língua Portuguesa. Esses se valem de ortografias, concordâncias e regências verbais erradas, além do vocabulário pobre e ausência de um pensamento coerente.

A filósofa Tânia Zagury, em artigo para o jornal *O Globo* citada no texto de Aquino (2015, p.90), afirmou que após quarenta anos de trabalho na educação viu jogarem fora as cartilhas, abandonarem boas ideias, mas a queda da qualidade no ensino se mantém. Cita também a “última revolução na educação”: a “progressão continuada” que para ela significa aprovação continuada para camuflar a repetência no primeiro ano e evitar a evasão escolar. Assim, aumentaram as repetências no sexto ano (quando acabam a progressão automática). “O que foi feito para resolver o ‘problema’?” Pressionaram os professores para aprovarem os alunos às custas do saber. “Todos se formam, ficam felizes, o governo de Dilma ainda mais porque exhibe estatísticas infladas. E não se aprofunda nenhum conhecimento” (AQUINO, 2015, p.90).

Nota-se a referência ao caso da polêmica do livro aprovado no governo de Dilma Rousseff por ser um governo que não aprofunda conhecimento e gera “problemas” na educação dos brasileiros.

As retomadas à polêmica são constantes; recentemente, o jornalista Rolf Kuntz publicou no *Jornal O Estado de S. Paulo* (22 de maio de 2016) o artigo “A economia política de 'os meninos pega o peixe’” no qual faz uma análise do baixo poder de competitividade da economia brasileira com a atual qualidade educacional.

A desgraça na área educacional é também confirmada, periodicamente, nos exames do Pisa, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, mantido pela OCDE. No teste de 2013, o Brasil ficou em 58°. Lugar entre 65 países. No último quadro geral, os brasileiros foram classificados em 58°. Lugar em matemática, 59°. Em linguagem e 55°. em ciências.

Em 2011 houve um **debate azedo**, no Brasil, sobre um livro distribuído pelo Ministério da Educação. Segundo esse livro, frases como “os menino pega o peixe” são aceitáveis na linguagem oral. Mas quem fala assim, advertem os autores, pode ser “vítima de preconceito linguístico”. Críticos dessa **besteira** foram chamados de **elitistas e ignorantes**. Adotou-se, na defesa dos erros, uma distinção entre linguagem

falada, ou informal, e linguagem culta. Pode-se afirmar a distinção, sim, mas em outros termos. Em países com melhor educação as normas de concordância vigoram na fala informal. O acerto é quase instintivo quando se é bem alfabetizado (KUNTZ, 2016, s/p, grifo nosso).

Ainda segundo Kuntz, o MEC “deveria conferir se erros básicos de gramática são tolerados em escolas de países mais competitivos. A baixa qualidade educacional é uma grave limitação à produtividade, à competitividade e, portanto, à geração de empregos decentes” (KUNTZ, 2016, s/p). Para o jornalista tal atitude reforça a ideia de que os bons empregos continuarão reservados aos que puderem competir.

No dia 04 de junho de 2016, Alexandre Passos Bitencourt publicou no *blog* “Letras in.acabadas...pois o texto não se esgota o assunto” uma análise sociológica da frase: “Os menino pega o peixe” referindo-se ao artigo publicado pelo jornalista Rolf Kuntz, 22 de maio de 2016.

O que é engraçado nesse texto do Kuntz, é o fato do mesmo ser uma dura crítica ao governo, e penso que deve haver sim essa crítica não somente a um determinado governo, mas a todos, principalmente quando tal governo não se mostra incapaz de fazer uma administração mínima, porém parece contraditório quando essa crítica é exclusivamente direcionada a continuidade de um governo que, sem dúvida, tirou milhões da extrema pobreza, que tornou em realidade o que antes talvez não era cogitado nem em sonhos aos filhos de trabalhadores desse país, que é sentar em um banco de universidade e conseguir grau de nível superior, para com isso poder participar de igual com pessoas “iluminadas” e que talvez nunca saibam o que é sentir vontade de ter o mínimo, continuidade de um governo que mais construiu universidades públicas federais, e criou o maior programa de acesso à universidade (BITENCOURT, 2016, s/p).

Para Bitencourt (2016), estigmatizar pessoas que falam “os menino pega o peixe” de serem pouco produtivas, e incapazes de concorrer com países que usam a gramática de forma “correta”, “acontece porque a sociedade, principalmente elitizada e que dominam o grande capital, são também incapazes de entender as variações linguísticas, sociais, geográficas de uma língua e sua dinamicidade e mudanças” (BITENCOURT, 2016, s/p).

Nas aulas de Língua Portuguesa, quando aparecem enunciados como esses são para que o professor faça “meras análises gramaticais de concordância”; raramente tais enunciados são aproveitados para uma

[...] discussão sociológica do uso da língua mais profunda, como língua viva passível de mudanças com o passar dos tempos, ou seja, ficamos reduzidos ao ensino de língua ainda com o arcaico conceito de gramática de milênios, construída para dizer o que o sujeito tem que falar, quando essa deveria para ser mais justa, ser construída a partir do que as pessoas falam (BITENCOURT, 2016, s/p).

Desse modo, de acordo com Bitencourt (2016), quando alguém diz “os menino pega o peixe” deve ser compreendido como “sujeito inserido numa questão social grave de acesso”, e

não deve ser julgado e discriminado por falta de uma concordância gramatical, uma vez que “os menino”, embora o substantivo “menino” não faça uma relação de concordância com o plural do artigo definido “os”, o artigo definido “os” por si, já garante a compreensão de que há muitos meninos, “que em contrapartida lutam incansáveis todos os dias na busca do ‘peixe’ que, infelizmente, são poucos e que são disputados por muitos”; por outro lado, “os peixes” que são muitos, estão nas mãos dos poucos que perpetuam no poder e ficam incomodados com a ascensão social de alguns dos muitos que sempre foram excluídos” (BITENCOURT, 2016, s/p).

Na maior parte das vezes, o ensino de gramática é feito de forma rígida, como se tudo que fosse diferente do que está registrado ou codificado por nossas gramáticas fosse inerentemente errado. O ensino normativo tem o objetivo explícito de banir da(s) língua(s) formas ditas empobrecedoras, formas ditas desviantes, formas consideradas indignas de uma *língua bem falada* e, portanto, consideradas indignas de serem usadas por *homens de bem*. E, na perseguição deste objetivo (no sentido mais literal do termo), muitas vezes, e com frequência, banem-se da escola não as formas linguísticas consideradas indesejáveis, mas, sim, as pessoas que as produzem, porque estas formas são normalmente produzidas em maior número pelas pessoas de classe social sem prestígio. **As pessoas de classe prestigiada também produzem as formas consideradas indesejáveis, só que, às vezes, em menor quantidade** (SCHERRE, 2005, p. 42, grifo nosso).

Os professores Castilho e Pereira Junior publicaram um artigo intitulado “Prestígio em xeque”, na *Revista Língua Portuguesa* (outubro de 2013), que resultou na capa da figura 34: “Os cultos também **ERRAM**: Por que o português falado e escrito pela elite brasileira já não reflete a norma culta defendida pela gramática tradicional?”



Figura 34 - Capa “Os cultos também ERRAM”

Fonte: *Revista Língua Portuguesa*, outubro de 2013, apud CASTILHO; Pereira Júnior, 2013.

Segundo os linguistas, a crescente urbanização, a influência midiática e a mobilidade social promovida pelo “vigor econômico dos anos FHC, Lula e Dilma podem ter ajudado a reduzir a distância entre os idiomas expressos pela elite brasileira e pelo povão” (CASTILHO; PEREIRA JUNIOR, 2013, p.38).

Os autores atestam que, atualmente, os usuários da linguagem culta incorporaram ao seu repertório linguístico expressões e construções sintáticas que são consideradas erros pelo padrão culto do idioma, de modo que hoje não se pode mais afirmar que a elite brasileira segue, de fato, as regras ditadas pela gramática normativa, algo que se acreditava no passado, tornando não mais tão ampla a diversidade intelectual entre as camadas sociais.

A urbanização intensa, no entanto, colocou em proximidade física as diferentes classes sociais. Em 1940, quando só 31% dos brasileiros viviam nas cidades (IBGE), a ideia circulante era a de que o sujeito ignorante na língua ocupava a periferia rural e os estratos sociais mais baixos; enquanto a metrópole era o lugar das trocas linguísticas de prestígio. Em 1980, quando esse índice chegou a 65%, o pessoal da roça já ocupara a cidade, em décadas de intenso contato, apesar das relações sociais ainda muito hierarquizadas e desiguais (CASTILHO; PEREIRA JUNIOR, 2013, p. 38).

Desse modo, para os autores, a urbanização e a industrialização também fizeram com que todos passassem por fenômenos semelhantes, “em homogeneização cultural e de linguagem (o caso mais gritante é o da harmonização de sotaques e linguagens iniciada pela era da TV por satélite)” (CASTILHO; PEREIRA JUNIOR, 2013, p.38).

Após tal constatação, pesquisas surgiram como o projeto Norma Urbana Linguística Culta (NURC) e o Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, que por meio de entrevistas gravadas em diferentes capitais do Brasil, chegaram à conclusão que há muitas diferenças entre o culto falado e a norma padrão culta, ou seja, revela a heterogeneidade do português brasileiro.

Há, é claro, pontos bem marcados na estrutura da língua, em que há diferença, como a concordância nominal e verbal. Mas estudos com amostras morfossintáticas como as do NURC têm confirmado que, cada vez mais, falamos (e escrevemos) um português culto contemporâneo, não a norma padrão inspirada em autores de referência, na variante europeia do idioma e nos moldes de linguagem dos séculos passados. A norma é um ideal, um modelo sem realização plena no cotidiano culto brasileiro (CASTILHO; PEREIRA JUNIOR, 2013, p. 38).

Assim, Castilho e Pereira Junior (2013) mostram que, “ao contrário de sociedades rurais e citadinas do passado”, que apresentavam pouca diferença interna em sua gramática “à custa de uma estratificação social rígida, em sociedades urbano-industriais haveria mais trocas simbólicas entre classes diferentes”, uma variedade mais ampla de escolhas e uma estratificação

social mais fluida, com maior linha cruzada entre repertórios gramaticais e culturais (CASTILHO; PEREIRA JUNIOR, 2013, p.38).

5.4 “Eu Defino minha Gramática como...”: as Gramáticas Contemporâneas do Português

Recentemente, no IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (IV SIMELP), realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), em julho de 2013, houve um encontro histórico com os seis autores de gramáticas contemporâneas da Língua Portuguesa: Ataliba Teixeira de Castilho, Evanildo Bechara, José Carlos Azeredo, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini. Além de uma autora portuguesa: Maria Helena Mira Mateus. Todos esses “gramáticos” foram instados pela Professora Doutora Maria Helena de Moura Neves, organizadora do evento, a completar a frase “*Eu defino minha gramática como...*” Outros dois professores participaram para comentar essas gramáticas: Marli Quadros Leite (uma visão histórica) e Francisco Platão Savioli (uma visão educacional e suas ações escolares). O livro **Gramáticas Contemporâneas do Português: com a palavra, os autores**, lançado em 2014, foi o registro editorial resultado desse encontro.

Deu-se voz às diversas tendências hoje presentes no cenário brasileiro de obras gramaticais de referência, publicadas a partir de 1999, algumas das quais representam histórica ruptura, de maior ou menor peso, na tradição das gramáticas brasileiras do português.

É certo que as práticas pedagógicas relativas ao ensino de Língua Portuguesa não ficaram indiferentes às publicações dessas obras. Pode-se comparar o ensino do português antes e posteriormente a essas gramáticas. Segundo Neves e Galvão (2014), é possível identificar três estágios distintos nesse percurso:

O **1º. Estágio** (meados de 1960 e fins de 1970): momento expressivo do ensino de gramática, que Savioli (*apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.136) descreve como: “autônoma, permeada de descrições muito pouco explicativas dos fenômenos, prescritiva, enfadonha” Ensinava-se gramática pela gramática simplesmente não se colocava a questão da variação linguística. A língua legítima era uma só: tudo o mais que não se enquadrasse nos parâmetros da língua vernácula era tido como deformação, decadência. O erro era rotulado com graves nomes depreciativos: impropérios, insultos, ignorância, vício, barbarismos. O conceito de língua era provinciano, exposto por meio de conceitos vagos: patrimônio nacional, herança da latinidade, garantia da unidade nacional. A gramática era a guardiã dessas dádivas; o gramático, o legislador.

O **2º. Estágio** (início da década de 1980 e fins da década de 1990): período de transição e de contrastes, começara um movimento de análise crítica das gramáticas tradicionais, pondo

à mostra suas limitações e propondo superação. Nota-se aqui um avanço acerca da produção acadêmica, à procura de uma descrição abrangente e confiável da língua em funcionamento.

Com isso, observa-se um deslocamento discursivo bastante evidente relativamente às concepções de gramática e das conseqüentes repercussões nas ações escolares. Mas o que de fato se verificou foi um descompasso entre as reformulações dos modelos teóricos das gramáticas e a sua aplicação nas práticas pedagógicas no Brasil.

Para Savioli (2014), houve avanços notáveis em alguns aspectos importantes do ensino de português:

- a gramática passou a ser difundida não como um código de prescrições artificialmente forjado por gramáticos, mas como o conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua;
- a variedade deixou de ser encarada como degradação da língua modelar;
- o ensino do texto, ainda que mal conduzido, passou a ser preocupação dos estudos de língua;
- o certo e o errado deixaram de ser uma obsessão e de serem considerados como uma atribuição própria de um conselho de gramáticos (SAVIOLI *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.140).

