UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GLÁUCI HELENA MORA DIAS

Ensino de Português: a caixa-preta da gramática pedagógica

São Paulo
2009

GLÁUCI HELENA MORA DIAS

Ensino de Português: a caixa-preta da gramática pedagógica

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof ª Drª Silvia de Mattos Gasparian Colello

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Dias, Gláuci Helena Mora
D 541e Ensino de português: a caixa-preta da gramática pedagógica / Gláuci Helena Mora Dias; orientação Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n., 2009.
191 p. il.; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Gramática pedagógica. 2. Concepção de língua. 3. Ensino de português. 4. Fatores interferentes na produção do livro didático. 5. Mercado editorial linguístico I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gláuci Helena Mora Dias
Ensino de Português: a caixa-preta da gramática pedagógica

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Asinatura: _____

Prof. Dr. Luis Percival Leme Britto

Instituição: Universidade de Sorocaba

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Asinatura: _____

À minha filha amada Paola e ao João, com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva e oportunidade da vida.

Com grande admiração, respeito e amizade sincera, agradeço com amor, à minha orientadora, Prof ª. Dr ª. Silvia de Mattos Gaspariam Colello, pela sabedoria e competência com as quais fez sua mediação, pelos incessantes diálogos, pela paciência carinhosa e rígida, pela cumplicidade e pelas interlocuções fecundas e fundamentais para a autoria deste meu percurso na Universidade. Ancorou-me em *um processo permanente de aprender a aprender e de conhecer o conhecimento, navegando por portos de passagem pelo mundo linguístico,* obrigada, Silvia.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, meu amigo, admirado e respeitado, professor-orientador de um percurso de tentar *raspar a tinta com que me pintaram os sentidos*, procurando *despir o que aprendi*, fazendo-me *esquecer o modo de lembrar que me ensinaram...* Leitura fundamental para minha vida e meu caminhar docente, obrigada, Percival.

À minha família, porto de abrigo, uma ancoragem amorosa: à Paola, minha filha amada, pelo amor e atenção em meus momentos de ansiedade ("Mamãe, venha aqui eu te ajudo escrever, tá?!. Olhe, vamos trabalhar juntas, que tal?"), pelos muitos momentos ausentes, perdão, filha!. Ao meu marido, João, pelas ausências e, principalmente, por muitas vezes viabilizar a estrutura para a realização do meu trabalho. À minha mãe (Lola) que, pelo seu olhar sempre inquieto e incessante, me ensinou a buscar novos percursos ainda que árduos e ao meu pai (Édson Mora) que instigou meu olhar crítico para o mundo, que, por nunca ter traído seu ideal político de

igualdade e solidariedade sociais, ensinou-me a defesa *de toda palavra, toda linguagem que* possa desfigurar *o mundo, que* possa *nos* separar *das criaturas humanas, que* possa *nos* afastar *das raízes da vida,* obrigada, pai e mãe.

À Cheila, mais do que amiga especial, minha mãe do coração que sempre me incentivou a viver harmoniosamente e buscar um caminho na Educação que pudesse mover meus sentidos, ancorar minhas inquietações.

Às especiais e queridas amigas Janete, Didi, Paula Lima, Lu Coutinho, Sandra Ponzio e Márcia G. que, em tempestades fortes, sempre me acolheram, me auxiliaram e cuidaram de mim, obrigada.

Às mulheres maravilhosas do GEAL (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento) pelos muitos momentos de aprendizagem e diálogos, cumplicidade, incentivo e amizade.

À Universidade de São Paulo que oportunizou ampliar as possibilidades de interlocução com enunciadores que talvez jamais eu encontrasse frente a frente, ou lesse.

Por que João sorria
se lhe perguntavam
que mistério é esse?
E propondo desenhos figurava
menos a resposta que
outra questão ao perguntante?

(Carlos Drummond de Andrade, 22 nov., 1967)

RESUMO

DIAS, Gláuci Helena Mora. **Ensino de português: a caixa-preta da gramática pedagógica.** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

À luz da concepção bakhtiniana de linguagem e do pressuposto de que ensinar a língua não é ensinar gramática normativa, o trabalho tem por objetivo analisar uma gramática considerada como modelo da indústria cultural, a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale e Ulisses. Este exame parte de quatro eixos de investigação, a saber: concepções teóricas, abordagem didático-metodológica, enfoque relacional e dimensão mercadológica. Levando em conta a relevância dos estudos sobre os livros didáticos no ensino de língua materna, a pesquisa objetiva contribuir para os debates educacionais e para a revisão das concepções de ensino de língua portuguesa, com fundamentação na lingüística moderna e nos postulados de Giroux, Bakhtin, Bourdieu, Freire, Eco e Bonazzi, Nozella e Olson. A pesquisa visa também compreender a organização da mencionada gramática pedagógica, tanto no que diz respeito à proposta, ao objeto e ao referencial de ensino de português, bem como a tendências e significados assumidos por seus autores. Para tanto, examinam-se as concepções de linguagem e suas implicações, as exigências mercadológicas da indústria cultural e os atuais dilemas da formação do professor no Brasil. Desta forma, não se trata apenas de apontar as adequações e inadequações da referida gramática à luz da lingüística moderna, mas também de avaliar a coerência interna da obra pelo confronto entre seus princípios e as atividades práticas propostas. Igualmente, permeia esta dissertação o questionamento sobre os fatores que fazem a gramática pedagógica de Pasquale e Ulisses encontrar eco na escola, e como os autores organizam seu trabalho para contemplar estas demandas. As conclusões do estudo apontam para a aceitação desta obra, na escola e na sociedade, pautando-se significativamente nos fatores interferentes na produção do material didático, que nascem na indústria cultural e ganham força no mercado editorial. Evidencia-se também como o ensino da língua pode fortalecer concepções equivocadas, acirrando os mecanismos de discriminação lingüística.

Palavras-chave: gramática pedagógica; concepção de língua; ensino de português; fatores interferentes na produção do livro didático de português; mercado editorial lingüístico.

ABSTRACT

In accordance to Backhtin's conception of language, as well as the assumption that teaching language is not teaching normative grammar, the purpose of this study is to analyze a textbook considered as a model in cultural industry, *Gramática da Língua Portuguesa*, by Pasquale and Ulysses. We scrutinize that work taking on account four areas of research, namely: theoretical concepts, methodological-didactic approach, relational focus and marketing scale. Considering the relevance of the studies about mother tongue teaching textbooks, this research aims to contribute both to educational discussions as well as to the reexamination of Portuguese language teaching conceptions, based on modern linguistics and on the principles by Giroux, Backhtin, Bourdieu, Freire, Echo and Bonazzi, Nozella and Olson. Grounded on such a benchmark, the purpose of this research is also to understand that textbook organization as a school grammar, both with regard to the proposal, object and reference for Portuguese teaching, as well as the trends and meanings assumed by its authors. With that in mind, language conceptions and their implications, the cultural industry marketing requirements, and the current teacher training dilemmas in Brazil were investigated. Thus, it is not just bringing forward the adequacy and inadequacy of the above mentioned textbook according to modern linguistics, but also assessing the internal consistency of the work by the confrontation between its principles and the practical activities proposed. Our research is likewise prevailed by the questioning about the reasons which make Pasquale and Ulysses' textbook find echo in the school environment and how the authors organize their work to cover these demands. Our study's findings indicate that textbook is well accepted both in school and society, what guides us up to the significantly interfering factors in the production of educational materials, which arise in the cultural industry and gain strength in the publishing market. It also offers evidence to how language teaching can strengthen mistaken conceptions, stirring up linguistic discrimination mechanisms.

Keywords: pedagogical grammar; language conception; portuguese teaching; portuguese textbook production interfering factors; language publishing market.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Atividades de Aprendizagem da Língua..... 122

TABELA 2 – Atividades de Leitura e Interpretação..... 133

TABELA 3 – Tipos Textuais das Atividades de Leitura

e Interpretação..... 159

TABELA 4 – Textos verbais e Não-Verbais na Parte Teórica..... 163

TABELA 5 – Total de Exercícios de Gramática..... 168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

1. A LINGUAGEM NA ESCOLA.....18

2. DISCUTINDO CONCEPÇÕES.....30

2.1. A Língua.....30

2.2. Língua e Gramática: Alguma Diferença?.....36

2.3. Norma, Língua e Gramática.....44

3. PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DA MÍDIA E AS IMPLICAÇÕES PARA O LIVRO DIDÁTICO49

3.1 O que se Ensina Quando se Ensina Português? 49

3.2 Exclusão e Preconceito Linguístico 50

3.3 Preconceito Linguístico: O Papel da Mídia 61

3.4 A Sociedade e o Livro Didático: Cultura Escolar e Indústria Cultural....65

3.5 O Ensino de Língua Portuguesa à Luz do Livro Didático.....67

4. FATORES INTERFERENTES NA PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....72

4.1 Pesquisas e Trabalhos Acadêmicos.....73

4.2 Diretrizes de Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....76

4.3 A Política Educacional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional de Ensino Médio (PNLEM) Para o Mercado Editorial.....78

4.4 Concepções e Expectativas dos Professores.....82

4.5 A Escola e seu Projeto Político Pedagógico.....87

4.6 Provas de Seleção e Avaliação.....91

4.7 Algumas Considerações.....93

5. A PESQUISA..... 95
5.1 Pressupostos.....95
5.2 Objeto, Objetivos e Hipóteses..... 97
5.3 Metodologia.....100

6. PRIMEIRO EIXO ANALÍTICO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS..... 103
6.1 Concepções Sobre a Língua..... 104
6.1.1 Gramática e Língua.....104
6.1.2 Língua Falada e Língua Escrita..... 106
6.1.3 Inflação Terminológica.....110
6.2 Concepções Sobre o Ensino da Língua..... 112
6.2.1 Propostas de Ensino.....112
6.2.2 Diretrizes Para Correção e Avaliação.....117
6.3 Algumas Considerações.....119

7. SEGUNDO EIXO ANALÍTICO: ABORDAGEM DIDÁTICO-METODOLÓGICA..... 121
7.1 Atividades de Aprendizagem da Língua.....122
7.1.1 Mobilização do Trabalho com a Oralidade.....123
7.1.2 Exercícios de Fixação..... 125
7.1.3 Adequar ao "Padrão Culto"..... 128
7.1.4 Escrever, Construir e Reescrever Frases e Trechos.....129
7.1.5 Comentar e Explicar..... 131
7.2 Atividades de Leitura e Interpretação.....133
7.2.1 Texto Como Pretexto Para Exercícios de Regras Gramaticais.....134
7.2.2 Teoria Gramatical e Exercícios de Interpretação.....137
7.2.3 Produção Textual e Autoria..... 140
7.3 Algumas Considerações.....142
7.4 Algumas Ausências... 145

8. TERCEIRO EIXO ANALÍTICO: ENFOQUE RELACIONAL.....151
8.1 Relação com o Usuário..... 152
8.1.1 Dialogia com o Professor.....152
8.1.2 Dialogia com o Aluno.....154
8.2 Algumas Considerações.....156

9. QUARTO EIXO ANALÍTICO – MERCADOLÓGICO..... 158
9.1 Recursos Linguuísticos..... 158
9.1.1 Apelo à música.....159
9.1.2 Apelo à Variedade de Textos Verbais e Não-Verbais..... 162
9.1.3 Apelo às Imagens.....165
9.2 Exercícios para Exames Vestibulares..... 168
9.3 Algumas Considerações.....169

10. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TENTATIVA DE INVESTIGAR UMA CAIXA-PRETA..... 171

11. REFERÊNCIAS..... 182

INTRODUÇÃO

> Ao falar sobre o ensino de português, temos sempre deplorado, às vezes temos mesmo rido, quase sempre temos detestado, e muito poucas vezes temos *compreendido. Compreender*, explica Bourdieu, é tomar as pessoas e os acontecimentos como são, apreendendo-os como *necessários*, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que fazem que sejam como são... (SOARES, 2001, p. 14).

Algumas perguntas explícita ou implicitamente, há muito tempo, têm ocupado lugar de destaque em pesquisas e estudos acadêmicos sobre o ensino de língua materna e o livro didático de português:

- O que se ensina quando se ensina Português (BATISTA, 2001, p. 01)?
- Que conhecimentos sobre língua e escrita são interessantes ao cidadão comum escolarizado em uma sociedade industrial de massa (BRITTO, 1997, p. 12)?
- Por que a gramática normativa tem tanta força, a ponto de se manter como padrão de ensino, apesar de a quase totalidade dos trabalhos em Lingüística e Lingüística Aplicada que discute este tema apontar em sentido contrário (BRITTO, 1997, p. 12)?
- Por que o preconceito lingüístico voltado para a maioria dos falantes se mantém tão violento à revelia de todas as evidências científicas (BRITTO, 1997, p. 12)?

A despeito dos acirrados debates educacionais e de diferentes propostas metodológicas, muito há que se conquistar no que concerne ao ensino da língua materna e também à qualidade do livro didático; um desafio que merece ser compreendido à luz dos muitos fatores aí interferentes.

Considerando o direito constitucional à educação, a escola ainda é o espaço pedagógico no qual se adquire o ensino formal que deve se pautar na igualdade de condições para todos sem distinção de classe social, etnia, gênero, entre outros fatores. No entanto, por mecanismos político-ideológicos, o sistema social apóia-se na lógica da exclusão, da injustiça e das oportunidades desiguais. Assim, não havendo espaços igualitários para a construção do capital cultural dos sujeitos, cada vez mais a escola se torna responsável pela educação e, em especial, pela formação de leitores e escritores. Nesta perspectiva, a escola se constitui como a principal agência para a inserção de sujeitos na cultura letrada. Porém, contrariando expectativas e responsabilidades, muitas escolas brasileiras têm deixado de cumprir a função de promover uma educação mais humanista, investindo na formação de cidadãos socialmente solidários, críticos, competentes e letrados que imponham direitos e cumpram deveres.

À luz da Sociologia da Educação, Batista (2001, p. 13) ressalta que "a escola nunca é algo que funciona mal". Ainda que os índices de evasão e repetência pareçam cruéis ou injustos, eles representam a consecução de suas reais funções numa sociedade constituída por relações de forças sociais e econômicas; portanto, o mau desempenho não é uma disfunção da escola. Neste sentido, a crítica que ideologicamente se faz à escola justifica a necessidade de se compreender os materiais escolares, a padronização escolar e a prática docente, à luz dos fatores sociais interferentes sociais que os produziram, não à luz de idéias prévias que possuímos acerca do que são e de como eles deveriam ser.

No âmbito das reflexões acadêmicas em que se insere a temática do ensino de língua materna, principalmente no que concerne aos problemas da formação docente e da prática pedagógica, a pesquisa sobre livro didático de língua portuguesa parece urgente, já que, em grande parte, ele se constitui como um dos principais mediadores para didatizar os objetos de ensino, para construir ou reforçar conceitos e para subsidiar a prática pedagógica no cotidiano

escolar. É com base nestas premissas, que, no atual contexto sócio-histórico brasileiro, torna-se importante estudar os livros didáticos, em especial, as gramáticas didáticas, modelos da indústria cultural, que fundamentam o ensino de língua materna. Exemplo deste modelo de manual escolar é A *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses. Esta obra merece ser estudada, na tentativa de compreender seu funcionamento e sua permanência no espaço escolar, não apenas dentro da lógica dos conhecimentos que a lingüística ou quaisquer outras ciências produziram sobre a língua, mas dentro da lógica de mercado editorial da indústria cultural e das condições sociais.

Pautando nossa concepção de linguagem nas idéias de Bakthin, serão ainda tomados como referências para nossa fundamentação teórica e analítica, entre outros, os estudos de Olson, Geraldi, Britto, Batista, Marcuschi, Rojo, Costa Val, Beth Marcuschi, Possenti, Pretti, Leite, Bagno. Em relação à escola e aos fatores interferentes na produção do livro didático, ocuparão espaços significativos em nossas reflexões Bourdieu, Certeau, Freire, Giroux, Eco e Bonazzi, Nosella, Fracalanza, Rangel, Dionísio e Bezerra, Lajolo e Zilbermam, Bittencourt, Höffling, Megid Neto e Lauria.

Examinar algumas lógicas sociais dos fatores interferentes na produção do material didático mostrar-nos-á caminhos para a tentativa de se compreender tanto a lógica dos materiais escolares padronizados, como a da escola ainda com raízes tradicionais em um contexto tão marcado por conquistas no âmbito da pesquisa e dos estudos sobre alfabetização(I), como Ferreiro, Teberosky, Abaurre, Rojo, Colello, entre outros; (II) letramento, como Tfouni, Ribeiro, Soares, Kleiman, entre outros; (III), linguagem, como Bakhtin e Vygotsky, entre outros; e (IV) ensino de língua materna, como Geraldi, Britto, Batista, Marcuschi, Rojo, Costa Val, Beth Marcuschi, Possenti, Pretti, Leite, Bagno, entre outros.

Seguindo os referenciais aqui ressaltados, esta pesquisa objetiva colaborar com as discussões e reflexões acerca do livro didático de português a partir da análise da gramática pedagógica de Pasquale e Ulisses, tal como a seguir detalhamos.

O propósito do Capítulo 1 é apresentar, de uma maneira geral, a função da linguagem no âmbito escolar e suas implicações sociais.

No Capítulo 2, discutimos e problematizamos concepções de *língua*, *gramática* e *norma*, com o objetivo de analisar as relações com as ideias difusas no senso comum, as quais, muitas vezes, são divulgadas e reforçadas pela escola e por livros didáticos.

No Capítulo 3, examinamos as conseqüências de considerações e concepções equivocadas de língua e de ensino de português no contexto da indústria cultural, discutimos o preconceito lingüístico e ressaltamos o papel da mídia e as implicações para o livro didático de português.

No Capítulo 4, sem a pretensão de esgotar a complexidade desta temática, tecemos considerações sobre a rede de fatores interferentes na produção do livro didático, como pesquisas e trabalhos acadêmicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os programas nacionais de livros (PNLD e PNLEM), as expectativas do professor em relação ao livro didático, à escola e ao projeto político pedagógico, e, finalmente, as provas de avaliação ou seleção (ENEN, SARESP, Prova Brasil, SAEB e o exame vestibular).

No capítulo 5, apresentamos os procedimentos metodológicos que estruturam esta pesquisa e destacamos os pressupostos fundamentais que a justificam e sustentam. Explicamos nosso objeto de estudo, assim como os objetivos desta investigação.

No capítulo 6, fazemos a análise das concepções teóricas (1º eixo analítico) sobre a língua e sobre o ensino da língua. Tal análise, a partir dos exemplos retirados da gramática, de Pasquale e Ulisses marca as concepções ditas e assumidas pelos autores Pasquale e Infante.

Nos capítulos de 7 a 9, procedemos respectivamente à análise dos demais eixos analíticos cuja abordagem é:

- didático-metodológica, objetivando analisar na obra o sentido, a finalidade e os resultados dos exercícios para o ensino da língua;
- relacional, objetivando constatar qual o tipo de relação que os autores estabelecem com seus interlocutores;
- mercadológica, objetivando destacar na obra como os autores lidam com os aspectos do mercado editorial lingüístico.

Finalmente, a título de conclusão, procuraremos discutir, a partir dos dados obtidos e analisados, como a lógica do senso comum sobre a língua pode ser incutida e reforçada pelo mercado editorial lingüístico e anunciada pela gramática escolar, que repercute diretamente nas práticas docentes e vagueia pelo imaginário leigo dos usuários da língua.

1. A LINGUAGEM NA ESCOLA

Perguntas de um Operário Letrado

"Quem construiu Tebas, a das sete portas?

Nos livros vem o nome dos reis,

Mas foram os reis que transportaram as pedras?

Babilônia, tantas vezes destruída,

Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas

Da Lima Dourada moravam seus obreiros?

No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde

Foram os seus pedreiros? A grande Roma

Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem

Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio

Só tinha palácios

Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida

Na noite em que o mar a engoliu

Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias

Sozinho?

César venceu os gauleses.

Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?

Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha

Chorou. E ninguém mais?

Frederico II ganhou a guerra dos sete anos

Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.

Quem cozinhava os festins?

Em cada década um grande homem.

Quem pagava as despesas?

Tantas histórias

Quantas perguntas”

Bertold Brecht (1986)

As perguntas do poema de Brecht talvez não possam ser respondidas só pela escola, já que ela é o resultado do sistema político-social, repercutindo o que foi instituído pelos poderes de uma rede complexa de fatores (sociais, políticos, ideológicos e culturais).

Assim, apesar de atribuirmos à escola, em grande parte, a responsabilidade pedagógica, não podemos desconsiderar outros fatores que interferem na eficiência da aprendizagem, como os referentes à responsabilidade social (má distribuição de renda, falta de condições reais de inserção na sociedade, escassez de empregos), e políticas (carência de acesso aos bens culturais, tais como: teatro, músicas, literatura, cinema etc.). Tais fatores, muitas vezes, são mascaradas pelo discurso do senso comum e, particularmente, pela mídia que tanto deprecia as habilidades leitoras e escritoras da população brasileira.

Merece ser refletido outro fator social interferente, relacionado às formas de valorização e reconhecimento. Quando a escola, em sua versão tradicional, configura-se como instituição

reprodutivista[1], conteudista e tarefeira, ela não tem como objetivo destacar heróis anônimos, já que não possuem um diploma, reconhecimento e valor formal e institucional. Para entendermos este raciocínio reflitamos sobre a posição social de um pedreiro e de um engenheiro. Qual deles tem mais valor na sociedade e por quê? A resposta pode apontar para a justificativa de que o engenheiro tem um diploma do ensino superior e se utiliza de uma linguagem não estigmatizada pela sociedade. Ao contrário, o pedreiro sabe construir, medir, contar, mensurar custos e benefícios de uma obra etc., mas não possui reconhecimento formal e autorizado.

Neste sentido, pela lógica do preconceito e da exclusão de classes, a sociedade e a escola mascaram muitos "heróis" da história e falseiam a realidade vivida pelos sujeitos. Assim, não há reflexão sobre os homens comuns que, afinal, não são "tão comuns" como prevê a escola tradicional e os detentores de poder. Entretanto, estes homens "comuns", ao contrário do que apregoa a ideologia dominante, são, na verdade, protagonistas da História.

Ao analisarmos uma sociedade, dentro de um contexto sócio-histórico, político e cultural, constatamos indivíduos que se mostram entregues à submissão e à disciplina. Por outro lado, no dizer de Certeau (1994), ao acompanharmos, no cotidiano, "as maneiras de fazer" de alguns homens, percebemos que podem existir procedimentos - multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos - que escapam à passividade ainda que fiquem fora do campo onde se exerce tal ordem. Por isso, o "cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça* não autorizada" (CERTEAU, 1994, p. 38) (Grifos do autor).

É na luta contra a submissão que a escola pode se reconstituir, levando em consideração, o que aponta para o poema de Brecht, que a História sempre foi protagonizada pelas grandes

[1] *Reprodutivista* no sentido atribuído por Bourdieu (1998), isto é, como instituição que, pelos seus mecanismos de seleção segregação, reproduz a configuração social.

massas, tantas vezes exploradas e discriminadas. Ainda nesta perspectiva, dando respaldo a esta proposição, vejamos o que ressalta Colello (2007, p. 106):

> A dimensão política e social da escola tão denunciada pelos *reprodutivistas* (controle do saber, segregação de classes, perpetuação das formas de dominação, reprodução das desigualdades, conservação de valores e princípios e domesticação das massas) impinge ao funcionamento da escola uma concepção eminentemente tarefeira que, quando muito, prepara mão-de-obra qualificada e sacia a"fome de pão"[2], embora dificilmente possa contemplar a "fome de beleza", tão essencial ao ser humano (Grifos da autora).

Saciar a fome de beleza deveria ser uma opção autônoma e deliberada. Entretanto, isso não acontece em uma sociedade, cujo poder ideológico das classes de prestígio aliena a "opção" de grande parte dos indivíduos. O que se critica aqui é haver pouquíssima ou nenhuma possibilidade de escolha por conta da pouca autonomia permitida às grandes massas.

Seguindo a ordem social dominante, para a escola, a Muralha da China, da Babilônia e de Tebas "só poderiam ter sido construídas por superiores", já que os homens-*operários* "verdadeiros bandos de personagens incultos e sem identidade", e que se valem de uma linguagem *delinqüente*, não autorizada, não podem, portanto, participar da grandiosidade de um feito heróico. À luz dessa reflexão, é importante trazer a afirmação de Preti (1997) segundo a qual a escala lingüística está relacionada à escala socioeconômica e cultural do indivíduo.

Dando respaldo a Pretti, Bagno (2003, p. 79) critica as considerações de Napoleão Mendes de Almeida que postula que os excluídos (cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos) são os "delinqüentes da língua portuguesa", alegando que a falta de escola leva à deterioração ou "apodrecimento" de uma língua. Tal como Bagno, acreditamos que é preciso rechaçar o preconceito lingüístico e o preconceito social tão bem descritos implícita e

---

[2] As expressões *fome de pão* (busca humana para garantir a sua sobrevivência) e *fome de beleza* (conjunto de necessidades que, para além da luta pela vida, realiza o homem pela possibilidade de desenvolver e expressar o seu pleno potencial em manifestações artísticas, lingüísticas, literárias, musicais, científicas etc.) são de Frei Beto ressaltadas por Colello (2007, p. 106).

metaforicamente pelo eu lírico do poema de Brecht. Os questionamentos do poema nos levam a refletir sobre a função *reprodutivista* e seletiva da cultura legítima a que a escola se presta.

A este respeito, parecem especialmente relevantes as palavras de Bourdieu (1998, p. 49 e 50):

> [...] estritamente sujeito aos veredictos dos guardiões da cultura legítima, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos lingüísticos da classe dominante e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes. O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto-eliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem escolar sejam também os que se expõem menos tempo a essa linguagem, bem como aos controles e sanções escolares. [...] O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado. Por isso mesmo, os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do reconhecimento desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo lingüístico, e, por essa via, das próprias mudanças da língua.

Neste sentido, o propósito deste capítulo é apresentar, de uma maneira geral, a função da linguagem no âmbito escolar e suas implicações sociais a fim de buscar respaldo teórico à análise do nosso objeto de pesquisa: a gramática pedagógica. Tomaremos como referencial teórico Bakhtin e pesquisadores cujos estudos sobre a educação pautaram-se pela busca de um ensino democrático. .

De acordo com Bakhtin (2003), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso multiforme e complexo da linguagem, o que explica ainda mais o poder desta. A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem. É pela linguagem que participamos com o outro, que coexistimos, que podemos transcender o plano da realidade e do cotidiano para

vivenciarmos a literatura, o sonho, o devaneio, aquilo que compartilhamos, aquilo em que acreditamos, o que conhecemos e que poderemos conhecer.

Para Geraldi (1997, p. 04), a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, condição *sine qua non* na apreensão de conceitos, que permite ao sujeito compreender o mundo e nele agir. A linguagem, portanto,

> [...] garante ao homem o lugar de locutor, a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o "outro" como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de "habitantes" de um mundo", por excelência dinâmico e complexo (COLELLO, 2007, p. 18 e 19).

Por isso, conhecer e dominar as nuanças da linguagem humana significa, pelo menos em princípio, ter autonomia e acesso livre ao conhecimento e à lei da convivência em sociedade; é poder evitar a manipulação de um sistema social alienante. É também dominar o jogo da linguagem para impressionar, para mudar comportamentos, para atuar sobre o outro, visando sempre a uma intenção, com atitudes ativas e reflexivas.

Esta existência do mito do poder criador da linguagem, analisado por Fiorin (2006, p. 73), nos remete ao fascínio que a linguagem exerce e sempre exerceu sobre o homem, já que ele adquire o poder de nomear, criar, transformar, trocar experiências etc.

> No primeiro livro da Bíblia, o *Gênesis,* há dois relatos da criação. No primeiro, Deus cria o mundo falando. No início, não havia nada. Depois, há o caos. *No princípio, criou Deus o céu e a terra. A terra. contudo. estava vazia e vaga e as trevas cobriam o abismo e o espírito de Deus pairava sobre as águas.* (I, 1-2). A passagem do caos à ordem (= cosmo) faz-se por meio de um ato de linguagem. É esta que dá sentido ao mundo. O poder criador da divindade é exercido pela linguagem, já que nela e por ela se ordena o mundo. *Deus disse: Faça-se a luz. E a luz foi feita. E viu Deus que a luz era boa: e separou a luz e as trevas. Deus chamou a luz dia e as trevas noite; fez-se uma tarde e uma manhã, primeiro dia.* (I, 3-5). O mito quer mostrar o poder criador da linguagem, que dá ao homem a capacidade de ordenar o mundo, de categorizá-lo. Com os signos, o homem cria universos de sentido. As línguas não são nomenclaturas que se aplicam a uma realidade pré-ordenada, mas são modos de interpretar o mundo. Por isso, estudar a linguagem é a forma de entender a cultura, de compreender o homem em sua marcha sobre a Terra.

Neste sentido, defendemos que o trabalho com a linguagem na escola deve ser com razão interessada, como forma de constituição de sujeitos na sociedade de cultura escrita. Ter habilidade de uso da linguagem é dispor, nos diversos campos da atividade humana, da oportunidade de diálogos talvez jamais realizados e/ou realizáveis, oportunidade de conhecer o mundo, de visitar lugares, de conhecer pessoas e coisas diferentes, de descobrir sentimentos fecundos de autoconhecimento, (re)conhecimento de mundos internos e externos, poder participar da sociedade, constituindo-se como um ser social, já que a linguagem promove a sutura do indivíduo com a cultura.

No entanto, ainda que se tenha considerável domínio da linguagem, não é garantida a participação igualitária na sociedade, se o sujeito não possuir o *cetro*, ou seja, um discurso autorizado:

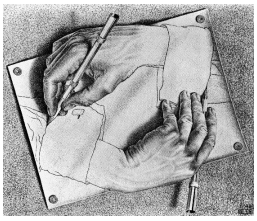
> O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima. O acesso aos instrumentos legítimos de expressão e, portanto, a participação no quinhão de autoridade institucional, está na raiz de toda a diferença - irredutível ao próprio discurso - entre a mera impostura dos "mascaradores" (*masquereders*) que disfarçam a afirmação descritiva ou constatativa e a impostura autorizada que fazem a mesma coisa com a autorização e a autoridade de uma instituição. O porta-voz é um impostor provido do cetro (*skeptron*) (BOURDIEU, 1998, p. 88).

Postulamos que o modo de produção econômica e o sistema de organização político-social do capitalismo podem excluir os homens de oportunidades de participação justa na sociedade. Qual seria a forma efetiva de os detentores da leitura e escrita participarem das oportunidades objetivas de emprego, de renda e de exercício de cidadania em uma sociedade de privilégios de classes? Uma possível resposta aponta para a lógica do acesso desigual à linguagem, ao capital cultural e às formas de exclusão e dominação da sociedade.

A partir do pressuposto de que a escola, cada vez mais é responsável pela formação de sujeitos leitores e escritores (LERNER, 2006) é que se torna evidente o mal-estar que ela tem gerado em relação à inserção de seus alunos na cultura escrita, principalmente nos setores menos favorecidos.

Tais são os pontos fundamentais que nos permitem enfocar mais especificamente os percalços em relação ao ensino de língua portuguesa na escola. As reflexões e os postulados trazidos aqui nos instigam a perguntas que se constituem como eixos condutores ao longo do nosso trabalho. Quais são os fatores interferentes na prática cotidiana do ensino de língua na escola e na produção do livro didático? Como a escola tem trabalhado a linguagem? Como ela aparece na escola e no livro didático?

Reflitamos sobre a escola a partir das citações abaixo:



ESCHER (2008)

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

No entanto...

> Em relação à forma como a escola trata as experiências de leitura das pessoas, eu diria que a instituição de ensino é um aparelho de recontextualização. A escola desloca textos de seus "lugares naturais", da produção e do consumo, e os põe em um território diferente. A escola "escolariza" tudo que toca. Literatura, na escola, não se mantém literatura. Os preceitos escolares submetem tudo à sua dinâmica (LAROSSA, 2007[3])

[3] Jorge Larossa no 16 COLE, http://www.alb.com.br/index.asp, acesso em junho/2007.

> A escola, como instituição pública, é um território de especialistas em "ensinar o mundo longe do mundo": o espaço privilegiado de uma aprendizagem sistematizada que requer certo afastamento do real em benefício de uma reorganização burocrática, temporal e metodológica supostamente favorável à aprendizagem (COLELLO, 2007, p. 102).

No âmbito essencial da vida, o homem se configura como existência sentida, experimentada para se constituir como ser humano. Esta é uma referência significativa para refletirmos sobre o espaço ensino-escola da educação brasileira no que concerne ao trabalho com a linguagem, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa. Daí, cabe perguntar: como é o âmbito da escola, dos saberes pedagógicos, do ensinar língua portuguesa?

Parece existir um abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita. Longe de estar imersa no universo vivo e real de significação, a língua aparece à parte da realidade dos alunos. Nas palavras de Colello (2007, p. 101): "Historicamente, a instituição escolar nasceu e se fortaleceu apoiada na oposição entre vida e aprendizagem, uma gênese que marcou a sua evolução e, hoje, mais do que nunca compromete sua eficácia".

A perda da eficácia a que a autora se refere se verifica em relação às funções que muitas escolas *conteudistas* têm exercido. Funções que não consideram o ser humano capaz de autonomia e de autoria e capaz de ampliar seus referenciais de mundo. Pelo contrário, a escola tem cumprido "melhor" a função informativa cuja *concepção conteudista de educação,* tem como função primordial promover um saber enciclopedista. Nesta função, "a aprendizagem supõe a acumulação de informação, a qual se dá pela segmentação do saber (disciplinas escolares)" (BRITTO, 2003, p. 44).

Inúmeros estudos realizados nos últimos anos (GERALDI, 2003; COLELLO, 2007; KRAMER, 2000, ZACCUR, 2000; LERNER, 2002, SMOLKA, 2003, GÓES, 2003 etc.) denunciam a prática pedagógica reducionista traduzida por um processo de desumanização, que

ignora o ser humano e o considera como aparelho reprodutor da ideologia dominante, cumpridor de tarefas em etapas, sendo incapaz de refletir sobre o estar no mundo.

Neste âmbito educacional, prevalece uma concepção de aprendizagem passiva baseada em aulas expositivas, em exercícios de fixação, em modelos de ensino compatíveis com a ideologia de dominação própria da sociedade e com a desativação da potencialidade criativa. Assim, não há espaços de diálogos, mas sim espaços de silêncio em que "alunos só falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades" (FREIRE, 1996, p. 21).

Neste sentido, muitos livros didáticos e cartilhas, propagadores deste modelo de ensino e da *linguagem falsa e defensiva,* asseguram a continuidade de uma prática pedagógica artificial, traindo os propósitos de construção de significados e de comunicação que deveriam reger o ensino de língua. Exemplos disto são os exercícios de cópia, as tarefas mecânicas de fixação da escrita e as práticas fechadas de leitura escolar que, tendo como meta apenas o plano da funcionalidade, acabam por transformar todo gênero textual em texto escolar, ou "didático".

Os conteúdos, bem ou mal ensinados ou aprendidos, não assumem um âmbito de possibilidades existenciais (FREIRE, 2005), de autoria nas diferentes formas de dizer, mas produzem a dimensão instrumental da língua tão bem representada nas lições dos livros didáticos de preencher lacunas, apontar "erros", circular substantivo comum, coletivo, biforme, singular, grau aumentativo... Exercícios que artificializam a prática social da escrita. Desta forma, o que se observa é a promoção de uma aniquilação ativa e autônoma nas formas de dizer, de ler, de ser, de se comportar, que desativa a potencialidade criativa dos alunos.

Muitas pesquisas significativas para a mudança no referencial da educação refutam estes equívocos de concepção de escrita. Entre elas, vale destacar os estudos psicogenéticos, em especial *A psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1985), as quais, desde os anos

80, trouxeram um novo olhar para a aprendizagem da escrita. Entendida como representação da língua, a escrita, então concebida como objeto fechado, codificado, passível de aquisição mecânica, passa a ser um objeto complexo, amplo, multifacetado, aprendido mediante processos de elaboração cognitiva. A pergunta que orientava os estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita mudou de "como se ensina", deslocando-se para o "como se aprende". A escrita, objeto de conhecimento, passou a ser ensinada na perspectiva de quem aprende, isto é, levando-se em consideração o modo como cada aprendiz vai construindo um saber sobre o sistema lingüístico. Além disso, tem-se o pressuposto de que, antes da experiência escolar, a criança já tem uma compreensão da leitura e da escrita, em um referencial de conhecimento que deveria mudar o olhar do professor para a construção do sistema lingüístico pelo aprendiz.

Nas palavras de Ferreiro (2005, p. 40), fica bastante clara a compreensão da escrita como objeto de aprendizagem:

> A Alfabetização não é mais entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental, realizada numa instituição específica (a escola). [...] Muitas coisas mudaram nos últimos anos. Eu me atreveria dizer que estamos assistindo ao surgimento de um novo campo multidisciplinar. É como se a escrita, abandonada numa "terra de ninguém" pelos lingüistas deste século, estivesse adquirindo direito de cidadania num país de não se sabe quem, em território não se sabe de onde. Esse objeto – a escrita-que parecia tão simples tornou-se consideravelmente complexo. [...] Quando estudamos a alfabetização – de qualquer de seus ângulos ou facetas – não há como se esquivar de uma consideração sobre a diversidade: diversidades de sistemas de escrita inventados pela humanidade; diversidade de propósitos e de usos sociais; diversidades de línguas em contato; diversidade na relação com o texto, na definição histórico-cultural do leitor, na autoria e na autoridade.

Sob outro viés reflexivo, Freire (1982) e Bourdieu (1997) ligam as práticas de ensino à questão do poder. Neste sentido, podemos pensar a escola e sua relação com a classe social dominante, a qual, para garantir sua hegemonia na sociedade capitalista, se utiliza dos aparelhos ideológicos do Estado, para que a instituição escolar assuma a posição preponderante de inculcação da ideologia dominante. O aparelho escolar, ao desempenhar esta função, submete

sujeitos tanto da classe dominante como também, e principalmente, da classe dominada, a uma visão de mundo em que a estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma pela outra se tornam naturais. (NOSELLA, 1981, BOURDIEU, 1997). Assim, o esforço pedagógico fica longe da tentativa da condução do aluno à humanização nas relações sócio-afetivas e culturais na sociedade capitalista, e de ser capaz de resgatar o reencontro do homem com sua própria liberdade.

Neste âmbito analítico, o processo de aprendizagem tem se configurado como *conteudista*, uniforme e etapizado. As habilidades escritora e leitora, como constituição do ser humano, como forma de intervenção no mundo (COLELLO, 2007), são alijadas do ensino, principalmente nas aulas de língua portuguesa, o que faz com que os sujeitos se tornem alienados e não-participativos de uma sociedade que valoriza a escrita. Limitando a liberdade e dissimulando a realidade, este processo de aprendizagem determina aos sujeitos o caminho que deve ser seguido (BOURDIEU, 1998, 2007; NOSELLA, 1981; ECO & BONAZZI, 1980).

Pela complexidade do universo escolar, importa questionar como o professor vem significando sua prática cotidiana, como tem se dado sua formação, se ele está preparado para o enfrentamento do cotidiano escolar, quais são suas expectativas após se formar e quais são suas perspectivas diante da realidade educacional. Na consideração desta problemática, a análise do livro didático parece relevante, justamente por ele servir de apoio ao trabalho do professor.

Em síntese, tomando como ponto de partida o potencial libertador de ensino da língua em oposição à escola reprodutivista e, ainda, o livro didático como principal instrumento de trabalho de um professor nem sempre bem preparado, acreditamos que um estudo sobre a gramática pedagógica - suas concepções, propostas de trabalho e seu modo de organização - possibilita rever práticas de ensino para a construção de uma escola democrática.

2. DISCUTINDO CONCEPÇÕES

2.1 A Língua

Toda e qualquer concepção de língua, gramática e norma articula uma postura política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade (GERALDI, 1997). As concepções de ensino e o posicionamento teórico que marcam a metodologia adotada pelo professor e seus objetivos são necessariamente ideológicos. Desta maneira, abordar a língua sob uma perspectiva exclusivamente normativa contribui para reproduzir uma série de conceitos equivocados de senso comum[4] e até preconceitos[5], que vêm sendo desmistificados por estudos na área da lingüística e da psicologia.

Colello (2007, p. 107), por exemplo, traça um panorama muito elucidativo sobre contribuições significativas para mudança de concepção do objeto da escrita:

> Desde as críticas de Paulo Freire sobre a concepção instrumental e a-política da língua escrita, muitas foram as contribuições que, nos últimos anos, revolucionaram a compreensão que hoje temos sobre o processo de alfabetização. Na década de 80, os estudos de lingüística, psicolingüística e sociolingüística redimensionaram as relações entre o falar e o escrever, revendo os princípios que sustentavam a discriminação e a correção da língua. Paralelamente, as pesquisas psicogenéticas, lideradas por Emilia Ferreiro e colaboradores, esforçaram-se por evidenciar os processos cognitivos de aprendizagem de um sistema que, longe de ser um código, merece ser tomado como efetivo conhecimento. A tradução e divulgação das obras de pesquisadores soviéticos situaram a dimensão social inerente à aprendizagem da escrita. Por um lado, Vygotsky e Luria chamando a atenção para a relação dialética entre o homem e seu mundo, situando o contexto sócio-cultural como importante referencial para a aprendizagem e valoração da escrita; por outro, Bakhtin enfatizando o caráter dialógico do ler e escrever. Finalmente, nos anos 90, os estudos sobre o letramento apontam para a

[4] Segundo Demo (1985:30), o senso comum "não possui sofisticação; não problematiza relação sujeito/objeto; acredita no que vê; não distingue entre fenômeno e essência entre o que aparece na superfície e o que existe por baixo. Ao mesmo tempo, assume informações de terceiros sem as criticar".

[5] No terceiro item, analisaremos as conseqüências do uso de conceitos falsos, imprecisos e equivocados língua, gramática e norma culta: o preconceito lingüístico e a exclusão são duas delas.

> relevância das práticas sociais na consideração dos requisitos, meios e metas do ensino da língua escrita.

Com base em Bakhtin (2003, 2006), Geraldi (1984, 1997, 1998, 2003), Britto (1997, 2003), Luft (1993), Leite, (2003, 2006), Mattos e Silva (2005), Rey (2001), Lucchesi (2004), Possenti (1996) e Olson (1997), o objetivo do presente capítulo é discutir as concepções sobre língua, gramática e norma a fim de subsidiar a compreensão sobre a difícil permeabilidade das pesquisas acadêmicas nas práticas escolares e, mais especificamente, no ensino da Língua Portuguesa. Neste sentido, compreender o senso comum e as suas consequências sociais ou pedagógicas pode se constituir como e um importante recurso para a revisão de práticas discriminadoras e alienantes que se fazem presentes até mesmo nos livros didáticos.

Entre os princípios de senso comum que sustentam as práticas discriminadoras da língua está a forte dicotomia entre a escrita e a oralidade. Olson (1997, p. 80) pondera que a história da escrita e da relação entre fala e escrita pode ser refeita sem suposições falsas, já que tradicionalmente, "pelo menos desde a época de Aristóteles[6], tem-se suposto que a escrita é um recurso gráfico destinado à transcrição da fala". Segundo Olson, essa suposição constitui a base das teorias antigas e recentes da evolução dos sistemas de escrita. Ao usar esta epígrafe "Sorria, quando disser isso. Como se sorri ao escrever? Você atribui às letras uma fortuna que elas não podem ter" (p.106). Olson, contrariando a outros autores de Aristóteles a Saussure, defende que a escrita não é mera transcrição da fala, que "não há sistema de escrita, inclusive o alfabeto, que torne evidentes todos os aspectos do que é dito" (1997, p. 275). Deste modo, refuta-se o pressuposto de que o sistema da escrita representa o que é dito, apontando-se importantes diferenças entre a fala e a escrita.

---

[6]De acordo com Olson (1997:82) Aristóteles postula que "as palavras escritas são símbolos ou signos de afeições ou impressões da alma; as palavras escritas são signos das palavras faladas".

Auroux (1998) ressalta estas diferenças, ponderando que a escrita, diferentemente da fala, se realiza numa escala temporal única, é bimensional, o que permite formas adicionais de organização de pensamento. Além disso, pressupõe o afastamento dos interlocutores, por não ocorrer a interação face a face, num mesmo espaço e tempo.

Podemos recorrer também à análise de gêneros do discurso de Bakhtin (2003, p. 262 e 263), em respaldo às diferenças entre escrita e fala:

> O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso.* [...] Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros dos discursos (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo: porque, neste caso, em um plano de estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do dia-a-dia e o romance de muitos volumes [...].

Segundo Britto (2003), não se desconsidera a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, assim como não se estabelecem suposições falsas de que a escrita representa a fala e de que a fala deve seguir a escrita. Ressalte-se, no entanto, que, independentemente deste referencial, “ninguém escreve como fala e ninguém fala como escreve”. (BRITTO, 2003, p. 40).

Enfim, os autores sustentam a problematização dos conceitos-termos de senso comum de *língua*, *gramática* e *norma* de que a falsa suposição de que, em função do aparecimento da

escrita, surgiu a equivocada "tendência de compreender as formas de escrita, principalmente aquelas de maior elaboração, com a própria norma culta ou língua padrão" (BRITTO, 2003, p. 41).

> A escrita, que se estabeleceu a partir de um trabalho cultural e político sobre as variedades lingüísticas, em um processo intenso de modificação, especialização, incorporação e padronização, impôs-se progressivamente como forma independente e modelar, constituindo-se em um superdialeto. Na elaboração deste superdialeto, definiram-se regras prescritivas, recusaram-se formas consideradas impróprias e elaborou-se um vasto vocabulário, pelos empréstimos diretos do latim clássico, que os renascentistas haviam recuperado em sua recusa ao latim medieval, e de outras línguas, e pela criação de termos técnicos e jargões profissionais. Entre as conseqüências para a língua, em função do aparecimento da escrita, estão: o estabelecimento de novas estruturas sintáticas da escrita, com construções frasais mais longas, inversões de ordem, inserção ou intercalação de sintagmas, processos coesivos mais complexos; a ampliação do léxico [...] a fixação de modelos mais rígidos de uso e correção das formas lingüísticas; a criação de textos não-lineares (tabela, quadros, gráficos); [...] a emergência de novos gêneros, alguns dos quais não se dizem, se lêem (BRITTO, 2003, p. 40).

O autor ainda considera que a relevância da escrita está "na expansão da possibilidade da memória registrada e no estabelecimento de formas de organização intelectual mais sistemáticas e monitoradas, assim como na possibilidade de novas *performances* cognitivas" (BRITTO, 2003, p. 42).

Em outra forma de interpretação, muitos autores de gramáticas didáticas e muitos falantes da língua acreditam que a grande contribuição da escrita se refere à padronização de uma variedade lingüística e no conhecimento de normas de uso do código. Por essa via de argumentação, justificam-se muitas defesas equivocadas de que a fala deve seguir a escrita, já que esta é defendida como a própria norma culta. Por isso, proliferam exemplos em gramáticas e manuais de "bom" uso da língua que objetivam "ensinar" alunos e consulentes a falar e escrever "bem" e "corretamente". Assim, esses livros apontam para uma concepção equivocada de língua: língua é a escrita padrão. Isto ainda repercute no âmbito escolar e faz com que as práticas pedagógicas do trabalho com a linguagem se distanciem da nossa realidade lingüística.

Porém, de acordo com alguns estudos sobre a linguagem (OLSON, 1997; SOARES, 1996, 1998; KATO, 1998; BRITTO, 1997, 2003; GERALDI, 1984, 1997, 1998, 2003; FARACO, 2004; POSSENTI, 1996; GNERRE, 2003; BAGNO, 1999, 2004, 2005; BENVENISTE, 1991; MARCUSCHI, 2003; PRETTI, 1984, A-B-C 1997, 1998, 2003; LEITE, 2003, 2006), não há língua "mais lógica", melhor ou pior, rica ou pobre. Todas as línguas naturais possuem os recursos necessários para a comunicação entre seus falantes. Os usos e as necessidades dos falantes de uma língua determinam a necessidade de um vocabulário mais ou menos extenso num determinado domínio, assim como a modificação, e não o "deterioramento" de uma língua, deve-se à sua natureza essencialmente viva e dinâmica. Ao tomar contato com novas realidades, novas tecnologias e formas de trabalho, os falantes, pela dinamicidade desta língua, criam novos termos, ou os tomam emprestado, ou seja, acompanham a necessidade de mudança. A língua, portanto, não é um sistema fechado, canonizado e acabado do qual poderíamos nos apropriar (BRITTO, 1997; GERALDI, 1998); ao contrário, "a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta" (BAKHTIN, 2006, p. 93).

Embora Saussure (1969) tenha consagrado a língua como um sistema sincrônico homogêneo, como um objeto abstrato ideal, deixando de estudar suas manifestações - fala[7] -, ele considerava, assim como Bakhtin (2006) e Benveniste (1991), a língua um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Ao contrário de Saussure, Bakhtin situa na fala a natureza social e não individual, já que ela está ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre vinculadas às estruturas sociais. A fala, para Bakhtin, é motor das transformações lingüísticas. No processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a língua está sempre e cada vez se reconstruindo e se transformando (GERALDI, 1998).

[7] Para Saussure, a fala é um ato individual e resulta das combinações feitas pelo falante, utilizando o código da língua, que não pode ser modificada pelo usuário da língua .

Leite (2006, p. 28) à luz de Greimas e Courtés compreende a língua como uma macrossemiótica, cuja especificidade, embora parecendo evidente, não se deixa facilmente definir. De acordo com Leite, há motivos para essa dificuldade de definição de língua, já que são várias as suas propriedades, por exemplo: a) formar signos – palavras, expressões, textos; b) informar; c) comunicar; d) mediar a interação humana. Além disso, é por meio da língua que se estuda o homem, a sociedade, e que o universo é explicado: a língua é o interpretante e a sociedade o interpretado. Assumindo esta complexidade, Leite dialoga com Bakhtin, Benveniste, Geraldi e Britto.

Defendemos como pressuposto da nossa investigação a idéia de que a língua é um objeto sociointeracionista. E, ao concebê-la em estreita relação com o fato social, fica evidente a distância entre as pesquisas no âmbito acadêmico e as práticas do senso comum e até da escola. De fato, a despeito de tantos estudos realizados,

> A lingüística não conseguiu ainda ultrapassar as paredes dos centros de pesquisa e se difundir socialmente de modo a fazer ressoar seu discurso em contraposição aos outros discursos que dizem a língua no Brasil... Em termos de língua, vivemos numa fase pré-científica, dogmática e obscurantista (FARACO, 2004, p. 38).

Desta forma, ainda há o poderoso discurso mítico de circulação social de senso comum e tradicional que preconiza a língua como uma entidade monolítica, uniforme, estática, artificial. Nesta perspectiva, a mudança de concepção de língua é mecanismo de violação, deterioramento e corrupção do português, um argumento que vigora nos discursos sociais de poder. Portanto, a compreensão do senso comum sobre a língua na sociedade parece legitimada e acaba por embasar tanto práticas pedagógicas quanto mecanismos sociais de luta pelo poder ou de discriminação social.

2.2 Língua e Gramática: Alguma Diferença?

Geraldi (1997. p. 42), ao analisar o ensino de língua portuguesa nas escolas, sugere questões que devem acompanhar o fazer pedagógico do professor: "para que ensinamos o que ensinamos? e para que as crianças aprendem o que aprendem?". As respostas a estas questões direcionam a postura educacional e refletem as concepções de língua e de gramática e o objeto de ensino assumidos na prática pedagógica do professor.

O que é *saber gramática*? Qual é a relação deste saber com a apropriação da língua?

Há uma forte relação construída pelo senso comum de que saber português é saber gramática e saber gramática é saber língua. De acordo com Britto (1997, p. 30), "a frase *eu não sei português* só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tomando-se por referência a gramática da escola". O sentido desta frase está na idéia de "que o domínio da gramática escolar é o domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como se deve falar e escrever".

Reduzir o conhecimento da língua ao domínio da gramática é superestimar a gramática em detrimento da língua tal como ela é usada por falantes:

> Aliás, o grande desiderato da Gramática científica (e da Lingüística) é, justamente, dar conta plena da gramática implícita do falante nativo (de um falante-ouvinte ideal, dirá Chomsky). Imperdoável, portanto, e fora do contexto atual, superestimar as gramáticas e subestimar os falantes (LUFT, 1993, p. 106).

Quando usuários da língua assumem esta concepção de senso comum do que venha ser saber o português, consideram necessário o domínio da gramática da escola, também denominada gramática tradicional ou normativa (são termos sinônimos). À luz deste raciocínio, a gramática escolar está a serviço da "aquisição" e do "domínio" do falar e escrever "certo", "bonito" e "elegante", para que se tenha acesso aos discursos do poder.

Muitos estudos (Geraldi, 1987, 2003; Britto, 1997, 2003; Bagno, 2005; Lauria, Batista e Rojo, 2005; Costa Val e Castanheira, 2005; Dionísio, 2005; Beth Marcuschi, 2005; Marcuschi, 2005) apontam que a concepção de senso comum sobre gramática e língua persiste em manuais de bom uso da língua e em gramáticas pedagógicas.

Assim, os estudos acerca do amplo conceito de gramática parecem pertinentes justamente porque o sentido pode variar de acordo com as perspectivas analíticas adotadas ao longo da história.

No século III a.C., os estudos de ordem gramatical dedicados à linguagem tinham interesses literários e religiosos. Com relação aos interesses religiosos, havia o empenho de que os textos sagrados reunidos no Veda (livro sagrado dos hindus, no qual havia orações, cantos litúrgicos, preceitos religiosos, convenções etc.) não sofressem modificações no momento de serem proferidos e, assim, não se perdessem fiéis e poder (FIORIN, 2006).

Com referência a interesses literários, durante mais de dois mil anos, os estudos dedicados à linguagem se concentraram na chamada língua literária, ou seja, utilizada pelos grandes escritores considerados clássicos.

> Os estudiosos da grande literatura clássica da Grécia estavam muito preocupados em preservar na maior "pureza" possível a língua grega, que naquela época já estava muito diferente da língua usada pelos maiores poetas e escritores do passado, entre os quais o mais importante era Homero, autor da *Ilíada* e da *Odisséia*... Para alcançar seu objetivo, aqueles estudiosos, chamados *filólogos*, resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos para que elas servissem de modelo para

> todos os que, a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego. Foi assim que nasceu a *gramática*, palavra grega que significa exatamente "a arte de escrever". Esse campo de estudo, voltado apenas para os usos literários recebe o nome de Gramática Tradicional[...] (BAGNO, 2005, p.15).

A definição de gramática tradicional, portanto, deve remontar aos estudiosos de III a.C. da grande literatura clássica, mais especificamente aos gregos, que estavam preocupados em preservar a "pureza" da língua, e descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos, servindo de modelo para todos: "a arte de escrever unicamente com finalidades estéticas" (BAGNO, 2005, p. 17).

Esta finalidade não seria problema se circunscrita ao campo literário; no entanto, ela passou a ser instrumento de poder e dominação de uma parcela pequena da sociedade, propagando preconceitos e concepções elitistas sobre o que era língua. Neste sentido, de acordo com o senso comum, a gramática tradicional antiga dialoga diretamente com a gramática tradicional atual.

Considerando a origem da gramática, temos a impressão de que tudo permanece intacto, ou seja, de que a Gramática tradicional é como um "patrimônio histórico" que deve ser cultuada, pois remete a uma história que não pode "morrer" (BRITTO, 1997 - 2003; GERALDI, 1984, 1997, 1998, 2003; FARACO, 2004; POSSENTI, 1996; GNERRE, 2003; BAGNO, 1999, 2004, 2005; PERINI,1995)

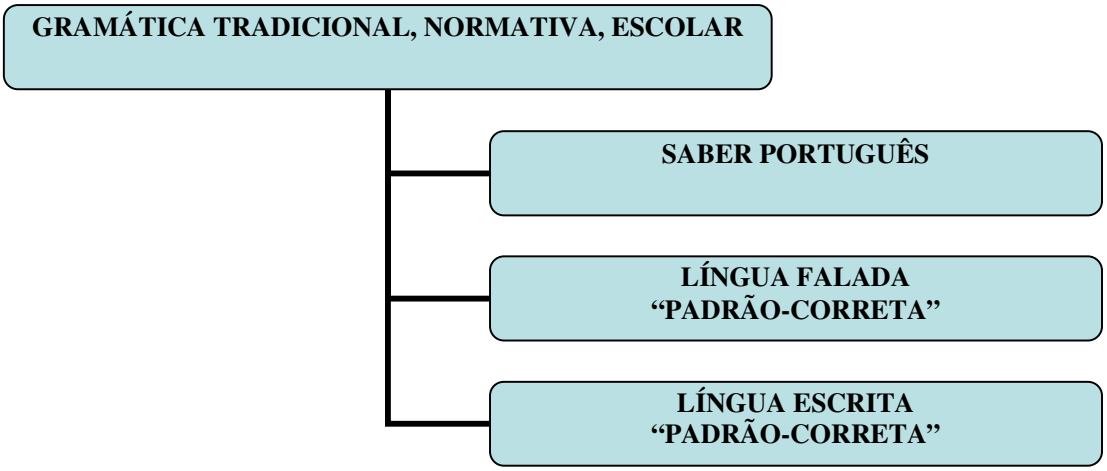
À luz de Lyons (1979), a abordagem dos fenômenos linguísticos proposta pelos gramáticos alexandrinos incorreu em dois equívocos fatais: o primeiro, na separação rígida entre língua escrita e língua falada; o segundo, na forma de encarar a mudança das línguas como decadência, corrupção, ruína. Desta forma, a gramática se legitimou como elitista, já que a "decadência" era promovida pela classe subalterna, popular.

Corroborando essa percepção, Britto (1997, p. 50) também analisa a origem das gramáticas, colocando em evidência o postulado elitista da gramática tradicional:

> As gramáticas, apesar de muito posteriores à emergência da língua, surgiram em grande parte devido à própria invenção da escrita, fortemente vinculadas à prescrição de bem falar. [...] Muitas não passavam de listas de palavras traduzidas, como o modo como deviam ser pronunciadas, ou de formas populares a serem evitadas. [...] Câmara Jr., em sua história da lingüística, identifica a emergência da tradição normativa com o processo de diferenciação de classes sociais: O estudo da linguagem surge a fim de conservar inalterada a linguagem correta das classes superiores em contato com os outros modos de falar dentro dessa sociedade. É este tipo de estudo que cria o que, tradicionalmente, chamamos de gramática. Ele não possui gramática significa que o falante em questão não dominou os traços lingüísticos mantidos pelas classes superiores como marca de seu status.

Embora os princípios da unidade da língua estejam situados em um passado longínquo, as idéias de que língua portuguesa é a gramática[8], e de que língua falada é desorganizada ainda dão respaldo a muitas práticas de ensino de língua materna e a muitos livros didáticos. Adotando estes pressupostos, o discurso pedagógico assumido refere-se apenas à gramática tradicional (normativa, escolar), que pode prescrever o bem falar e o bem escrever. O esquema que se segue traduz este pensamento do senso comum, que preconiza a gramática como a regra do bem falar e do bem escrever:

[8] Ao nos referimos à gramática escolar, nós a definimos como "conjunto de regras que devem ser seguidas" (POSSENTI, 1996:64), com relação ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade lingüística.



Como fatores interferentes no ensino de língua e na produção do material didático[9], reside o fato de muitos autores de gramáticas e professores utilizarem exemplos do "certo" e do "errado", reforçando a idéia de serem seguidos como exemplos apenas os textos daqueles considerados bons escritores.

No entanto, em plena era da imagem, do leitor do ciberespaço, do mundo escrito das múltiplas formas de ver, sentir, dizer e escrever, os alunos jamais aprenderão a língua portuguesa, seguindo apenas os modelos prescritos do "bem falar e escrever". Além disso, a maneira como a gramática tradicional prescreve os fenômenos da língua está longe de ser adequada e reflexiva, justamente porque não assume a dinamicidade da língua em seu contexto sócio-histórico. Seguindo um caráter purista de língua, professores e autores de livros didáticos assumem os preceitos da gramática tradicional, pressupondo uma língua estagnada e, desta forma, desconsideram milhões de brasileiros falantes e usuários do idioma.

[9] Discutiremos os fatores interferentes na produção do livro didático de português no Brasil no Capítulo 4.

À luz desta reflexão, parece repetir-se hoje a mesma história da gramática tradicional, cuja origem remonta a uma sociedade aristocrática e elitista, detentora do poder político e econômico, na qual o desequilíbrio social era alarmante: uma minoria privilegiada e uma maioria marginalizada, discriminada, sem perspectiva de participação desta sociedade. Se esta gramática tradicional encontra ecos no âmbito escolar até os nossos dias, acaba por refletir, da mesma forma, uma sociedade desigual e elitista. Portanto, professores, não só de língua portuguesa, mas de outras disciplinas em quaisquer níveis de ensino, ao adotarem a concepção de língua como a assumida pela gramática tradicional, assumem também a postura ideológica a ela correspondente.

> [...] as gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como "regras" e "padrões" as manifestações lingüísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados numa determinada época dignos de admiração, modelos a ser imitados, (...) como se ela fosse uma fonte mística da qual emana a língua "bonita", "correta" e "pura". (...) a língua que ela esmiúça, mensura e prescreve é um objeto atemporal, um "monumento", definitivamente não sujeito ao devir (BAGNO, 2005, p. 112).