Contudo, esses avanços não tiveram, segundo Savioli (2014), amplitude e profundidade desejáveis. Nesse período, alguns vestibulares, sobretudo os da UNICAMP, já elaboravam provas exemplares, avaliando conhecimentos e competências realmente reveladores de bom desempenho linguístico. Outros como os da FUVEST, registram-se questões presas a modelos pouco representativos das novas propostas, ou seja, ainda estavam atrelados aos padrões do primeiro estágio.

O **3º. Estágio** (a partir de 2000): tempo da consolidação de mudanças sustentáveis e aumento de adesão às novas propostas sobre o ensino da Língua Portuguesa. A revisão crítica, que mal se mostrava nos anos 1960, teve o seu ciclo de gestão completado, encontrando condições favoráveis ao seu nascimento uma vez que os modelos de abordagem da língua pelas gramáticas circulantes se esgotaram e criaram grande expectativa por propostas renovadoras que fossem, ao mesmo tempo, acessíveis à competência interpretativa dos professores.

Nessa concepção, a gramática passa a ser vista como o conjunto de leis responsáveis pelas regularidades geradoras de sentidos e de efeitos de sentido. É um programa carregado de circuitos acionáveis pelo enunciador para produzir os resultados ajustados às suas intenções e ao tipo de relação que pretende estabelecer com o seu interlocutor numa dada circunstância de comunicação, levando em conta o contexto cultural (SAVIOLI *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.144).

As obras analisadas são as seguintes, apresentadas em ordem cronológica de publicação das edições disponíveis na ocasião, conforme verifica-se no quadro 5.

Quadro 5 - Gramáticas Contemporâneas do Português

Ano	Título	Autores	“Eu defino minha gramática como...”
1999	<i>Moderna gramática portuguesa</i>	Evanildo Bechara	Gramática Normativa ou Prescritiva
2000	<i>Gramática de usos do português</i>	Maria Helena de Moura Neves	Gramática Funcional
2003	<i>Gramática da língua portuguesa</i>	Maria Helena Mira Mateus Ana Maria Brito Inês Duarte Isabel Hub Faria Sónia Frota Gabriela matos Fátima Oliveira Mariana Vigário Alina Villalva	Gramática Generativa
2008	<i>Gramática Houaiss da língua portuguesa</i>	José Carlos de Azeredo	Gramática Descritiva
2010	<i>Gramática do português brasileiro</i>	Mário A. Perini	Gramática Descritiva
2010	<i>Nova gramática do português brasileiro</i>	Ataliba Teixeira de Castilho	Projeto de Gramática do Português Falado
2012	<i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i>	Marcos Bagno	Gramática Sociolinguística

Fonte: NEVES; GALVÃO, 2014, p.118

As sete gramáticas analisadas podem ser distribuídas em três grupos, com base nos seguintes critérios para a análise do plano de composição:

- 1) Presença de capítulos teóricos ou históricos;
- 2) Ausência de capítulos teóricos;
- 3) Presença de capítulos em que a teoria se combina com a interpretação de aspectos da língua.

Desse modo, temos a seguinte distribuição, apresentada no quadro 6:

Quadro 6 – Teorização, História e Análise

Com capítulos teóricos e históricos	Sem capítulos teóricos e históricos	Com capítulos de teorização integrada à análise
Castilho (2010) Bagno (2012) Perini (2010) Bechara (1999) Mateus et alii (2003)	Neves (2000)	Azeredo (2008) Mateus et alii (2003)

Fonte: NEVES; GALVÃO, 2014, p.123

Além dos aspectos já apresentados no quadro 6 com base nos quais é possível formular uma visão histórica dessas obras, é preciso acrescentar mais um, relativo à natureza e características dos exemplos usados pelos gramáticos para ilustrar regras de que tratam a cada passo do desenvolvimento da interpretação da língua, conforme observa-se no quadro 7.

Quadro 7 – *Corpus* de Exemplos

Modalidades	Literatura romanesca	Diversos gêneros de literatura	Diversos gêneros de textos falados	Neutro (do autor)
Escrita exclusivamente	Bechara (1999)	Neves (1999) Azeredo (2008)		Bechara (1999) Azeredo (2008)
Falada + escrita		Bagno (2012)	Bagno (2012)	Bagno (2012)
Falada exclusivamente			Castilho (2010)	Castilho (2010)
Neutra (do autor)				Perini (2010) Mateus et alii (2003)

Fonte: NEVES; GALVÃO, 2014, p.127

Nota-se, a partir do quadro 7, que a escolha do *corpus* de exemplos está diretamente relacionada à opção teórica do autor e à fixação do objeto de trabalho, embora a primeira condição seja decisiva para a definição do material a ser usado. Disso decorre o fato de:

- Perini e Mateus *et alii*, que operam no campo gerativo/cognitivo, terem criado seus próprios exemplos;
- Neves e Bechara, que trabalham com teorias funcionalistas, terem selecionado exemplos de língua em uso, mesmo que em diferentes gêneros;

- Castilho e Bagno, que operam com teorias diversas, funcionalistas, gerativistas/cognitivas, pragmático-discursivas em geral, terem usado exemplos de uso na fala e na escrita, mas também muitos forjados por eles mesmos (LEITE, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.127).

Para Leite (2014), “cabe salientar que as gramáticas modernas podem trazer, ao mesmo tempo, características de conservação (tradição), invenção e inovação” (LEITE, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.127).

Bechara (2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.20-21) deixa claro que apenas dois conceitos de gramática, dentre uma infinidade de possibilidade, interessam atualmente:

- **Gramática descritiva**, “disciplina científica, que tem por objetivo registrar e descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem pretender recomendar um modelo exemplar;
- **Gramática normativa ou prescritiva**, que, por seu turno, tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, assinalando as construções “corretas” e rejeitando as “incorretas”, ou não recomendadas pela tradição culta (BECHARA, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.20-21).

Ou seja, a primeira mostra “como a língua funciona” e a segunda, “como a língua deve funcionar”, de acordo com os tipos de sua exemplaridade idiomática. Para o gramático, deve-se respeitar as tarefas de cada uma “sem emitir juízo de valor”. Porém, destaca a importância da linguística estrutural de Mattoso Câmara e suas considerações: “Vimos que a gramática greco-latina era normativa e se podia definir como a ‘arte do falar e escrever corretamente’” (BECHARA, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.21).

É evidente que para Bechara a gramática descritiva faz parte da linguística pura que tem ao seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que podemos chamar a linguística aplicada a um fim de comportamento social. Para o linguista francês Ernest Tonnelat, o ensino escolar “tem de assentar necessariamente numa regulamentação imperativa” (TONNELAT, 1927, p.167 *apud* NEVES; GALVÃO, p. 20)

Destarte, a gramática normativa tem seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Contudo, segundo Bechara, é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. “É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas, e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas” (BECHARA, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.20). Ou seja, a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva, em suma, para não ser caprichosa e contraproducente. “Regras de direito que não assentam na realidade social, depreendida pelo

estudo sociológico puro, caem no vazio e são ou inoperantes ou negativas até” (BECHARA, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.21).

A gramática normativa, pejorativamente acoimada de “tradicional”, embora vista como atividade “desprovida de toda visão científica e desinteressada da própria língua”, como sentenciou Fernand de Saussure, ele nunca a deixou de considerar um componente das disciplinas linguísticas.

Para Bechara, há linguistas que sabem apreciar os méritos e qualidades da gramática tradicional. Cita-se Maria Helena de Moura Neves, na introdução de seu erudito “A vertente grega da gramática tradicional”, declara:

A gramática tradicional constitui uma exposição de fatos que tem sido examinada sempre como obra acabada, sem consideração para o que tenha representado de esforço de pensamento. Citá-la apenas como dogmática, normativa, especulativa, não científica, significa não compreender o processo de sua instituição (NEVES, 1987, p.15).

Segundo Bechara, chegou, em geral via da sociolinguística, a lição correta de que são válidas e merecem ser estudadas todas as variedades diastráticas da língua histórica, ao lado das variedades diatópicas e diafásicas.

A seguir, dado o privilegiamento, natural, pelos seus objetivos pedagógicos, da língua comum culta, começou um exaltado privilegiamento da variedade popular, sob a alegação de que se procurava combater o chamado “preconceito linguístico”. O movimento ganhou corpo e adeptos, penetrou na universidade e nos cursos de formação de professores de língua portuguesa. Curioso é atentar para o fato de que a tendência iconoclasta não atingiu o modo de falar e escrever dos defensores do preconceito linguístico, que sempre utilizaram e utilizam a norma-padrão, falando ou escrevendo nosso idioma (BECHARA, 2014 *apud* NEVES; GALVÃO, 2014, p.28).

Mesmo com poucos anos me ocupando do ensino de gramática, há 14 anos (desde 2002), sou participante e testemunha das mudanças ocorridas nesse período onde são evidentes as ressonâncias das novas teorias gramaticais nas práticas pedagógicas do ensino da língua portuguesa. Nota-se tal mudança na elaboração de materiais didáticos e questões cobradas sobre o assunto em vestibulares e/ou avaliações externas. As gramáticas nas ações escolares estão traçando novos percursos. Toda mudança traz uma certa insegurança para os professores, não só por estarem na sua “zona de conforto”, mas por “ficarem perdidos” no emaranhado de discursos midiáticos e discordâncias de especialistas da área. Espero que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão dos meus colegas sobre o assunto.

5.5 Um 'Raôxis' do Preconceito Linguístico

No dia 27 de julho de 2016, o médico plantonista Guilherme Capel, do Hospital Santa Rosa de Lima, em Serra Negra, no interior de São Paulo, Guilherme Capel ficou conhecido nacionalmente depois de publicar na rede social *Facebook* uma foto (figura 34) com a legenda “Uma imagem vale mais que mil palavras” em que aparece com uma receita na qual escreve não existir “peleumonia” nem “raôxis”, referindo-se às palavras pneumonia e raio-X.

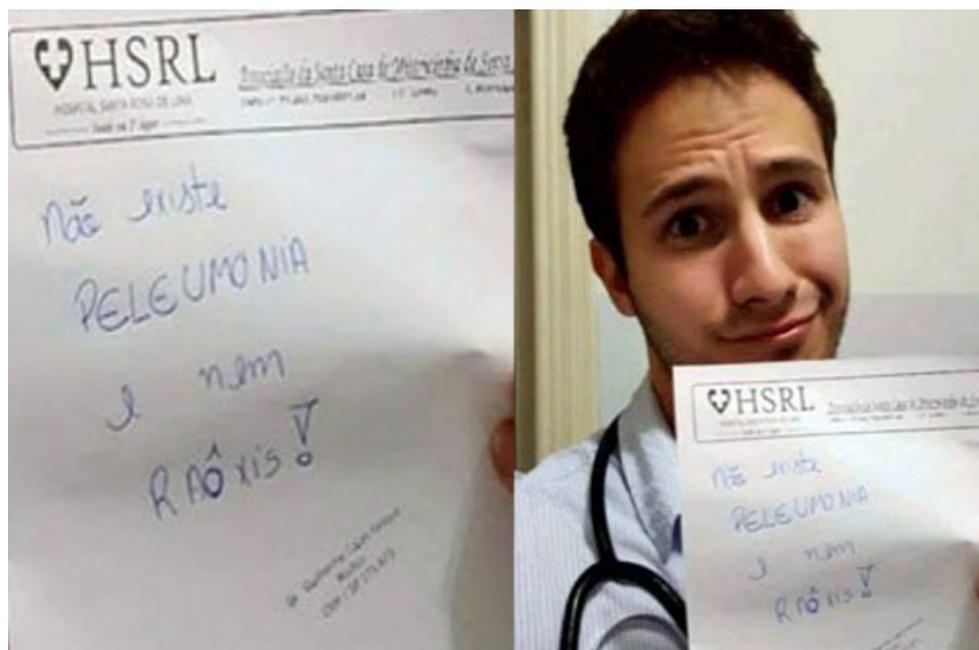


Figura 35 - “Não existe peleumonia e nem raôxis”
Fonte: *Revista Língua Portuguesa*, outubro de 2013.

O escárnio fica evidente na foto (figura 35) “pela confecção de uma espécie de cartaz, pela pose e expressão facial propositadas do médico, pela manutenção de timbres, carimbos, jaleco impecável com nome bordado e o clichêzíssimo estetoscópio pendurado no pescoço” (RIBEIRO, 2016, s/p).

Os substantivos, pronunciados inadequadamente de acordo com as regras normativas do português, foram ditos pelo mecânico José Mauro de Oliveira Lima, de 42 anos, durante uma consulta feita no mesmo dia. O alvo de preconceito linguístico do médico foi uma pessoa de origem simples que estudou somente até o segundo ano do ensino fundamental. O enteado de José Mauro, Claudemir Thomaz Maciel da Silva, também estava na consulta e disse que o médico chegou a rir quando o mecânico disse "peleumonia".

A atitude de preconceito com relação à linguagem do paciente acabou viralizando nas redes sociais e reacendeu o debate sobre intolerância linguística. O resultado foi uma grande revolta que culminou na demissão do médico e no afastamento de duas enfermeiras do hospital

que também fizeram comentários preconceituosos. O hospital Santa Rosa de Lima divulgou uma nota em favor da dignidade de pacientes ali atendidos. Segundo Victal (2016), o Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (Cremesp) abriu uma sindicância para apurar a atitude do médico acerca do descumprimento do Código de Ética Médica; o processo pode levar de seis meses a dois anos para ser concluído.

A jornalista Cássia Rodrigues publicou, no dia 30 de julho de 2016, a matéria “Não existe peleumonia e nem raôxis”, médico debocha na internet; na qual afirma que

isso é mais uma forma do elitismo presente na formação de quem lida diretamente com a população. O preconceito linguístico expresso pelo médico é preconceito social e escancara a desigualdade material entre a classe trabalhadora e quem tem acesso ao ensino de qualidade. A língua portuguesa não pode servir de objeto de vergonha e humilhação (RODRIGUES, 2016, s/p).