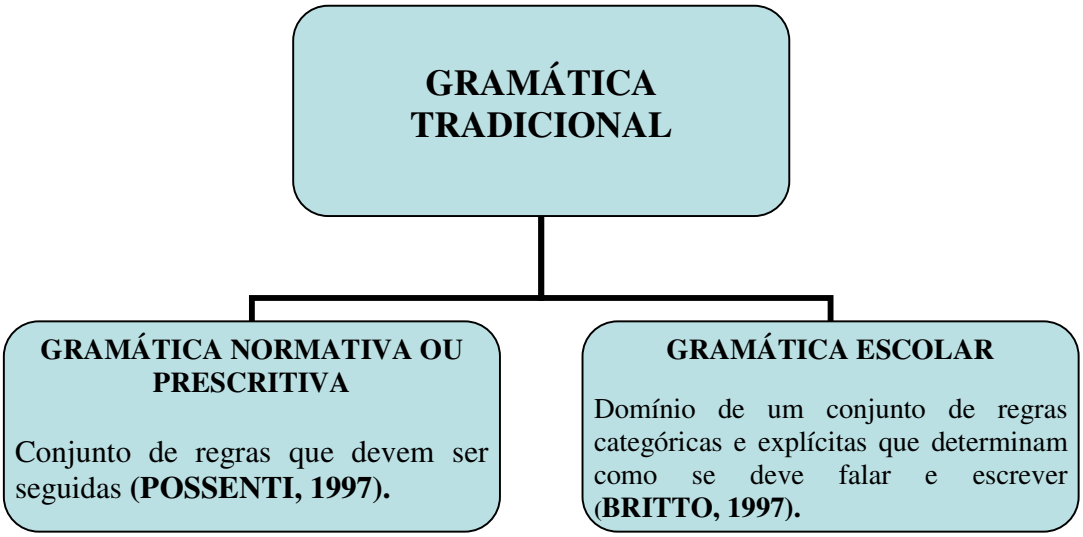
A despeito desta concepção estática do "bem falar e escrever", alguns estudos acadêmicos apontam para outros conceitos de gramática, ainda pouco permeáveis ao âmbito escolar. Possenti (1997, p. 63) define gramática como "conjunto de regras". A esta definição genérica, Possenti agrega outros postulados que recolocam a compreensão de gramática:

- denomina gramática normativa ou prescritiva ao conjunto de regras que devem ser seguidas;
- denomina gramática descritiva ao conjunto de regras que são seguidas;
- denomina gramática internalizada ao conjunto de regras que o falante domina.

De acordo com Possenti, prevalece a idéia de que aquele que quer falar e escrever bem e corretamente deve seguir a gramática normativa ou prescritiva, já que ela determina o que é certo e o que é errado, o que é bonito e o que é feio. Para ele, esta é a gramática mais conhecida do

professor, pois, em geral, é a perspectiva adotada pelas gramáticas escolares e nos livros didáticos, bem como, vale ressaltar, também na formação de professores.

Esta concepção dialoga com a definição de gramática escolar de Britto e com a gramática tradicional de Bagno, como detalhado no quadro a seguir, em que se pretendem evidenciar definições sinonímicas:



A gramática normativa (ou escolar) na sua origem bebe na fonte da gramática tradicional e assume sua postura político-ideológica, tendo a mesma função: o falar e escrever bem.

Possenti define gramática descritiva como um conjunto de regras que são seguidas. Desta forma, um pesquisador dedicado ao estudo de fatos da língua encontrará nos dados da gramática descritiva o *corpus* para análise a partir de certa teoria e de certo método. Neste caso, o emprego de determinada regra não implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão lingüística por parte da comunidade. Ao contrário, para um conjunto de análises que regem a estrutura dos enunciados, consideram-se para os níveis socioeconômico e cultural, contexto situacional, região etc.

Quanto à gramática internalizada, Possenti (1997) explica que a palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. Aqui surge a idéia de repertório lingüístico, isto é, a certeza de que sempre que o falante faz uso da língua segue regras que configuram a gramática da língua.

Todos os alunos que ingressam na escola, portanto, seguem as regras de uma gramática, sobre a qual, de acordo com Perini (1997, p. 89), "qualquer falante de português possui conhecimento implícito altamente elaborado da língua. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua". Tanto Perini, como Possenti dialogam com o conceito de inatismo, de gramática internalizada de Chomsky (1957). Para este último, os seres humanos têm a predisposição lingüística, ou seja, são providos de uma gramática inata. São capazes de distinguir as frases gramaticais das frases agramaticais e compreender, em uma situação de interlocução, as intenções do falante nativo sobre as relações existentes entre as palavras e entre as sentenças. Desta maneira, o ser humano tendo passado por um processo de socialização, possui um conhecimento lingüístico internalizado, ou competência. O desempenho ou comportamento lingüístico deste falante dependerá de fatores psicológicos, situacionais, condições de comunicação, conhecimento compartilhado, suporte e gênero, entre outros.

Com Geraldi (1991, p. 65), reiteram-se as concepções dos autores previamente citados:

> O estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar, como se fossem não pertinentes, as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história, e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e espaços sociais desse uso. Nesse sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada, como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo.

A escola parece não absorver estes referenciais de ensino de língua materna. O que está estabelecido pelos discursos de poder é a importância dos testes, das provas e daí as correções baseadas no "certo" e "errado" e no uso ideal pautados nas representações de senso comum sobre o que seja norma culta.

No próximo item, estabeleceremos as relações e as representações de senso comum do que seja norma culta.

2.3 Norma, Língua e Gramática

De acordo com o já exposto a respeito da complexidade do que se entende por norma, consideramos importante problematizar alguns conceitos. Desta forma, analisaremos definições de senso comum de norma, norma culta e sua relação equivocada com a concepção de língua e gramática. Esta verdadeira "inflação" de conceitos pode ser apreendida pelas palavras de Britto,

> Na prática pedagógica e em atividades sociais em que se remete objetivamente à língua, toma-se como referencial de correção e avaliação a idéia de uma língua como algo dado e reconhecido. Este conceito implica um modelo lingüístico ideal que, hipoteticamente, se estabeleceu como de uso geral e se admite como correto. Esta representação de língua tem sido chamada de muitas formas: *língua, língua pátria, língua oficial, língua formal, padrão, língua padrão, norma, norma culta, norma gramatical, dialeto culto, dialeto padrão.* É a concepção de língua transmitida pela escola (por isso também conhecido como norma pedagógica) e descrita em dicionários *e gramáticas* (norma gramatical ou norma prescritiva) (Britto, 2003, p. 26).

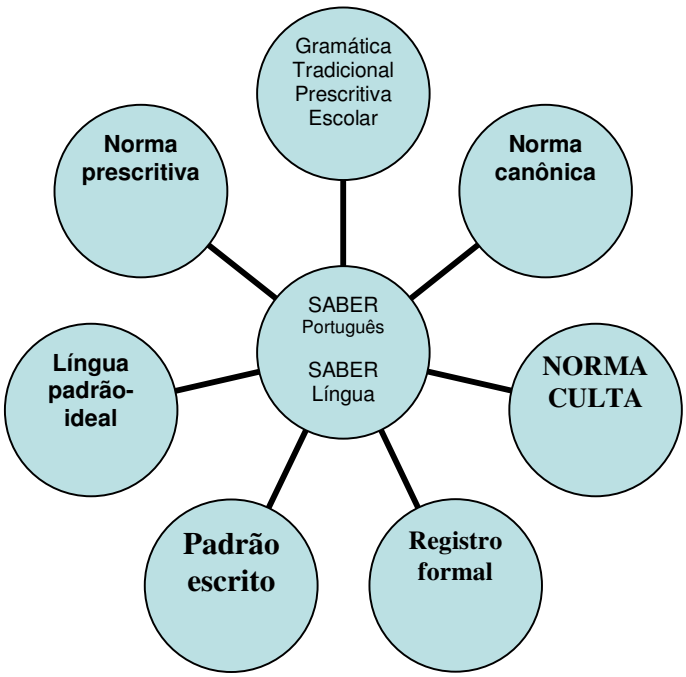
Ainda a respeito desta pluralidade conceitual, Mattos (1995, p. 14) também ressalta que "na metalinguagem da Lingüística a polissemia do termo norma é conhecida e nem sempre os especialistas coincidem no que denominam norma". Para Bagno (2005, p. 143), "norma prescritiva, ainda hoje no Brasil, é o conjunto de regras que compõem o cânon lingüístico, cuja obediência os gramáticos e os paragramáticos cobram insistentemente". Por seu turno, Britto (2003, p. 28) adota o termo norma canônica "para estabelecer a diferença entre a instância oficial da língua e as formas lingüísticas realizadas na prática social".

> A *norma canônica* pode ser definida como a idealização dos usos lingüísticos de uma comunidade *oficial,* estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional e funcionando como uma lei, que determinaria os padrões – orais e escritos - e a referência de avaliação e correção das formas lingüísticas (BRITTO, 2003, p. 30 e 31).

Há uma relação sinonímica entre norma canônica, norma prescritiva e norma culta que tem sido veiculada pelas gramáticas normativas, pela prática pedagógica tradicional e por divulgadores puristas na mídia. Os três termos, portanto, são considerados sinônimos.

Equívocos também ocorrem com os níveis de registros da fala dos segmentos formais e informais e com o padrão escrito, que decorrem da longa tradição de se analisarem os fatos da língua a partir da representação que fazem de escrita (confundidos com a questão da norma culta).

Das análises e problematizações feitas até aqui, podemos estabelecer as relações sinonímicas de senso comum:



Marcadas as relações sinonímicas e os equívocos de concepções, passemos a examinar o conceito de norma que adotaremos nesta pesquisa e discutir suas implicações.

Parece não ser possível existir vida social totalmente sem normas, já que sujeitos coexistem e delas necessitam para organização social. No entanto, é importante lembrar que muitas normas são estabelecidas pelo poder político-ideológico dominante.

Neste sentido, assumindo a análise de Mattos e Silva (1995) sobre a polissemia do termo *norma*, e sua não coincidência entre o que os especialistas denominam *norma*, consideramos importante refletir sobre a concepção de Rey (2001, p. 116) e a assumirmos sem desprezar as dos demais autores:

> Antes de toda tentativa de definir "norma", a consideração lexicológica mínima descobre por trás do termo dois conceitos, um atinente à observação, o outro à elaboração de um sistema de valores; um corresponde a uma situação **objetiva** e estatística, o outro a um feixe de intenções **subjetivas** (Grifos nossos).

Para este autor, a língua expressa esta polarização por meio de duas derivações possíveis do substantivo *norma*, que resultam nos adjetivos *normal* (habitual, costumeiro dentro de uma comunidade lingüística), e *normativo* (sistema ideal de valores que é imposto pelo grupo social de prestígio). O autor entende por *norma objetiva* a norma do falar objetivo, da língua viva, em uso, realizada nos diversos grupos sociais. Há uma relação estabelecida entre a norma e o grupo social; portanto, cada grupo tem a sua norma.

Já a *norma prescritiva* tem o objetivo de impor um uso extraído da língua literária à dos falantes contemporâneos. Ainda que alguns fazeres prático-pedagógicos adotem textos literários mais atuais, verifica-se que escola e diversos livros didáticos de português lançam, primordialmente, mão de exemplos de textos literários de autores como Machado de Assis, Camões, Fernando Pessoa, Eça de Queirós e outros contemporâneos a estes ou mesmo anteriores.

Tendo maior prestígio dentro da comunidade lingüística, a *norma prescritiva* se presta à realização dos objetivos político-pedagógicos da escola. Esta norma refere-se à *norma subjetiva* que é o ideal de língua a que todos os falantes aspiram para não serem excluídos da sociedade e usufruírem as *benesses* da classe dominante.

Cabe ainda considerar outra distinção em relação aos conceitos de *norma-padrão* e *norma culta*. De acordo com Lucchesi (2004, p. 65), a norma-padrão

> [...] reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, já a norma culta conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo, de acordo com a já clássica definição do Projeto de Estudo da Norma Culta.

As expressões norma-padrão e norma culta, segundo o autor, são usadas, amiúde, em muitos livros didáticos e em muitas escolas brasileiras, como sinônimos, o que revela, entre outras coisas, o modo ideológico de operar por atitudes prescritivistas. Neste sentido, é possível

ponderar que há um discurso social pouco fundamentado que estabelece equivocadamente relações sinonímicas dos conceitos aqui analisados e problematizados, cujas conseqüências serão examinadas no próximo capítulo.

3. PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DA MÍDIA E AS IMPLICAÇÕES PARA O LIVRO DIDÁTICO

3.1 O que se Ensina Quando se Ensina Português?[10]

O que se ensina quando se ensina português? A análise desta temática revela-se bastante complexa em face da diversidade de fatores que interferem nas práticas em sala de aula, como: os princípios educativos assumidos em âmbito nacional, as concepções acerca da língua, as expectativas docentes e sociais, as políticas editoriais, a formação dos professores, e as diretrizes escolares instituídas nos projetos políticos pedagógicos (LAURIA, 2004; BATISTA, 2001; RANGEL, 2005).

O embate entre esses muitos fatores interferentes no ensino da língua é transpassado por frentes de abordagem que se constituem como duas forças opostas. Por um lado temos a concepção dialógica e sócio-histórica da língua que considera, nas salas de aula e no livro didático, o uso social, discursivo e pragmático da linguagem. Trata-se de uma intervenção pedagógica possibilitadora da progressiva inserção do aluno nas práticas letradas de seu mundo, cujo objetivo, pela superação do domínio mecânico da língua, é a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais, com apoio no referencial sobre letramento, fundamental para o ler e o escrever em uma sociedade de cultura escrita. Por outro lado, temos a concepção de senso comum, que se solidifica na dicotomia do certo e errado vinculada à norma de prestígio social e da sustentação para práticas discriminatórias e excludentes. Na oscilação entre essas duas tendências, importa compreender como o senso comum e a mídia contribuem para reforçar a

[10] Pergunta central do livro de Batista (2001 b).

compreensão de língua (e, portanto, também uma expectativa sobre o ensino do português) como distorcida, reducionista, mecânica, preconceituosa e equivocada.

Para além destes fatores, mas estreitamente relacionada a eles, a polêmica acerca dos livros didáticos parece fazer sentido no âmbito do debate sobre o que se ensina quando se ensina português. Indiscutivelmente o objeto e os objetivos desse ensino convivem em uma relação dialética com o material de apoio pedagógico (apostilas, livros e gramáticas) que, ao mesmo tempo, refletem, influenciam e reforçam concepções, princípios e expectativas. Em vista destas questões, o objetivo deste capítulo é discorrer sobre as concepções preconceituosas e as polêmicas que giram em torno do livro didático.

3.2 Exclusão e Preconceito Lingüístico

Vício na fala

"Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados."

(OSWALD DE ANDRADE[11])

O olhar sociolingüístico para o poema de Oswald de Andrade permite analisar a língua e seus falantes de forma a repensar a estética e a linguagem poética. O poeta dessacraliza a escrita e a poesia: as falas *mio*, *mió*, *pió*, *teia*, *teiado*, isto é, manifestações da língua "feia", "errada", não autorizada e não oficial, constroem, em um processo simultâneo os telhados e a linguagem (quem sabe os "telhados da linguagem"), edificando a sua história e a história da língua portuguesa pelo

[11] ANDRADE, O. de. *Poesias Reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

uso dinâmico da língua tomada em toda a sua vitalidade e dialogia; uma língua que comunica independente da (ou justamente por) sua condição dialetal estigmatizada por muitos enunciadores da fala "correta", bonita, oficial e autorizada.

À luz da proposta modernista de Oswald de Andrade, podemos dizer que a linguagem literária do poema satiriza uma realidade sociolingüística: o preconceito lingüístico que se estende ao indivíduo, classe social, cultura e identidade, "impedindo de elaborar sua própria visão de mundo, a partir das suas condições de existência e de seus interesses" (NOSELLA, 1981, p. 27).

De acordo com Garcez (2004), Zilles (2004), Bagno (2004), Schmitz (2004), Fiorin (2004), Possenti (2004) e Guedes (2004), o Brasil ainda é considerado um país monolíngüe justamente porque a referência é a concepção de língua homogênea e estática, supostamente única em todo território nacional. Esta idéia ainda é veiculada pela escola e pelos discursos sobre a língua na sociedade, cujas conseqüências se refletem dentro e fora da escola.

Como já exposto anteriormente, só há reconhecimento das formas variantes (regionais e sociolingüísticas) da linguagem nos grupos socioeconômicos e culturais de prestígio, da elite. Só estes usuários do português são falantes autorizados pela "lei lingüística"[12]. Ao contrário, as demais variantes são estigmatizadas e não reconhecidas. O que define este critério de avaliação não poderia ser outro senão o poder econômico e político.

Desviar-se da norma significa aproximar-se do desprestígio e marginalidade por meio de formas de comunicação "erradas" e "feias", "corrompidas" e "grosseiras". Tal é a "lógica" do preconceito lingüístico, forma de exclusão e intolerância a determinadas variedades lingüísticas. Postula-se, portanto, a noção de "correto" e "bonito" imposta pelo ensino tradicional da gramática normativa, fundamentado em equívocos e falsas noções sobre língua carregadas de

[12] O termo *lei lingüística* foi usado por Bourdieu (1998) e será definido mais adiante.

conotações políticas e ideológicas. Desta maneira, o preconceito também está ligado, em boa medida, ao desacerto criado no curso da história entre língua e gramática normativa. Trata-se de uma atitude autoritária, intolerante e repressiva que consubstancia a ideologia geradora do preconceito lingüístico (BAGNO, 2003).

Qual é a lógica racional e humana desse preconceito? Britto (2003, p. 37 e 38) nos dá uma alternativa ao postular que

> O preconceito lingüístico resulta - como toda forma de preconceito - da ignorância e do estabelecimento de diferenças valorativas baseadas em processos históricos de exclusão e privilégio, capazes de produzir com eficiência e ganho de poder um estigma que deixará exposto aquele o carrega a todo tipo de avaliação negativa. [...] O estigma lingüístico é a atribuição aos sujeitos de uma marca negativa em função de sua maneira de falar. Como a legitimidade e aceitação do modelo serão tanto maiores e mais eficientes quanto mais receberem a adesão do excluído, será preciso constantemente criar formas de convencimento e de dissimulação. [...] O estigma lingüístico social se caracteriza por evidenciar uma marca negativa relacionada à condição social do falante.

Nesta perspectiva, não há lógica racional, mas "lógica" humana e materialista de luta de classes pelo poder e dominação que pode ser explicada pelas transformações e evoluções lingüísticas ocorridas ao longo do tempo. Corroborando esta perspectiva, Colello (2004, p. 55) também assinala que "a evolução lingüística através dos tempos é marcada por uma relação de poder bastante discutível".

Ainda com referência a este aspecto, Ferreiro e Teberosky (1986, p. 255) afirmam:

> [...] a história, desde a antiguidade clássica até nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como língua, em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político do país (geralmente, a capital). Assim foi como a fala de Atenas passou a definir o grego, a da região de Paris converteu-se no francês, a de Castilha se converteu no espanhol etc. A história das linguagens é uma história política, e a distinção língua/dialeto é uma história das vicissitudes da dominação interna. Por isso a definição de Max Weinreich é extremamente correta, ainda que pareça um sarcasmo: uma língua é um dialeto com um exército e uma armada.

Examinando a história das transformações e imposições lingüísticas, Bourdieu (1998) discorre sobre o processo de unificação lingüística ocorrida na Revolução Francesa que se confundiu com o processo de construção do Estado monárquico e acabou por conferir à fala camponesa a um valor pejorativo e negativo. Ou seja, os dialetos[13] ganharam o *status* de língua oficial que passou a ser cultivada em Paris pelos usos eruditos (usos por escrito); ao mesmo tempo, os usos populares e puramente orais de todos os dialetos regionais assim suplantados são relegados ao estado de "patoá" em virtude do abandono da forma escrita e da desagregação interna resultantes da desvalorização social de que são objeto. Portanto, os dialetos dos camponeses passam a ser, de fato, definidos negativa e pejorativamente em oposição aos usos refinados ou letrados. Note-se a mudança de sentido atribuído à palavra "patoá" pela nova ideologia do poder dominante: de "linguagem incompreensível" (*algaravia*) passa a qualificar "linguagem corrompida e grosseira, como aquela do "povão".

De acordo com Bourdieu (1998: p. 34), "reformar a língua, expurgá-la dos usos ligados à antiga sociedade e impô-la assim purificada é o mesmo que impor um pensamento igualmente depurado e purificado". Houve, portanto, um conflito pelo poder simbólico, cujo móvel era a formação e a re-formação das estruturas mentais para que se reconhecesse um novo discurso de autoridade, com seu novo vocabulário político, termos de estilo e referência, metáforas, eufemismos e a representação do mundo social por ele veiculada. Este novo discurso (supostamente refinado, correto, bonito) vinculava-se aos interesses dos grupos emergentes da Revolução, e se revelava indizível nos falares locais moldados por usos ligados às motivações específicas dos grupos camponeses. Pelo processo de legitimação e imposição de uma língua

[13] Os dialetos eram por vezes dotados de certas propriedades em geral atribuídas às "línguas"- a maioria deles objeto de uma utilização por escrito, autos registrados em cartórios, deliberações comunitárias etc.-, e as línguas literárias - como, por exemplo, a língua poética das regiões *d'oc* -, espécies de "línguas artificiais" distintas de cada um dos dialetos utilizados no conjunto do território onde elas ocorrem.

oficial, os camponeses discriminados pela linguagem corrompida e grosseira foram excluídos da participação social e política.

Assim como apontam Ferreiro e Teberosky, o preconceito lingüístico dirigido à classe social desfavorecida dos camponeses também é decorrente de um processo político cuja valorização social é, entre outros fatores (poder, condição econômica etc.), primeiramente da linguagem de uma minoria privilegiada. Em sentido oposto, grande parte da população permanece à margem da compreensão do mundo em que vive, ou da possibilidade de nele interferir pela participação igualitária dos bens humanos, culturais e econômicos. É possível pressupor que a história das evoluções lingüísticas tenha sido marcada pela aplicação autoritária, intolerante e repressiva de uma única forma de linguagem, que imperava na ideologia geradora do preconceito lingüístico. Assim, tal como ocorreu nas sociedades antigas, o preconceito lingüístico, na sociedade atual, tem fundamento político, traduzido pela necessidade de assegurar o poder pela intolerância e pela manipulação ideológica.

Deve-se, entretanto, redarguir que, a despeito das grandes contribuições de estudos e pesquisas sobre a linguagem, o preconceito lingüístico, tão comum também na sociedade brasileira, pouco tem sido considerado e contestado (BRITTO, 2003). Nossa realidade linguística está calcada nos princípios da língua oficial, que se impõem como uma marca característica, como a única legítima dos falantes de maior grau de escolaridade e serve como parâmetro de avaliação às demais formas de falar e escrever. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 31 e 32, grifo nosso),

> Falar de a língua sem qualquer outra especificação, como fazem os lingüistas, é o mesmo que aceitar tacitamente a definição oficial da língua oficial de uma unidade política: nos limites territoriais desta unidade, esta língua é a que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima, e de maneira tanto mais

> imperativa quanto mais oficial (palavra que traduz precisamente o formal dos lingüistas de língua inglesa) for a circunstância. **Produzidas por autores com autoridade para escrever, fixada e codificada pelos gramáticos e professores, também incumbidos de inculcar seu manejo, a língua é um código, no sentido de cifra que permite estabelecer equivalências entre sons e sentidos, mas também na acepção de sistema de normas que regem as práticas lingüísticas. A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas**. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falante.

Nesta perspectiva, como espaço oficial, a escola tem incorporado o preconceito lingüístico ao seguir o pressuposto de que o objeto de ensino da língua materna deve se restringir à gramática normativa, ao ensino primordial da metalinguagem, ao uso "correto" e "bonito" da linguagem. Muitos professores são propagadores desta ideologia preconceituosa, contribuindo assim para que não se viabilize a circulação da linguagem em todas as suas variações e possibilidades de manifestações culturais, históricas e regionais dos falantes. Pela via oposta, registre-se a possibilidade de se ampliarem os caminhos do estudante e seu livre trânsito entre os gêneros do discurso para que alcance, de fato, sua condição cidadã.

Gnerre (1981, p. 25) destaca uma questão fundamental sobre o preconceito lingüístico e o ensino, apontando a contradição entre a ideologia democrática e a ideologia implícita na norma lingüística. De acordo com os princípios democráticos de direito, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, ou credo político. No entanto, há uma "única brecha deixada aberta para a discriminação que se baseia nos critérios da linguagem e da educação":

> Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de "oportunidades iguais" para todos (GNERRE (1981, p. 28).

Ressaltando o discurso irônico de Gnerre, ao contrário do que possa parecer, a forma de difusão da variedade lingüística de maior prestígio configura-se no preconceito lingüístico como um dos entraves mais significativos no ensino de língua portuguesa. A difusão da variedade lingüística de maior prestígio está, portanto, longe de ser um projeto democrático que visa à igualdade de direitos. Além disso, há outras questões de fundo como a falta de condições socioeconômicas e de acesso a bens culturais, assim como de participação efetiva da sociedade para que a igualdade de direitos seja alcançada, o que não ocorre em nossa sociedade falsamente democrática.

Somado a tudo isso, Colello (2004, p. 57) acrescenta que a discriminação lingüística é:

> [...] um dos mais severos atentados aos princípios democráticos porque, na escola ou na sociedade, a maioria das nossas crianças é obrigada a competir em condições desiguais, nas quais as suas chances e os seus caminhos já estão preestabelecidos: a desescolarização, o analfabetismo e o subemprego.

Assim, em uma sociedade desigual e injusta, o preconceito lingüístico torna-se um dos entraves à condição cidadã, à condição de ser humano respeitado pela sua cultura, pela sua condição existencial no mundo.

Nesta configuração política, dois aspectos merecem ser considerados: o primeiro diz respeito à mídia que, embora por meio de discursos mascarando ideologias, alimenta diariamente o preconceito lingüístico em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado" (BAGNO, 2003),

perpetuando e solidificando o mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial obrigatória em espaços oficiais.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que os instrumentos tradicionais de ensino da língua (a gramática normativa e os livros didáticos) dão continuidade aos equívocos e discursos do mercado linguístico sobre o que se entende por língua portuguesa, já que muitos materiais didáticos trabalham com a língua de forma tarefeira e conteudista, alimentando também o preconceito lingüístico.As palavras de Geraldi (2003, p. 94) denunciam a função de alguns livros didáticos na propagação de um ensino reprodutivista, distante da realidade do aprendiz:

> Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de uma fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

Na mesma linha de raciocínio, Faraco (2004) afirma que muitos usuários da língua acreditam que os compêndios gramaticais contêm tudo o que há para se dizer sobre uma língua. Na verdade, com respaldo nestes compêndios gramaticais e em livros didáticos, muitos discursos tradicionais sobre a língua em salas de aula e na mídia, transparecem "espantosa ignorância da realidade lingüística nacional; operam em confusão ao não distinguirem adequadamente a língua falada da língua escrita. Pior: tentam impingir, sem o menor fundamento, um absurdo modelo único e anacrônico de língua" (FARACO, 2004, p. 45).

De um modo geral, os representantes da "lei lingüística" (a mídia, a escola, o professor e o livro didático) demonstram intolerância em seus julgamentos. Trata-se de uma postura que, de acordo com Rouanet (2003, p. 10), configura-se como

> [...] uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos, sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às crenças e convicções. Essa atitude genérica se atualiza em manifestações múltiplas, de caráter religioso, nacional, racial, étnico e outros. [...] determinado indivíduo, convicto de que ele é o detentor da verdade, afirma um só ponto de vista para a humanidade inteira e passa a rejeitar e excluir outros pontos, o que pode assumir formas virulentas e autoritárias, como as da intolerância religiosa, por exemplo.

Neste sentido, a intolerância lingüística:

- É solidificada pelo livro didático, posto à transmissão dos valores da classe social dominante, um dos principais elementos da ação pedagógica, também responsável pela formação do *habitus*[14] lingüístico;
- É configurada implícita e explicitamente na postura tradicional e, muitas vezes, autoritária de muitos professores que obrigam os alunos a interiorizarem ensinamentos e princípios, de maneira contínua e metódica, neles formando um *habitus*, que permanece, mesmo quando cessa essa ação pedagógica (NOSELLA, 1981).

Estes ensinamentos e princípios, determinantes do *habitus* geram práticas e atitudes que favorecem o modelo sócio-econômico-político defendido pela classe dominante. Dessa forma, o ensino de língua torna-se reducionista e propagador de ideologias pouco refletidas e, portanto, raramente questionadas.

Ao adotar o modelo de correção da gramática tradicional da língua para todo e qualquer manifestação lingüística nos espaços oficiais, além do preconceito lingüístico, ocorrem:

- dicotomias sobre desempenho lingüístico “certo” e/ou “errado”;
- produções escritas artificiais e estéreis, cuja escolha vocabular se processa em detrimento do trabalho de semiose e a combinação de palavras, desprezando seu sentido;

---

[14] A definição de *habitus* lingüístico está ligada ao mercado tanto por suas condições de aquisição como por suas condições de utilização e também expressa o *habitus de classe* que se constitui de uma posição ocupada sincrônica e diacronicamente na estrutura social. A formação deste *habitus* é produto das sanções de um mercado lingüístico (BOURDIEU, 1998).

- a reprodução de clichês que comprometem o processo de produção textual e a criação lingüística;
- repetição passiva de juízos alheios (muitas vezes dos livros didáticos estudados ou dos discursos equivocados dos professores);
- a prática copista, reprodutivista em detrimento da constituição da autoria;
- o não desenvolvimento das práticas significativas e dialógicas do ler e do escrever;

Com esta prática pedagógica reprodutivista e preconceituosa, limita-se a possibilidade de os alunos serem comunicativos, capazes de múltiplas e complexas maneiras de falar e escrever.

Outro aspecto importante e problemático a se considerar quando pensamos nos guardiões da língua na sociedade, é a avaliação positiva da atitude daquele que denuncia a fala e a escrita "errada" de um usuário da língua, porque não está de acordo com a gramática da escola, porque não está de acordo com Portugal, porque é "feia", porque "não soa bem" ou "dói no ouvido", "é ridícula"... (BRITTO, 2003).

Na verdade, para os que consideram que a língua é a norma culta representada pela gramática tradicional, "os usuários que burlam a língua padrão devem ser denunciados e excluídos das 'benesses' da sociedade - o bom só para quem fala bem..." (LEITE, 2003, p. 179).

O que se pretende aqui é ressaltar os pressupostos de senso comum que perpetuam o preconceito lingüístico e excluem da cultura brasileira a língua gostosa do povo,, descrita poeticamente por Bandeira:

"A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo

Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil"[15]

Ao contrariar a legitimidade, a riqueza da variedade cultural, bem como adotar a definição de "falante culto" como poliglota de sua própria língua (LEITE, 2003), temos:

- atitudes de intolerância e preconceito lingüísticos e de exclusão social;
- efeito maléfico sobre a identidade e auto-estima lingüística: o usuário da língua portuguesa, muitas vezes, sente-se constrangido ao fazer uso da sua linguagem;
- ruptura da possibilidade de educação lingüística de um povo e uma língua miscigenados;
- violência: alienação que afasta as pessoas do pensamento autônomo.

O papel fundamental que a mídia exerce na legitimação do preconceito lingüístico consubstancia-se por três vias complementares indissociáveis: por um lado, atua reforçando os valores ideológicos estéticos da norma culta; por outro, inibe o debate acadêmico das pesquisas lingüísticas, abafando a emergência de posturas críticas e renovadas; finalmente, atuando diretamente com os professores, interfere na postura em sala de aula e na escolha dos livros didáticos. As duas primeiras vias serão objeto de análise no próximo tópico. A terceira será discutida no capítulo 4, item 4.4.

[15] Trecho retirado do poema "Evocação do Recife", do livro BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem e Estrela da Manhã*, Nova Fronteira: São Paulo, 2006.

3.3 Preconceito Lingüístico: O Papel da Mídia

> O lugar mais comum de encontrar a Norma, autodenominada a culta, a padrão, a formal, a Língua, é nos bancos escolares e nos livros didáticos e manuais produzidos para este fim. Mas, com freqüência, munida da autoridade secular da Gramática dos reis e rainhas, ela se manifesta em discursos oportunistas dos que vivem de comentar detalhes dela, nas várias mídias impressas e eletrônicas, buscando no uso cotidiano falado e escrito erros exemplares e tornando-os, de fatos lingüísticos corriqueiros que são, em dores de ouvido, em coisas duras de roer, em falas de índio, em sapatos de Luiz XV (BRITTO, 2004. p. 05).

Sustentando o "jogo" escolar de violência simbólica analisado por Britto (1997, 2004), a mídia tem legitimado e autorizado o discurso de senso comum do que seja dominar a língua. Neste sentido, ela acena com títulos como, por exemplo, "Pecados da língua", (*Veja*, 12 set. 2007, p. 91); "Ascensão pelo vocabulário" (*Veja*, 12 set. 2007: 88), ou com defesas que colocam a língua oficial como "Ferramenta fundamental na carreira e no crescimento pessoal" (*Veja*, 12 set. 2007, p. 88). Nestas reportagens, está implícita a idéia de que só é viável a ascensão profissional se houver o domínio da língua oficial e autorizada. Do contrário, há exclusão das benesses da sociedade.

É possível encontramos também outros postulados de senso comum nestas manchetes, tais como: "Mesmo que pareça meio quadrado na mesa do bar, quem mais se distanciar do linguajar trivial dos *chats* nas comunicações formais mais será notado pela competência" (*Veja*, 12 set. 2007, p. 91). Ou seja, tem mais competência e reconhecimento aquele que se distancia da língua popular.

As manchetes da revista *Veja*, embora apresentem elementos de intolerância lingüística, não são tão ostensivas quanto o quadro chamado "Pecados Capitais da Linguagem Oral", de

Reinaldo Polito (LEITE, 2003, p. 184). Ao comentar casos expostos no quadro, “o repórter e palestrante” não reconhece determinados usos, deixando clara sua opinião intolerante e “religiosa”.Ao usar o vocábulo *pecar*, Polito remete a língua ao âmbito religioso, sagrado, que jamais deve ser dessacralizado. Neste sentido, assume explicitamente sua atitude intolerante, *ortodoxa*. A este respeito, Leite (2003, p. 184) analisa a atitude de Polito:

> Quem não domina as regras da gramática tradicional peca. E os pecados são, por exemplo, empregar certas expressões já consagradas pelo uso - culto, diga-se de passagem - da língua portuguesa do Brasil... à moda da moral religiosa, há os pecam e os que são virtuosos. Os que pecam são os que devem ser excluídos do grupo dos que usam bem a língua e os virtuosos são os aceitos.

É necessário ressaltar que a intolerância configura-se como violência, porque, ainda que dissimulada pelas supostas boas intenções do ensino, acaba por incutir silenciosa e sutilmente uma intenção ideológica.

A linguagem com esses postulados não acadêmicos permanece na mídia em discursos oportunistas dos que vivem a comentar “detalhes” lingüísticos, influenciando a escola (BRITTO, 1997) e, ao mesmo tempo, sendo influenciados por ela. Isto porque os professores, por sua vez, pretendendo ensinar a língua “correta”, fortalecem a concepção de fala e escrita como manifestações que podem ser avaliadas pelos critérios estanques do “certo” e “errado”, cumprindo, assim, seus “devidos papéis”. Deste modo, a mídia e os professores fecham um ciclo vicioso que perpetua o preconceito lingüístico.

Independentemente de a mídia ser propagadora ou reprodutora de uma concepção reducionista da língua, o seu papel parece ainda mais comprometedor justamente porque, ao se prestar à função de difundir uma dimensão preconceituosa, descarta a possibilidade de divulgar o debate acadêmico-linguístico. Em outras palavras, perde-se a chance de defender a língua

enquanto uma entidade viva, cultural e historicamente situada e, por isso, necessariamente legítima. Perde-se a chance de informar, divulgar o discurso científico. Seja em revistas, notas metalingüísticas de jornais, Internet, programas sobre língua portuguesa na TV que tratam os problemas do falar e escrever "errado", a mídia está longe de realizar uma educação lingüística que permita aos sujeitos compreenderem a complexidade da linguagem.

Nos veículos de divulgação a favor da metalíngua, acata-se o discurso: brasileiros "não falam bem", "são ignorantes", "incultos" e saem-se mal em entrevistas de emprego por não dominarem o idioma.

Reforçada pela mídia, esta inculcação ideológica sobre a linguagem fortalece a preocupação de professores e estudantes em querer aprender a dominar o "certo" e extirpar o "errado" do português, em detrimento de um trabalho mais amplo na escola, em prol da educação lingüística. Dessa forma, este mal-estar estende-se aos cursos de Letras, já que os alunos, "contaminados" pela urgência de domínio da gramática tradicional, esperam um currículo voltado ao estudo de regras e normas gramaticais para que possam levá-las às práticas pedagógicas.

Um exemplo importante acerca dos muitos equívocos de senso comum geradores do preconceito lingüístico, instaurados no social, corroborados genericamente pela mídia ou por um gramático adequado[16] e/ou autorizado[17], refere-se ao papel assumido pelo gramático autorizado, o professor Pasquale Cipro Neto, cuja obra será objeto de nossa pesquisa. Como autor da *Gramática da Língua Portuguesa* (2003), ele representa o lado paradoxal da mídia: ao mesmo tempo em que defende novas formas lingüísticas de ensinar a língua, é porta-voz conservador e prescritivista do nosso idioma a partir de uma gramática referenciada no padrão de escrita.

---

[16] Termo utilizado por Britto, 1997, p.188.
[17] Este gramático é o porta-voz provido do cetro (*skeptron*) (BOURDIEU, 1998)

Fato preocupante é que muitos professores de língua materna e muitos usuários da língua têm Pasquale como referência de domínio e prestígio em relação à língua portuguesa. Na mídia, ele é, efetivamente, "o professor de português", já que, na TV Cultura de São Paulo, apresenta os programas: "Nossa Língua Portuguesa"; o programa de entrevistas "Nossa Língua" e também o programa infantil "Sua Língua". Teve ainda participação especial em uma história infantil, "O sonho de Júlio[18]", da "Turma do Cocoricó". Além disso, autor de gramáticas e manuais do bem falar e escrever, em uma coluna no jornal *Folha de São Paulo*, Cipro Neto comenta questões linguísticas.

Por diferentes vias, Pasquale, de forma dinâmica, tira dúvidas do telespectador e/ou leitor sobre a nossa língua. Nos programas de TV, ao se utilizar de recursos como clipes de músicas, poemas, artigos da imprensa, trechos de entrevistas, passagens de jornais, propõe um olhar vivo para a linguagem. No entanto, ao instigar o telespectador e/ou leitor a tirar as dúvidas para o "bem" falar e saber se "comportar", propõe sua visão de língua, de gramática e de linguagem. Em outras palavras, o apresentador e professor se utiliza de recursos interessantes para impor um modelo "certo" do falar e escrever, atendendo a uma demanda latente na sociedade, a qual, nos últimos meses, foi reforçada pela reforma ortográfica da língua que passou a vigorar no ano de 2009.

Com sua influência e simpatia, Cipro Neto poderia promover debates acadêmicos sobre nossa realidade e riqueza linguísticas, propagando uma educação lingüística, além, é claro, do combate ao preconceito lingüístico. Desta forma, teria a chance de, empregando os mesmos recursos comunicativos, promover um debate democrático sobre a língua, em que uma versão não prescritivista e não preconceituosa pudesse ecoar e ser legitimada.

18 Disponível no site http://www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/sonhodejulio/index.htm, acesso em 22 de janeiro de 2008.

O debate sobre as possibilidades críticas de ensinar a língua e o que é efetivamente veiculado pela mídia, pode ser traduzido por um questionamento irônico mas legítimo em um Estado Democrático de Direito: qual é o conhecimento desejável, o conhecimento alienado e incutido pela ideologia dominante ou o conhecimento crítico sustentado pelo debate científico e acadêmico?

3.4 A Sociedade e o Livro Didático: Cultura Escolar e Indústria Cultural

> Para se abrir uma discussão sobre o ensino e o material didático devemos levar em consideração primeiramente que – segundo pesquisa do Ministério da Cultura e do Programa Leia Brasil – o único livro que grande parte da população brasileira conhece é o escolar ou didático e que, terminada a escola, o indivíduo perde o contato com a leitura. Isto nos leva a perceber como é grande a responsabilidade de quem produz material didático e, sobretudo, que o livro tem uma responsabilidade enorme no processo de formação da criança como futuro leitor. Maior ainda é esta responsabilidade quando pessoas ligadas a programas de leitura no Brasil são unânimes em afirmar que *sem leitores não haverá, de fato, estado de direito*. (LUCCI, 2008, p. 01).

> [...] o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 471a).

Entendemos o livro didático de português como um artefato cultural que responde a diferentes contextos de exigências: planejamento e implementação de currículo, políticas públicas para a Educação[19], funcionamento do mercado editorial etc. (LAURIA, 2004; MARTINS, 2008). Ao dialogarem e se articularem em uma luta de arena, estas exigências formam o mercado editorial lingüístico, cujo processo de aceitação ou reprovação do material didático passa pelo

[19] Como a avaliação do PNLD e do PNLEM, subsídios teórico-metodológicos propostos por disposições oficiais, como leis, decretos e portarias.

crivo da política da indústria cultural. Aqui fazemos menção àquilo que Bourdieu (1998, p. 32) explica sobre *mercado linguístico:* "É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas." Assim, o termo *mercado editorial linguístico* é usado para fazermos referência às políticas ideológicas da *língua legítima* encontradas nos livros didáticos de português.

Nesta perspectiva, o mercado editorial lingüístico, seguindo as condições de produção do ensino de Português no Brasil, direciona as práticas de ensino da língua e os manuais escolares, marcando, assim, acertos, equívocos, limites e possibilidades da produção acadêmica nos seus embates com a indústria cultural.

O livro didático, portanto, acaba por se tornar espelho do que está acontecendo na nação: por um lado, refletindo suas situações históricas, políticas, ideológicas e sociais, por outro, incorporando concepções educacionais, diretrizes metodológicas e, ainda, sugerindo prática de ensino:

> O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p. 22).

Vale mais uma vez lembrar o importante papel da mídia, agora como propagadora das "verdades" aceitas por todos os fatores interferentes da política cultural, já que ela reflete e repercute o resultado da aceitação, ou reprovação do livro didático pelo mercado editorial

lingüístico. Assim, para que o material didático, ou o autor deste material encontre, "ecos" de aceitação, deverá passar também pelo crivo da mídia.

Desta forma, para nortearmos nossa análise sobre o livro didático de Pasquale e Ulisses, importa compreender os fatores da cultura sócio-histórica: políticas públicas sociais, política educacional, saberes e práticas pedagógicas, organização escolar, e até o senso comum sobre falar e escrever "bem" em sociedade. Nas palavras de Batista (2001, p. 129), faz-se necessário compreender "os processos sociais de construção do fetichismo da língua" que também sustentam o processo de produção do livro didático.

Em relação à política educacional, ao se examinar a uniformização das escolas, reflete-se também sobre o como elas devem funcionar para atender à demanda do mercado de trabalho, do vestibular, das provas - ENEM, SARESP, PROVA BRASIL. Para isso, os alunos devem aprender certo conteúdo, em determinada série, com determinado número e tempo de aulas. Em decorrência, os livros didáticos, obras escritas para alunos e professores, são determinados por este público de destino e pelo uso que farão dele na escola, em casa e em cursos.

3.5 O Ensino de Língua Portuguesa à Luz do Livro Didático

> Nosso livro é o *Português dinâmico*. E ela (a professora) dá. Vai dando (...) As partes das lições ela segue tudo direitinho. Tudo o que a gente estudou até agora foi pelo livro. Ela não quer deixar nada pra trás. Ela segue reto o livro[20] (GERALDI, 2003, p. 94).

No entanto...

> [...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário), pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados gramaticais (BAKTHIN, 1992, p. 123).

[20] Geraldi nessas três passagens recorre aos depoimentos de alunos da pesquisa de BELTRAN, J.L. *O ensino de português* - Intenção e realidade. São Paulo: Moraes, p. 43 e 44, 1989.

É fato que o livro didático oferece ao professor de língua materna, ao aluno e aos usuários da língua, referências didáticas e instrumentais para uso e aprendizagem do português. Desta maneira, reflete e, ao mesmo tempo, estabelece uma importante influência nas concepções de linguagem dos usuários da língua. Em relação à importância do livro didático, Bezerra (2005, p. 35) ressalta:

> O LDP (livro didático de português), entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

As palavras de Bezerra parecem ainda mais surpreendentes se considerarmos que vivemos em uma época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias.

Tomando o livro didático como um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas que é sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização, vale lembrar a análise de Bittencourt (2004, p. 471):

> O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. [...] As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da "tradição escolar" há, pelo menos, dois séculos.

Em relação às polêmicas e às críticas ao livro didático, temos a análise de Geraldi (2003) que fez um balanço dos discursos de vários autores (Rui Barbosa, Osakabe, Lajolo, Luft, Soares,

Ilari, Molina, Bittencourt e outros) em épocas que retomam mais de um século de críticas aos métodos e programas de ensino de língua materna. Geraldi pinçou afirmações de diversos lugares e épocas, inspiradas em diferentes perspectivas e, após tecer os diálogos críticos com relação aos objetivos de ensino de língua materna, lamentou não se dar a devida atenção às falas destes autores até hoje. Geraldi salienta que, em virtude da democratização do ensino - ainda que aparente - e do aumento considerável do acesso à escolarização, inclusive das largas camadas da população antes marginalizadas, exigiu-se maior quantidade de professores (GERALDI, 2003). Muitos cursos rápidos, sem embasamento teórico, formaram "professores" despreparados, muitos prédios escolares foram improvisados, sem equipamentos e sem segurança para atender a esta demanda (GERALDI, 2003). Desta maneira, a escola, que supostamente teria como objetivo a sistematização do conhecimento, circunstancial, fortemente marcado pela intuição e pelas sucessivas construções e destruições de hipóteses, passou, então, a privilegiar uma forma de conceber o conhecimento como algo fixo, predeterminado, cumulativo, e didaticamente ordenar e disciplinar a aprendizagem. Isto porque "as regras do jogo escolar valorizam a 'disciplina' e a cavilosidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal" (GERALDI: 2003, p. 117). Como decorrência, automatizaram-se mestre e aluno, já que os livros didáticos serviriam de textos para alunos e os livros-roteiros para os professores. O despreparo do docente seria compensado pelo livro-roteiro didático, para que os professores o seguissem e "aprendessem" tanto os conteúdos como a própria organização das aulas (GERALDI, 2003).

O recorte das passagens pinçadas por Geraldi interessa-nos, tal é a atualidade dos discursos acadêmicos especialmente no que diz respeito às práticas equivocadas do ensino de língua. Dessa maneira, ainda que em contextos diferentes e com novos paradigmas educacionais, os argumentos dos autores acima citados por Geraldi (2003) conduzem-nos à reflexão sobre a função do livro didático.

Muitos livros didáticos para o ensino de língua escrita, ou de ensino de português são pautados apenas nas habilidades do conhecimento do sistema lingüístico – a metalinguagem – e no método: sistematização, mecanização da palavra, da frase. Ainda se sustenta o privilégio, nas gramáticas pedagógicas, da metalinguagem em detrimento do trabalho possibilitador da compreensão da complexidade lingüística, o que gera uma grande confusão: "confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática" (GERALDI, 2003, p. 119).

De acordo com Britto (1997, p. 139), ao contrário do que prevalece nos livros didáticos de português "o ensino formal de gramática seria, no mínimo, uma atividade de conscientização dos alunos sobre seu próprio saber lingüístico, dentro de uma perspectiva pedagógica que valoriza as atividades metacognitivas", que instaura a educação linguística como primordial no ensino de língua.

Ao cumprir com uma das suas funções, a inserção do aprendiz na sociedade urbano-industrial, a escola faz adaptações na sua prática pedagógica cotidiana e no material didático para adequar-se a um planejamento. Assim, atende-se, de certa maneira, aos objetivos do mercado de trabalho capitalista. Seguindo este raciocínio, para que o cidadão possa se empregar e "sobreviver" na sociedade, implicitamente, nos requisitos de exigência deste mercado está a imposição do que deva ser um indivíduo escolarizado. Deste modo, muitos livros didáticos, por reproduzirem esta padronização do ensino, são inadequados ao que se propõe hoje como educação democrática e dialógica (DIONÍSIO, 2005; RANGEL, 2005; LAURIA, 2004; BRITTO, 2003; KLEIMAN, 2002; GURGEL, 2002).

É fato, portanto, a existência de um diálogo entre o material didático, a escola e as expectativas sociais:

> Amados, temidos respeitados ou simplesmente usados para depois serem descartados, os livros didáticos têm andado de mãos dadas com a escola e, de uma forma ou de outra, parecem ser vetores pelos quais escoam visões de mundo e valores; namoros e brigas com a literatura, a língua, a redação. Sua utilização em sala de aula potencialmente conduz o aluno à leitura, à reflexão, à discussão, à operacionalização de habilidades e conhecimentos diversos, tratando-se de operação delicada tentar aferir os ganhos e perdas que ocasiona, visto que há vários elementos a interferir em seu efetivo aproveitamento (LURIA, 2004, p. 34).

Referidos por Luria, os elementos que podem interferir no efetivo aproveitamento do material didático são das mais variadas ordens, como a formação do professor - que fará a mediação para o uso do livro didático -, os problemas sociais de acesso desigual aos bens culturais, bem como os problemas da política educacional brasileira.

Ao considerarmos que o Brasil tem um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para escolas públicas, destaca-se o papel deste ator principal: o Estado. Ressalte-se que, no que concerne à escolha do livro didático, este ator deveria ter responsabilidade e comprometimento, visando aprimorar o processo e ampliar perspectivas mais libertadoras para o uso desta importante ferramenta didática na escola. Considerando toda a complexidade do mercado linguístico, cabe perguntar que aspectos interferem na escolha e adoção da gramática pedagógica?

O próximo capítulo discutirá os fatores interferentes na produção do livro didádico, possibilitando reflexões sobre a questão da complexidade do mercado editorial linguístico.

4. FATORES INTERFERENTES NA PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

> A própria 'miopia' que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos 'miopizar', de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça... (FREIRE, 2005, p. 126).

> [...] sob a democracia podem estar vetores de natureza autoritária - lúcido é quem os enxerga (JOSÉ SARAMAGO, 1995).

Considerando que o objetivo deste trabalho é o de contribuir para a compreensão do funcionamento da gramática escolar, tanto no que diz respeito à proposta, tendências e significados assumidos pelos autores destas obras, como no que diz respeito ao objeto e referencial de ensino da língua portuguesa, este capítulo pretende analisar a rede de fatores interferentes na indústria do material escolar e sua circulação. Longe de esgotar essa complexidade, o objetivo é examinar fatores que exercem múltiplas influências sobre a produção do livro didático no Brasil, tais como:

- Pesquisas e trabalhos acadêmicos;
- Diretrizes de ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- Política educacional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Ensino Médio (PNLEM) para o Mercado Editorial;
- Concepções e expectativas dos professores;
- A escola em seu projeto político pedagógico;
- Provas de seleção e avaliação.

Ao que tudo indica, os fatores interferentes na produção do livro didático formam uma confluência de forças que reflete - e, ao mesmo tempo, resulta em - uma concepção predominante de ensino de língua materna, a qual, por sua vez, pressiona o mercado editorial do livro didático. Está constituído aí um verdadeiro ciclo vicioso, pois, em sua complexa dinâmica, estes fatores ora se relacionam, ora se completam e ora divergem, formando sempre uma rede de confluência em inúmeras combinações de força, graus de persuasão e poder de impacto.

4.1 Pesquisas e Trabalhos Acadêmicos

> O que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de 'ensino tradicional'. E os princípios e critérios com que a Avaliação do LDP[21] tem trabalhado são um produto dessa virada, como podemos perceber facilmente no *Guia do livro didático* (RANGEL, 2005, p. 18).

Como já exposto no Capítulo 3, o livro didático corresponde a uma certa concepção de educação, de ensino e de escola. Contribuiu para a compreensão da correspondência entre a concepção de ensino (advinda das pesquisas e trabalhos acadêmicos) e livros didáticos, o significativo estudo de Lauria (2004), que, ao analisar livros didáticos direcionados ao ensino de português, publicados no período 1940-2000, bem como disposições oficiais em torno da educação brasileira, em especial aquelas voltadas ao ensino de língua portuguesa, e às políticas públicas para o livro didático, ressalta, em cada produção didática estudada, mudanças nas leis educacionais, nas concepções de ensino de língua e, de certa maneira, de escola.

Ainda que não se possa admitir o acompanhamento fiel das produções aos princípios educacionais difundidos, são inegáveis as contribuições e interferências dos trabalhos e das

[21] Livro didático de português.

pesquisas acadêmicos na produção do livro didático (RANGEL, 2005). A distância entre os livros didáticos e os estudos acadêmicos pode ser consequência de interpretações reducionistas e até equivocadas de editores ou autores trazidos em propostas simplificadas ou de adaptações mal-ajustadas (BATISTA e ROJO, 2005; DIONÍSIO e BEZERRA, 2005; ROJO e ZÍÑIGA, 2005; LAURIA, 2004; COSTA VAL e CASTANHEIRA, 2005; LAJOLO, 1996; BRITTO, 2003; FRACALANZA, 2006; HÖFFLING, 2006; MEGID NETO e FRACALANZA, 2006).

Além disso, os livros didáticos estão subordinados a forças legítimas da sociedade. O compromisso das editoras com a atualidade, fundamentação e cientificidade das obras pode, assim, ser traído pelo atendimento às exigências do mercado editorial, duas forças que nem sempre caminham na mesma direção (BITTENCOURT, 2004b).

> os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos ***legítimos*** de ensino e das formas ***legítimas*** de ensiná-los, ou, em síntese, para uma definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam, desse modo, em relação ao processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado (BATISTA, ROJO e ZÚÑIA, 2005, p. 53, grifo nosso).

Embora diversos pesquisadores tenham se dedicado à análise ou à assessoria do material didático, denunciando e apontando soluções para a sua melhoria, o livro escolar tem muito a conquistar no que se refere à qualidade. Conscientes deste desafio, os discursos dos autores e das editoras difundem, estrategicamente, no mercado editorial, que as obras de sua autoria são fiéis representantes tanto do conhecimento científico como das diretrizes curriculares oficiais. Lança-se, neste mercado, com algumas adaptações na linguagem, o discurso do “novo”. Como conseqüência disto, muitos professores não conseguem, na sua prática em sala de aula, fazer o

diálogo significativo entre o conhecimento científico e seus correspondentes nos currículos escolares.

Desta maneira, se, por um lado, o material escolar direciona uma seleção *legítima* de conteúdos e uma proposta de transposição didática muitas vezes equivocada, por outro lado, ainda que precariamente e de forma a moldar uma nova maneira de compreender ou interpretar um estudo acadêmico, introduz as mudanças das leis educacionais e de concepções de ensino de língua. Isto quer dizer que, por inúmeras razões incluindo as forças políticas, a despeito das significativas contribuições de trabalhos e pesquisas acadêmicos, estas dificilmente serão satisfatoriamente repercutidas no livro didático (BATISTA, ROJO e ZÚÑIA, 2005).

O que se verifica, de fato, é que as coleções de livros escolares, mesmo aqueles recomendados pelos Guias do MEC, por forças *legítimas* da sociedade desigual, nem sempre cumprem as orientações dos currículos oficiais, reforçando, sem alteração, o mesmo anterior padrão de escola e de ensino" (FRACALANZA, 2006, p. 178). Seria ingênuo, no entanto, se não alertássemos para o fato que uma mediação docente reflexivo-pedagógica pode transformar um livro didático de má qualidade em uma prática pedagógica significativa e dialógica.

Desta forma, a mediação do bom professor, em contraponto à padronização da escola, assume os princípios básicos que já Paulo Freire indicava para o programa de formação de educadores, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante 1983 e 1984. Estes princípios freireanos ressaltam o papel do educador como o sujeito de sua ação pedagógica, que cria e recria a sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. A prática reflexivo-pedagógica requer a compreensão da própria gênese do processo de conhecer, conduzindo o aprendiz para o uso crítico do conhecimento (FREIRE, 1991).

Nesta linha de raciocínio, ao educador reflexivo caberá o importante papel de recriar sua prática pedagógica, ainda que o livro didático se apresente de forma padronizada, marcando

acentuado distanciamento entre as áreas de conhecimentos e suas respectivas pesquisas e trabalhos acadêmicos. A concepção de um professor reflexivo, por sua vez, remete à problemática da formação docente, aspecto a ser abordado no item 4.4.

4.2 Diretrizes de Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Na tentativa de oferecer diretrizes para o currículo escolar de todo o país, visando à melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o MEC publicou a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, e a versão definitiva, em 1998. Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam propostas de trabalho que objetivam a participação crítica, dialógica e reflexiva do aluno diante da sua língua. A linguagem deve ser concebida como atividade discursiva, numa perspectiva de interação verbal dos interlocutores em uma situação concreta de comunicação. Pressupõe-se que, na percepção das situações discursivas, o aluno possa se constituir como cidadão crítico e exercer seus direitos como usuário da língua: "Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 23).

Os PCNs ressaltam também a existência de variedades e pluralidade de usos da linguagem em diferentes contextos. Assim, a diversidade de gêneros deve ser privilegiada e todas as formas de prática lingüística devem ser exploradas: o trabalho com a oralidade com a prática de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise lingüística são fundamentais e sustentam o ensino de língua portuguesa. Seguindo este raciocínio, professores e alunos devem considerar a língua em uma perspectiva mais ampla, entendendo seu caráter interdisciplinar.

No que tange às práticas de ensino, os PCNs representam, portanto, a mudança de referencial: do ensino de metalinguagem, com teoria gramatical descontextualizada, fora da realidade do aluno, priorizando-se o ensino de uma língua supostamente estática e cristalizada, desloca-se a uma perspectiva mais crítica, pela reflexão sobre as regras e os comportamentos linguísticos, privilegiando-se a formação lingüística do aluno por meio da leitura e da escrita. Assim, de acordo com os PCNs, comparativamente compreendidas suas condições de produção, seus suportes e a relação entre locutores e interlocutores, importa que o aluno discuta o que vê e lê para conseguir se constituir como usuário da língua e participante do processo de aprendizagem:

> [...] o domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 49).

Deste modo, os PCNs marcam o ensino de língua portuguesa segundo o princípio: "USO → REFLEXÃO → USO" (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 65). Tais objetivos dos PCNs também foram estendidos ao material didático. Para isso, o governo associou ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM) às novas diretrizes curriculares e todo um sistema nacional de avaliação educacional desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior.

4.3 A Política Educacional do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Ensino Médio (PNLEM) para o Mercado Editorial

> A autoria do livro didático tem passado por transformações ligadas às especificidades desse produto cultural, notadamente o retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo no caso de países como o Brasil, com um expressivo púbico escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas (BITTENCOURT, 2004:477b).

Um fator interferente na política sociocultural do livro didático está relacionado aos princípios e critérios da Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM), que estabeleceram perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático de português. No entanto, não podemos desconsiderar as muitas conquistas, antes do PNLD, desde a década de 30, para a melhoria da qualidade do livro didático e das conseqüentes mudanças nas práticas de ensino. Estas melhorias partiram de políticas educacionais - leis federais e estaduais e normas de programas: Guias Curriculares elaborados por Coordenadorias Pedagógicas do Estado, Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF, 1980), sob responsabilidade da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e, no caso de São Paulo, Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, 1992, além de análises críticas às publicações didáticas, de pesquisas lingüísticas divulgadas em trabalhos acadêmicos, teses, dissertações, congressos, fóruns, publicações, formações de professores, enfim, de um longo caminho de buscas e conquistas para instauração de um novo paradigma de ensino (FRACALANZA, 2006; HÖFFLING, 2006; LAURIA, 2004).

As perspectivas teóricas e metodológicas dos programas para o livro didático de português, bem como a dos estudos e pesquisas acadêmicos, dialogam com os PCNs de Língua

Portuguesa, formando assim uma confluência de interferências no material escolar. O diálogo entre as três frentes se harmoniza com a concepção sócio-histórica e dialógica da linguagem. A prática de ensino fundamentada em tal concepção deve considerar o sujeito aprendiz na sua condição histórica e singular, alguém intelectualmente ativo e culturalmente situado (RANGEL, 2005).

Embora a proposta de âmbito federal do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha sido criada em 1985, pelo decreto nº 91.542, assinado pelo presidente José Sarney, apenas em 1993, no governo de Fernando Henrique, por meio da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) é que foram definidos os critérios de avaliação para o livro didático, tendo sido novamente alteradas em 1996 (BATISTA, ROJO e ZÚÑIA, 2005).

Já o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio foi instituído em 2003 e implantado em 2004. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que, até o início de 2005, receberam, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. A Resolução nº 38 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil. O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006, com exceção das escolas e dos alunos estados de Minas Gerais e do Paraná que desenvolvem programas próprios[22].

O PNLD e o PNLEM foram desenvolvidos pelo Fundo Nacional da Educação (FNDE) como "estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a

[22] Ver maiores informações no sítio http://portal.mec.gov.br/seb.

perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição" (HÖFLING, 2006, p. 21). Seguindo este raciocínio, em matéria de Educação, é dever do Estado fornecer material didático, além de outras necessidades previstas pela Constituição como transporte, merenda escolar e assistência à saúde. É por meio destes programas (PNLD e PNLEM) que o Ministério da Educação do Governo Brasileiro avalia, adquire e distribui livros didáticos para alunos matriculados nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, visando contribuir para a universalização do ensino e para a melhoria de sua qualidade.

Com base na avaliação da comissão de especialistas, os livros poderão (ou não) ser incluído no Guia do Livro Didático, com a relação dos títulos aprovados no processo de licitação. A lista das obras incluídos no Guia segue para as escolas do país inteiro para que professores e diretores escolham os livros a serem adotados. Uma vez escolhidos, as escolas encaminham os formulários para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir daí, o FNDE começa a convocar as editoras para fazer a negociação. Só depois dessa negociação é que começa a produção dos livros. Desta forma, é necessário que os docentes responsáveis pela escolha atuem de maneira responsável e conscientes da importância do material didático.

Em relação ao PNLEM, o processo de escolha do livro didático pelos docentes difere em alguns procedimentos. Para os professores analisarem as resenhas, os Catálogos do Programa Nacional do Livro são enviados às escolas, na forma impressa, e assim os professores fazem suas escolhas pela Internet[23].

Interessa-nos nesta análise sobre gramáticas pedagógicas as muitas conquistas e polêmicas do PNLD, já que este programa confrontou "a escola com a necessidade de ensinar os

---

[23] A escolha dos livros didáticos do PNLEM 2009 será realizada exclusivamente pela internet: http://www.fnde.gov.br/. Em maio, as escolas receberão correspondência com *login* e senha exclusivos para a escolha; orientação sobre a formalização e envio ao FNDE e normas de conduta para execução dos programas do livro, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=648&Itemid=666, acesso em 8 de julho de 2008.

usos não cotidianos da língua oral e o valor cultural e lingüístico das diferentes variedades que compõem o português" (RANGEL, 2005, p. 18). A par disto, este programa instigou uma modificação ética e didático-pedagógica que desvelou a discussão sobre as determinações históricas, políticas e sociais que atribuíram a apenas uma das variantes da língua, o lugar social e o prestígio de que desfruta, assim como a tentativa de "combate" aos mitos e preconceitos lingüísticos que dificultam a educação lingüística. Destacamos ainda que as conquistas deste programa governamental, ao longo dos anos, foram se consolidando e se expandiram para o PNLEM, repercutindo, é claro, no livro didático de português.