Segundo o professor Braga (2016), o episódio da "peleumonia" indica que se vive um novo momento em que o preconceito linguístico assume o mesmo *status* dos demais: só pode ser exercido de forma velada.

Certamente, muitos indignados das redes sociais não veem problema na concepção preconceituosa do médico, mas na sua explicitação. São pessoas que vão continuar debochando do sotaque de um, "dos plural" de outro... Gente que, para calar quem mais precisa de voz, vai continuar dizendo que o outro "não sabe nem falar" -- mas com a discrição hipócrita que abriga os nossos mais diversos preconceitos (racial, de gênero, de grupo social). Otimista que sou, ainda assim vejo um avanço: o preconceito linguístico continua existindo, porém pelo menos está sendo visto como tal, como preconceito. Já é um 7 X 2 (BRAGA, 2016, s/p).

Após repercussão da atitude preconceituosa, considerada pelo médico como “brincadeira”, o clínico geral procurou o mecânico a fim de pedir-lhe desculpas publicamente. Primeiramente, o médico tentou contato telefônico; contudo, não foi atendido e enviou mensagem com cópia encaminhada à imprensa enfatizando que não houve intenção de ofensas preconceituosas.

O senhor foi símbolo nacional dessas pessoas que se ofenderam, mas não era ao senhor a mensagem. Sou uma pessoa de bem assim como eu tenho certeza que o senhor também deve ser. Apesar de não ter feito a postagem direcionada ao senhor e a nenhum outro paciente, devo desculpas se também foi um dos ofendidos com a brincadeira que alertava sobre o uso correto do nosso idioma. Nem sempre somos felizes na brincadeira que fazemos, diz parte do texto (VICTAL, 2016, s/p).

No dia seguinte, 31 de julho de 2016, Capel foi à casa de José pedir desculpas pessoalmente e se oferecer para ser o médico da família. Retratou-se também diante da

exposição ao hospital Santa Rosa de Lima de Serra Negra e se colocou à disposição da ONG que ajuda o hospital para realizar plantões médicos voluntários. Usou a mesma rede social para divulgar uma foto (figura 36) ao lado de José, bem como seu pedido de desculpas.



Figura 36 – Pedido de desculpas
Fonte: <http://g1.globo.com/sp>, 31 de julho de 2016.

“Eu errei, me arrependi e me sinto mal com isto. Este pedido de desculpas vai a todos os brasileiros que se ofenderam com a brincadeira da ‘peleumonia’. Sr. José Mauro hoje tornou-se meu amigo” (VICTAL, 2016, s/p).

Em outro trecho da mensagem, como aponta Bottrel (2016), há inadequações gramaticais como problemas no uso da crase e de pronomes demonstrativos: “Como prova disso, fico à disposição da ONG que ajuda este (*sic*) hospital para realizar plantões voluntariados nos quais todo o dinheiro arrecadado será destinado a (*sic*) ONG que ajuda este (*sic*) hospital”.

Guilherme também poderia ter alguma de suas falas, em outras circunstâncias, transcritas, anotadas em um cartaz e “zoadas”. Mais isso não ocorrerá. Guilherme tem *Facebook*; José Mauro, não. Guilherme goza de prestígio social e profissional; José, não. Guilherme acha que está do lado “certo” da língua, enquanto julga que José não o alcance. Guilherme não sabe que também fala “errado” e que José Mauro pode aprender como “pneumonia” está registrada nos manuais de português. Guilherme publicou um pedido de desculpas, dizendo que não tinha a intenção de ofender ninguém. E agora, José? José já perdoou (RIBEIRO, 2016, s/p).

Além da visita, o médico enviou à mídia um vídeo no qual pede desculpas a todos que ficaram ofendidos com a foto e ratificou que a “brincadeira” não foi endereçada a nenhum paciente específico.

Dizer pneumonia, raôxis não desmerece ninguém. Português varia de acordo com o contexto social. Repito, foi uma brincadeira infeliz, não endereçada a ninguém, a nenhum paciente. Criaram um personagem que não existe. Quero dar um último recado para o Brasil. Quero sim que vocês odeiem sim o preconceito, quero que vocês odeiem pessoas que diminuam o próximo, mas não me odeiem porque esse, não sou eu, diz no vídeo (VICTAL, 2016, s/p).

A ativista social e jornalista, Aline Braga (2016), escreveu um artigo intitulado “O médico que não sabia o que era Pneumonia”, cheio de ironia.

Impressionante como anda a formação de Medicina no Brasil. Um médico sair da faculdade e da residência sem saber diagnosticar uma doença que acomete a maioria da população brasileira. Sim, porque a pobreza e a falta de instrução não são raras por aqui. [...] Seria coisa corriqueira: um senhor, cansado, massacrado pela rotina de trabalho intensa de anos, dinheiro contato a vida toda, tendo que escolher entre estudar ou trabalhar para dar sustento, além de amor muito aos seus e tamanho senso de responsabilidade para carregar a família nas costas num país injusto, nunca, mais nunca teria Pneumonia. Estava na cara que era Pneumonia (BRAGA, 2016, s/p).

Para Braga (2016), o médico também nunca teve condições de se automedicar “porque o médico está claramente acometido de Preconceito Linguístico - e, igualmente, não soube identificar. É até de se entender, por ser doença mais disfarçada e de gente com dinheiro, fica mais escondida na sociedade” (BRAGA, 2016, s/p).

Agora, o que ficou claro para todos, meros mortais, que não são médicos nem juízes, é que o rapaz passou um atestado para ele mesmo. Um atestado público, com CID declarado, de falta de ética e de não estar apto para lidar com pessoas. Assinado de próprio punho. Não foi ninguém que disse. Aí, assim, tão escancarado, fica difícil aceitar pedidos mornos de desculpas. São um começo, mas com cara de cerveja no antibiótico. Já diria a sabedoria popular (BRAGA, 2016, s/p).

Ribeiro (2016) destaca que o discurso da mídia contra Guilherme descreve e ataca uma “elite, jovens brancos e belos, supostamente bem formados, socialmente superiores, arrogantes e ignorantes em relação às questões sociais dos cidadãos que atendem. Insensíveis até” (RIBEIRO, 2016, s/p). Já o discurso sobre o paciente, o senhor José, mecânico de profissão, pouco escolarizado e responsável pai de família, trata de defendê-lo da intolerância linguística, transferindo a “culpa” de sua fala “errada” à pobreza e à falta de oportunidades que grassam em nosso país.

São discursos, no entanto, generalistas e cheios de inconsistências. Fiquei surpresa com a abordagem social e tolerante das matérias que, afinal, tratam de língua e linguagem, língua culta e língua popular. Geralmente, o que vemos são matérias sobre a “tragédia que se abate sobre a língua” quando a usamos, seja escrevendo, seja falando. No entanto, não me surpreendi ao notar que o “falar errado” continue associado à pobreza, à falta de boa e longa escolarização e à “simplicidade”. O médico, que supus o tempo todo que fale e escreva um português castiço, não é avaliado nesse aspecto. O jogo do discurso faz as associações e as empurra ao leitor, que, na maioria das vezes, apenas as repassa (RIBEIRO, 2016, s/p).

Segundo Ribeiro (2016), não é novidade que médicos e inúmeros outros profissionais, dignos e detentores de prestígio social, “debochem” dos falares de pacientes, clientes, alunos. “É curioso que não tenham sabido antes que atuavam diretamente com pessoas em pé de desigualdade. E que teriam de ouvi-las, compreendê-las, atendê-las e, eventualmente, resolver questões com elas, delas, para elas” (RIBEIRO, 2016, s/p).

É amplamente sabido que nossa educação linguística falha, falta, se omite. Não estou falando de aula de gramática, de português no ensino médio, de análise sintática. Estou falando de sensibilidade às práticas sociais da linguagem, às correlações entre falares, fazeres, lugares – sociais, geográficos, entre outros –, escolarização, modulações, variação, mudança, respeito, intervenção. Não estou dizendo que possamos nos omitir, politicamente, quando sabemos que um pai de família de 42 anos não conseguiu passar da etapa fundamental de ensino em nossa rede escolar. Isto é problema nosso. O médico protagonista desta cena não apenas se omite. Ele trata a questão com imperícia, com irresponsabilidade, como vários de seus colegas provavelmente fazem, diariamente, sem postar nas redes. Teve também uma péssima educação em linguagem, mesmo que tenha o 3º grau completo (RIBEIRO, 2016, s/p).

No entanto, é bom ter em mente as duas *hashtags* que circularam muito depois do episódio: “#SomosTodosPeleumonia” ou “#PeleumoniaExisteSim”, uma vez que são palavras efetivamente faladas e fazem parte de um vocabulário tangível e operacional.

Veja-se “célebro”, que muita gente formada no ensino médio ou na graduação fala, para ficar apenas em um exemplinho de substantivo (deixemos de lado regências, concordâncias e outros detalhes). E porque é falsa a associação exclusiva entre pobreza e “fala errada”. O desvio da norma está em nossos falares todos, mas apenas contra a difusa entidade chamada “norma”, e não necessariamente contra a comunicação, a expressão e a compreensão (RIBEIRO, 2016, s/p).

A médica Júlia Rocha rebateu a crítica do colega que disse que não existe “peleumonia”, afirmando que ela mesma já viu várias vezes. “Incrusive com febre interna que o termômetro num mostra. Disintiria, quebranto, mal olhado, impingi, cobreiro, vento virado, ispinhela caída.”

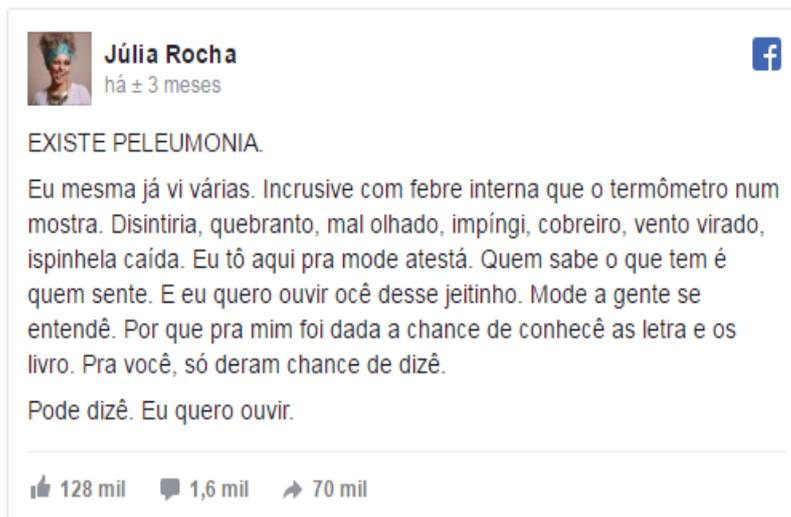


Figura 37 – Existe peleumonia

Fonte: <http://www.brasilpost.com.br/2016/07/30/medica-rebate>, 30 de julho de 2016.

É inegável que a atitude de discriminação à linguagem do paciente causa indignação. Por isso, a escola deve preparar os estudantes para refletir sobre a linguagem de maneira crítica e reflexiva, evitando preconceitos e discriminações da linguagem que acabam mascarando o preconceito social.

Bom senso, uma boa compreensão da profissão que escolheu, uma percepção razoável de nosso país e alguma educação linguística, vinda da base. Não é preciso ser professor de português para ajudar, oferecer opção, eventualmente escrever para o paciente – “pneumonia”, atuando como agência de letramento, este letramento de tipo prestigiado e escolarizado. Médicos que lidam com pessoas, em sua diversidade, aprendem rápido o que seja um “joelho embodocado”, um “canço de uta” e muitas outras enfermidades que acometem a população, para muito além das palavras que encontramos para designar o que não podemos alcançar. A educação linguística dos profissionais que se ocupam de gente, qualquer um deles, deveria ser assunto sério (RIBEIRO, 2016, s/p).

Do ponto de vista do discurso, o preconceito é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais. Para Orlandi (2002), o preconceito é de natureza histórico-social, e se rege por relações de poder, simbolizadas. Ele se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si e sim nas relações sociais, pela maneira como se significam e são significadas. Não é um processo consciente, e o sujeito não tem acesso ao modo como os preconceitos se constituem nele.

Assim sendo, a questão da ética ultrapassa os limites da conduta e atinge a própria produção da significação, incidindo sobre a relação da língua com a constituição dos sentidos e dos sujeitos. A autora trata ainda do sujeito na história e no simbólico, destacando sua importância para a história das ideias: “pensar a história das ideias é tomar em conta, e de

maneira particular, a ideologia, a historicidade, a memória, o que é impossível sem pensar o sujeito e o modo como ele se constitui, se subjetiva, se identifica ante o simbólico” (ORLANDI, 2002, p.73). “O preconceito é, portanto, o resultado do modo como se exerce o poder e não uma casualidade ou uma característica intrínseca da pessoa” (BRITTO, 2003, p.38).

A violência simbólica não é constituída por ato de imposição física ou violento de intimidação. Manifesta-se na invisibilidade dos significados internalizados, social e culturalmente aceitos como tal e que não são, por isso, considerados injustos ou opostos ao bom convívio social. Essa violência, entretanto, é sentida pelo sujeito, de forma indizível e muitas vezes sem clareza, sendo difícil de detectar. Seu caráter é simbólico porque se liga a uma rede de significados sociais que banem e excluem da existência social aqueles que não se ajustam a ela. Encontra-se aqui, no campo da violência simbólica, a maior tensão sobre o sujeito, e por isso constitui a maior fonte de sofrimento. Preconceitos, humilhações, discriminações apresentam-se como atos de extrema violência porque provocam um sofrimento que não pode se manifestar como injusto socialmente (RISCAL; RISCAL, 2016, p.85-86).

Com os instrumentos teóricos que criou, Bourdieu afastou de suas análises a ênfase central nos fatores econômicos – que caracteriza o marxismo – e introduziu, para se referir ao controle de um estrato social sobre outro, o conceito de violência simbólica, legitimadora da dominação e posta em prática por meio de estilos de vida. Isso explicaria por que é tão difícil alterar certos padrões sociais: o poder exercido em campos como a linguagem é mais eficiente e sutil do que o uso da força propriamente dita.

Bourdieu reafirmou a existência de um valor extrínseco imputado ao discurso de acordo com o locutor, com a legitimidade que lhe é conferida em razão do capital econômico-social e cultural que detém, o qual lhe permite enfrentar com mais tranquilidade as circunstâncias formais ou oficiais que exigem uma linguagem cultivada, mais polida e monitorada.

O prestígio social do falante, como salientou Bourdieu, transfere-se ao seu discurso, tanto assim que “quando uma forma linguística nova se incorpora à atividade linguística dos falantes prestigiados, ela deixa de ser considerada como ‘erro’” (BAGNO, 2003, p.148). Do ponto de vista sociológico, o conceito de “erro” é uma avaliação estritamente baseada nos valores socioeconômicos e culturais, ou seja, o erro não é absoluto, mas sim relativo ao meio ou ao grupo social de referência.

Segundo Piacentini, no Brasil, isso resulta em que a maior parte da população tenha seu linguajar desclassificado e desqualificado sob qualquer hipótese. “Com pouca escolarização formal e, portanto, pouco acesso à escrita, essas populações menos privilegiadas tendem, por óbvio, a conservar o uso das variedades ditas estigmatizadas” (PIACENTINI, 2016, p.250). E, ainda que o indivíduo se esforce para “subir na vida” estudando e buscando as formas de prestígio, ele pode sofrer o efeito dessa ótica que marca e segrega (PIACENTINI, 2016, p.250).

Para Bagno (2003), não admira, pois, que todos procurem conhecer e dominar a norma culta. Uma vez que para o imenso contingente de alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas, esse conhecimento se prende à necessidade de que eles “possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas” (BAGNO, 2003, p.186). No caso dos demais, pela necessidade de alcançar ou manter um *status* social e profissional privilegiado que requer o uso da norma culta.

A escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural. E esse, segundo Bourdieu, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias “heranças”, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado. Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal (FERRARI, 2015, s/p).

Nos primeiros livros que escreveu, Bourdieu previa a possibilidade de superar essa situação se as escolas deixassem de supor a bagagem cultural que os alunos trazem de casa e partissem do zero. Mas, com o passar do tempo, o pessimismo foi crescendo na obra do sociólogo: a competição escolar passou a ser vista como incontornável.

Tal pessimismo não nos aflora e, por isso, acreditamos na importância de estudos como estes que proporcionem reflexões sobre julgamentos severos que fazemos com base em motivos nada consistentes ou, pior, preconceituosos. A escola preserva muito as formas de prestígio ou padrão, e assim sendo, impõe regras e normas para o aluno mudar completamente sua forma de falar e escrever, sempre prestigiando a forma padrão, em detrimento da variedade do aluno. Porém, a forma de falar do aluno preserva também a sua identidade.

Certamente é preciso **PERDER AS CERTEZAS** prometidas pela modernidade: o conhecimento de tudo, como uma e única verdade. Somente não perderam as certezas, continuam sem dúvidas aqueles que defendem o modelo existente. Perder as certezas em seu sentido amplo e entre elas podemos elencar: as certezas epistêmicas (crise do paradigma moderno); as certezas políticas (crise do sistema do socialismo real como contraponto ao capitalismo moderno); as certezas da produção de bens (imaginar a infinidade de recursos num planeta finito); as certezas das permanências (estabilidade no emprego, eternidade das instituições, incluídas entre elas as empresariais); as certezas nas relações pessoais (nem o amor e nem o casamento são eternos: o amor tem a eternidade do tempo que dura) (GERALDI, 2013, p.23).

Perdidas as certezas, Geraldi (2013) lista os desafios ao interior da escola: da socialização dos conhecimentos para a reflexão; de instituição de ensino para instituição de

aprendizagem; das relações hierárquicas para relações democráticas; da uniformidade para a pluralidade das formas; do conhecimento estabelecido para a dúvida e a construção de conhecimentos através de práticas.

Nesse contexto, a escola, o professor e o sistema educativo não se colocam mais no centro como única agência socializadora e/ou agente da mudança uma vez que a própria cultura escolar é vista como mais uma forma de conhecimento, concorrendo com outros meios de transmissão do saber. Ou seja, a escola deverá se redefinir visto que ela já não é o lugar da socialização dos conhecimentos e dos sujeitos que buscam estes conhecimentos.

Assim, é preciso destacar que as novas metodologias incorporadas ao saber docente modificaram o papel tradicional do professor, o qual vê hoje que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre (re)avaliada e atualizada. O professor precisa ir além de um trabalho que se limite aos aspectos formais. É necessário que haja também uma reflexão acerca de outros fatores, dentre os quais, os fatores históricos, sociais, geográficos, econômicos, questões de gênero, de preconceito, de norma linguística, entre outras.

Uma instituição de aprendizagem onde professores e alunos estão aprendendo, e não onde um ensina e o outro aprende. Para isso acontecer, novas relações precisam ser construídas no interior da sala de aula, que deixem de ser hierárquicas para exigirem relações democraticamente verdadeiras. “Como exaltar a pluralidade de pensamentos, de culturas, de modos de vida e ao mesmo tempo impor uma só forma para se escrever uma palavra ou um discurso? Quem disse que cada gênero ocorre em uma e só uma esfera da comunicação? Bakhtin não foi...” (GERALDI, 2013, p.25).

A discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa, neste estudo, não está em decidir a favor ou contra a gramática, mas definir o papel desta nas escolas - que é ensinar a norma-padrão da língua, entretanto, dando condições para os falantes de outras variedades, principalmente, a estigmatizada, de obterem acesso à variedade de prestígio e acesso a todos os espaços de cidadania. Como assevera Labov, “a causa primária do fracasso educacional não são as diferenças linguísticas, mas o racismo institucional” (LABOV, 2008, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Pilhei a senhora num erro!", gritou Narizinho. "A senhora disse: '**Deixe estar que já te curo!**' Começou com o **Você** e acabou com o **Tu**, coisa que os gramáticos não admitem. O 'te' é do 'Tu', não é do 'Você'..."

"E como queria que eu dissesse, minha filha?"

"Para estar bem com a gramática, a senhora devia dizer: 'Deixa estar que já te curo!'"

"Muito bem. Gramaticalmente é assim, mas na prática não é. Quando falamos naturalmente, o que nos sai da boca é ora o você, ora o tu; e as frases ficam muito mais jeitosinhas quando há essa combinação do você e do tu. Não acha?"

"Acho, sim, vovó, e é como falo. Mas a gramática..."

"A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo; e a gramática - o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo de falar. Quem manda é o uso geral e não a gramática. Se todos nós começarmos a usar o tu e o você misturados, a gramática só tem uma coisa a fazer..."

"Eu sei o que é que ela tem a fazer, vovó!", gritou Pedrinho. "É pôr o rabo entre as pernas e murchar as orelhas..."

Dona Benta aprovou.

(LOBATO, 1952, p.40)

Narizinho surpreende Dona Benta cometendo um “erro gramatical”: “Pilhei a senhora num erro!” Entretanto, Dona Benta se explica dizendo que a utilização popular, a da “maioria”, acaba por vencer as regras dos gramáticos.

Vive-se, atualmente, um momento de transição no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Os PCNs, que explicitamente defendem um enfoque enunciativo do ensino da língua, contribuíram largamente para fomentar a discussão pedagógica e estimular um espírito de renovação. Do mesmo modo que as diferentes correntes da linguística e da análise do discurso podem prestar contribuições significativas ao ensino de língua na escola, desde que haja abertura e disposição de ambas as partes (universidade e escola) para efetivar mudanças concretas.

No entanto, ainda que essas orientações apareçam em diversos estudos ou ainda nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, poucas investigações têm se ocupado das questões pedagógicas relativas ao tema da variação linguística. Além disso, observa-se também um desconhecimento em relação à forma de abordagem dos fenômenos de variação linguística em sala de aula uma vez que alguns professores de Língua e estudantes de Letras e Pedagogia encontram-se perdidos nos embates midiáticos sobre a temática.

Mesmo adotando uma visão inovadora sobre a variação linguística, o que se constata é que tal questão é abordada de maneira superficial, quando se trata da maneira como o professor deve trabalhar isso em sala de aula, ficando, muitas vezes, sem saber como unir teoria à prática, e sem saber como desenvolver no aluno a capacidade de adequar o seu registro dependendo da situação comunicativa. Dessa forma, muitos professores, talvez por falta até mesmo de experiência, são levados a não realizar o seu trabalho de acordo com as propostas dos PCNs.

Nesse momento de transição, não é necessário abandonar tudo o que os professores e alunos historicamente vêm aprendendo de gramática. As terminologias tradicionalmente apresentadas pela gramática normativa podem ser aproveitadas, evidentemente com críticas e revisões, mas sempre como meio, e nunca como fim. As aulas de Língua Portuguesa não podem se pautar pelo que preescrevem manuais que julgam o que é certo ou errado e sim analisar a gramática como um ser vivo, provocando reflexões nas aulas de linguagem.

Relacionando ainda a interação linguística com a gramática, vale ressaltar que o estudo dela reflete diretamente no uso linguístico e no exercício da linguagem. É necessário mostrar aos alunos não só a importância de ler e escrever bem, mas também a reflexão sobre a atividade de compor enunciados e discursos na interação linguística e social que permite a língua, seja ela falada ou escrita, na própria atividade linguística de que participamos, isto é, na produção e na recepção, afinal, na interação, não desvalorizando, no entanto, o dialeto, mas sim ressaltando por meio do ensino da língua, que existem lugares e situações específicas para que se use a língua da maneira mais adequada possível.

Quando o aluno é corrigido por falar de forma diferente, o professor não está ensinando o modo certo de falar. A correção representa a rejeição de todo um modo de vida e cultura, que é tratada como uma não cultura, como uma negatividade. Todo o universo cultural do aluno é negado e apresentado como um erro e como um mal a ser extirpado.

A escola, dentre outras instituições, é aquela que mais estigmatiza a forma de falar popular. Essa rejeição às formas de expressão popular ao invés de incentivar a formação de cidadãos aptos a lutar por seus direitos e agir conforme as leis cria um abismo entre a cultura oficial e a cultura popular. O resultado é a exclusão de um grande contingente de brasileiros que passam pelos bancos escolares e deles saem sem compreender seus direitos e deveres como cidadãos.

A educação escolar é um dos principais instrumentos de legitimação da língua oficial e a maior precursora do processo de estigmatização das falas populares, por isso deve ser um dos primeiros espaços a abordar esse problema. A estigmatização do modo de falar reforça e legitima as relações de poder no interior da escola e afasta dela alunos e pais. Como se pode falar de gestão democrática se a constituição dessa democracia exigiria a condição de igualdade entre interlocutores que são, entretanto, colocados em patamares distintos em razão da forma como se expressam?

A democratização da escola e das relações de poder são constituídas em seu interior. Para que se inicie um processo de democratização das relações escolares é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística de cada grupo cultural que compõe a população escolar

para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico. Não se trata simplesmente de “aceitar” a variedade linguística estigmatizada falada pelos alunos e pais. A democratização da sociedade passa pela compreensão de toda a população dos seus direitos, deveres e das formas de manifestação de sua opinião e dos instrumentos de defesa de seus direitos. O conhecimento da forma de falar oficial é, portanto, um instrumento de ampliação dos espaços de ação democrática. A escola deve levar todos os alunos a conhecer e dominar a Língua Portuguesa oficial, sua leitura e escrita e, junto com elas, respeitar outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros.

Este estudo refere-se a um tema complexo, uma vez que envolve problemas de alteridade e identidade, de estigmatização e normalização, de discriminação e preconceito, de prestígio social, controle e reconhecimento. Os preconceitos em relação à maneira como as pessoas se expressam verbalmente não cessarão enquanto não houver a compreensão de que há variabilidade linguística – e ela existe em face de uma sociedade estratificada, com cidadãos desigualmente aquinhoados, visto que “a diversidade linguística provém da maneira como a sociedade se organiza e reparte seus saberes e valores, particularmente os bens materiais” (BRITTO, 2003, p.76).

Os efeitos de um processo de estigmatização, preconceitos, *bullying* ou discriminação linguística, em idade escolar podem marcar a vida social de um aluno para sempre. Essas questões, quando abordadas de maneira adequada, podem promover a igualdade social, a colaboração e entendimento mútuo, sem gerar preconceitos e constrangimentos.

Além disso, o estudo também procurou explorar uma nova possibilidade de organização escolar que tem por fundamentos a criticidade e o diálogo. A adoção da forma de gestão democrática da educação é um caminho que se encontra aberto para a eliminação ou ao menos a redução, dos preconceitos linguísticos que sempre caracterizaram a educação escolar. O proclamado direito à diferença, o respeito cultural e a igualdade de tratamento ainda são tênues, e, embora já se tenha avançado no debate sobre muitas formas de discriminação e de exclusão - como aquelas relativas à raça e ao gênero -, a exclusão linguística ainda resiste, sendo um dos bastiões inabaláveis das relações de poder autoritárias e tradicionais. O discurso ortodoxo, que descreve a norma culta, tradicional e oficial como a única verdadeira e correta e que recusa qualquer flexibilização linguística, constitui a mais forte trincheira de resistência não apenas de uma supostamente neutra regra gramatical, mas de uma concepção de sociedade baseada na distinção elitista e no privilégio.