Em relação ao mercado editorial, é importante problematizar e marcar as forças políticas desta questão: o Ministério da Educação não é produtor de obras didáticas, mas o Estado é comprador de milhões de livros didáticos de um reduzido número de grupos privados. Estes pequenos grupos editoriais propiciam centralizar a participação nas esferas de decisão de recursos públicos (HÖFFLING, 2006).

Pressionadas pelo principal comprador de seus livros escolares, quando não atendidos os critérios exigidos pelo PNLD e PNLEM, as editoras fazem apenas as alterações nos itens considerados eliminatórios que possam excluir suas obras da possibilidade de aprovação pela comissão ou de escolha pelos professores. Desta forma, embora haja avanços inquestionáveis conquistados pelo planejamento e implementação do PNLD e PNLEM, há polêmica em torno do processo de aprovação dos livros didáticos:

> A presença intensa de setores privados, no caso os grupos editoriais – na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático têm historicamente interferido no desenho institucional do Programa e pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes. A despeito dos avanços inquestionáveis alcançados no planejamento e na implementação do PNLD, o Estado tem tido como parceiros privilegiados no processo decisório relativo a uma política pública, representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gasto

> de recursos públicos. É impossível supor a ausência desses grupos nos rumos do PNLD na medida em que o Ministério da Educação não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para esta discussão é a compra de milhões de livros didáticos pelo Estado pelo número reduzido de Editores, situação que vem se confirmando por um longo período (HÖFFLING, 2006, p. 26).

Se há conflitos de interesse entre o Estado, ator principal no processo decisório da política pública, e os grupos editoriais privados, possuidor de mecanismos eficientes de mercado, que têm maior organização, aceno à mídia - marketing, catálogos etc., fica comprometido o privilégio da qualidade de uma educação mais libertadora, dialógica e democrática, que, na luta de forças, cede espaço para a obtenção de lucro - quem venderá mais. Deste modo, os grupos editoriais privados interferem na escolha e preferência do material didático por atenderem a interesses do "consumidor", assumindo, assim, uma posição de mercado privilegiada. Disto resulta acentuada centralização e monopólio do mercado editorial, cuja conseqüência é a não valorização de perspectivas de aprimoramento e de conquistas mais democratizantes para o livro didático, distanciando-se de benefícios sociais (HÖFFLING, 2006). Assim, se, por um lado, os formatos institucionais historicamente construídos para o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio contribuíram para a qualidade do livro didático, por outro, a difícil relação entre Estado e grupos editoriais privados não contribui para a implementação de uma estratégia de intervenção mais democratizante e ajustada aos propósitos educativos.

4.4 Concepções e Expectativas dos Professores

> Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o

> interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (GIROUX, 1997, p. 159).

> [...] é outra a relação que se estabelece entre sujeitos e o conhecimento. Não se organiza o processo de aprendizagem em função das disciplinas escolares, tampouco se define a função do professor em razão de sua formação específica. Assim, educador deixa de ser professor de matemática, história, língua, geografia para passar a ser um articulador do processo de formação, uma liderança política intelectual (BRITTO, 2004, p. 30).

Considerando nosso interesse em analisar o material didático, é fundamental refletirmos sobre a formação do professor, já que os docentes podem desempenhar um papel vital na manutenção da estrutura das escolas, na implementação dos projetos pedagógicos e na transmissão dos valores necessários para sustentar a ordem social mais ampla (GIROUX, 1997).

Na busca destas metas, o material didático, por ser um importante instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da tradição escolar, pode criar possibilidades para o docente produzir e construir conhecimento, favorecendo uma verdadeira liderança política intelectual. Entretanto, pode servir apenas ao uso tecnicista de transferência de conteúdo no âmbito de um determinado campo de conhecimento.

Como destacamos no item sobre pesquisas e trabalhos acadêmicos, ainda que o livro didático seja alienante, quando a mediação docente é significativa, reflexiva e democrática, ela pode conduzir alunos, sujeitos-agentes, a apreenderem ferramentas do circuito social para que conheçam as regras da sociedade e as ideologias instrumentais e dominadoras. Assim, as ações educativas, ao serem menos submissas, podem neutralizar a política pública de educação voltada ao privilégio do lucro, que, em nome do progresso ou do avanço econômico, desemprega pessoas (BRITTO, 2003, p. 47).

Seguindo este raciocínio, poderíamos, sem exagero, afirmar que o impacto da ação docente e a natureza das relações entre alunos e professores têm, a princípio, potencial para combater interferências negativas e reverter quadros alienantes de ensino. Mas admitir o

potencial crítico do professor não nos garante a viabilidade prática de sua ação pedagógica. Daí a importância de se considerar a problemática da formação de professores.

No contexto educacional brasileiro, a formação de professores tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas. De acordo com Kramer (2007, p. 62), os problemas da formação do professor se agravam no Brasil por haver "história de desigualdade estrutural, pobreza e exploração"; assim, "cada problema assume enormes proporções". Diversos autores (GURGEL, 2002; ALARCÃO, 2007; GOULART, 2007; FREITAS, 2007; KRAMER, 2007; FREIRE, 2005, 1996; FREIRE e SHOR, 1996; CERTEAU, 1994; FERREIRO, 2005; BOURDIEU, 1998, 2007; BARTHES, 1988 a,b, 2006; GERALDI, 1987, 1996, 2003; SANTOS, 2000; KLEIMAN, 2002, entre outros) têm apontado para a necessidade de a formação docente não se prestar à "produção" de mão-de-obra, sem o pensamento crítico, ou seja, não se prestar à submissão das leis e princípios de ensino padronizado.

Nesta perspectiva, Giroux (1997) ressalta os problemas nos programas de formação de professores em que somente se enfatiza o conhecimento técnico, prestando-se, portanto, um desserviço tanto à natureza mais geral do ensino quanto ao caso mais específico de seus estudantes. Há na sociedade forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que o autor chama de proletarização do trabalho docente, ou seja, a redução dos professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar. Ao contrário desta formação de professores *executores*, Giroux (1997, p. 158) defende a idéia de "professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos".

Na formação reflexiva do docente, a prática assume o papel central de todo o currículo, consubstanciando-se, assim, como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A despeito da emergência de várias experiências didáticas reflexivas em

sala de aula (CARNEIRO, 2002; SUASSUNA, 2002), com livros didáticos (LAURIA, 2004; VALENTE, 2002) relatadas em congressos, sessões de comunicação e fóruns de debate em prol de mudanças no ensino, porque essas mudanças, acontecendo desde a década de 80, parecem não chegar às aulas de português em uma perspectiva mais ampla? No que concerne ao ensino de língua materna, depois de três décadas de tentativas de reforma, muitos são os professores preocupados com as mudanças no ensino e imbuídos da concepção sócio-histórica, reflexiva e dialógica da língua (RANGEL, 2005).

À *sombra do caos*[24], muitos professores se sentem perdidos, entregues às exigências escolares rotineiras e burocráticas, não raro, à mercê da falta de continuidade de programas e projetos pedagógicos, das políticas educacionais e culturais esparsas agravadas por investimentos baixos ou inadequados. As palavras de Colello (2007, p. 117) completam nosso raciocínio:

> No combate às tradições, os problemas relativos à implementação do novo traduzem a difícil relação entre a teoria e a prática. Trata-se de uma questão complexa porque tanto o acesso ao campo das idéias como a disponibilidade para a mudança das práticas docentes já superadas remetem a um conjunto de fatores que certamente extrapola a dimensão pessoal e institucional de um professor em determinada escola. Para além dos casos particulares, importa também considerar a formação do educador, suas condições de trabalho, a estrutura do sistema escolar e, finalmente, a política de valorização do ensino em nosso país.

Não temos a pretensão de discutir aqui a complexidade dos fatores que interferem na efetivação do "novo" na prática de ensino de língua materna (avanços dos estudos lingüísticos desde a década de 80), mas apenas refletir sobre alguns pontos.

Muitos estudos (BRITTO, 2003; BOURDIEU, 1998 e 2007; COLELLO, 2007; BATISTA, 2001; MARCUSCHI, E., 2005; KLEIMAN, 2002) chamam a atenção para o predomínio de professores que se prestam, na prática cotidiana, à avaliação dos conhecimentos de língua portuguesa pela contagem de desvios gramaticais e ortográficos presentes nos textos e

[24] Título do livro de Britto (1997): *A Sombra Caos: Ensino de Língua X Tradição Gramatical.*

exercícios dos alunos, em detrimento do trabalho significativo e dialógico com a linguagem. Tal realidade favorece a sacralização do livro didático que, em nosso contexto, determina e orienta o encaminhamento do trabalho escolar (BOURDIEU, 1998; FREIRE, 1982 e 1996; NOSELLA, 1981; ECO e BONAZZI, 1980; BRITTO, 1998; LAURIA, 2004;, FRACALANZA, 2006; HÖFFLING, 2006; LAJOLO, 1996).

Além disso,

> Num país – como o Brasil - de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira - e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA, ROJO e ZÍÑIGA, 2005, p. 47).

Em síntese, é possível dizer que, na perspectiva do aluno, o livro didático acaba por ocupar um espaço fundamental no ensino para a sua inserção na cultura escrita. Na perspectiva do professor, o livro didático acaba se configurando como ferramenta que orienta, sistematiza e organiza a seqüência das aulas, apoiando o trabalho docente.

Como conseqüência, muitos professores depositam forte expectativa, ou crença de que as coleções didáticas bem avaliadas pelos programas do Governo adaptem com eficácia as propostas curriculares e o conhecimento científico. Por isso, os professores são protagonistas privilegiados do mercado editorial, já que cabe a eles a escolha do livro didático a ser adotado[25]. Sobre o livro recai uma forte expectativa de abordagem pedagógica e, sobre os professores, a responsabilidade e, conseqüentemente, a pressão editorial para a escolha desse material. Assim, para obter a adesão dos docentes, autores e editores, como estratégia do mercado editorial,

[25] Para maiores informações sobre o processo de escolha do material didático pelo professor, consultar BATISTA (2001) e o sítio: http://www.fnde.gov.br/.

acenam com promessas de atualidade, cientificidade e coerência com os ideais pedagógicos mais valorizados (LAURIA, 2004). Trata-se de uma convincente campanha de *marketing*.

> Do ponto de vista do conhecimento científico, os autores indicam que o livro apresenta informações científicas atuais e corretas, as quais sofrem pequenas adaptações em vista de uma divulgação de caráter didático. Quanto a acompanhar com fidedignidade os programas curriculares oficiais, autores e editoras reforçam que os respectivos livros atendem aos avanços da psicologia educacional, da metodologia do ensino e às diretrizes curriculares oficiais. Para isso, invariavelmente nas capas das obras estampam expressões como 'de acordo com os PCNs', ou 'edição reformulada para atender à avaliação do MEC (MEGID NETO e FRACALANZA, 2006, p. 164).

O professor, muitas vezes, inseguro e atraído pelo apelo mercadológico das editoras, dá credibilidade ao livro didático, convencido de que este possa, por si só, "cumprir" as exigências pedagógicas. Seguindo este raciocínio, a condição do professor e as expectativas docentes acabam por sua vez também exercendo influência sobre o livro didático no mercado editorial brasileiro.

4.5 A Escola e seu Projeto Político Pedagógico

> Historicamente, a instituição escolar nasceu e se fortaleceu apoiada na oposição entre a vida e a aprendizagem, uma gênese que marcou a sua evolução e, hoje, mais do que nunca, compromete a sua eficácia (COLELLO, 2007, p. 101).

> As escolas não existem em perfeito isolamento do resto da sociedade. Elas incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização. Em essência, elas não são coisas, mas manifestações concretas de regras específicas e relacionamentos sociais. A natureza de sua organização é baseada em valores. De forma semelhante, a organização, implementação e avaliação curricular sempre representam padrões de julgamento acerca da natureza do conhecimento, relacionamentos sociais e sala de aula e distribuição de poder. Ignorar isso é perder de vista as origens e conseqüências do sistema de crenças que orienta nosso comportamento no ambiente escolar (GIROUX, 1997, p. 46).

Os saberes escolares se corporificam e se formalizam em currículos, metas, disciplinas, programas e normas, os quais formam o projeto político pedagógico de uma escola,

espaço em que vários atores sociais atuam direta e indiretamente. Alguns fazem parte dos quadros e equipes técnicos dos órgãos governamentais do Ensino Fundamental e Médio e atuam na elaboração, sistematização e implementação de planos, propostas de currículos e documentos técnico-pedagógicos, respaldados pelos estudos e produções acadêmicos e pelos cursos de formação e atualização de professores. Estes atores sociais interferem no planejamento escolar de forma a contribuírem com a qualidade e eficácia do ensino. Por este raciocínio, torna-se importante lembrar as palavras de Fracalanza (2008) que fazem menção a um problema significativo:

> No nível de propósito, várias e diversificadas propostas são divulgadas aos professores para prática em sala de aula. No nível de fato, as propostas não são efetivamente praticadas pelos professores. As resistências às mudanças superaram os supostos apregoados benefícios da eventual incorporação das práticas difundidas para o ambiente escolar. Contudo, se as práticas não penetram no interior das escolas, elas vão sendo gradativamente incorporadas enquanto ideário pelos professores, especialmente face ao vigor de suas difusões nas instituições de ensino superior. De modo geral, os professores consideram as práticas sugeridas como corretas e adequadas ao ensino; todavia, quase nunca as praticam. Vivem eles o dilema entre a utilização de sua própria e usual prática pedagógica, isto é, entre o que habitualmente fazem no ensino e o que gostariam de fazer, ou seja, as práticas sugeridas pela literatura pedagógica, veiculadas nas disciplinas dos cursos superiores de formação de professores e/ou divulgadas em cursos de formação continuada e eventos.

Considerando a reflexão de Giroux na epígrafe a este item, dentro e fora da escola ao mesmo tempo, estão os outros atores da escola: professores, alunos e a comunidade. Estes são protagonistas da escola e estão inseridos em um contexto sócio-político e cultural. Entretanto, a escola parece se fechar em seus *muros rígidos* e se esquecer do *mundo vivo e dinâmico* lá de fora.

À luz desta reflexão, consideremos a estrutura do sistema escolar formal brasileiro, que está estruturado em ciclos de escolaridade que se desdobram em séries escolares. Os currículos escolares são fragmentados e, neles, as áreas de estudo e as disciplinas estão organizadas em conformidade com as séries e os ciclos, prevendo uma seqüência mais ou menos rígida de

conteúdos que, para a sua articulação, apregoa a existência de diversos pré-requisitos. Sobre esse sistema escolar Britto (2003:45) ressalta que

> Os trabalhos sobre o ensino com base nas áreas de conhecimento escolar tendem a desconsiderar a educação escolar como processo geral, desenvolvendo a reflexão dos conteúdos e as propostas pedagógicas no interior da dinâmica da disciplina. Desta forma, andam em círculo, com enorme dificuldade de rearranjar o projeto pedagógico. Mantém-se, contrariamente à ênfase em habilidades e competência pelos discursos oficiais, a idéia de que a função fundamental da escola é promover o conhecimento das informações que permitiriam a participação apropriada na sociedade (BRITTO, 2003, p. 45).

Seguindo o raciocínio de Britto, além de o currículo ser elemento organizador e planejador de conteúdos, ele também corporifica discursos ideológicos de uma sociedade capitalista, na qual saber e poder, representação e domínio estão mutuamente implicados. Ao refletir sobre este aspecto do sistema escolar, Giroux (1997) também pontua que a racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma "cultura" e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla.

Nesta configuração, podemos afirmar que a ideologia escolar conservadora está preocupada com questões relacionadas ao de *como fazer*. Pouco se questionam as relações entre conhecimento e poder, ou entre cultura e poder, ou seja, a escola se presta à reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, cujos princípios educacionais estão alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente.

Assim, há contradições muito relevantes entre o currículo oficial - "as metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal" e o currículo oculto – "as normas, valores e crenças não

declaradas que são transmitidas aos estudantes por meio da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida sala de aula" (GIROUX, 1997, p. 50).

Estas contradições tramitam também entre os planos do real e do ideal. O primeiro constituído pela configuração concreta de seu funcionamento e de seu currículo oculto. O segundo é a escola idealizada, a escola que queremos. A *escola real* e a *escola idealizada* tentam uma harmonia na luta de arena da política educacional alienante, porém entram em contradição nas práticas pedagógicas possíveis nas escolas.

> A tecnoburocracia reconhece a existência de conflitos, que ela considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperando-os para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. Para a tecnoburocracia, a escola tem de ser uma comunidade harmoniosa, imutável, onde todo e qualquer problema deve ser equacionado e resolvido técnica administrativamente, e não pedagogicamente. Entretanto, como a escola é um organismo vivo, a rigidez e a inflexibilidade burocráticas não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado; entre o plano ideal e o plano real; entre o regimento, a legislação e a realidade (GADOTTI, 1992, p. 43 e 44).

Com esta ideologia escolar conservadora e tecnoburocrática, a avaliação funciona como um exercício de autoridade e cobrança que pode ser do professor e da sociedade. Os sentimentos conflitantes de vitória e derrota dos alunos nas provas escolares marcam um modelo disciplinar e de relação com o conhecimento que os aprendizes devem estabelecer.

Por sua vez, o livro didático segue esta organização escolar disciplinar pelo que dele se fará no espaço da escola. Dessa maneira, as forças que atuam no sentido da padronização do sistema escolar também atuam na indústria cultural dos livros didáticos, padronizando-os.

Como sabemos que a indústria cultural pode aderir ou não a propostas mais democratizantes de ensino, ressalte-se a reflexão de Fracalanza (2008):

> [...] - indústria cultural - de um lado, parece colaborar para com a difusão das propostas, pois que, usualmente, não se indispõe com as sugestões metodológicas e até mesmo parece incentivá-las. Todavia, na prática, continua a produzir suas próprias propostas veiculadas em seus produtos as quais, na maioria das vezes, não se coadunam com as novas sugestões. Com efeito, amparados nos resultados anteriores que lhes conferem prestígio e poder, os integrantes da indústria cultural reagem às mudanças continuando a produzir o que já vinham produzindo, mas sem explicitamente configurar conflitos com os criadores e divulgadores das novas propostas. Antes, manifestam sua concordância com o novo, indicando falsamente a adesão e a adaptação de seus produtos às propostas difundidas o que, de fato, não realizam. Exemplo marcante pode ser identificado na capa da maioria dos livros didáticos. Entra ano, sai ano, e quase todos, sem nenhuma cerimônia nem explicação convincente, nem ao menos retocam seus conteúdos, mas assinalam com destaque: de acordo com as novas propostas curriculares ou PCN's. Ou, até mesmo, pasme-se, estampam na capa dos manuais, com grande destaque: recomendada pelo MEC.

Diante do exposto, podemos dizer que, pela forma de organização e funcionamento escolar, fortemente disciplinarizada e sustentada em um conjunto de conteúdos fixos bastante estabelecido, ainda há muitos problemas relacionados à implementação do projeto político pedagógico das escolas, os quais afetam a concepção de livro didático, dificultando o desenvolvimento de novas alternativas de apoio pedagógico e o avanço da reflexão pedagógica na educação contemporânea.

4.6 Provas de Seleção e Avaliação

> Os saberes escolares têm valor no mercado cultural e se impõem como conhecimentos necessários. Sirva de exemplo a conhecida justificativa de que se ensina determinados conteúdos porque estão presentes em exames vestibulares e provas de concursos públicos (BRITTO, 2003, p. 44).

Considerando a problemática da padronização do sistema escolar explicitada no tópico anterior, torna-se importante refletir sobre os exames avaliadores dos alunos que acontecem em âmbito nacional (ENEM[26], SAEB[27], PROVA BRASIL[28]). Somados a estes temos também os

[26] Exame Nacional do Ensino Médio.
[27] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

exames seleção, os chamados vestibulares. Todos estes exames, representantes de um referencial de conteúdo a ser assimilado, interferem nas metas e no planejamento escolar. Em decorrência, a prática pedagógica se volta à preparação de alunos para avaliações e processos seletivos.

As relações contraditórias entre o sistema escolar e uma sociedade de valor ideológico capitalista, que avalia, seleciona e, assim, acirra a competitividade, acabam por direcionar o que deva ser um sujeito escolarizado. Britto (2003, p. 44), ao analisar a forma como se organiza a cultura escolar, destaca a função informativa da escola. Nesta concepção conteudista de educação, o objetivo primordial da escola é a informação, e a aprendizagem supõe o acúmulo de informação, a qual se dá pela segmentação e fragmentação do saber (as disciplinas escolares) e a ordem com que são ensinadas. À medida que avança, a formação geral vai cedendo espaço para o saber especializado.

Segundo Britto, esta estrutura de escola disciplinarizada cumpre funções sociais bem estabelecidas, ideologicamente sustentada - uma ideologia capitalista e desigual que se fixa por resultados positivos das avaliações escolares, os quais, estabelecidos pela *manipulação simbólica* social, acabam funcionando como medalha, conquista, condecoração e poder. Esta manipulação criada pela sociedade competitiva tende a determinar a representação (mental) que os outros podem construir a respeito dos outros (bem ou malsucedidos na escola, no trabalho ou na vida). Desta forma, pela *manipulação simbólica* social – *magia social*, o resultado positivo de uma prova é digno de *medalhas*. (BOURDIEU, 1998).

Aquele que está aprovado ou bem situado na lista de resultados de uma prova recebe uma distinção socialmente valorada. Isso acontece porque uma sociedade capitalista valoriza a competitividade, as provas e os sucessos. Neste sentido, Bourdieu (1998, p. 100) ressalta que "entre o primeiro lugar e o último da lista de aprovados, o concurso cria diferenças que vão do

---

[28] Avaliação do Rendimento Escolar.

tudo ao nada e que permanecem para toda a vida. Um será engenheiro politécnico, com todas as vantagens a isso inerentes, o outro não será nada".

Atentos a esse quadro das manipulações simbólicas de provas e medalhas, voltamos nosso olhar reflexivo ao ambiente escolar, pois "as escolas são ambientes avaliadores, e o que um estudante aprende não é simplesmente como ser avaliado, mas como avaliar a si mesmo e também os outros (GIROUX, 1997, p. 65). As provas, portanto, são instrumentos medidores de "capacidade" e, pela magia social, funcionam como forma de inserção e exclusão do aprendiz na sociedade.

Desta forma, o livro didático, para ser escolhido pelo professor e assim sobreviver no mercado editorial, deverá trazer, na sua produção, exercícios que contemplem estes exames avaliadores e de seleção, de forma a serem os alunos "treinados" para provas, fazendo os livros didáticos parte deste jogo pedagógico. Pelo valor e poder atribuídos socialmente, exames avaliadores ou seletivos acabam por fazer parte da rede complexa de fatores interferentes na produção do livro didático.

4.7 Algumas Considerações

A despeito de termos transitado por diversos territórios na reflexão sobre a rede de fatores interferentes na produção do livro didático, não se pode perder de vista o foco central de interesse deste item: o livro didático como uma produção que visa apoiar o ensino de língua materna. O uso que se faz deste material no ensino de português foi o centro de nossa preocupação para que definíssemos nosso objeto de pesquisa assim como os critérios para a análise.

Enfim, pela forma como funciona o sistema escolar na sua relação com o universo sócio-político e cultural, podem-se relacionar abaixo requisitos que o livro didático tem que cumprir para sobreviver no mercado editorial:

- a demanda pela norma culta, que valoriza uma variação de prestígio, instigando a dicotomia do certo e errado, cuja origem remonta às nossas discussões sobre as concepções de senso comum de língua;
- as marcas de uma postura supostamente crítica associadas às contribuições acadêmicas e de diretrizes educacionais assumidas pelos PCNs;
- a expectativa de estudantes de Letras e de professores atraídos pelo aparato metodológico e pelas estratégias dos autores na assessoria pedagógica: a possibilidade de conciliar a concepções dialógica e sócio-histórica da língua com a aprendizagem do que é valorizado pelo senso comum;
- a demanda do mercado editorial, que se baseia nos critérios de avaliação do PNLD do PNLEM, principalmente no que se refere à indústria cultural;
- a presença de exercícios de vestibular e das provas do ENEM, SARESP, PROVA BRASIL o que, contrariando os objetivos formalmente assumidos pelos autores de gramática, pode tornar mecânica e conteudista a prática de ensino quando instituições, preocupadas com os resultados, se dispõem apenas a treinar alunos para essas provas;
- os princípios dos concursos públicos, cujos testes são marcados pela dicotomia do certo e errado, com excessiva metalinguagem;
- a demanda das escolas, cujos programas estão centrados na lógica do conhecimento linear, cumulativo e fragmentado (em correspondência ao modelo de seriação e de tratamento disciplinar).

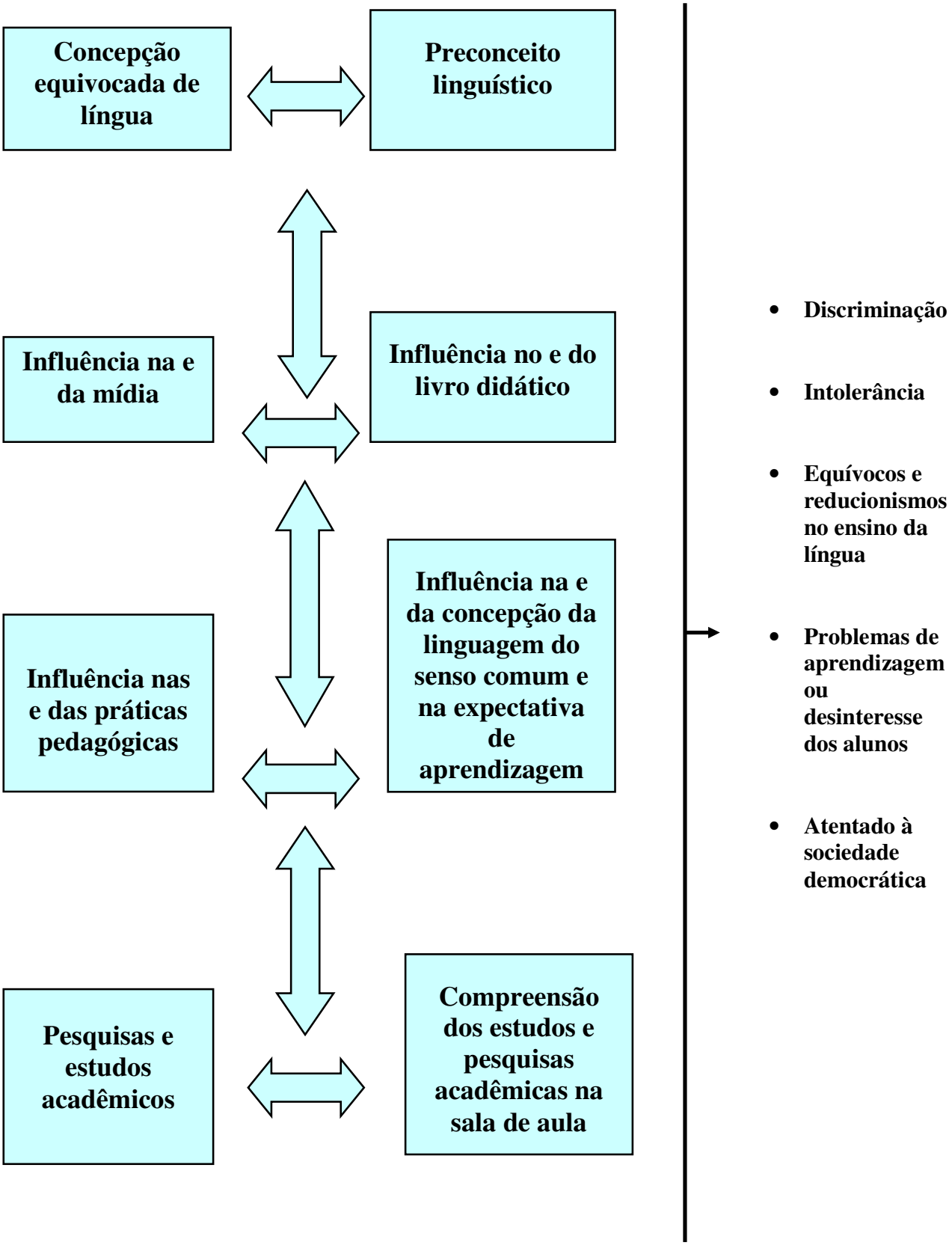
5. A PESQUISA

> O mundo, inclusive o mundo da ciência, é uma entidade complexa e dispersa, que não pode ser capturada por teorias e regras simples (FEYERABEND, 1996, p. 150).

5.1 Pressupostos

Nos capítulos anteriores, procuramos situar os pressupostos do presente trabalho, evidenciando uma rede de concepções, ideologias e paradigmas que explicam a língua escrita, o ensino da língua materna e o material didático que sustenta o trabalho do professor. No complexo jogo de relações, prevalece o mal-estar do fracasso escolar ou a convicção de que o sucesso escolar não necessariamente garante o acesso à língua viva e dialógica.

O quadro abaixo sintetiza as discussões feitas, pretendendo situar o problema e os pressupostos que nortearam o presente trabalho, justificando a necessidade de se conhecer e analisar o livro didático, em especial, a gramática que se consubstancia como o referencial do bom português: *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses (2004).


Concepção equivocada de língua
Preconceito linguístico
Influência na e da mídia
Influência no e do livro didático
Influência nas e das práticas pedagógicas
Influência na e da concepção da linguagem do senso comum e na expectativa de aprendizagem
Pesquisas e estudos acadêmicos
Compreensão dos estudos e pesquisas acadêmicas na sala de aula
• Discriminação
• Intolerância
• Equívocos e reducionismos no ensino da língua
• Problemas de aprendizagem ou desinteresse dos alunos
• Atentado à sociedade democrática

Assim, na presente investigação, buscaremos compreender as relações entre as concepções de língua, linguagem, norma culta, as práticas de preconceito linguístico e a gramática de Pasquale e Infante, buscando também captar a lógica da sua organização à luz dos apelos do mercado editorial.

5.2 Objeto, Objetivos e Hipóteses

A opção por estudar a *Gramática da Língua Portuguesa* está pautada em dois argumentos.

Em primeiro lugar, partindo da idéia de que gramáticos, escritores e pedagogos são capazes de transformar e assegurar a crença da legitimidade de língua com o *status* sacralizado dos livros, em particular nos clássicos, gramáticas, dicionários (BOURDIEU, 1998), importa questionar a natureza, as concepções e o papel desses instrumentos dentro de uma rede de fatores interferentes na produção do material didático que o consagra como um modelo cristalizado de manual escolar.