A gestão democrática reside fundamentalmente na possibilidade de diálogo, mas esse diálogo só pode se instaurar entre cidadãos que se reconheçam como iguais. “Reivindico nosso

direito a nos significarmos, neste turbilhão de um mundo de significados já dados, já prontos, já pasteurizados” (GERALDI, 2013, p.25). Como diria a música “Gramática”, de Sandra Peres e Luiz Tatit (Palavra Cantada), “um homem de letras/dizendo ideias/sempe se inflama[...]/mas, se é um sujeito/que se sujeita,/ainda é objeto”.

REFERÊNCIAS

ABL critica livro e diz estranhar "certas posições teóricas". **Último Segundo**, São Paulo, 16 maio 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/abl+critica+livro+e+diz+estranhar+certas+posicoes+teoricas/n1596955904739.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

AÇÃO EDUCATIVA. **Por uma vida melhor: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro**. São Paulo, junho 2011, Disponível em: http://www.globaleditora.com.br/pdf/por_uma_vida_melhor.pdf Acesso em: 11 de novembro de 2015.

ALERJ entra com ação contra editora de livro que contém erro de português. **O Globo**. 21/05/2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alerj-entra-com-acao-contra-editora-de-livro-que-contem-erro-de-portugues-2789221>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

ALKMIN, T. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística I: domínios e fronteiras**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Jadione Cordeiro de. **Variação na escrita escolar: discurso, relação de poder e interação**. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/11/Almeida.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

AQUINO, Ruth de. A Pátria que Deseduca: A Língua Portuguesa é achincalhada por presidentes, governadores – e a população em geral. **Revista Época**. 19 de janeiro de 2015.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: EFPR, 2008.

AZEVEDO, Reinaldo. **Blog Reinaldo Azevedo**. 15 de maio de 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/eles-odeiam-e-a-civilizacao/>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

_____. **Dilma em seu momento Odorico Paraguaçu. Ou: vamos botar ordem nessa etimologia!** 26 de abril de 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/dilma-em-seu-momento-odorico-paraguacu-ou-vamos-botar-ordem-nessa-etimologia/> Acesso em: 10 de outubro de 2012.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 52ª ed., 2009.
- _____. **A língua de Eulália: novela sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 16ª. ed., 2010.
- _____. Polêmica ou ignorância? **Revista Carta Capital.** 17 de maio de 2011a. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.
- _____. Outra Opinião: Uma falsa polêmica. **O Globo.** 23 de maio de 2011b. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/in/outra-opinio-uma-falsa-polemica-2900444>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto.** São Paulo: Ática, 1997.
- BEAUGRANDE, R. **Text, Discourse and Process – toward a multidisciplinary science of texts.** London: Longman, 1980.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W.U. **Introduction to Text Linguistics.** London: Longman, 1981.
- BECHARA, Evanildo. Em defesa da gramática. **Revista Veja,** São Paulo, edição 2219, ano 44, nº 22, p. 21- 25, 1º de junho de 2011. Entrevista concedida a Roberta de Abreu Lima.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; _____. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001.
- BETTI, Renata e LIMA, Roberta de Abreu. Os Adversários do Bom Português. São Paulo: **Revista Veja,** edição 2218, ano 44, nº 21, 25 de maio de 2011, p. 86 e 87.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada.** Tradução: Centro Bíblico Católico. 34ª ed. revisada, São Paulo: Ave Maria, 1982.
- BILAC, Olavo. **Poesias.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.
- BITENCOURT, Alexandre Passos. Uma Análise Sociológica da Frase: “Os Menino Pega o Peixe”. In: **Letras in.acabadas...pois o texto não se esgota o assunto.** 04 de junho de 2016. Disponível em: <http://www.letrasinacabadas.com.br/2016/06/uma-analise-sociologica-da-frase-os.html> Acesso em: 11 de junho de 2016.
- BOAL, Maria Eduarda. **Os Adamastores da Língua Portuguesa.** Novembro 2010. Disponível em: <http://observalinguaportuguesa.org/?s=adamastores> Acesso em: 12 agosto de 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BOTTREL, Fred. **Médico do caso da "peleumonia" posta foto com paciente e pede desculpas.** 31 de julho de 2016. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/07/31/interna_nacional,789624/medico-do-caso-da-peleumonia-posta-foto-com-paciente-e-pede-desculpa.shtml Acesso em: 15 de agosto de 2016.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** Tradução, prefácio: Sérgio Miceli. 2ª. ed., São Paulo: Edusp, 2008a.

_____. É possível um ato desinteressado. In: **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**, 9ª.ed., Campinas: Ed. Papyrus, 2008b, p. 137-156.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: P. Bourdieu, *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira. **Análise de Discurso de Linha Francesa: preliminares.** 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36173843/ANALISE-DO-DISCURSO-DE-LINHAFRANCESA> Acesso em: 20 de outubro 2010.

BRAGA, Henrique. **Um 'raôxis' do preconceito.** 01 de agosto de 2016. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/henrique-braga/peleumonia-raoxis_b_11296116.html Acesso em: 15 de agosto de 2016.

BRAGA, Aline. **O médico que não sabia o que era Peleumonia.** 16 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/colunistas/alinebraga/256067/O-m%C3%A9dico-que-n%C3%A3o-sabia-o-que-era-Peleumonia.htm> Acesso em: 10 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEB, 2001.

_____. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Gestão democrática e participação cidadã da escola.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (Coleção ideias sobre Linguagem).

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico**. vol.5, nº 1, p.24-30, janeiro/abril de 2007.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CAMACHO, R., G. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3v., p. 29-41.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTILHO, A. T.; PEREIRA JUNIOR, L.C. Prestígio em xeque. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, nº 96, p.38-43, outubro de 2013.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Procedimentos Metodológicos para abordar questões de Variação Linguística em uma turma da Educação de jovens e adultos**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2511--Int.pdf>> Acesso em: 21 de setembro de 2010.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHALITA diz que MEC deveria tirar de circulação livro que ensina a falar errado. **Último Segundo**, [S.l], 29 maio 2011. Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/poderonline/2011/05/29/chalita-diz-que-mec-deveria-tirar-de-circulacao-livro-que-ensina-a-falar-errado/>>. Acesso em 29 maio 2011.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintáticas**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CHRISTANTE, Luciana. Maria Helena de Moura Neves: Em defesa de uma gramática que funcione. In: **Unespiciência**. Dezembro de 2009. Disponível em: www.unesp.br/aci/revista/ed04/pdf/UC_04_Perfil01.pdf Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CÉSAR, M. de Camargo. **Marina: a vida por uma causa**. São Paulo: Mundo Cristão, 2012.

COLETÂNEA DE REDAÇÃO DA UFRGS/2012. Disponível em: https://www.educabras.com/redacao/pormenor/vestibular/ufrgs_2012 Acesso em: 10 de janeiro de 2013.

COMVEST. **Lista de Obras Obrigatórias da UNICAMP de 2016**. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/> Acesso em 20 de abril de 2016.

COUDRY, M. I. H e FREIRE, F.M.P. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DAMIÃO, Regina Toledo e HENRIQUES, Antônio. **Curso de português jurídico**. São Paulo: Atlas, 2004.

Desserviço à educação. Diário do Nordeste. Fortaleza, 19 maio 2011. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=983469>>. Acesso em: 15 outubro. 2011.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Falar mal, o caminho da exclusão**. 2003. Disponível em: <http://duvidesempre.blogspot.com.br/2009/10/aula-30-existe-linguagem-errada.html> Acesso em: 12 de outubro de 2016.

DINIS, N. F. Nobreza e Servidão em Nietzsche: um desafio ético para a Psicologia Social. In: **Interação em Psicologia**, 2003.

EDITORIAL "Os livro", **Folha de S. Paulo**, 19 de maio de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1905201102.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. SP: Loyola, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de Linguagem e o Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa**. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html Acesso em: 20 de abril de 2015.

FERRARI, Márcio. **Pierre Bourdieu, o investigador da desigualdade**. 2012. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/pierre-bourdieu-428147.shtml?page=2> Acesso em: 18 maio de 2015.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática. 2002.

FIORIN, J. L., E SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 6ª. ed., São Paulo: Ática, 2002.

FOLTRAN, Maria José. **Língua e ignorância**. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/linguaeignorancia.php>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

FONSECA, André Azevedo da. **A Língua do Patrão - Usos do idioma reproduzem relações de poder na sociedade**. 2005. Disponível em: <http://www.novae.inf.br/brasilalimpo/lingua_patrao.htm, em 15/06/2005> Acesso em 21 de setembro de 2010.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 39ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, A. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Revista Carta Capital**. 13 de março de 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira> Acesso em: 20 de julho de 2016.

FUVEST. **Lista de Obras Obrigatórias da FUVEST de 2016**. Disponível em: <http://www.FUVEST.br/> Acesso em 14 de fevereiro de 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A língua escrita e os desafios de ser professor. In: **Anais da jornada de linguagem**. GODOY, D. M. A., BAZZO, J.L.S. (Org.). Florianópolis: UDESC, 2013.

GHIRALDELLI, P. **Machado de Assis simplificado – não, não é brincadeira!** 05 de maio de 2014. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/machado-de-assis-simplificado-nao-nao-e-brincadeira/> Acesso em: 20 de maio de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português. Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa. VoI. Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid. Taurus, 1987a.

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa. VoII. Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid. Taurus, 1987b.

HADDAD defende livro distribuído pelo MEC. **Redação Época.** 31 de maio de 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI237525-15228,00.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** London/N. York/Sidney/Auckland: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

JESUS, MarluCIA Pontes Gomes. **A polêmica sobre o livro "Por uma Vida Melhor": a imprensa e os especialistas.** 22/07/2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-polemica-sobre-o-livro-por-uma-vida-mehor-a-imprensa-e-os-especialistas-5056032.html>. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

JUSTINO, Guilherme e ROSO, Larissa. **Em fase de discussão, Base Nacional Comum Curricular enfrenta críticas.** 25 novembro de 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/11/em-fase-de-discussao-base-nacional-comum-curricular-enfrenta-criticas-4914482.html> Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e Linguagem.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Linguística Textual: Quo Vadis?** In: **Revista Delta**, edição especial, 2001.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender — os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 14ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KUNTZ, Rolf. A economia política de 'os meninos pega o peixe'. **O Estado de S. Paulo**. 22 de maio de 2016. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-economia-politica-de-os-menino-pega-o-peixe,10000052683>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno *et alii*. São Paulo: Parábola, 2008.

LEÃO, Naiara. "Não somos irresponsáveis", diz autora de livro com "nós pega". **Último Segundo**, Brasília, 12 maio 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/nao+somos+irresponsaveis+diz+autora+de+livro+com+nos+pega/n1596948804100.html>>. Acesso em: 15 outubro 2011.

LEITE, Marli Quadros. **Variação linguística**: dialetos, registros e norma linguística. In: SILVA, L. A. (org.). A língua que falamos. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005a.

_____. **Intolerância linguística na imprensa**. Linha d'Água, dez.2005b, n.18, p. 81-96.

_____. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, João Gabriel de. Falar e escrever, eis a questão. **Revista Veja**, São Paulo, edição 1725, ano 34, nº44, 7 de novembro de 2001.

LOBATO, M. Fábulas e histórias diversas. In: **Obras completas**. 4.ed. Ilustrações de J. U. Campos e André le Blanc. São Paulo: Brasiliense, 1952. (Série Literatura Infantil, v.15)

LUFT, Lya. Chancela para a ignorância. **Revista Veja**, São Paulo, ano 44, nº21, p.26, 25 de maio de 2011.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averborg, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MACHADO, Josué. Lula e a Língua do Povo. **Revista Educação**, ano 06, nº. 71, Editora Segmento, março de 2003.

Machado pra burro. 10 de maio de 2014a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/165102-machado-para-burro.shtml> Acesso em: 20 de julho de 2014.

MACHADO DE ASSIS vira alvo de debate após divulgação de obra simplificada. 10 de maio de 2014b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/05/1452224-machado-de-assis-vira-alvo-de-debate-apos-divulgacao-de-obra-simplificada.shtml> Acesso em: 20 de julho de 2014.

MAGNABOSCO, G. G. Contribuições da Linguística Textual para a Análise da Coerência em Hipertextos. In: **Texto livre: Linguagem e tecnologia**. Ano: 2010, volume 3, número 1. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres> Acesso em: 20 de novembro de 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

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

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Série Debates 1 - Recife. Mestrado em Letras e Linguística. Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

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

MARIA e SILVA, J. Discípula de Paulo Freire assassina Machado de Assis. 17 de maio de 2014. **Jornal Opção**. Edição 2028. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/discipula-de-paulo-freire-assassina-machado-de-assis-4399/> Acesso em: 20 de julho de 2014.

MARQUES, Carlos José. A consagração da ignorância. **Revista Isto É**, São Paulo, ano 35, n. 2.167, p.20, 25 de maio de 2011.

MARTINS, José de Souza. A escola do avesso. **O Estado de S. Paulo**. 15 de novembro de 2008. Disponível em: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-escola-do-avesso,278257> Acesso em: 08 de junho de 2013.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MAURO, T. de Introduction. In: SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale: édition critique par Tullio de Mauro**. Paris, Payot, 1986.

MEC não vai recolher material com erros. **A Gazeta**, Vitória, p. 5, 19 de maio de 2011.

MEC distribui livro que aceita erro de português. **O Globo Educação**, [S.l], 14 maio 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/05/14/mec-distribui-livro-que-aceita-erros-de-portugues-924464625.asp>. Acesso em: 15 outubro 2011.

MOON, F.; BÁ, G. **O Alienista: Machado de Assis: adaptação em quadrinhos**. Rio de Janeiro: Agir: 2007.

MOREIRA, J. A. **Literatura portuguesa deixa de ser obrigatória no Brasil**. 20 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.dn.pt/sociedade/interior/literatura-portuguesa-deixa-de-ser-obrigatoria-no-brasil-5039149.html> Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

MP investiga MEC. **Revista Veja**, São Paulo, ano 44, nº 26, p. 61, 29 jun. 2011.

NASCIMENTO, Carla. 16 mil no Estado usam livro com erros de concordância. **Jornal A Gazeta**, Vitória, p. 4, 17 maio 2011. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/05/noticias/a_gazeta/dia_a_dia/853489-16-mil-no-estado-usam-livro-com-erros-de-concordancia.html Acesso em: 12 de outubro de 2011.

- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 1990.
- _____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- _____. **Texto e gramática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- _____. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- NEVES, M.H.de M. e GALVÃO, V.C.C. (orgs) **Gramáticas Contemporâneas do Português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Num futuro não muito distante... **Blog Idade Certa**. 17 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.idadecerta.com.br/blog/?tag=lingua-escrita> Acesso em: 15 de outubro de 2012.
- OLIVEIRA, Thiago Soares de. **Violência linguística: noções gerais e hipóteses de remanejamento do ensino da Gramática da Língua Portuguesa**. 2014. Disponível em: http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo/pdf/thiago_volumeVI.pdf Acesso em: 15 de outubro de 2015.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimento**. 7ª edição. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. **Língua e Conhecimento Linguístico**. São Paulo, Cortez, 2002.
- O Bem Amado**. Direção: Guel Arraes, Produção: Paula Lavigne. Brasil: Globo Filmes, 2010.
- PEREIRA, Merval. Visão perversa. **Jornal A Gazeta**, Vitória, p. 18, 17 maio 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-polemica-sobre-o-livro-por-uma-vida-mehor-a-imprensa-e-os-especialistas-5056032.html> Acesso em: 12 de outubro de 2011.
- PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Não tropece na Língua: Lições e curiosidades do português brasileiro**. Curitiba: Editora Bonijuris. 2016.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras, 2005.
- _____. Analisar e opinar. Sem ler. **O Estado de S. Paulo**. 22 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,analisar-e-opinar-sem-ler-imp-,722479>. Acesso em: 30 de outubro de 2012.
- PRETTI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 7ª. edição. São Paulo: Edusp, 1994.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, H. C. Escrever é diferente de falar. In: AGUIAR, C. A. *et alii*. **Viver e aprender: por uma vida melhor**. São Paulo: Global, 2009a. p.9-27.

RAMOS, Heloisa *et alii*. **Contextos de vida e trabalho: educação de jovens e adultos (segundo segmento do ensino fundamental)**. Vol. 1. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009b.

RAMOS, Paulo. **Carta aberta à revista Veja** (Sobre matéria que falava da utilização de Histórias em Quadrinhos na prova do ENEM), 21 de outubro de 2011. Disponível em: <https://ininsel.wordpress.com/2011/10/21/carta-aberta-a-revista-veja-sobre-materia-que-falava-da-utilizacao-de-historias-em-quadrinhos-na-prova-do-enem/> Acesso em: 10 de abril de 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **O médico e o monstro na web: um raôxis dos letramentos e da intolerância linguística**. 05 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/o-medico-e-o-monstro-na-web-um-raoxis-dos-letramentos-e-da-intolerancia-linguistica.html> Acesso em: 15 de agosto de 2016.

RISCAL, Sandra Aparecida e RISCAL, José Reinaldo. A invisibilidade da violência: humilhação, desrespeito e discriminação entre jovens em idade escolar. In: LUIZ, Maria Cecília (org.) **Conselho Escolar e as Possibilidades de Diálogo e Convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2016 (Coleção SEaD-UFSCar).

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009 (Coleção UAB-UFSCar).

_____. Diversidade, diferença e cultura na escola. In: RISCAL, S., OLIVEIRA, B.A. e BALDAN, M. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Pixel, 2016.

RISCAL, S. e VIVEIROS, D. “Um dedim de prosa” sobre o preconceito linguístico, a gestão democrática e as relações de poder. In: RISCAL, S., OLIVEIRA, B.A. e BALDAN, M. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Pixel, 2016.

RODRIGUES, Cássia. **"Não existe peleumonia e nem raôxis", médico debocha na internet**. 30 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Nao-existe-peleumonia-e-nem-raoxis-medico-debocha-na-internet> Acesso em 15 de agosto de 2016.

UM LIVRO que ensina a falar errado. **A Gazeta**, Vitória, 18 maio 2011. p. 6.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática Contemporânea - Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

SANTOS, Leonor Wernek dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Mari Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio**.

São Paulo: SE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf> Acesso em: 26 jan. 2011.

SCHERRE, Maria Marta Bezerra. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O preconceito linguístico deveria ser crime. In: **Revista Galileu**. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com> Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo; MIQUELETTI, Eliane Aparecida. **Variação linguística: língua portuguesa e o preconceito na mídia**. 2014. Disponível em: http://www.baraodemaui.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo/pdf/tania_e_eliane_volumeV I.pdf Acesso em: 15 de outubro de 2015.

SECCO, Patrícia E. Opinião: Machado não gostaria de permanecer desconhecido para quem não lê. **Especial para o UOL**. 13 de maio de 2014. Disponível em: <http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/13/opinio-machado-nao-gostaria-de-permanecer-desconhecido-para-quem-nao-le.htm> Acesso em: 20 de maio de 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Uma Introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, Edição 128, setembro/2008. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/> Acesso em: 20 de julho de 2012.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português; a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 155-78.

SOUSA, Gisele Cássia de. Entrevista com Maria Helena de Moura Neves: panorama e perspectivas dos estudos sobre língua em uso no Brasil. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Língua em uso** n° 47, 2013, p. 17-27.

SOUZA, Liliane Pereira de. A Violência Simbólica na Escola: Contribuições de Sociólogos Franceses ao Fenômeno da Violência Escolar Brasileira. In: **Revista LABOR**. n° 7, v.1, 2012. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_Liliane_Pereira.pdf Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.

SOUZA, M. A. de Educação de jovens e adultos e a diversidade linguística. **Revista da Alfabetização Solidária**. Vol.6, n°6, 2006. Disponível em: http://cereja.org.br/site/_shared%5CFiles%5C_cer_old%5Canx%5Crevista_alfasol_6.pdf#page=49 Acesso em: 30 de agosto de 2013.

STOER, S. R. A genética cultural da reprodução. **Educação, Sociedade e Culturas**, n° 26, 2008, p.85-90.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da Gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, J. A Riqueza da Língua. **Revista Veja**, São Paulo, edição 2025, ano 40, nº 36, 12 de setembro de 2007.

_____. A Pedagogia do Garfield. **Revista Veja**, São Paulo, edição 2238, ano 44, nº. 41, p.136-138, 12 de outubro de 2011.

TEIXEIRA, J. e MACEDO, D. Nós falamos mal, mas você pode fazer melhor. **Revista Veja**, São Paulo, edição 2177, ano 43, nº 32, p.94-101, 11 de agosto de 2010.

VELOSO, Caetano. **Língua**. Velô-Caetano e a Banda Nova. PolyGram, 1984.

VENTICINQUE, Danilo. Machado de Assis e a choradeira dos críticos. **Revista Época**. 13 de maio de 2014. Disponível em: <http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/danilo-venticinque/noticia/2014/05/machado-de-assis-e-bchoradeira-dos-criticosp.html> Acesso em: 20 de maio de 2016.

VERSÃO simplificada de livro de Machado de Assis gera polêmica. 17 de maio de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html>

VICTAL, Renata. **Após ofender paciente na web, médico anuncia trabalho voluntário**. 31 de julho de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/07/ao-lado-de-mecanico-medico-anuncia-trabalho-voluntario-para-ajudar-ong.html> Acesso em: 15 de agosto de 2016.

VIVEIROS (SILVA), Danielle C. da. **Estudo do Comportamento Sintático-semântico da Categoria Coesiva de Referenciação Comparativa em Português**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP), Araraquara, 2005.

_____. **Odoriquês, Odoricadas, Odoriquismos: o processo neológico de Odorico Paraguaçu como forma de carnavalização da linguagem estereotipada da política**. 61°. Seminário do GEL - Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013a.

_____. **“Poblema, pobema ou problema? Vale tudo agora, sem preconceitos?”** In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Recife, 2013b.

VIVEIROS, D.C. S.; LIMA, Silmara de. **12 Homens e uma Sentença, Gerenciando Razão e Emoção**. In: 8º Congresso Nacional de Pesquisadores da UNICEP/CONAPE, 2009, São Carlos. Anais dos Eventos UNICEP. São Carlos: CENIP - Centro Integrado de Pesquisa UNICEP - São Carlos, 2009.

WEINBERG, Monica e PEREIRA, Camila. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Revista Veja**, São Paulo, edição 2074, ano 41, n°33, p.72-75, 20 de agosto de 2008a.

_____. Prontos para o século XIX. **Revista Veja**, São Paulo, edição 2074, ano 41, n°33, p.72-75, 20 de agosto de 2008b.

WERNECK, Felipe. Quadrinhos conquistam espaço na literatura escolar. **O Estado de S. Paulo**. 02 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/geral,quadrinhos-conquistam-espaco-na-literatura-escolar,316697>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editor Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

**ANEXO I: CAPÍTULO 1: ESCREVER É DIFERENTE DE FALAR
(COLEÇÃO VIVER, APRENDER: “POR UMA VIDA MELHOR”)**

UNIDADE 1

Língua Portuguesa

Capítulo 1

Escrever é diferente de falar

“Preciso entregar esse texto e queria que você lesse antes, para ver se está bom.”

A frase acima traduz uma situação bastante comum. Mesmo alguém experiente na leitura e na escrita sente necessidade da avaliação de outra pessoa sobre o que escreve. Escritores consagrados, do passado e da atualidade, também mantiveram, e mantêm, o hábito de trocar correspondências sobre sua obra.

Há momentos em que surgem dúvidas sobre a grafia das palavras (se têm acento, se levam um s ou dois...), sobre a pontuação, o emprego de maiúsculas etc. Às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é nossa dúvida. Sentimos que falta algo no texto, mas não sabemos o que é. Isso é natural, pois se trata de uma dificuldade enfrentada por todos que estão aprendendo o funcionamento da *língua escrita*. À medida que ampliamos nosso conhecimento sobre ela, essas sensações vão sendo superadas.

A *língua escrita* não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do

leitor para lhe explicar o que queremos dizer.

Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um *aprendizado formal*. Ele ocorre intencionalmente: alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender. Geralmente há local, momento e material próprios para isso. Obviamente, em algumas ocasiões, é possível improvisar: um irmão mais velho pode ensinar o que já aprendeu na escola para o irmão mais novo, por exemplo. De qualquer forma, dificilmente aprendemos a ler e a escrever por acaso, sem ter a intenção disso.

Outro ponto importante: da mesma forma que uma criança aprende a falar observando os outros falarem, o aprendizado da língua escrita requer acesso a textos escritos, ou seja, aprendemos a ler lendo e a escrever escrevendo. A leitura e a escrita necessitam de prática. Por isso, mesmo que uma ou outra atividade de escrita lhe ofereça dificuldade, você deve se empenhar ao máximo para realizá-la. Procure reler e revisar o que foi escrito, e, quando necessário, passe o texto a limpo. No começo, você pode achar difícil, mas os resultados compensarão.

Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da língua portuguesa: a norma culta. Para entender o que ela é

e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos.

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se “pernilongo” no Sul e “muriçoca” no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito. Neste capítulo, vamos ler dois textos. Eles permitirão aprofundar questões relativas à escrita e à maneira formal de as pessoas se expressarem em português.

Convite à leitura

O primeiro texto é um parágrafo produzido por um aluno.

A violência em nosso país esta a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator economico a ganancia do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente dai a grande violencia da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 75. (Fragmento.)

Diálogo com o texto

Respondam às questões oralmente.

1. Qual é o assunto do texto?
2. Que aspecto desse assunto é expresso no parágrafo que você leu?
3. Releia o texto, tente identificar os problemas dele e explique-os aos colegas.

Emprego do ponto

De acordo com a norma culta escrita, o parágrafo acima apresenta falhas. Para adequá-lo, é preciso que se apliquem algumas regras da modalidade escrita, como as que serão vistas a seguir.

As várias ideias que compõem um texto precisam ser apresentadas de maneira que o leitor possa acompanhá-las. Por isso, é importante saber usar um determinado sinal de pontuação: o **ponto** [.]. Ele marca o fim de uma declaração. Em seguida, pode-se iniciar outra, empregando sempre a *letra maiúscula*.

Leia o parágrafo abaixo:

As cidades são obras complexas as características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica sobretudo em países como o Brasil a cidade também é cenário de grandes desigualdades.

GIANSANTI, Roberto. *A cidade e o urbano no mundo atual*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003. p. 11. (Fragmento adaptado para fins didáticos.)

Agora, examine a sequência abaixo para entender como empregar o ponto nesse texto, a fim de separar suas ideias.

a) O autor faz a primeira declaração:

“As cidades são obras complexas.”

b) Em seguida, acrescenta uma frase que justifica essa declaração:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica.”

c) Como a explicação não está completa, ele prossegue:

“As cidades são obras complexas. As características marcantes delas são a concentração de pessoas e edificações e a grande diversidade social e econômica. Sobretudo em países como o Brasil, a cidade também é cenário de grandes desigualdades.”

É essa divisão que permite ao leitor acompanhar a informação que o autor traz. Seria difícil se o leitor tivesse que, sozinho, identificar cada ideia do texto. Ele provavelmente precisaria ler repetidas vezes para corrigir os enganos que certamente ocorreriam.

A frase que se inicia com a letra maiúscula e se estende até o ponto é chamada de período. Os períodos também podem terminar com *ponto de interrogação* (?) e *ponto de exclamação* (!).

Em alguns textos, os períodos são mais longos. Isso é possível desde que o leitor possa acompanhá-los sem se perder.