Em segundo lugar, parece certo que muitos docentes e alunos têm o professor Pasquale como referência[29] de língua e a sua gramática como um modelo no mercado editorial lingüístico. Desta forma, ele é o professor de português da mídia (da indústria cultural), o *gramático adequado*[30] e *autorizado*[31]. Seguindo tais raciocínios, a gramática do professor Pasquale e seus

[29] Esta valorização se origina em uma das instâncias de poder da sociedade, cujo valor hegemônico se fundamente em uma sociedade desigual, que elege alguém que possa representar seus interesses na sociedade. O autor Pasquale Cipro Neto é considerado por grande parte de usuários do português, "o porta-voz autorizado" (termo usado por Bourdieu, 1998) ao qual cabe falar sobre a língua portuguesa a professores, a alunos, a usuários da língua na mídia.
[30] Termo utilizado por Britto (1997, p. 188) ao se referir ao professor Pasquale Cipro Neto.
[31] É autorizado por possuir o *cetro* e o poder simbólico exercidos sobre a cultura (BOURDIEU, 1998). Desta forma, Pasquale oficializa a língua portuguesa como a gramática normativa.

programas televisivos exibidos na TV Cultura parecem dar respaldo a muitas práticas pedagógicas e apoio a alunos e a usuários da língua para escrever e falar "bem".

A gramática pedagógica de Pasquale e Infante constitui-se assim como um produto cultural instigante por ocupar significativamente um espaço no ambiente escolar e um espaço no mercado editorial dos falantes do português. Consideramos que este produto cultural, *mercadoria dentro da lógica capitalista,* é resultante de uma autoria direcionada, cuja circulação foi submetida às autorizações do poder educacional e das formas de comercialização e circulação (BITTERNCOURT, 2004b).

Ressalte-se que esta gramática pedagógica não será analisada apenas examinando o que nela há de consonância com a mudança de concepção de ensino de língua materna ocorrida ao longo dos últimos trinta anos. Buscaremos também encontrar elementos que fazem com que este produto (modelo de gramática da indústria cultural) encontre eco na escola[32], além da grande aceitação dos que estão fora da escola, entre outras razões, por desejarem aprovação em concursos públicos[33] e vestibulares, por se dizerem "cultas", ou pretenderem se assegurar do uso "correto" do idioma[34], falando e escrevendo "bem".

---

[32] Adotada como livro didático em algumas escolas. Ver: http://www.roga.com.br/2008/secretaria/lista_material/sede/Lista%203%C2%BA%20ano%20-%202008.pdf, acesso em 28 de maio de 2008; http://www.rainhadapaz.g12.br/servicos/informes/lista2008/PDFs/EM3serie.pdf, acesso em 28 de maio de 2008. Outro exemplo é a referência desta gramática na bibliografia básica da ementa do curso de Letras no *Centro Universitário de Votuporanga*, nas disciplinas *Morfologia Normativa da Língua Portuguesa* (que prevê o estudo aprofundado das classes gramaticais) e *Morfologia e produção de textos*. http://www.unifev.com.br/catalogo/cursos/letras.pdf, acesso em 28 de maio de 2008.

[33] Diversos editais de concursos públicos de variados tipos, em todo o Brasil, incluem na bibliografia a gramática dos referidos autores, muitas vezes como critério de correção das questões. Alguns exemplos disponíveis em http://concursos.ig.com.br/ft/conc/2870.pdf, acesso em 28 de maio de 2008; http://www.cefetam.edu.br/downloads/2007/CONTEUDOS_PROGRAMATICOS_DOCENTE_EDITAL011.pdf, acesso em 28 de maio de 2008.

[34] Podemos citar um artigo em que há referência a esta gramática: MADALENA, Lenoar Bendini. *Controle jurisdicional nos concursos públicos.* Texto extraído do Jus Navigandi http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6560, acesso em 28 de maio de 2008.

Escrita e editada desde 1997, 1ª edição (1ª impressão), comercializada principalmente com o objetivo de ter utilização escolar, a gramática de Pasquale e Infante sobrevive no mercado editorial linguístico, sendo adotada por instituições particulares de ensino, e indicada por muitos professores como apoio às aulas, aos estudos para vestibular, ou mesmo a pessoas que têm em vista a forma de falar "mais apropriada" ou "mais valorizada". Desta maneira, embora não tenha sido avaliada pelo PNLD e PNLEM para uso em escolas[35], esta gramática pode também ser considerada como livro didático (LAJOLO, 1997).

Pelos motivos já expostos, na contramão do que discorremos sobre a influência do PNLD e PNLEM para escolha e sustentação do material didático, considerado apenas um livro de apoio, esta obra não precisa passar por essa avaliação e ter o carimbo na capa para ser aceita pelos usuários da língua (professores, alunos, falantes do português). Isto pode também se dar pelo fato de que os autores, uma vez vinculados aos programas do livro didático, estariam vinculados apenas à rede pública escolar do Estado, eventualidade que possivelmente, afetaria negativamente a comercialização desta gramática.

O exemplar da gramática analisada, para uso exclusivo do professor, inclui a *Assessoria Pedagógica* para orientação do trabalho docente. Organizada em quatro partes (Fonologia Morfologia, Sintaxe, Apêndice), é constituída por 30 capítulos, sistematicamente distribuídos em três blocos: a) Atividades; b) Textos Para Análise; c) Exercícios de Vestibulares. No *Apêndice* de 33 páginas, constituído de três capítulos, é apresentada a síntese de alguns pontos da gramática: *Problemas Gerais da Língua Culta*, *Significação das Palavras* e *Noções Elementares de Estilística.* Em cada capítulo desta gramática há:

- Teoria gramatical;

[35] Informações disponíveis no site da Editora Scipione: http://www.scipione.com.br/pnlem2009/por.html, acesso em 29/05/2008, às16h20min. Ressalte-se que, para o PNLEM de 2009, esta gramática não foi avaliada tampouco.

- Atividades (exercícios de aplicação dos conteúdos gramaticais);
- Textos para análise (textos publicitários, letras de canções, poemas, textos jornalísticos etc.);
- Questões e testes de vestibulares.

A hipótese sobre nosso objeto de estudo é que, a fim de se assegurar como referencial de legitimação linguística e, ao mesmo tempo, atender aos diferentes apelos do discurso pedagógico e linguístico, conciliando-os com as demandas do mercado editorial, a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale e Infante configura-se pela relação instável entre concepções e práticas, um desequilíbrio que acaba reforçando o preconceito linguístico.

O propósito maior deste trabalho é examinar que elementos fazem este produto (gramática como modelo da indústria cultural) encontrar eco na escola, já que esta obra contraria a concepção teórica da lingüística moderna (já tão aclamada desde a década de 80), ainda trabalhando com a metalinguagem em detrimento da língua, dando margem à discriminação lingüística e fortalecendo a ligação entre norma culta e tradição gramatical.

5.3 Metodologia

Desde a década de oitenta, as pesquisas sobre a linguagem e as ciências da aprendizagem vêm questionando o que é de fato *aprender*, bem como *apreender ler e escrever* em uma sociedade letrada. Daí o questionamento nos debates acadêmicos: o que se deve ensinar quando se trabalha com língua materna? Pode-se dizer que, ao lado do conformismo, das resistências de várias ordens (social, ideológica, política, cultural, histórica) e das práticas cristalizadas no ensino da língua, há perspectivas de transformações teóricas e práticas. Por esta via, surgem outras questões. Será que os estudos e pesquisas ultrapassam os muros acadêmicos,

mas não conseguem se solidificar no cotidiano escolar, na sociedade por motivos políticos, ou pelas exigências mercadológicas da indústria cultural? Ou será que são mal-interpretados, mal-adaptados na sala de aula pelo professor? Pela complexidade temática, como se pode desvendar essa caixa-preta da educação? Sem a pretensão de chegar a respostas definitivas, estas são as perguntas que permeiam a presente investigação.

Para tanto, a pesquisa em questão pauta-se em uma análise quantitativa e qualitativa. Ressalte-se que a pesquisa qualitativa é indutiva e não depende de métodos quantitativos para suas inferências, ajustando-se ao tratamento de uma temática que é complexa. O que justifica essa complexidade e o ajustamento metodológico proposto é o fato de a gramática em questão estar ligada a vários fatores sócio-históricos, políticos, ideológicos e educacionais que interferem na sua produção.

No entanto, para melhor apreender a intensidade das categorias encontradas e o sentido das tendências delineadas, interessa igualmente a análise quantitativa, já que os dados mais quantificáveis podem dar respaldo às inferências qualitativas desta pesquisa. No estudo das relações entre as concepções assumidas e as práticas efetivamente propostas, importa situar as seguintes diretrizes metodológicas:

- evidenciar equívocos e apontar contradições entre concepções sobre a língua e seu ensino, confrontando as propostas efetivas de trabalho na gramática pedagógica;
- mapear os exercícios, dividindo-os por categorias de competências, constatando como os autores propõem atividades, correções, avaliações e sugestões de atividades complementares;
- analisar a relação estabelecida com os professores, alunos e consulentes da gramática;

- analisar os recursos utilizados pelos autores e pela editora para tornar a gramática um produto interessante para o mercado lingüístico editorial.

Tomando como referência o problema do "mal-estar" no ensino de língua, a confusão no entendimento do que é, de fato, ensinar português, os pressupostos educativos que prevêem a constituição do sujeito na e pela linguagem e os fatores interferentes na produção do material didático, esta pesquisa se norteia por quatro eixos de investigação, a serem analisados nos próximos capítulos: 1) Concepções Teóricas; 2) Abordagem Didático-Metodológica; 3) Enfoque Relacional; e 4) Dimensão Mercadológica. Esperamos que a análise destes eixos possa contribuir para ampliar a reflexão sobre o livro didático de português e sobre o ensino de língua materna.

6. PRIMEIRO EIXO ANALÍTICO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

As concepções de língua e de ensino subjacentes ao livro didático são fundamentais para orientar e estruturar a prática docente. Implícita (ou explícita) e ideologicamente, essas concepções, quando próximas ao senso comum, podem alimentar o preconceito lingüístico e funcionar como um dos maiores entraves para a educação lingüística, além, é claro, de sustentar os produtos da indústria cultural postas no mercado editorial lingüístico.

Nesta análise de *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses, o estudo das concepções teóricas que permeiam toda a obra permitiu situar as seguintes categorias e subcategorias:

Categorias	Subcategorias
6.1 Concepções Sobre a Língua	6.1.1 Gramática e Língua 6.1.2 Língua Falada e Língua Escrita 6.1.3 Inflação Terminológica
6.2 Concepções Sobre o Ensino da Língua	6.2.1 Propostas de Ensino 6.2.2 Diretrizes Para Correção e Avaliação

6.1 Concepções Sobre a Língua

6.1.1 Gramática e Língua

Na apresentação da obra analisada, os autores marcam, ainda que implicitamente, a concepção de gramática assumida:

EXEMPLO 1

> [...] a Gramática é instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua (Introdução, p. 03).

Como já explicitado no Capítulo 2, os estudos acerca do amplo conceito de gramática parecem pertinentes justamente porque o sentido pode variar de acordo com as perspectivas históricas, sociais, políticas e ideológicas assumidas. A qual conceito de gramática os autores se referem?

Os autores assumem a posição segundo a qual apenas a gramática tradicional (ou, usando como sinônimos, "normativa" e "escolar") pode prescrever o bem falar e o bem escrever, o restante é corrupção, ruína, decadência, tal como podemos comprovar com a própria definição de gramática:

EXEMPLO 2

> Gramática é uma palavra de origem grega formada a partir de *grámma*, que quer dizer "letra". Originalmente, gramática era o nome das técnicas de escrita e de leitura. Posteriormente, passou a designar o conjunto das regras que garantem o **uso modelar**

> **da língua** – a chamada **gramática normativa**, que estabelece **padrões de certo e errado** para as formas do idioma.
>
> [...]
> A gramática normativa estabelece a **norma culta**, ou seja, o **padrão lingüístico que socialmente é considerado modelar** e é adotado para o ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais.
>
> [...]
> As línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, necessitam da gramática normativa para que se garanta a existência de um **padrão lingüístico uniforme** no qual se registre a produção cultural. Conhecer a **norma culta** é, portanto, uma forma de ter acesso a essa produção cultural e à **linguagem oficial**. Esta gramática é dedicada ao ensino da **norma culta** da língua portuguesa em sua vertente brasileira (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 13, grifo nosso).

Ao aprofundarmos a análise do EXEMPLO 2, o que fica evidente são os postulados sobre a gramática que se aproximam do senso comum de que saber a gramática tradicional é saber a língua; assim também, saber português é saber gramática. Fica evidente a visão estática de língua, também comprovada com este exemplo:

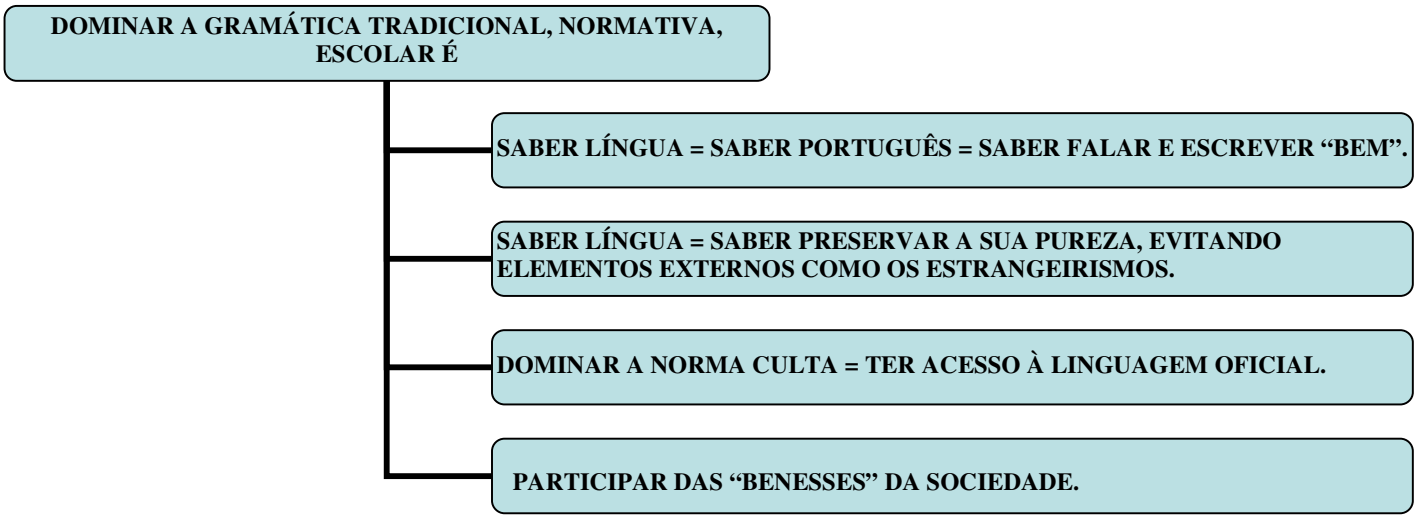
EXEMPLO 3

> **Atente para o fato de que os empréstimos lingüísticos só fazem sentido quando são necessários**. É o que ocorre quando surgem novos produtos ou processos tecnológicos. Ainda assim, esses empréstimos devem ser submetidos ao tratamento de conformação aos hábitos fonológicos e morfológicos da língua portuguesa. **São condenáveis abusos de estrangeirismos decorrentes de afetação de comportamento ou de subserviência cultural** (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 109, grifo nosso).

No EXEMPLO 3, a concepção estática e uniforme de língua acaba por controlar sua evolução: "Atente para o fato de que os empréstimos lingüísticos só fazem sentido quando são necessários" (BOURDIEU, 2006, p. 128). Ao contrário do sistema lingüístico abstrato postulado pelos autores, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, "vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta" (BAKTHIN, 2006, p. 128). Além disso, os abusos condenáveis, os danos causados pela afetação de comportamento ou de subserviência de que somos vítimas não decorrem dos estrangeirismos que nos põem em contato com a cultura e a

civilização, mas da *violência simbólica*, da exclusão, das formas desiguais da sociedade capitalista (BOURDIEU, 2006).

O esquema abaixo resume nossa análise sobre as concepções implícitas e explícitas postuladas pelos autores presentes nos exemplos estudados:



Feitas as constatações sobre as definições de **gramática** e **língua** assumidas pelos autores e os valores históricos e ideológicos implícitos em seus pressupostos, passemos a analisar, no próximo item, a visão dicotômica entre a língua falada e a língua escrita.

6.1.2 Língua Falada e Língua Escrita

A concepção dicotômica entre língua falada e língua escrita postula um universo totalmente independente entre estas, com suas respectivas características e especificidades. Esta concepção obsoleta não reflete a complexidade da língua, que pode se expressar no *continuum*

que vai do falado para o escrito, no qual, ocorrem as manifestações lingüísticas de acordo com gênero a que pertençam, onde a língua em sua vivacidade e complexidade se manifesta. Assim, implicitamente, é como se não existisse linguagem falada formal, com regras e com compromisso com a gramática; e também como se a oralidade fosse inferior à linguagem formal escrita (MARCUSCHI, 1991). Ao analisarem os fatores que explicam as variações lingüísticas, Pasquale e Ulisses definem os fatores situacionais:

EXEMPLO 1

> [...] em diferentes situações comunicativas, um mesmo indivíduo emprega diferentes formas de língua. Basta pensar nas atitudes que assumimos em situações formais (por exemplo, um discurso numa solenidade de formatura) e em situações informais (uma conversa descontraída com os amigos, por exemplo) A **fala** e a **escrita** também implicam profundas diferenças na elaboração de mensagens. A tal ponto chegam essas variações que acabam surgindo dois códigos distintos, cada qual com suas especificidades: a **língua falada** e a **língua escrita** (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p.11, grifo nosso).

EXEMPLO 2

> Os períodos seguintes são típicos da linguagem falada informal. Reescreva-os, adequando-os à linguagem formal escrita (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 425).

Nos EXEMPLOS 1 e 2, os autores parecem desconsiderar os postulados da lingüística sobre língua falada e língua escrita, que devem fazer parte da educação lingüística dos usuários do português. Da forma como foi explicitado, ressalta-se apenas a visão dicotômica e desconsideram-se as possibilidades de haver falas extremamente formais e escritas totalmente informais.

Em relação ao EXEMPLO 2, vale lembrar, no entanto, que favorecer exercícios de retextualização (do mais oral para o mais escrito; do mais formal para o mais informal) é

fundamental, já que um dos objetivos do ensino da língua é gerar a consciência sobre o trânsito lingüístico sem conotação negativa. Porém, porque os autores postulam uma visão dicotômica de língua, a atividade proposta no exemplo pode marcar uma avaliação negativa da linguagem falada informal (supostamente improvisada, sem correção e sem padronização).

Seguindo este raciocínio, "sobre qualquer afirmação preconceituosa e anticientífica deste gênero", Bagno (2005, p. 161) alerta:

> Significa que muitas regras cristalizadas na gramática tradicional *não fazem parte do português falado no Brasil,* nem mesmo pelos falantes plenamente escolarizados, com grau de escolaridade superior, *e sobrevivem apenas na língua escrita,* mais especificamente nas *variedades de letramento* e nos *gêneros de texto* em que um grau cada vez maior de monitoramento corresponde a um grau maior de conservadorismo gramatical, por força da tradição *grafocêntrica* da instituição escolar, isto é, a tradição de achar que só *a língua escrita mais monitorada* merece ser estudada (grifo do autor).

Consideremos ainda o seguinte exemplo:

EXEMPLO 3

> No português falado no Brasil, esse pronome (cujo) tem uso restrito às situações formais. **Mesmo as pessoas de maior grau de escolaridade têm dificuldades para empregá-lo**, optando por construções como as que veremos a seguir.
> *A mulher que a casa foi invadida quer ir embora do bairro.*

ou

> A mulher que a casa dela foi invadida quer ir embora do bairro.
> **Essas construções são normais na língua falada informal, mas devem ser evitadas no padrão culto da língua.** Em seu lugar, deve-se usar:
> *A mulher cuja casa foi invadida quer ir embora do bairro.*
> Observe que é **erro grosseiro** o emprego do artigo definido depois do pronome *cujo*. São erradas construções como "A mulher cuja a casa foi invadida..." [...], basta dizer "cuja casa" [...] (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p.423, grifo nosso).

Analisando a explicação no EXEMPLO 3, os autores não são claros ao mencionarem "*situações formais"* e "*dificuldades para empregá-los, optando por construções"*, se estão se referindo à fala ou à escrita, e em quais contextos de comunicação. Esta é uma informação muito

importante para constar na gramática pedagógica, já que a passagem pode gerar uma série de erros conceituais e dúvidas para o aluno e professor.

Além disso, há contradição e falta de clareza nas concepções neste postulado: "*Mesmo as pessoas de maior grau de escolaridade têm dificuldades para empregá-lo, optando por construções como as que veremos a seguir*".

Embora os autores afirmem que os usuários têm optado por outras construções com os pronomes, o que marca a dinamicidade da língua, há um tom pejorativo ao dizer que "*Mesmo as pessoas de maior grau de escolaridade têm dificuldades de empregá-los*". O uso dos termos "*mesmo*" e "*têm dificuldade*" sugere uma concepção estática, tradicional e preconceituosa de língua. Além disso, com essa afirmação, eles contrariam a definição de falante culto. A questão é que os falantes cultos não se pautam apenas pela gramática tradicional como postulam os autores desta gramática:

> Note-se que estudos sobre problemas de variação de linguagem provocados por variação de situações interacionais já tinham demonstrado que falantes cultos podem utilizar uma variedade de registros que vai do formal ao coloquial, em função de suas necessidades de comunicação. E, mais: é a possibilidade dessa variação de registros que nos permite identificar o **falante culto** real e **não seu conhecimento maior ou menor das regras da gramática tradicional**, conhecimento de que se utilizaria muito mais na língua escrita (PRETI, 1997, p. 17e18, grifo nosso).

Na verdade, não se trata de *dificuldade* de falantes de maior grau de escolaridade em empregarem o pronome "cujo"; apenas é a vivacidade e a dinâmica da língua que resultam no desuso - e/ou baixíssima incidência de uso - deste pronome: "o processo de obsolescência do cujo" (BAGNO, 2005, p. 85), pelo qual falantes cultos não se utilizem de tal forma. Este fato é comum na linguagem *viva* e, comprovadamente, a construção com o pronome *cujo (a) (s)* "vem desaparecendo da fala dos brasileiros de todas as classes sociais de todos os níveis de escolaridade" (BAGNO, 2005, p. 85).

Desconsiderando este processo de desuso do pronome "cujo", Pasquale e Ulisses preferem atribuir o pouco uso da palavra a uma suposta dificuldade do falante, um argumento que, aliás, parece compatível com o seu interesse em defender uma linguagem estática e culta e, assim, preservarem o "status" de gramáticos autorizados. De qualquer forma, a compreensão dos processos lingüísticos sucumbe ao interesse de imposição elitista do padrão do "bem dizer".

Somado a isso, ao postularem que *"Essas construções são normais na língua falada informal, mas devem ser evitadas no padrão culto da língua"*, os autores atribuem valor negativo à fala informal, ao estabelecerem implicitamente que o "certo" e ideal está no *padrão culto da língua*.

6.1.3 Inflação Terminológica

Há uma inflação de termos e conceitos relativos às práticas lingüísticas usadas de forma imprecisa, tácita e, muitas vezes, equivocada, tendo em vista a orientação teórica e política de pesquisadores estudiosos da língua. Retomaremos o mesmo exemplo do início deste capítulo, agora para ilustrar aquilo que se considera por inflação terminológica:

EXEMPLO 1

> Gramática é uma palavra de origem grega formada a partir de *grámma*, que quer dizer "letra". Originalmente, gramática era o nome das técnicas de escrita e de leitura. Posteriormente, passou a designar o conjunto das regras que garantem o **uso modelar da língua** – a chamada **gramática normativa**, que estabelece padrões de certo e errado para as formas do idioma. [...] A gramática normativa estabelece a **norma culta**, ou seja, o **padrão lingüístico** que socialmente é considerado **modelar** e é adotado para o ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais. [...] As línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, necessitam da gramática normativa para que se garanta a existência de um **padrão lingüístico uniforme** no qual se registre a produção cultural. Conhecer a **norma culta** é, portanto, uma forma de ter acesso a essa produção cultural e à **linguagem oficial**. Esta gramática é dedicada ao ensino da **norma culta** da língua portuguesa em sua vertente brasileira (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 13, grifo nosso).

No EXEMPLO 1, em um único tópico para definir *gramática*, são usadas várias terminologias, ocorrendo, portanto, aquilo que chamamos de inflação terminológica sinonímica de senso comum[36] (*padrão culto da língua, padrão lingüístico uniforme, linguagem oficial, padrão lingüístico modelar, uso modelar da língua – a chamada gramática normativa, norma culta*), decorrente da longa tradição de se analisarem os fatos da língua a partir da representação que fazem da escrita, confundidos com a norma culta. Novamente no exemplo abaixo, ocorre o uso de terminologias sinonímicas:

EXEMPLO 2

> No **padrão formal**, verbos de regências diferentes costumam receber complementos diferentes. Assim, uma frase como "O público viu e gostou do filme" pode dar lugar a "O público viu o filme e gostou dele." [...] Também não se deve esquecer que, no **padrão culto**, é preciso manter a regência determinada pelo verbo quando seu complemento ou modificador é um pronome relativo. [...] (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 505, grifo nosso).

Em relação à terminologia *padrão culto* que aparece no EXEMPLO 2 para designar a realização lingüística culta, trata-se de um conceito polêmico, uma vez que, do ponto de vista sociolingüístico, não existe coincidência plena entre padrão e culto (BAGNO, 2005). Observam-se, ainda, outros usos pelos autores de terminologias sinonímicas:

EXEMPLO 3

> Este é um livro dedicado ao ensino da ***norma culta*** da língua portuguesa em sua vertente brasileira. (...) estamos nos referindo às necessidades comunicativas em que o uso do ***padrão culto*** da língua (...) uma das dificuldades do estudante brasileiro é justamente a aquisição do ***padrão formal da língua*** (...) exames, vida burocrática ou acadêmica exigem do aluno o uso e o reconhecimento das ***formas cultas da língua*** (*Assessoria Pedagógica*, p. 2, grifo nosso).

[36] Ver análise no Capítulo 2 deste trabalho.

Pasquale e Ulisses se utilizam de várias terminologias tidas como sinônimas, ignorando suas definições de acordo com os pressupostos das ciências da linguagem.. Ao contrário, os postulados equivocados e de senso comum preconizam a gramática como regra do bem falar e do bem escrever, sustentando uma tendência de se compreender as formas de escrita, principalmente aquelas de maior elaboração, como a própria norma culta ou língua padrão (BRITTO, 2003).

6.2 Concepções Sobre o Ensino da Língua

6.2.1 Propostas de Ensino

Como apontam Bagno (2005) e Travaglia (2005), o modo como o autor do material didático concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como estrutura o seu trabalho com a língua portuguesa na proposta de ensino. Seguindo este raciocínio, pela análise das concepções sobre a língua, já realizada na primeira subcategoria, podemos afirmar que a proposta de ensino dos autores Pasquale e Ulisses também revela os postulados equivocados e próximos ao senso comum, situando o ensino como a tarefa de incutir as regras e as normas do bem falar e do bem escrever.

Quanto à análise das propostas de ensino da gramática em questão, importa não só ressaltar o que aparece explicitamente, mas o que fica implícito, tal como os exemplos abaixo podem mostrar:

EXEMPLO 1

> A chamada **língua viva** continua a ser a principal referência para o estudo dos variados **tópicos gramaticais** (*Apresentação da Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 4, grifo nosso).

EXEMPLO 2

> **Este é um livro dedicado ao ensino da norma culta da língua portuguesa** em sua vertente brasileira. É um livro que procura apresentar ao aluno os conteúdos da disciplina gramatical de forma a que ele possa servir-se desses conteúdos para satisfazer suas necessidades comunicativas do dia-a-dia. **É claro que nos estamos referindo às necessidades comunicativas em que o uso do padrão culto da língua se faz necessário**. Insistimos em que, na nossa opinião, a escola deve ensinar ao aluno aquilo que ele não sabe – o que, apesar de constituir uma obviedade, nem sempre é, a nosso ver, algo que se desenha com clareza para muitos que opinam sobre educação: ora, uma das dificuldades do estudante brasileiro é justamente **a aquisição do padrão formal da língua**, uma vez que os meios de comunicação de massa – pela dinâmica de trabalho que lhes é própria - privilegiam as formas coloquiais da língua. No entanto, exames, vida burocrática ou acadêmica exigem do aluno o uso e o reconhecimento das **formas cultas da língua**. Por isso acreditamos que a escola deva empregar muita de sua energia no **ensino desse padrão**. Fique claro que isso não significa estigmatizar as demais formas da língua: significa apenas e tão-somente **concentrar esforços naquilo que o aluno desconhece** (*Assessoria Pedagógica*, p. 2, grifo nosso).

No EXEMPLO 1, os autores propõem trabalhar com a *língua viva*; no entanto, no EXEMPLO 2, se contradizem ao assumirem como o objeto de ensino da língua portuguesa *a norma culta; o uso do padrão culto da língua; a aquisição do padrão formal da língua;* as *formas cultas da língua;* ao *ensino desse padrão*. Para dar conta da vivacidade da língua, destacada pelos autores no EXEMPLO 1, e também respaldada na *Apresentação da Assessoria Pedagógica*, pela citação de Bakhtin[37], pressupõe-se que os autores destaquem o livre trânsito pelos diversos gêneros textuais, com os mais diversos locutores e interlocutores, em múltiplices suportes orais e escritos, sem, implicitamente, instaurarem preconceito lingüístico com relação a qualquer nível de linguagem nos seus respectivos contextos, a saber, em:

---

[37] Pasquale e Ulisses citam Bakhtin, na *Apresentação da Assessoria Pedagógica* (p. 2), "um grande pensador da linguagem" para dar respaldo ao trabalho que fazem com língua: "Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Mikhail Bakhtin, *in Estética da Criação Verbal*, p. 282)".

- "chats" (excelente texto para se trabalhar a relação entre o falado e o escrito);
- falas e escritas de textos em vários suportes (do mais ao menos formal);
- textos (orais ou escritos, literários ou não) onde apareçam regionalismos, jargões profissionais etc., em vários suportes.

Para que este livre trânsito aparecesse na gramática pedagógica em questão, os autores teriam que conceber a língua e o ensino de língua como espaços de interação entre sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico e social. Neste sentido, as situações de comunicação inseridas na obra deveriam privilegiar a autoria e a autonomia dos discursos. Desta forma, o objeto de ensino da língua seria a escrita e a leitura, não a norma culta como ressaltado no EXEMPLO 2.

Em síntese, o confronto dos exemplos 1 e 2 deixa evidente uma contradição que, em face dos postulados bakhtinianos parece insustentável. É válido ponderarmos que não se trata de deixar de ensinar a norma culta na escola, mas sim, de ensinar sem enaltecê-la como única representação correta de língua, pois o "o sujeito deve ser poliglota de sua própria língua". Nenhum teórico da linguagem nega que todos devem ter acesso à norma culta. O que "os linguistas negam é a intolerância que alguns têm quanto ao uso de outras normas" (LEITE, 2003, p. 186).