Emprego de alguns pronomes

Na língua, alguns pronomes são usados para evitar repetições de palavras, ou seja, eles substituem substantivos ou expressões mencionados antes. Alguns estão apresentados a seguir:

- a) **O rapaz** entregou o dinheiro ao comerciante.
Ele entregou o dinheiro ao comerciante. (*Ele* substitui quem entrega.)
- b) O rapaz entregou **o dinheiro** ao comerciante.
O rapaz entregou-**o** ao comerciante. (*O* substitui o que foi entregue.)
- c) O rapaz entregou o dinheiro **ao comerciante**.
O rapaz entregou-**lhe** o dinheiro. (*Lhe* substitui a pessoa para quem foi entregue.)

Os pronomes *ele* e *o* substituem termos masculinos no singular e *eles* e *os* substituem termos masculinos no plural. Para os termos femininos, empregam-se *ela* e *a* no singular, e *elas* e *as* no plural.

Os pronomes *lhe* e *lhes* servem para os dois gêneros.

Observação: Há casos em que os pronomes **o**, **os**, **a**, **as** passam por algumas adaptações a fim de ter sua pronúncia facilitada.

- a) Um dos casos é quando o verbo termina em **-r**. Veja o que ocorre:
Encontraram a aluna e foram chamar a aluna.
Encontraram a aluna e foram chamá-la.
O verbo chamar perde o **-r** final e o pronome passa a ser **la**, em vez de **a**.
- b) Outro caso de adaptação ocorre quando o verbo termina em **-m**. Examine:
Procuraram as meninas e encontram as meninas no parque.
Procuraram as meninas e encontraram-nas no parque.
O pronome passa a ser **nas** em vez de **as**.

É comum na linguagem informal o emprego de *ele* e *ela* no lugar de *o* e *a*. As pessoas dizem, por exemplo, “Minha irmã viu ele lá”. Na norma culta, a frase seria: “Minha irmã viu-o lá”, porque o pronome “**o**” está substituindo quem foi visto.

A concordância entre as palavras

A concordância entre as palavras é uma importante característica da linguagem escrita e oral. Ela é um dos princípios que ajudam na elaboração de orações com significado, porque mostra a relação existente entre as palavras.

Verifique como isso funciona:

Alguns **insetos** provocam **doenças**, às vezes, fatais à **população** ribeirinha.

insetos (masculino, plural) ← alguns (masculino, plural)

doenças (feminino, plural) ← fatais (feminino, plural)

população (feminino, singular) ← ribeirinha (feminino, singular)

As palavras centrais (insetos, doenças, população) são acompanhadas por outras que esclarecem algo sobre elas. As palavras acompanhantes são escritas no mesmo gênero (masculino/feminino) e no mesmo número (singular/plural) que as palavras centrais.

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.^a/2.^a/3.^a) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe.
menino → singular
pegou → singular

Os meninos pegaram o peixe.
meninos → plural
pegaram → plural

O menino pegou o peixe.
menino → 3.^a pessoa
pegou → 3.^a pessoa

Eu peguei o peixe.
eu → 1.^a pessoa
peguei → 1.^a pessoa

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.^a pessoa, plural

pega → 3.^a pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.^a pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.^a pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.^a pessoa), aquele com quem se fala (2.^a pessoa) e aquele de quem se fala (3.^a pessoa). Exemplos:

Não vi sua revista, mãe.

(1.^a pessoa: o filho; 2.^a pessoa: a mãe;

3.^a pessoa: a revista).

Mas eu a deixei aqui!

(1.^a pessoa: a mãe; 2.^a pessoa: o filho;

3.^a pessoa: a revista)

Sílaba e acento gráfico

Para entender o sistema de acentuação gráfica, é preciso conhecer alguns conceitos. Um deles é o de **sílaba**.

Repare que, quando falamos uma palavra, nossa pronúncia é marcada por impulsos sonoros. Preste atenção em como pronunciamos as palavras. Observe: *pa la vra*. Cada som que você pronunciou em uma só emissão de voz representa uma sílaba. Assim, “palavra” tem três sílabas.

Atente à separação de sílabas: vogais idênticas, *rr*, *ss*, *sc*, *xc* ficam separados na escrita.

Exemplos: ca-a-tin-ga; co-or-de-na-ção; car-ro; as-sa-do, nas-ci-men-to, ex-ce-ção etc.

Sílaba tônica é aquela pronunciada com mais intensidade. O *acento gráfico* é o sinal que marca a sílaba tônica de algumas palavras na escrita. Os acentos mais empregados com essa finalidade são o acento agudo (´) e o acento circunflexo (^).

Toda palavra com mais de duas sílabas apresenta uma sílaba tônica, que poderá ser a última, a penúltima ou a antepenúltima. Exemplos:

moderno → mo-der-no (a sílaba tônica é **der**)

moderníssimo → mo-der-nís-si-mo (a sílaba tônica é **nís**)

modernizar → mo-der-ni-zar (a sílaba tônica é **zar**)

Portanto: *Modernizar* tem a **última** sílaba tônica; *moderno* tem a **penúltima**; *moderníssimo* tem a **antepenúltima**.

Veja ao lado a classificação que essas palavras recebem, de acordo com a posição da sílaba tônica.

Última sílaba é a tônica	Oxítona
Penúltima sílaba é a tônica	Paroxítona
Antepenúltima sílaba é a tônica	Proparoxítona

Existem algumas regras que orientam o emprego dos acentos agudo e circunflexo. Vamos estudar quatro delas.

1. Toda palavra proparoxítona tem a sílaba tônica marcada com acento.

Exemplo: pássaro (pás-sa-ro); lâmpada (lâm-pa-da).

2. Quando palavras paroxítonas ou oxítonas terminam em **a**, ocorre o seguinte: as oxítonas têm a sílaba tônica acentuada; as paroxítonas, não.

- Paroxítonas sem acento **onda** on — da **revista** re — vis — ta **economia** e — co — no — mi — a
- Oxítonas com acento **sofá** so — fá **guaraná** gua — ra — ná **tamanduá** ta — man — du — á

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras. Exemplos:

Eu não **sabia** de nada. (sa-bi-a → paroxítona terminada em **a**: não é acentuada)

Um **sabiá** pousou no galho da laranjeira. (sa-bi-á → oxítona terminada em **a**: é acentuada)

Na semana anterior, ele **comprara** o material. (com-pra-ra → paroxítona terminada em **a**: não é acentuada)

Na próxima semana, ele **comprará** o material. (com-pra-rá → oxítona terminada em **a**: é acentuada)

3. Quando a vogal **i** estiver sozinha em uma sílaba tônica, ela é acentuada.

Exemplos:

A chuva **cai** sem parar. (**cai** → letra **i** não está sozinha: não é acentuada)

Eu **caí** na escada. (ca-í → letra **i** está sozinha na sílaba tônica: é acentuada)

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras.

Observações:

- Se houver **nh** na sílaba seguinte à letra **i**, que está sozinha na sílaba tônica, ela não é acentuada. É o que ocorre com *rainha* (ra-i-nha → letra **i** sozinha na sílaba tônica, seguida de **nh**: não é acentuada).
- Se houver apenas **is** na sílaba tônica, haverá acento. É o que ocorre com: *egoísta* (e-go-ís-ta → apenas **is** na sílaba tônica: é acentuada).

4. Quando uma palavra paroxítona tem na última sílaba ditongos como **-ia**, **-ie**, **-io**, **-ua**, **-ue** etc., ela é acentuada.

Exemplos:

história → his-tó-ria (paroxítona terminada em **ia**: é acentuada)

série → sé-rie (paroxítona terminada em **ie**: é acentuada)

água → á-gua (paroxítona terminada em **ua**: é acentuada)

incêndio → in-cên-dio (paroxítona terminada em **io**: é acentuada)

Com o último Acordo Ortográfico, os acentos relativos ao item **c** são válidos se, na sílaba anterior a um **i** paroxítono, houver apenas uma vogal. Havendo ditongo, não se acentua. Exemplos:

Chei-i-nho (Letra **i** é tônica e está sozinha, mas é paroxítona e antes dela há o ditongo **ei**. Por isso, a palavra não recebe acento.)

Pi-au-í (Ocorre o mesmo, mas a letra **i** é oxítona. Por isso, recebe acento.)

Essa regra permite marcar a pronúncia diferente de palavras escritas com as mesmas letras. Exemplos:

A **notícia** chegou. (no-tí-cia → paroxítona terminada em **ia**: é acentuada)

O jornal **notícia** as mortes. (no-ti-ci-a → paroxítona terminada em **a**, não em **ia**: não é acentuada)

Explorando o universo textual

Você examinou apenas o primeiro parágrafo de um texto escrito por um aluno. Mesmo assim, verá que esse trecho possibilita muitas observações e descobertas a respeito da língua escrita. Releia-o:

A violência em nosso país esta a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar o fator economico a ganancia do homem pelo dinheiro, o desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente dai a grande violencia da sociedade o menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

Você deve ter observado que o tema do texto é a violência, pois isso fica claro logo no início. Mas o texto não facilita o trabalho do leitor, e você, que tentou lê-lo, deve saber por quê. A divisão do texto em períodos, marcados com ponto, não ocorreu.

Em uma das partes, o leitor consegue determinar onde poderia estar o ponto:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais, isto devido a diversos fatores podemos citar [...]

Nesse trecho, percebe-se que a intenção do autor era escrever:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar [...]

Porém, a partir daí, o leitor não detecta com facilidade o que o autor quis dizer. De todas as possibilidades, vamos optar por uma que pareça coerente a fim de prosseguir em nossa análise:

Podemos citar o fator econômico, a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação impedem o de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

Esse trecho permite-nos constatar que uma cuidadosa divisão em períodos é decisiva para a clareza dos textos escritos. A língua oral conta com gestos, expressões, entonação de voz, enquanto a língua escrita precisa contar com outros elementos. A pontuação é um deles.

Vamos analisar outro aspecto: a relação entre alguns elementos do texto. Releia o trecho acima, atentando à expressão “impedem o de criar seus filhos”. Impedem quem de criar os filhos? A quem se refere a palavra “o”? Pelo sentido que o texto tem, você provavelmente responderá que “impedem os pais”. Como a expressão “os pais” já foi usada anteriormente, o autor não precisa mesmo repeti-la; ele pode empregar um pronome no lugar dela. Repare que a expressão “os pais” está no plural, por isso deve ser substituída por um pronome plural, como vimos anteriormente; no caso, “os”, não “o”. Observe:

O desemprego dos pais, a falta de moradias, alimentação e educação os impedem de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade.

Há ainda outra ocorrência bastante comum em textos longos: o autor parece perder a sequência do raciocínio. Vamos examinar um trecho para tornar a questão mais perceptível:

O menor abandonado, que sozinho sem ter uma mão firme que o conduza para a vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.

Você notou que o período começou e não terminou? O que se passa com esse menor? Falta completar.

Uma maneira de corrigir esse trecho seria eliminando a palavra “que”. Veja:

*O menor abandonado, **que** sozinho sem ter uma mão firme que o conduza para a vida, parte para o crime o roubo na tentativa de sobreviver.*

E, depois, com a inclusão de três vírgulas:

*O menor abandonado, **que** sozinho, sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime, o roubo, na tentativa de sobreviver.*

O trecho original ainda necessita de algumas alterações. A primeira consiste em escrever “moradia”, no singular, porque trata-se da condição de morar, no geral, não de residências específicas. Outra mudança que pode contribuir para a clareza do texto é o uso da palavra *e*, em vez da vírgula, para ligar dois elementos (fator econômico + ganância do homem). Além desse acréscimo, convém fazer outro no trecho em que se indicam as carências: “falta de moradia, de alimentação e de educação”. Convém repetir a palavra *de* antes de *alimentação* e *educação*, caso contrário, pode parecer que a presença de alimentação e educação impede a criação digna.

No texto original, há erros de acentuação gráfica. Com base nas regras que você estudou, é possível acompanhar as correções: país (não *pais*); daí (não *dai*); está (não *esta*); econômico (não *economico*); ganância e violência (não *ganancia* e *violencia*).

Se juntarmos tudo que foi revisado, teremos:

A violência em nosso país está a cada dia que passa se acentuando mais. Isto devido a diversos fatores. Podemos citar o fator econômico e a ganância do homem pelo dinheiro. O desemprego dos pais, a falta de moradia, de

alimentação e de educação os impedem de criar seus filhos dignamente. Daí a grande violência da sociedade. O menor abandonado, sozinho, sem ter uma mão firme que o conduza pela vida, parte para o crime, o roubo, na tentativa de sobreviver.

Roda de escrita

1. Separe as sílabas das palavras destacadas, analise se elas precisam ou não de acento e reescreva as frases corretamente.

a) Eu **percebia** uma vantagem na troca de **horario**.

b) A **infancia** parecia ter terminado.

c) Não **inicio** a leitura porque não há clareza.

d) A **cerimonia** já teve **inicio**.

e) A ferida não **doia** mais.

f) Nós **caimos** na conversa dele.

2. Leia as palavras da lista abaixo. Reescreva-as dividindo suas sílabas, circule a sílaba tônica de cada uma e acentue quando necessário.

principe: _____ japonesa: _____

tucano: _____ grafico: _____

magico: _____ tecnologia: _____

cupuaçu: _____ tecnologico: _____

maximo: _____ onibus: _____

Lembre-se: todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

3. Reescreva as frases e, se necessário, acentue as palavras destacadas.

a) Será que até amanhã ela **descobrirá** a resposta?

b) **Esta** caneta é sua ou minha?

c) Antes de terminar o prazo ela já **descobrirá** a resposta.

d) Você **fica** irritado quando **esta** com sono?