Sobre a *tolerância* linguística e a possibilidade de *ser poliglota de sua própria língua*, vejamos como os autores assumem essa proposta na *Assessoria Pedagógica:*

EXEMPLO 3

> [...] Respeito e tolerância têm, na verdade, aqueles que acreditam que ao aluno devem ser apresentadas todas as formas possíveis da língua para que ele venha a se tornar um "**poliglota de sua própria língua**" – que, como se pode facilmente depreender, ***é capaz de falar as formas coloquiais e de escrever as formas cultas e não só...*** (*Assessoria Pedagógica*, p. 2, grifo nosso)

Embora as orientações do EXEMPLO 3 sejam pertinentes para o ensino de língua materna, Pasquale e Ulisses deixam a desejar ao transporem esta noção, já que, ainda que implicitamente, marcam uma visão dicotômica de língua: a fala pode ser *coloquial,* mas a escrita deve ser a *forma culta*. Esta dicotomia está implícita, pois os autores, ao finalizarem o que postulam com reticências, deixam em aberto a afirmação "**falar as formas coloquiais e de escrever as formas cultas e não só...**". Além disso, tanto nas explicações teóricas como nos exercícios, os autores orientam um trabalho que preconiza essa dicotomia, deixando de considerar e explicar importantes aportes dos estudos lingüísticos para que alunos e consulentes se distanciem da concepção dicotômica de senso comum de língua. O EXEMPLO 4 também ilustra a contradição entre aquilo que os autores propõem na *Assessoria Pedagógica* e na *Apresentação da Gramática da Língua Portuguesa*, 2004,:

EXEMPLO 4

> Exercícios estruturais, análise e interpretação de textos e questões dos mais variados e importantes vestibulares de muitas regiões do país e do Enem permitem que o ***aluno*** e o ***consulente*** pratiquem o que aprenderam. Com isso, esperamos que este livro os ajude ***a desenvolver o senso crítico necessário para compreender os processos lingüísticos e, com eles - por que não? -, compreender a realidade*** (*Apresentação da Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 3, grifos nossos).

Conforme afirmam no exemplo 4, os autores propõem que a gramática "didática" oriente alunos e consulentes a desenvolverem o senso "crítico necessário para compreender os processos lingüísticos e, com eles - por que não? -, compreender a realidade". No entanto, na mesma direção da análise do EXEMPLO 3, para que este desejo seja cumprido, é necessário que as explicações sejam didáticas, não contraditórias e obscuras, contemplando a possibilidade de reflexão própria da educação lingüística. Desta forma, ao contrário do que os autores afirmaram

no exemplo 4, não apenas "Exercícios estruturais, análise e interpretação de textos e questões dos mais variados e importantes vestibulares de muitas regiões do país e do Enem [...]" podem desenvolver o senso crítico necessário para compreender os processos lingüísticos.

Considerando aquilo que falta à referida gramática, bem como o que não é trabalhado com a devida ênfase, vale citar um exemplo, da *Assessoria Pedagógica*, que, condizente com os postulados dos autores, pode ser bastante ilustrativo para a análise que aqui se propõe:

EXEMPLO 5

> Como sempre insistimos em que as atividades de leitura e análise de textos como este sejam iniciadas com a audição da canção. Zélia Duncan é uma compositora e intérprete que costuma agradar muito aos adolescentes, pois, além das interpretações e arranjos de feitio "moderno", apresenta também temática que diz respeito ao mundo e às experiências dos alunos (p.19).

Em todas as atividades baseadas neste gênero textual, os autores orientam a audição das canções antes da realização das atividades de "análise" textual, o que é muito importante, já que, entre a letra da música e a audição da canção, muda-se o suporte, a musicalidade, a interpretação. Esta atividade é significativa, porque pode instigar a percepção de futuras canções ouvidas pelos alunos. No entanto, falta orientação na *Assessoria Pedagógica* para uma caminhada interpretativa[38] que instigue novos diálogos, intertextos e autoria.

Importante lembrar que, embora os autores utilizem na gramática uma variedade textual (textos verbais, não-verbais, literários, não-literários), muitos textos ficam relegados ao sabor de exercícios gramaticais, podendo-se, desta forma, tornar tecnicista a aprendizagem da língua.

A análise dos exemplos acima deixa evidente a contradição dos autores ao postularem uma didática de ensino e assumirem outra no percurso da teoria e prática da gramática.

---

[38] A caminhada interpretativa será analisada e discutida no Capítulo 6.

6.2.2 Diretrizes Para Correção e Avaliação

A despeito da intenção formativa desta gramática, é curioso perceber que não há proposta de avaliações, nem discussão de procedimentos de orientação e critérios que devem ser estabelecidos pelo professor no momento da correção das atividades. Existem diretrizes para a correção das atividades da gramática, as quais passaremos a analisar com base na *Assessoria Pedagógica,* anexa à Gramática.

A propósito destas diretrizes de correção de Pasquale e Ulisses, os dois exemplos abaixo, embora marquem orientações de natureza distinta, podem ilustrar como a gramática de autoria dos referidos autores se configura:

EXEMPLO 1

> Já destacamos a importância da uniformidade de tratamento e do cuidado que o ensino das formas cultas requer devido à interferência das formas coloquiais. No caso dos textos selecionados, há, no primeiro deles, um evidente cuidado com a uniformidade de tratamento, que se percebe quando se observam as formas de terceira pessoa do imperativo afirmativo (*faça* e *conserve*); já o segundo texto, não se verifica a mesma uniformidade, pois à forma de terceira... **Deve-se comentar com o aluno o fato de que a linguagem publicitária muitas vezes opta por não seguir o padrão culto de língua a fim de obter maior naturalidade** (*Assessoria Pedagógica*, p.19, grifo nosso).

EXEMPLO 2

> Deve-se iniciar as atividades com este texto pela audição desta maravilhosa canção. O professor, **se julgar conveniente, pode e deve ampliar e aprofundar** a leitura deste texto, que oferece farto material de análise lingüística e discussão sobre a existência (*Assessoria Pedagógica*, p.47, grifo nosso).

Os exemplos confirmam o manual do professor como um livro de respostas, apesar de haver, como no EXEMPLO 2, orientações muito importantes e significativas. O problema se configura pelo pouco aprofundamento nestas “dicas” dos autores.

Na parte relativa às atividades de análise de texto (*Textos para análise*), há apenas algumas sugestões, servindo o texto, muitas vezes, como pretexto para se proporem exercícios gramaticais. O problema recai, portanto, sobre a postura dos autores sobre as correções excessivamente escolarizadas, assunto a ser abordado a seguir.

Além disso, na parte desta gramática destinada às *Atividades,* na correção e orientação dos autores, privilegia-se uma preocupação excessiva do trabalho com a gramática pela gramática conforme se verá adiante. Consideremos, por ora, o seguinte exemplo:

EXEMPLO 3

1. **Complete as lacunas das frases abaixo com as letras apropriadas:**

a) Os pei __ es haviam sido encai __ otados na origem.
b) Sentia-se rebai __ado porque os pneus de seu carro eram recau __utados.
c) (...)

(*Atividades*, p.34)

Para que a gramática fosse articulada com a leitura e a escrita a partir da reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, princípios formalmente assumidos pelos autores na introdução, a *Assessoria Pedagógica* deveria explicitar e orientar os exercícios (de fixação ou de análise de texto) com os pressupostos da Semântica, Pragmática, Análise do Discurso e Gramática Textual. Com a predominância de sugestões apenas gerais e superficiais, e a ausência de orientações específicas ou subsídios para o professor[39], torna-se mais difícil a mediação destes para a leitura e escrita funcionais e de autoria - objetivo fundamental no ensino de língua materna.

Em relação à avaliação, não há orientações sobre como o professor deve concebê-la, ainda que o campo das pesquisas educacionais tenha investido fortemente no desenvolvimento de

[39] Os problemas em relação a muitas práticas pedagógicas docentes e aos livros didáticos foram discutidos no Capítulo 4.4 (*O Professor e o Livro Didático: Entre a Ousadia e a Insegurança*).

pesquisas que fomentem novos paradigmas educacionais[40], objetivando uma aprendizagem significativa, emancipadora e democrática. Desta forma, não há discussão e encaminhamento à sistematização de uma prática educativa movida pelo diálogo entre a avaliação do ensino e das aprendizagens, buscando abranger os diferentes percursos de aprender dos educandos.

Ressalte-se que os alunos desenvolvem formas e ritmos diversos do aprender e apreender. O processo de avaliação, portanto, deveria ser concebido pelos autores como um processo dinâmico que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem e atenda à diversidade. Neste contexto, podemos confirmar novamente a contradição dos autores em relação aos pressupostos teórico-metodológicos e o encaminhamento didático dos conteúdos programáticos para o trabalho em sala de aula assumidos na *Apresentação da Gramática* e na *Apresentação* da *Assessoria Pedagógica*.

6.3 Algumas Considerações

Até aqui, buscamos fazer a análise qualitativa com a demonstração de exemplos retirados da obra investigada, destacando-se as concepções teóricas explícitas e subjacentes dos autores. Desta maneira, foi possível constatar contradições entre o que é postulado como concepção de linguagem e o que é assumido nas propostas metodológicas e práticas, um desequilíbrio que reforça as concepções de senso comum. Sem assumir a concepção de um ensino vivo e dialógico de língua, os autores ainda ignoraram a concepção de falante culto, estabelecendo para ensinar "gramática" uma visão dicotômica, uniforme e estática de língua. Enfim, os autores desconsideram, no ensino de língua portuguesa, os dois eixos de práticas discursivas postulados por Bakhtin: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.

[40] Entre tantos, podemos citar HOFFMANN (1998 e 2000) e PERRENOUD (1999).

Prosseguiremos, no próximo capítulo, com a análise de dados, apontando categorias referentes à prática e à metodologia dos autores.

7. SEGUNDO EIXO ANALÍTICO: ABORDAGEM DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Tendo analisado as concepções teóricas assumidas por Pasquale e Ulisses, em *Gramática da Língua Portuguesa*, o próximo eixo de investigação a ser considerado diz respeito à abordagem didático-metodológica da referida obra. Estreitamente vinculada às concepções de língua e de ensino da língua, a análise do processo de aprendizagem, tal como ele é proposto na obra, parece relevante para que se possa avaliar o efetivo trabalho com a língua.

No estudo deste eixo, foi possível encontrar as seguintes categorias e subcategorias:

TIPOLOGIA DAS ATIVIDADES

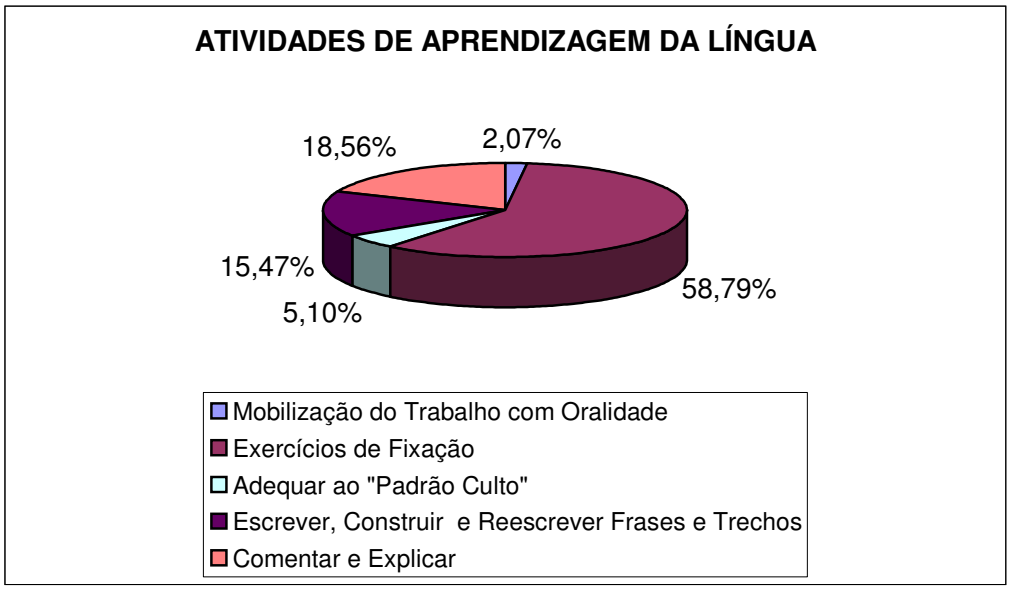
Categorias	Subcategorias
7.1 Atividades de Aprendizagem da Língua	7.1.1 Mobilização do Trabalho com a Oralidade; 7.1.2 Exercícios de Fixação; 7.1.3 Adequar ao "Padrão Culto"; 7.1.4 Escrever, Construir e Reescrever Frases e Trechos; 7.1.5 Comentar e Explicar.
7.2 Atividades de Leitura e Interpretação	7.2.1 Texto como Pretexto Para Exercícios Gramaticais; 7.2.2 Teoria Gramatical e Exercícios de Interpretação; 7.2.3 Produção Textual e Autoria.

7.1 Atividades de Aprendizagem da Língua

Neste item, mapeamos e organizamos quantitativamente a tipologia dos exercícios constante na parte da obra referente às atividades sobre teoria gramatical, intitulada *Atividades* (capítulos 2 ao 30), divididos por categorias e objetivos. Tal divisão nos permite refletir acerca dos fatores interferentes no mercado editorial dos livros didáticos de português, assim como considerar as concepções implícitas de linguagem que atuam na prática e na metodologia subjacente a estes exercícios. As atividades das subcategorias 7.1.1 a 7.1.5, em toda obra, totalizam 291 exercícios.

A tabela e o gráfico abaixo trazem o resultado do mapeamento das atividades:

ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Mobilização do Trabalho com Oralidade	6	2,07 %
Exercícios de Fixação	171	58,79 %
Adequar ao "Padrão Culto"	15	5,10 %
Escrever, Construir e Reescrever Frases e Trechos	45	15,47 %
Comentar e Explicar	54	18,56 %
TOTAL	291	100 %



Pelos dados apresentados na tabela e no gráfico, observa-se um considerável desequilíbrio nas atividades propostas, cuja prevalência reforça a concepção de que a aprendizagem linguística se processa por mecanismos de fixação.

Passemos a analisar cada subcategoria.

7.1.1 Mobilização do Trabalho com a Oralidade

Ao contrário dos *Exercícios de Fixação*, que se constituem como maioria das atividades de *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale e Ulisses (58,79%), os exercícios com a oralidade aparecem em minoria (2%), o que evidencia a menor valorização da fala. Analisemos, nos exemplos abaixo, o que os autores desta gramática didática propõem como trabalho de oralidade.

EXEMPLO 1

> Leia em voz alta as palavras a seguir, destacando a sílaba tônica. Procure memorizar a forma culta desses vocábulos.
> cate**ter** con**dor** ru**im** No**bel**
> [...] (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 49)

EXEMPLO 2

> 2. Complete as lacunas com as formas verbais solicitadas entre parênteses. A seguir, leia atentamente as frases **em voz alta,** prestando atenção à forma culta de pronunciar essas formas verbais:
> a) Eu (*) esse eterno candidato de seus velhos comparsas. (*distinguir,* presente do indicativo)
> b) [...] (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 139)

Com estes exemplos, é possível inferir que os exercícios relacionados à fala não têm o objetivo de favorecer a participação oral em sala de aula, muito menos a expressão das idéias ou sentimentos em situações comunicativas. Desta forma, torna-se difícil a gramática dar lugar e papel à oralidade, já que a linguagem oral não é considerada objeto do ensino de língua portuguesa. Em consequência disto, pode-se instaurar pelas práticas de ensino direcionadas pela referida gramática a dicotomia entre língua falada e língua escrita, favorecendo o escrito em detrimento do oral, bem como a visão de um dialeto de fala calcado na escrita. Em outras palavras, as próprias práticas pedagógicas se prestam a fortalecer as já explicitadas concepções de senso comum.

Ao desconsiderar as relações de influências entre fala e escrita, ignora-se a oportunidade de trabalho com a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Nesta gramática, faltam oportunidades para a análise de níveis de uso da língua e suas formas de realização, em diferentes graus de formalidade ou ajustamento aos interlocutores. Assim, ficam limitadas as possibilidades de reflexão sobre a situação comunicativa em face de suas características específicas, tais como o objetivo da fala e o ajustamento ao perfil dos interlocutores: idade, posição social, sexo, profissão, papel social etc.

Em suma, como já constatado, nesta gramática, o trabalho com a língua a torna a-histórica, estática, dicotômica e calcada na escrita, sendo pouco favorecidos aspectos como:

- interação verbal;
- exploração de variedades da linguagem oral com gêneros orais;
- exploração da norma culta em gêneros orais formais;
- exploração de relações entre fala e escrita;
- exploração de variedades de interlocução;
- exploração de variedades de autorias;
- discussão de preconceitos e discriminação lingüística e suas formas de disseminação;
- discussão e análise da língua como mecanismo de controle social e de reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos lingüísticos no cotidiano.

7.1.2 Exercícios de Fixação

Os exercícios de fixação consistem em uma gama de atividades, tais como: preencher ou completar lacunas, substituir, classificar, copiar, separar sílabas, acentuar etc. Sua lógica é a repetição mecânica e a memorização de regras gramaticais, sem a reflexão crítica sobre a língua. Neste contexto, ensinar é repetir para reproduzir. Pelo resultado dos dados do gráfico anteriormente apresentado, é possível constatar que, embora os autores postulem um projeto teórico-metodológico apoiado em uma visão sociointeracionista de linguagem, a prevalência de *Exercícios de fixação* (58,79 %) marca na obra a tendência da tradição gramatical. Seguem exemplos destes exercícios.

EXEMPLO 1

> **3.** Escolha da lista abaixo a letra ou dígrafo adequado para preencher cada uma das lacunas o texto a seguir: g j c ç s ss sc z x ch
>
> *De volta à Febem*
>
> A sensa __ ão do "retorno do mesmo" é inevitável após a divulga __ ão de um relatório da se __ ão paulista da Ordem dos Advogados do Brasil apontando tortura na unidade da FEBEM de Franco da Rocha, na Grande São Paulo. Tanto é assim que o próprio documento faz uma analogia como passado dessa institui __ão ao comparar o que ocorre em Franco da Rocha com o que ocorria na e __ tinta unidade Imigrantes, que entrou para a crônica policial do Estado por suas rebeliões sangrentas e pelos métodos truculentos de lidar com adol __ entes infratores. (...) *Folha de S. Paulo*, 7 dez. 2002.
>
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p.41).

EXEMPLO 2

> **2.** Substitua as estrelas pela preposição adequada para que as frases sejam consideradas apropriadas ao padrão culto da língua portuguesa. Pode haver casos em que nenhuma preposição seja necessária.
>
> a) Esses problemas, (*) cujas causas conhecemos muito bem, podem ser facilmente resolvidos.
> b) [...]
>
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 425).

Exercícios como os dos exemplos acima prevalecem na parte que cabe às *Atividades* desta gramática, num total de 171 dos 291 exercícios. Trata-se de uma abordagem que contraria os princípios defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, principalmente, pelas diretrizes educativas pautadas nos estudos lingüísticos. Além disso, muitos estudos acadêmicos sobre o livro didático de português[41] no ensino de língua materna, comprovam a ineficiência de exercícios de fixação que exploram a metalinguagem excessiva, em detrimento do trabalho crítico com a linguagem em um contexto situado. Ao serem privilegiados na obra os exercícios de fixação, a língua é assumida pelos autores como:

[41] Batista, 2001; Lauria, 2004; Dionísio, 2005; Pinheiro, 2005, Rangel, 2005; Marcuschi, 2005; Bezerra; Britto, 2003; Bagno, 2005; Dias, 2005; Beth Marcuschi, 2005 a e b; Costa Val e Castanheira, 2005; Batista e Rojo, 2005 etc.

- conjunto de regras gramaticais;
- recurso meramente instrumental;
- código rígido em função do qual só há uma única forma correta para o dizer.

Nos exercícios de metalinguagem, são explorados apenas conhecimentos morfológicos, morfossintáticos, fonológicos, ortográficos e semânticos. Destes últimos, em geral, os autores trabalham com a sinonímia, antonímia, paronímia e homonímia. Na verdade, em contraposição ao trabalho excessivo com a metalinguagem, os autores deveriam instigar o professor a buscar fontes complementares (estudos linguísticos e gramáticas descritivas), para que fossem trabalhados aspectos estruturais e de funcionamento linguístico, dessacralizando o que está consagrado no português brasileiro, na gramática tradicional, desenvolvendo-se, assim, possibilidades para a educação linguística.

As palavras de Possenti (1996, p. 49) sobre o trabalho com a linguagem na escola confirmam nossa análise:

> Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula.

Lembrando os fatores interferentes na produção do material escolar, é importante pontuar que a prática pedagógica, a metodologia de ensino e a concepção de linguagem seguem uma padronização na produção dos livros escolares em geral, o que parece justificar a necessidade de os autores proporem a fixação da linguagem. No entanto, pelo excesso de exercícios de fixação, percebe-se que esta obra foge aos limites da padronização dos manuais escolares. Pelos estudos e pesquisas sobre o material didático - Costa Val e Marcuschi (organizadoras), 2005; Dionísio e Bezerra (organizadoras), 2005; Valente (organizador), 2002 - constatamos percursos de livros didáticos de português menos tradicionais e padronizados.

Portanto, podemos pressupor que o excesso de metalinguagem na obra de Pasquale e Ulisses já se torna uma "nostalgia conservadora".

Em face desta nostalgia tradicional dos autores analisados, cabe muito bem a pergunta de Ferreiro (2005, p. 41): "como ajudar a construir esses novos leitores do século XXI, novos leitores que também devem ser concebidos como novos produtores de textos?" Diante de uma "renovação (revolução?) na definição de texto e leitor, das práticas de leitura", já tão discutidas em congressos, em pesquisas acadêmicas, em abrangente literatura e em capacitação de professores, o que justificaria o predomínio da fixação em um material didático (FERREIRO, 2005, p. 41)?

7.1.3 Adequar ao "Padrão Culto"

Assim como os exercícios com a oralidade aparecem como minoria (2%), os exercícios de adequação ao padrão culto também constituíram quantitativamente uma parte menor (5%) das atividades de *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale e Ulisses. Mesmo aparecendo em pequena escala, do ponto de vista qualitativo, a subcategoria "Adequar ao Padrão Culto" segue a lógica predominante na obra, somando-se aos exercícios de fixação, porque ambas as subcategorias (com o total de 186 das atividades propostas) trazem subjacente a concepção de uma língua correta, supostamente ideal, apartada da oralidade e dos efetivos usos da linguagem. A este respeito, as palavras de Bagno (2005, p. 76) parecem especialmente significativas:

> Temos de reivindicar, isso sim, o direito pleno e democrático de *também* podermos usar as regras não admitidas nas gramáticas normativas, **mas já plenamente documentada na fala e na escrita da maioria dos brasileiros cultos** (Grifo nosso).

Exercícios como o EXEMPLO 1 podem desencadear um olhar dicotômico sobre o "certo" e "errado" da língua.

EXEMPLO 1

As frases seguintes são freqüentes na língua coloquial e familiar.
Reescreva-as de acordo com o padrão culto.
a. Vi ele ontem.
b. Encontrei ela no cinema.
c. Deixa eu quieto!
d. [...]

(*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004,p. 281).

Ainda que o exercício acima possa desenvolver a percepção do aluno para a existência dos diferentes níveis da linguagem, o que torna esse tipo de atividade problemático é a concepção de gramática dos autores decorrente do senso comum, por se aproximar da dicotomia do "certo" e "errado" da língua. Conforme já demonstrado, trata-se de uma concepção que ora está implícita em exercício, ora explícita na teoria e vice-versa. A proposta de reescrita da oralidade de acordo com o padrão culto, quando não acompanhada de uma reflexão sobre os usos da língua, também sugere a concepção da superioridade da escrita sobre a fala. Com isto o exercício parece reforçar a idéia de que é na escrita que se pode "consertar os vícios da fala".

7.1.4 Escrever, Construir e Reescrever Frases e Trechos

Contrariando os dados dos exercícios com a oralidade (2%) e dos exercícios de adequação ao padrão culto (5%) que aparecem na parte das *Atividades* da *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses, com os dados da subcategoria "Escrever, Construir e Reescrever Frases e Trechos" (15%) seria possível concluir que reescrever é uma atividade bastante solicitada pelos autores ao longo da obra? Analisemos um exemplo:

EXEMPLO 1

> **Reescreva as frases seguintes, substituindo as expressões destacadas por compostos eruditos**:
> a) Certos políticos têm **incontinência de linguagem**.
> b) [...]
>
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 104)

Neste exemplo, o que aparece, logo à primeira vista, é que a reescrita não está a serviço da expressão das ideias. A diretividade da proposta condiciona o aproveitamento restrito que se pode fazer dela: um mero jogo linguístico. Embora a reescritura possa oferecer condições para reflexão e apreensão de usos reais e vivos da língua em seus mais variados contextos e interlocutores, os autores exploram excessivamente a refacção de um conteúdo pré-determinado com o objetivo de automatizar as normas da gramática tradicional. Além de os autores não poderem garantir este objetivo, criam situações irreais de usos da linguagem, ignorando a grande variedade da língua portuguesa. Instiga-se, portanto, a manutenção:

- da gramática de frase;
- do preconceito lingüístico ;
- da concepção equivocada de língua;
- da dicotomia língua falada e língua escrita;
- da dicotomia do certo e errado na língua;
- do empobrecimento das discussões lingüísticas;
- da limitação na aprendizagem significativa e real;
- da confusão na constituição da identidade linguística.

Ao contrário, as atividades de retextualização poderiam oportunizar a compreensão, a revisão e reelaboração textual, ou seja, um processo educativo mediado pela reflexão sobre

linguagem. Para tanto, os autores Pasquale e Ulisses deveriam obter respaldo às correções das atividades em sala de aula em disciplinas como: a Pragmática, a Lingüística Textual, as Análises do Discurso e da Conversação. Desta maneira, na sala de aula, promovidas por professores, estas atividades poderiam atentar ainda para a estrutura sintática e morfológica do texto, para seus interlocutores, contextos e suportes (MARCUSCHI, 2003).

7.1.5 Comentar e Explicar

Aparecendo em 2º lugar entre as subcategorias (18%), as atividades de "Comentar e Explicar" representam, contrariamente às anteriores, a possibilidade de um trabalho com a linguagem mais consistente. Estes são exemplos desta subcategoria:

EXEMPLO 1

> Conte em um parágrafo alguma coisa que freqüentemente acontecia em sua infância. A seguir, observe os tempos verbais empregados e justifique seu uso.
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 186, grifo nosso)

EXEMPLO 2

> Pronomes possessivos e demonstrativos muitas vezes são usados para exprimir detalhes interessantes de significação. Procure captar e comentar os detalhes expressos nas frases seguintes.
> **a)** Ela deve estar com **seus** quarenta anos.
> **b)** [...]
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 285, grifo nosso)

Os exercícios acima possibilitam refletir as atividades como experimentos em um laboratório, já que se pode marcar com os alunos o papel que o tempo verbal e a classe de

palavras exercem no texto proposto, ainda que seja em uma frase, em um parágrafo. Destes exercícios poderiam resultar outros.

No caso do EXEMPLO 1, com esta atividade, é possível solicitar que o aluno relate (oralmente e depois escrevendo, ou vice-versa) em um, dois, ou em vários parágrafos *alguma coisa* que *está acontecendo*, que *aconteceu* no dia anterior e que *acontecerá*, a fim de comparar os tempos verbais usados e compartilhar com a sala os usos da língua. Além disso, é possível explorar vários suportes, gêneros e interlocutores na produção textual. Este caminho experimental com a linguagem proporciona uma compreensão do uso da linguagem, desencadeando, concomitantemente, uma contra-palavra do interlocutor à palavra do locutor (e vice-versa) e um processo de reflexão sobre as expressões lingüísticas utilizadas (BAKHTIN, 2006).

Ressalte-se que uma comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo de uma situação concreta. Assim, "a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção" (BAKHTIN, 2006, p. 128). À luz de Bakhtin (2006, p. 129), a ordem metodológica para o estudo da língua é:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

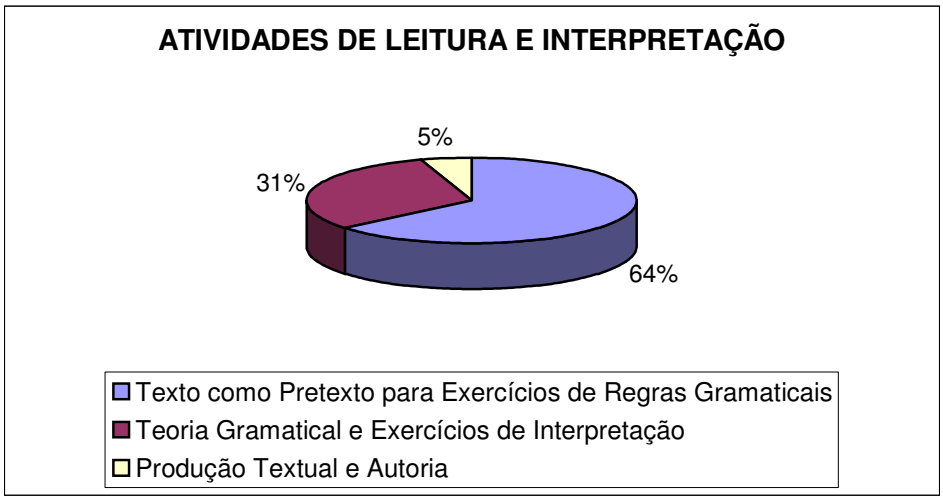
Considerando os problemas enfrentados no cotidiano escolar, para esta ordem metodológica, é importante um eficaz manual de orientação para o professor, objetivando a contribuição de instrumentos que permitam a ele um melhor desempenho do seu papel como educador no processo ensino-aprendizagem.

Em contraposição aos demais exercícios analisados, podemos considerar adequada esta subcategoria de exercícios, justamente porque eles escapam à lógica mecânica e irrefletida de se lidar com a língua. Mesmo assim, como já constatado, não encontramos, na *Assessoria Pedagógica*, de Pasquale e Infante, muitos destes instrumentos fundamentais para dar respaldo à prática pedagógica docente.

7.2 Atividades de Leitura e Interpretação

Na categoria *Atividades de Leitura e Interpretação*, mapeamos e organizamos quantitativamente a tipologia dos exercícios constantes na parte da obra sobre análise de textos, dividindo-os por subcategorias e objetivos. A tabela e o gráfico abaixo trazem o resultado deste mapeamento, permitindo considerações sobre as atividades em si e sobre os fatores interferentes do mercado editorial nos livros didáticos de português.

ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO	QUANTIDADE	%
Texto Como Pretexto Para Exercícios de Regras Gramaticais	172	64 %
Teoria Gramatical e Exercícios de Interpretação	80	31%
Produção Textual e Autoria	18	5,0 %
TOTAL	270	100%



A tabela e gráfico nos mostram que os autores propõem, em toda a obra, um total de 270 atividades, que, para fins de análise, podem ser distribuídas nas subcategorias 7.2.1 a 7.2.3. Este total de atividades é proposto com base em 86 textos, conforme constatamos em tabela e gráfico adiante.

7.2.1 Texto Como Pretexto Para Exercícios de Regras Gramaticais

Embora haja uma proposta sociointeracionista teórico-metodológica assumida por Pasquale e Ulisses, na *Assessoria Pedagógica*, além da tentativa de redimensionar o ensino de gramática ultrapassando o âmbito da frase para utilizar-se de textos, os dados da tabela e do gráfico contrariam essa proposta. Com 64% de exercícios sobre conteúdos gramaticais, os autores operam os textos como subterfúgio para uma abordagem prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas. Há atividades com frases soltas, muitas vezes, descontextualizadas, propondo a identificação de uma classe gramatical, um termo da oração,

uma figura de linguagem etc. O objetivo destes exercícios é a memorização de regras gramaticais, fixação de normas, sem contribuir para a compreensão dos fatos linguísticos ou da estrutura textual. Assim, pouco se privilegia a exploração de gêneros textuais e das suas funções comunicativas como princípio organizador do trabalho de leitura, interpretação e produção textual.