4. Leia as frases abaixo e reescreva-as substituindo a palavra repetida, que está sublinhada, por um dos seguintes pronomes: ele – ela – o – a – lhe; eles – elas – os – as – lhes.

Observação: os pronomes **o, a, os, as** podem aparecer nas formas **lo, la, los, las, no, na, nos, nas**.

a) Minha amiga é uma pessoa maravilhosa. Minha amiga sabe como manter as amizades.

b) O rapaz mudou-se, mas o carteiro localizou o rapaz.

c) O rapaz mudou-se, por isso o carteiro não conseguiu localizar o rapaz.

d) Descobriram as formigas e eliminaram as formigas.

e) Fui à casa de meus avós e apresentei minha noiva para meus avós.

f) Comprei os livros e encapei os livros.

g) O menino chorou lá dentro e ninguém foi buscar o menino.

h) Meus pais moram longe de mim, mas meus pais recebem muitas notícias minhas.

i) Devemos ser os primeiros a refletir sobre a educação cidadã, a incentivar a educação cidadã e a praticar a educação cidadã.

j) Aquele senhor é teimoso e parcial. Precisamos sempre dizer para aquele senhor que aquele senhor não é dono da verdade.

k) Informaram o ocorrido à professora, mas não disseram à professora toda a verdade.

Convite à leitura

O texto que você vai ler a seguir é um poema de Juó Bananére, do começo do século XX. Nessa leitura você vai poder constatar uma maneira especial de registrar a língua por escrito.

Quem é Juó Bananére?

Juó Bananére é o pseudônimo literário de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado, que nasceu em Pindamonhangaba (SP) em 1892 e morreu em 1933. Machado passou a infância no interior paulista e em 1917 formou-se engenheiro pela Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo.

Empregando uma linguagem toda especial, escrevia sátiras em algumas revistas e parodiava poetas conhecidos, como Olavo Bilac e Camões, além de satirizar políticos da época. Seus poemas foram reunidos no livro *La divina increnca*, publicado em 1924. O autor praticamente permaneceu anônimo, sobressaindo seu estilo original e irreverente sob a identidade de Juó Bananére.

Migna terra

*Migna terra tê parmeras,
Che ganta inzima o sabiá,
As aves che stó aqui,
Tambê tuttos sabi gorgeá.*

*A abobora celestia tambê,
Che tê lá na mia terra,
Tê moltos milliô di strella
Che non tê na Ingraterra.*

*Os rios lá sô maise grandi
Dus rio di tuttas naçó;
I os matto si perdi di vista,
Nu meio da imensidó.*

*Na migna terra tê parmeras
Dove ganta a galligna dangolla;
Na migna terra tê o Vapr'elli,
Chi só anda di gartolla.*

BANANÉRE, Juó. *La divina increnca*.
São Paulo: Ed. 34, 2001. p. 8.

Diálogo com o texto

Troque ideias sobre o texto com seus colegas e o professor baseando-se nas questões a seguir.

1. O que primeiramente despertou sua atenção na leitura?
2. De forma geral, que opinião o eu lírico manifesta sobre sua terra?
3. De que aspectos naturais de sua terra o eu lírico fala?
4. O que é possível constatar sobre o modo como algumas palavras são grafadas?
5. O que você descobriu de peculiar no que diz respeito à autoria do poema?

Apesar de alguns elementos incomuns presentes no poema, você certamente compreendeu a ideia geral: o eu lírico falando de sua terra, como se percebe nos versos “I os matto si perdi di vista, / Nu meio da imensidó.”, referentes ao tamanho da floresta existente ali. Talvez tenha reconhecido detalhes de outro poema, “Canção do exílio”, de um poeta chamado Gonçalves Dias, que expressou sua saudade do Brasil quando estava em Portugal, justamente cantando as belezas da pátria. Ele escreveu mais de cinquenta anos antes que Juó Bananére e inspirou ainda outros poetas.

Neste capítulo, que trata das linguagens oral e a escrita e das variedades culta e popular, a proposta, ao apresentar o poema “Migna terra”, é refletir principalmente a respeito da linguagem empregada por Bananére e em que medida ela é importante para expressar as ideias dele.

Se você pensou na sequência de letras **d** + **e** para grafar a palavra *de*, por exemplo, pode não ter compreendido a razão do registro *di*, que aparece em “di vista”. Nos versos citados acima, a palavra *e*, tão empregada para expressar acréscimo, foi grafada com a letra que mais lembra o modo como tantas vezes a pronunciamos: a letra **i** (“i os matto”).

Uma palavra como *che*, repetida várias vezes no poema, também deve ter soado de forma estranha se você a pronunciou como *xê*, conforme se faz em português com a sequência de letras **c** + **h**. Releia o poema, pronunciando *kê* ao ler essa palavra, como fazemos ao pronunciar a palavra *que* do português. O poema certamente fará mais sentido.

É justamente o nosso *que* a intenção do poeta ao grafar *che*. A pergunta que surge é: “Por que, então, ele não grafa **q** + **u** + **e**?”

Convém esclarecer alguns detalhes a respeito da linguagem do poema “Migna terra”. Os desvios que você percebe na grafia de certas palavras são intencionais. Por meio deles, o poeta está expressando algo.

Este poema — e outros trabalhos de Juó Bananére — foram produzidos em um determinado contexto. Apesar de ser uma espécie de personagem, Juó Bananére tinha uma identidade: era um barbeiro que vivia na cidade de São Paulo no começo do século XX. Ele trabalhava em um bairro da região central chamado Abaixo Piques, posteriormente chamado de Bixiga (como é conhecido hoje). Naquela época a cidade era em grande parte formada por imigrantes italianos.

Esse é o aspecto central da linguagem de “Minha terra”. Ela reflete a forma de falar de boa parte dessa população, que misturava a pronúncia própria do idioma italiano com a do português. Isso ocorre, por exemplo, em *inzima* (que corresponde a *em cima*); *tambê* (que corresponde a *também*); *naçó* (que corresponde a *nação*). Pronúncias como essas podem ser ouvidas em telenovelas que retratam a São Paulo daquela época ou determinada variedade linguística de hoje.

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

DIAS, Gonçalves.
Coimbra, julho de 1843.



O sambista Adoniran Barbosa em 1979.

O compositor de *Saudosa Maloca*, utilizou uma determinada variedade linguística, na qual utiliza muitos elementos da fala popular de sua época na cidade de São Paulo.

E não é só isso que se vê no poema no que diz respeito à linguagem. Para representar a influência que já foi mencionada, o poeta chega a escrever as palavras de maneira a lembrar a grafia do italiano. Você constata isso no *l* duplo, no *t* duplo e no *gn* (que representa o som *nhê* em italiano) presentes em *migna*, *galligna*, *gartolla*, *strella*, *matto*, *tuttos*, *tuttas*. Essas grafias não existem nem mesmo em italiano; apenas lembram marcas importantes da escrita desse idioma.

Pode parecer estranho, mas não é incomum. Muitos nomes de lojas brasileiras lembram detalhes da grafia de outros idiomas, como o's do inglês.

Na verdade, palavras do vocabulário italiano mesmo há poucas no poema: *dove* (= onde), *mia* (= minha), *che* (= que), *chi* (= quem). Claro! O poeta não pretendia escrever em italiano, e sim usar uma maneira de falar português da população de São Paulo. Com isso, ele acabava mostrando também uma visão de mundo dessa população. Ainda hoje, quando lemos o poema, é em parte a visão de mundo daquela época que acabamos levando em conta. De fato, a linguagem é uma marca importante.

No poema é empregado um dialeto ítalo-português oral de sua época. Seu emprego acaba sendo uma forma de tratar com irreverência a produção literária extremamente séria que existia até então. Este é outro dado importante referente àquela época: muitos poetas (classificados como modernistas) passaram a valorizar em suas obras o português falado no Brasil (em contraste com o português falado em Portugal) e a variedade popular da língua.

Em resumo, tudo que pode parecer erro é uma forma intencional de usar a língua escrita. E esse uso significa algo.

Naturalmente existe um código convencional a ser seguido no registro escrito na norma culta, conforme você estudou na seção Para conhecer mais, mas ele não é o único viável, sobretudo na linguagem literária.

Outros autores já usaram esse recurso. Adoniran Barbosa, por exemplo, empregava deliberadamente determinada variedade regional em suas letras. Músicas como “Saudosa maloca” (1951), “Samba do Arnesto” (1953), “Trem das onze” (1964) e “Tiro ao Álvaro” (1960) mostram isso. O poeta Patativa do Assaré, que você estudará nesta coleção, também explorava certa variedade linguística em seus poemas.

Longe de serem erros, todos esses desvios são, no fundo, pistas que o texto fornece ao seu leitor. O falar espontâneo do poema de Juó Bannané é importante para construir uma crítica em forma de paródia à postura “patriota” extremamente sentimental presente no poema de Gonçalves Dias. A brincadeira com a linguagem, nesse caso, reforça essa postura.

Atividade

Aplicar conhecimentos

1. Traduzir a variedade popular para a variedade culta comprometeria parte do sentido do poema, afinal, em certos textos, nem sempre importa o que se diz, mas o modo como se diz.
 - a) Escreva o poema em seu caderno, trocando as ocorrências típicas da variedade popular pelas formas que seriam usadas na norma culta.
 - b) Verifique as mudanças que você fez e os efeitos que elas provocaram. Escreva quais foram esses efeitos.
2. Sobre o tema televisão, construa um período que:
 - a) termine com ponto final: _____
 - b) termine com ponto de interrogação: _____
 - c) termine com reticências: _____
 - d) termine com ponto de exclamação: _____
3. Escreva um parágrafo sobre o tema televisão. Separe as ideias em períodos para que o leitor possa acompanhar o texto.

4. Nestas frases, as palavras destacadas estão escritas como, geralmente, são pronunciadas. Reescreva-as de acordo com as regras de ortografia:
 - a) Comecei a trabalhá em um lugar agradável. _____
 - b) Não foi fácil acostumā com essa ideia. _____
 - c) Vim com uma prima para ajudá na costura. _____
 - d) Não tenho nada a falá sobre esse assunto. _____
 - e) Talvez não conseguisse voltá para casa. _____
 - f) Passei bastante antes de percebê que tava perdida. _____
5. Reescreva as frases, corrigindo os verbos que foram escritos incorretamente.
 - a) Eu quero dizê para vocês que os ônibus dessa linha tão cada vez mais raros.

- b) E eu tenho que acordá mais cedo para não perdê a hora.

c) Pedi para trocá o produto, mas não concordaro.

d) O jornal é uma publicação que todo mundo ler.

e) Tá tudo bem, mas poderia está melhor, se não fosse a falta de respeito com a população.

f) Eles fizeram uma pesquisa para sabê quantas pessoas teria oportunidade de trabalhá.

g) Nessa rua não temo paz nem para dormi.

h) Então eu resolvir escrever para vocês.

6. Leia as frases e complete as lacunas com as palavras *mas* ou *mais*.

a) Aqui chove _____ que na minha cidade.

b) Eu não vou _____ lá.

c) Tudo é possível, _____ é preciso colaborar.

d) Quanto é 25 _____ 39?

e) Quanto _____ eu o conselho a não fazer isso, você faz!

f) Gosto de filmes, _____ os livros me interessam _____ do que eles.

g) Já fiz tudo por ele, _____ não farei _____ nada.

h) Você disse que não pode comprar _____ nada esse mês, _____ hoje é aniversário da Ana.

7. Leia o modelo e, a seguir, complete as frases.

É preciso estudar as regras.

É preciso estudá-las.

a) Eu gostaria de admirar o país.

Eu gostaria de _____

b) Não consegui ouvir o pedido.

Não consegui _____

c) Esqueci-me de grifar as palavras.

Esqueci-me de _____.

d) Não houve tempo de concluir o projeto.

Não houve tempo de _____.

Lembre-se: *mas* = porém.
Nos demais casos, emprega-se **mais**.

Lembre-se: palavra oxítônica que termina em **a** tem acento; se o **i** estiver sozinho na sílaba tônica, ele é acentuado.

e) Não fui capaz de impedir a vingança.

Não fui capaz de _____.

8. Reescreva no caderno os textos a seguir levando em consideração as normas da linguagem culta. Faça as modificações que julgar necessárias: evite repetições de palavras, substitua ou elimine palavras, use os sinais de pontuação, corrija as palavras que apresentam erros de grafia e de acentuação.
- a) Sabemos que a leitura é uma das coisas que conseguir muda o homem, a leitura tem a capacidade de nos levar a lugar imaginario, imaginar coisas belissima, meu pai sempre diz quem ler e sábio meu pai esta lendo sempre que pode.
- b) A leitura transforma as pessoa, assim que procuramos os livro, os livro revela culturas e os ensina e nos torna mais sabios de conhecimentos. Os livro nos leva ao sonhos, para realizar os sonhos sem sai de casa em viagens literarias.

Momento da escrita

Leia o início do parágrafo a seguir e copie-o no caderno. Identifique o assunto tratado e continue a escrevê-lo. Use as palavras que estão abaixo (*mas, além disso, assim*) observando o sentido de cada uma para iniciar os parágrafos seguintes. No final, crie um título para o texto.

A voz da mulher é ainda pouco ouvida em nossa sociedade. Afinal, ter competência para falar não implica ser ouvido.

Mas...

Além disso...

Assim...

Indicações de leituras, vídeos, músicas

LIVRO

- CAMARGO, José Eduardo e SOARES, L. *O Brasil das placas*. São Paulo: Panda Books, 2007.

SITE

- *Sunetto futuriste*, de Juó Bananére, na voz de Francisco Papaterra Limongi Neto: <<http://www.carbonoquatorze.com.br/versaopaulo/primeiro/>>.

MÚSICA

- “Inútil”, de Ultraje a Rigor. WEA, 1983. Pode ser ouvida em: <<http://roxmo.sites.uol.com.br/musicas/inutil.html>>.