Vale ponderar aqui que alguns autores de livros didáticos, como William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que estão no meio acadêmico e voltados à pesquisa, receberam avaliação crítica negativa na sua produção didática por trazerem contradições entre a concepção de linguagem postulada e a prática "tradicional" de exercícios explorados na obra. Observemos a avaliação na resenha PNLEM 2009 da produção didática de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães:

> Em função da proposta teórico-metodológica assumida para o tratamento dos conhecimentos lingüísticos, causa estranhamento o uso do texto como pretexto para a abordagem predominantemente prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas, o que contraria a adequada orientação sociointeracionista desenvolvida na maior parte da obra[42].

É fato os livros didáticos reelaborarem os conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Porém, como já discutimos, a acentuada padronização do sistema escolar atua com força no mercado editorial e acaba por estabelecer um formato para a publicação de manuais escolares organizados conforme fatores preestabelecidos pelas características mercadológicas. Esta justificativa não se aplica a Pasquale e Ulisses, que exploraram 64% de exercícios gramaticais, ignorando o trabalho textual significativo para uma reflexão linguística. Os

[42] Confira avaliação na resenha PNLEM 2009 que consta, na página 26, no *site* ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/catalogo_lingua_portuguesa_pnlem2009.pdf, acesso em 6/nov/2008.

exemplos abaixo, propostos a partir de textos, ilustram como as atividades são desenvolvidas na gramática em questão.

EXEMPLO 1

> "Há, no texto acima, um único acento gráfico. Justifique seu emprego."
>
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 56)

EXEMPLO 2

> "O aluno deve apontar a presença do sufixo – *dor* nessas duas palavras. São dois substantivos que nomeiam agentes que se formaram de verbos"(*Assessoria Pedagógica*, p. 13).

EXEMPLO 3

> "Retire do texto um caso de derivação regressiva" (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004,p. 92)

Com estes exemplos podemos perceber que a natureza do trabalho com os textos proposta por Pasquale e Ulisses contraria a proposta de abordagem sociointeracionista que prioriza o trabalho eficaz com a linguagem. Em uma sociedade de escrita, são fundamentais as proficiências leitora e escritora para compreender fatos, valores, discursos implícitos, informações, domínio de critérios de busca, de análise e de interpretação de dados e a capacidade de seleção em vários suportes, inclusive com mediação do computador.

Na contramão do trabalho com os textos na gramática analisada, Geraldi (2003, p. 98) lembra que "um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém"*, podendo-se aí compreender sua complexidade. Nesta perspectiva, o aluno deve ter o domínio das operações que permitem a construção de enunciados, tanto aqueles que colocam em jogo ancoragens em relação à situação de enunciação extralinguística, quanto as que se relacionam ao contexto lingístico (GERALDI, 2003).

Com Bakhtin, sabemos que os enunciados são marcados por especificidades que podem ser percebidas pelo conteúdo, pelo estilo verbal, isto é, pela seleção de recursos utilizados (lexicais, fraseológicos e gramaticais) e, principalmente, pela construção composicional. Desta forma, cada esfera de utilização da língua elabora tipos estáveis de enunciados, os quais se caracterizam como *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003). Ainda à luz de Bakhtin e das orientações de Geraldi, as atividades com textos não podem ser pretextos para fixação de normas gramaticais, mas sim espaços para ancoragens reais de significação, de busca de diálogos, de contra-discursos a discursos impostos pelo social e vivências concretas de comunicação.

7.2.2 Teoria Gramatical e Exercícios de Interpretação

Os exercícios da subcategoria "Teoria Gramatical e Exercícios de Interpretação" consistem em uma série de atividades, tais como: interpretação e exploração de sentido vocabular, teoria gramatical aplicada ao texto e os efeitos interpretativos que são produzidos pela morfologia e sintaxe, reflexão sobre teoria gramatical aplicada ao texto e construção de conceitos, trabalho com a oralidade e interpretação textual. Estas atividades proporcionam um trabalho interdisciplinar, um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, oportunizando análises, debates, discussões e contatos com diferentes textos. Pode-se também assegurar uma abordagem discursiva e dialógica de temas próximos à realidade contemporânea dos alunos, como: AIDS, desigualdade social, trabalho infantil, gravidez, exploração do homem sobre o homem etc. Este trabalho textual pode estimular a leitura de outros textos e subsidiar práticas de pesquisa e de reflexão. Na gramática analisada, os exercícios textuais desta subcategoria representam 31% das "Atividades de Leitura e Interpretação",.O exemplo abaixo mostra uma atividade significativa proposta pelos autores.

EXEMPLO 1

> A publicidade cria, com muita freqüência, textos em que aspectos sonoros das palavras são colocados em destaque [...]
>
> Antes de lidar diretamente com o texto e as questões, recomenda-se que o professor peça aos alunos que observem atentamente a parte visual do anúncio e o modo como nela se sugere que, entre o que o televisor anunciado mostra em sua tela e o mundo real, há continuidade. Essa idéia abre possibilidades interessantes de discussão: aquilo que a TV mostra, por mais que se ofereça numa imagem de alta fidelidade, pode ser em algum momento considerado "real"? Por que a publicidade procura sugerir que a TV possa ser uma representação exata da realidade? De que forma essa noção de que a TV possa transmitir a "realidade como ela é" pode se tornar socialmente perigosa?" (*Assessoria Pedagógica*, p. 5)[43] (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 26).

O EXEMPLO 1 marca a orientação dos autores para que os professores discutam com os alunos os temas afins do texto publicitário analisado. Eis aí uma grande oportunidade para o trabalho com a oralidade: debates, opiniões e comentários, que desencadeiam reflexão e posicionamento dos alunos como cidadãos. Com estas atividades, é possível instigar a socialização entre alunos, assim como contextualizar o tema, fazer inferências, proceder a análises de textos verbais e não-verbais etc.

Analisemos outro exemplo significativo, que pode proporcionar reflexão sobre efeitos e interpretações produzidos em textos pelo uso de uma mesma classe gramatical, mesma acentuação gráfica em várias palavras de um verso, muitas figuras de linguagem em um texto etc.

EXEMPLO 2

> "Que efeito causa o emprego de palavras de mesma acentuação tônica no final de cada verso? Comente." (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 62).

[43] O texto publicitário analisado é da Philco, Revista *Veja*, mar. 2001. Edição, página?

A questão proposta no EXEMPLO 2 possibilita o trabalho epilingüístico, isto é, atividades que favorecem outras reflexões sobre o uso da linguagem. A direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que se está engajado (GERALDI, 2003).

Embora Pasquale e Ulisses pontuem a importância do trabalho com a análise de textos e até proponham exercícios pertinentes a esta meta (como são os casos dos exemplos mencionados), à luz de Bakhtin, Freire, Geraldi, Kleiman, Lerner e Soares, o que emerge da análise é também a falta de outros procedimentos que possam intensificar a caminhada interpretativa. Na consideração desta falta, está a ausência de propostas de mediação entre professor e aluno para:

- a construção dos mapas textuais;
- a verificação de hipóteses de leitura;
- a intertextualidade entre os vários textos da gramática e entre sugestões de outros: textos verbais e não-verbais (telas, filme, fotografias, poemas, música), tecendo, assim, os fios dialógicos dos sentidos;
- o acesso a outras leituras afins;
- a reflexão sobre a situação de comunicação (Quem escreveu? Para quem? Para quê? Onde? Como isso se manifesta?);
- a compreensão sobre o tipo de texto (gênero);
- os diálogos com o autor do texto;
- a produção textual oral e escrita.

Observamos também, na *Assessoria Pedagógica*, que nem sempre há orientações explícitas para tratamento de temas polêmicos em sala de aula, como trabalho com pesquisas,

com textos afins, projetos de leitura, e referência bibliográfica para o professor aperfeiçoar sua prática. Assim, muitos textos oferecem recursos para os professores problematizarem e discutirem de forma sucinta com seus alunos questões presentes no cotidiano da escola, da família, da sociedade em geral.

7.2.3 Produção Textual e Autoria

A subcategoria dos exercícios de "Produção Textual e Autoria" representa 5% das Atividades de Leitura e Interpretação nesta obra e incorpora atividades, tais como: produção de texto, exercícios de autoria, reflexão pessoal e opinião. Articuladas com as de produção textual, as atividades de leitura e interpretação possibilitam maior integração dos conhecimentos prévios, literários, temáticos com os conhecimentos linguísticos. Assim, é possível se objetivar a formação de leitores e produtores competentes. O exemplo abaixo é uma sugestão de atividade de produção textual, que aparece apenas uma vez na *Assessoria Pedagógica*, representando 0,5% dos 5% das "Atividades de Leitura e Interpretação".

EXEMPLO 1

> "Proponha aos alunos que criem textos semelhantes a partir das palavras homófonas estudadas neste capítulo ou de outras que eles conheçam" (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p.8)"[44]

[44] Na página 42 da gramática, o texto para ser analisado é de um anúncio publicitário da SHARP, veiculando as novas (?) TVs Sharp com fone de ouvido sem fio: *Para você nunca mais ter de assistir à Orquestra de Berlim ao som do conserto do encanamento do vizinho.*

Neste exemplo, os autores propõem produção textual semelhante ao anúncio publicitário, o que poderia a equivaler ao apenas *siga o modelo*. Por outro lado, por meio de uma mediação muito significativa do professor, as produções poderiam ser muito criativas.

Atividades de escrita deveriam permear toda a gramática, com os vários gêneros textuais para exercício de autoria. No entanto, as atividades devem estar longe do apenas "siga o modelo", tendo em vista que as particularidades textuais que assinalam a variedade do discurso devem ser mediadas para serem submetidas à reflexão dos alunos. Assim, os autores deveriam propor aos professores um trabalho com as produções da modalidade escrita que contemplasse a pluralidade das possibilidades linguísticas.

Excetuando-se o exercício mencionado no EXEMPLO 1, constatamos que os exercícios de escrita ficam relegados ao plano das questões interpretativas que abordam opiniões e comentários. O exemplo abaixo pode ilustrar como são esses exercícios.

EXEMPLO 2

> "4. "A raça humana é uma semana do trabalho de Deus" A partir dessa frase e de todo o texto, é possível estabelecer o conceito que autor tem da raça humana? Comente." (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 58)

A atividade do EXEMPLO 2 possibilita o desenvolvimento da autoria, da capacidade do ler, analisar, observar e fazer inferências.

As capacidades lingüísticas de natureza discursiva, textual e gramatical, articuladas ao exercício de cidadania numa sociedade de cultura escrita não são adquiridas espontaneamente. Tendo em vista a importância da escola para esta conquista, é preciso que o professor faça uma mediação dialógica e responsiva. Desta forma, a qualidade dos exercícios do livro didático e a

qualidade do manual do professor são de extrema importância, já que podem oferecer instrumentos para este trabalho efetivo com a linguagem. As afirmações de Buzen e Rojo (2003, p. 80) discutem essa temática, trazendo também a questão da formação do professor:

> É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.

Com base nestas considerações, importa dizer que apesar de haver exercícios significativamente eficazes na gramática analisada, os autores exploram excessivamente exercícios de texto como pretexto (64%) que pouco favorecem o entendimento da linguagem como constituição de um indivíduo social e cidadão. Os dados mostram a prevalência de uma concepção tecnicista de estudo da linguagem que a equaciona com apropriação de saberes de uma disciplina, a disciplina "Português". Tudo indica que a gramática de Pasquale e Ulisses se deslocou da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, porém, esta gramática textual é traduzida como exercício de fixação de regras a partir de excertos de textos de leitura.

7.3 Algumas Considerações

Ao refletirmos sobre a qualidade do material didático, impossível não refletirmos sobre a formação do professor, já que se postula nesta investigação que a mediação eficaz é um fator fundamental para se trabalhar com o livro escolar. Assim, o pior material escolar pode se

transformar em suporte a uma aula de qualidade, da mesma forma que um material de boa qualidade pode ser usado de modo inadequado.

Ao submetermos à crítica as atividades desenvolvidas com os textos na gramática de Pasquale e Ulisses, não podemos deixar de considerar também os estudos sobre letramento. Estes estudos revelam as diferentes instâncias, agentes e procedimentos que determinam as funções, os valores e as dinâmicas sociais da escrita. Desta forma, a leitura e a escrita não são processos lineares, evidentes e estáveis tal como tratados pelos autores na obra examinada.

Opondo-se às teorias sobre letramento e às teorias linguísticas que destronaram a norma culta como objeto praticamente exclusivo do ensino da língua materna, a gramática escolar analisada pressupõe a concepção de se conhecer o funcionamento da língua, como um código a ser "traduzido" e decorado pelo aluno. Esta concepção instrumental e tecnicista da tradição gramatical consubstancia a idéia de que o ensino de língua materna consiste apenas na transmissão de saberes pré-determinados por meio de exercícios mecanicistas, como preencher lacunas, substituir e classificar termos etc.

A despeito da ocorrência de textos pertencentes a gêneros variados, no livro didático em questão, muitas atividades de leitura e interpretação textuais marcam o uso do texto como pretexto para abordagem predominantemente prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas daquilo que se concebe como a norma culta.

Além disso, abandonam-se, nas atividades textuais, os diferentes modos de organização discursiva, tornando reduzida a exploração da estrutura dos textos nas atividades de leitura, produção e reflexão sobre o funcionamento da língua.

Nesta perspectiva, ficam limitadas as possibilidades da formação de alunos capazes de se posicionar de modo crítico e atuante em diferentes práticas sociais de leitura e escrita, tão apregoadas nesta obra na *Assessoria Pedagógica*. De fato, o trabalho com textos desenvolvido na

gramática em exame parece representar a prática tão criticada por alguns estudos sobre a leitura e a escrita na escola (KRAMER, 1993; KLEIMAN, 1995; GERALDI, 1997; SOARES, 1999): a tendência de se reduzir a língua escrita a uma série de atividades para o desenvolvimento da codificação, decodificação, assimilação mecânica de regras e interpretações reducionistas, em situações artificiais de comunicação, cuja finalidade fica limitada ao plano da funcionalidade pouco favorecendo a exploração das habilidades reflexivas.

Pelas reflexões aqui realizadas, as palavras de Possenti também merecem ser mencionadas como síntese daquilo que tem prevalecido na sala de aula como atividade de leitura:

> [...] leitura baseada na autoridade, não no trabalho interpretativo. Se isso é danoso na formação científica, imagine-se na literatura, que, mais que outro campo, não quer dar uma resposta. O que significa tal passagem de tal poema? Dificilmente se pode fazer uma pergunta mais idiota do que esta. O que não significa que o poema não signifique nada. Pelo contrário: ele significa muito, muitas coisas, às vezes ele significa mais pelo que é do que pelo significa. O que não se tem é o direito de exigir uma única resposta, uma única leitura. Praga praguenta: a leitura única, uniforme, para todos da mesma série no mesmo ano no mesmo país. O lugar por excelência dessa praga é a ficha de leitura. Se eu tivesse poder, rogava uma praga a seus inventores, divulgadores e usuários. Pior ou tão grave quanto esta última praga é seu avesso: qualquer leitura serve, o que gabarita o ignorante, num país de analfabetos, a defender o que diz escorado em afirmações modernosas do tipo "mas esta é minha leitura". Com isso sente-se isento do esforço de aprender e comparar e completar sua enciclopédia, seus critérios de leitura (POSSENTI, 1994, p. 34).

Enfim, na direção do que discutimos sobre a proposta de trabalho textual de Pasquale e Ulisses, é preciso deixar claro que "a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura". Lajolo pondera ainda que "a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida", ou seja, um bom texto pode ficar relegado às perspectivas frustradas de atividades tarefeiras de leitura e interpretação (LAJOLO, 1993, p. 45).

Assim, com base nos dados das tabelas e dos gráficos, e, principalmente, na análise qualitativa, é possível afirmar que a gramática escolar de Pasquale e Ulisses está distante de se

configurar como instrumento mediador eficaz para um trabalho crítico e participativo com a linguagem em sala de aula.

7.4 Algumas Ausências...

No decorrer de toda a análise sobre a gramática de Pasquale e Ulisses, destacamos a importância de um trabalho vivo com a língua, transitando pelo universo textual existente. Por isso, vale a pena perguntar: o que, de fato, está faltando à *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale e Ulisses, para viabilizar uma abordagem pedagógica com este enfoque? Na tentativa de responder a essa pergunta, a ausência de alguns aspectos parecem prejudicar o projeto de educação linguística. Um deles é a intertextualidade, o outro é a interdiscursividade, aspectos que passaremos a discutir.

Ao "diálogo" entre textos dá-se o nome de intertextualidade. A referência explícita ou implícita a outros textos, sejam eles orais, escritos, não-verbais (imagens, fotografias, artes plásticas), cinema, música etc., é elemento de textualidade. Ressalte-se que a leitura de uma imagem (tela, escultura, desenho, foto etc.) não pode se reduzir a identificar objetos retratados, mas sim descrevê-la considerando e desencadeando nosso conhecimento sócio-histórico e cultural, de mundo e de vida. Do contrário, textos não-verbais podem objetivar apenas a ilustração em uma perspectiva reprodutiva.

Promover o intertexto entre linguagens verbais e não-verbais pressupõe o trânsito entre vários textos, possibilitando o enriquecimento linguístico ancorado nas possibilidades de reflexão e criação. Para tanto, importa que o trabalho de ancoragem e mediação com a leitura faça emergir do texto tantos os seus significados explícitos como os discursos ideológicos. Mais do que objeto

de estudo, o texto passa a ser também o meio para a autoria, isto é, a razão sobre a qual se funda o contra-discurso.

Travados entre alunos e professores, os contra-discursos poderiam ocorrer tal qual Fernando Pessoa (2006) os diz: despindo-se do que aprendemos e esquecendo o modo de lembrar que nos ensinaram de forma alienada, didatizada e fechada:

> ***Deste modo ou Daquele Modo (XLVI)***
> Procuro despir-me do que aprendi
> Procuro esquecer o modo de lembrar que me ensinaram,
> E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
> Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, [...]
> *Alberto Caeiro*

Estando os discursos presentes também em textos não-verbais, vale lembrar o que caracteriza a interdiscursividade nos mais variados textos. Para Orlandi (1992, p. 89), por exemplo, "O interdiscurso é a relação de um discurso com outros discursos", e as relações entre discursos que dão a particularidade que constitui todo discurso. Assim, "o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido" (p.89), significando que o dizível é um já-dito exterior a língua e ao sujeito. De acordo com a autora, as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes (Orlandi, 1992, p. 66). Esta relação de interdiscursividade mobiliza,

> [...] inescapavelmente, a relação entre textos diferentes, ou seja, a intertextualidade. Esta relação é aquela que nos dá lugar da historicidade específica da enunciação. Ou seja, a enunciação em um texto se relaciona com a enunciação de outros textos efetivamente realizados, alterando-os, repetindo-os, omitindo-os, interpretando-os. Assim, pela interdiscursividade e sua necessária intertextualidade o sentido não é formal, mas tem uma materialidade, tem uma historicidade (Orlandi, 1992, p. 68).

Seguindo o raciocínio da autora, a intertextualidade é necessária à interdiscursividade e vice-versa. Intertextualidade e interdiscurso pressupõem um capital cultural amplo e complexo para o conhecimento de remissões a obras ou a textos, ou excertos destes. Além disso, os intertextos e interdiscursos exigem do interlocutor a capacidade de interpretar o objetivo, a intenção de determinada alusão ou citação, já que relacionam um texto concreto à memória textual coletiva, à memória do grupo ou de um indivíduo específico. Vejamos um exemplo disto a partir da contemplação da tela[45] abaixo:

CANDIDO PORTINARI: *A Primeira Missa no Brasil*, 1948.
Têmpera sobre tela, 266 x 598 cm.
Rio de Janeiro, coleção particular.

Primeiramente, poderíamos contemplar a tela, desencadeando a fruição e a sensibilidade, encontrando a beleza (ou não), apreciando (ou não), porém, procurando dentro da

[45] Imagem disponível em http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_cp_arquivos/cp_1948_1missa.jpg Acesso em fevereiro de 2009.

própria experiência leitora, de conhecimento de mundo e de repertório cultural, justificar o porquê deste sentimento. Depois deste primeiro contato, é possível analisar a tela pelas referências marcadas no título, no nome do pintor-locutor e a data, para fazermos uma leitura de interpretação, ancorando os conhecimentos sobre as informações já destacadas. Passaríamos, então, à caminhada interpretativa sem regras rígidas e "escolarizadas". Buscaríamos a contextualização da obra, a estética do pintor, a contemporaneidade da obra, a escola literária, a situação de comunicação (Quem pintou? Para quem? Para quê? Onde? Como isso se manifesta?), os discursos do locutor etc.

Finalmente, os fios dialógicos poderiam ser tecidos com a intertextualidade e interdiscursividade de outras telas como a que se segue:

VICTOR MEIRELLES: *Primeira Missa no Brasil,* 1860.

Óleo sobre tela, 2,68x3,56[46]

[46] Imagem disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg. Acesso em fevereiro de 2009.

O intertexto e o interdiscurso entre as telas estão ligados ao conhecimento prévio, ao capital cultural do interlocutor. Uma vez situados os respectivos contextos e razões estéticas, é possível "fazer dialogarem" Victor Meirelles e Cândido Portinari em um processo essencialmente criativo que reconstrói significados e transcende às telas. Desta forma, a intertextualidade e a interdiscursividade enriquecem o olhar, o fruir, o conhecer e o entender.

As contribuições de Bakhtin às análises de textos e discursos que hoje se fazem com diferentes perspectivas teóricas, há muito tempo, ocupam um lugar de destaque em pesquisas e teorias. Bakhtin antecipou as principais orientações da lingüística moderna, principalmente em relação aos estudos da enunciação, da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia. Nesta perspectiva, em uma abordagem condizente com os princípios sociointeracionistas de linguagem, concebe-se o texto como um processo construído em situação de interação, pressupondo sempre a presença de um interlocutor.

Lembremos que Bakhtin (2006) critica as análises parciais ou pré-concebidas sobre um texto, sejam elas internas ou externas, postulando a importância da análise do todo: de sua organização, da interação verbal, do contexto ou do **intertexto**. Para o autor, ignorar a natureza dos discursos é o mesmo que apagar a ligação entre a linguagem e a vida. Além disso, Bakhtin afirma **o primado do intertextual sobre o textual**, ou seja, a intertextualidade é primeira dimensão de que o texto deriva, umas das condições para a existência deste.

Na mesma direção, Koch e Travaglia (1989, p. 95) ressaltam que "todas as questões ligadas à intertextualidade influenciam o processo de produção e compreensão de textos". Além disso, a intertextualidade interfere no estabelecimento da coerência, visto que fazer referência a conhecimentos de outros textos pressupõe que o interlocutor ative seu conhecimento de mundo

para compreendê-los, e saiba inferir sobre a intenção do locutor/autor. Para que este processo ocorra na escola, é necessário, como já destacado, que o mediador mais experiente da leitura ancore os sentidos, já que

> Intertextos, poesia e arte podem exercitar no leitor o aprendizado da liberdade, mas, para que essa arte possa servir de proposta de libertação e integração do ser com os outros e consigo mesmo, é preciso que a sensibilidade e a fruição sejam desenvolvidas, para que o leitor não se feche diante do mundo. O homem insensível não capta o mundo na sua universalidade, mas apenas de modo unilateral e superficial. Dessa forma, ele terá uma visão restrita e individualista, solidificando nele uma compreensão distorcida da realidade (DIAS, 2007, p. 11).

Enfim, voltando às obras de Victor Meirelles e Cândido Portinari, os fios dialógicos nelas contidos - a intertextualidade entre as pinturas - marcam atitudes e pretensões engajadas. É preciso "olhar por trás dos olhos", mas para que esses fios dialógicos possam ser significativos e portadores de sentido, é fundamental que o aluno se engaje cognitivamente para mobilizar seus conhecimentos e (re)construir sentidos. Este engajamento depende da relevância do assunto e da reelaboração do conhecimento que se consegue fazer. É necessário, portanto, orientar o aluno nas leituras e jamais abandoná-lo ao sabor de interpretações individuais, tantas vezes cega, pela ausência de mecanismos de revisão de idéias e de recriação de sentidos.

Embora Pasquale e Ulisses tenham a preocupação de apresentar vários textos ao longo de toda a gramática, não se pode dizer que apresentem atividades direcionadas à exploração da intertextualidade e da interdiscursividade, o que, mais uma vez, comprova a distância entre os postulados bakhtinianos assumidos e a prática de trabalho na obra.

8. TERCEIRO EIXO ANALÍTICO: ENFOQUE RELACIONAL

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser social que estabelece relações mediadas, assume-se que o sujeito constrói conhecimento interagindo com seu meio social e cultural. Desta forma, ao se relacionar com o outro em sociedade, o sujeito interioriza o mundo à sua volta, e desenvolve suas capacidades e habilidades. A mediação destas relações se dá diretamente com outros sujeitos da cultura, ou por diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Assim, pensar no papel do professor, e, mais especificamente, do livro didático como instrumento mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento, implica refletir sobre as relações estabelecidas pelos autores Pasquale e Ulisses, em *Gramática da Língua Portuguesa*. Na análise desta gramática didática, a consideração sobre o "Enfoque Relacional" tem como objetivo evidenciar os subjacentes pressupostos dos autores sobre a interação no ensino de língua.

Embora existam várias estratégias de aprendizagem no processo de formação do aluno[47], muitos professores, quase sem autonomia, seguem página a página a proposta do autor, restringindo o universo de aprendizagem do estudante ao livro didático. Assim, é imprescindível a análise da gramática pela perspectiva relacional, já que a relação estabelecida entre os autores e professores, alunos e consulentes tem um papel relevante na construção do conhecimento e na formação do educando. O estudo detalhado destas relações nos permitiu estabelecer as seguintes categorias e subcategorias:

[47] Uma das estratégias pode acontecer no espaço interativo da sala de aula, da escola e do espaço social e cultural.

Categoria	Subcategorias
8.1 Relações com o Usuário	8.1.1 Dialogia com o Professor; 8.1.2 Dialogia com o Aluno e Consulente.

8.1 Relações com o Usuário

8.1.1 Dialogia com o Professor

A relação estabelecida pelos autores com o professor pode ser ilustrada pelos seguintes exemplos:

EXEMPLO 1

> Atividade que permite ao professor rever muito dos conceitos estudados neste capítulo" (*Assessoria Pedagógica*, p. 36).

EXEMPLO 2

> Com este texto, ilustramos outro gênero textual: o texto jornalístico opinativo. Dispensável destacar a qualidade estilística do autor e a importância do tema" (*Assessoria Pedagógica*, p. 24).

EXEMPLO 3

> *Ao professor*
> Este é um livro dedicado ao ensino da norma culta da língua portuguesa e sua vertente brasileira"(*Apresentação da Assessoria Pedagógica*, p. 2).

Na análise dos exemplos acima, é possível observar que os autores se distanciam de um diálogo responsivo e pessoal com os professores. Tampouco constam no manual:

- orientações mais eficazes à luz dos estudos contemporâneos sobre o ensino de língua;
- referências bibliográficas para que o professor possa ter respaldo na sua prática pedagógica.

Desta forma, os autores marcam a estrutura das aulas e o modo de conduzir as atividades para que o professor decodifique e repita a aula por eles planejada, transformando os recursos linguísticos em um dos entraves mais significativos para a amplitude do pensamento crítico e transformador. Considerando os problemas relacionados à formação do professor, o manual do professor e a *Assessoria Pedagógica* de Pasquale e Ulisses deveriam ser um espaço de interação responsiva.

Ao padronizarem o material didático, os autores desta gramática reduzem o conhecimento sobre a linguagem ao momento de prova, de questionários, e de interpretação única e "autorizada", a exercícios de metalinguagem com o texto pelo manual de respostas. Isto decorre de a linguagem ser concebida pelo seu sistema lingüístico de estrutura abstrata, que coloca os indivíduos numa posição passiva, submissa e resignada, não possibilitando a ruptura dos padrões ideológicos e fazendo com que o aluno, na sala de aula, leia no quadro e apenas copie no seu caderno... Assim, o prazer, o faz-de-conta, o encantamento, a linguagem viva ficam relegados a um segundo plano, muito longe da escola.

Ao contrário da concepção escolarizada prevista neste manual em estudo, a sala de aula é o palco do professor, onde ele tem a oportunidade de apresentar ao aluno a experiência leitora e a experiência escritora como ato, prática e forma, engendrando, nas palavras de Kramer (2000), uma "reflexão sentida" de um coração informado sobre aspectos fundamentais da vida humana. A leitura deve provocar a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os

afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores, que permitem conhecer questões relativas ao mundo social.

O professor mediador, responsivo que ancora a leitura e a escrita, contextualizando-as, marcando os recursos lingüísticos utilizados pelo autor, fazendo intertextos com os diversos gêneros do discurso, utilizando-se das múltiplas linguagens, proporciona ao aprendiz atividades lingüísticas como momentos de imersão libertadora na e pela linguagem.

Seguindo esse postulado, os autores da gramática analisada propiciariam ao professor mediar o *encuentro*[48] do aluno com a aprendizagem e com a língua, articulando em sala de aula uma linguagem dialógica da arte e da realidade, despindo-a de qualquer traição que distorça a vida do seu percurso real, trazendo ao aluno um contra-discurso[49] ao discurso imposto pela sociedade urbano-industrial.

8.1.2 Dialogia com o Aluno

> A criança brinca, joga, constrói brinquedos, faz de conta, corre, conversa, se irrita, briga, e isto e aquilo. Ajuda a família, faz compras, faz contas e acerta no troco. Faz tarefa escolar. O mundo lá fora, a conta a fazer, e ter que ler, copiar, corrigir e tornar a fazer. E vai para a escola. A criança chega à escola. Encontra os colegas. Conversa, brinca, grita, vê e pega uma coisa, corre, cai, levanta e torna a correr. E vai para a sala de aula. Na sala de aula a criança senta. Ouve, lê, escreve e tenta falar. Olha a professora que olha para ela e fica calada. Tenta levantar. Ouve a professora e senta quieta. Ouve, lê no quadro e copia no caderno. Ouve, copia, faz a conta e faz de conta. Oito mais seis são... O que fica, o que vai? Na conta é que fica, o tempo é que vai. (FRACALANZA, AMARAL, GOUVEIA, 1986, p. 48).

[48] Termo usado por Alfonso Lopez Quintás (1999) para designar a convivência ou a situação construtiva em sala de aula.

[49] O mundo atual é movido pelo discurso; nosso trabalho é oferecer o "contra-discurso", diz Milton Santos *in* SANTOS, Milton. *Território e sociedade*: entrevista com Milton Santos. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000, p.127.

Considerando o livro didático um discurso na perspectiva da enunciação, vale lembrar que o enunciador é o autor do livro didático e o enunciatário é o aluno e os consulentes. Desta forma, também por meio do material didático é estabelecida a relação comunicativa no processo de aprendizagem. Seguindo este raciocínio, autores de livro didático, implícita e explicitamente incutem valores, concepções e ideologia. Além disso, os enunciadores da obra didática podem estabelecer com recursos lingüístico-discursivos proximidade ou distanciamento, formalidade ou informalidade na interação. Será determinante para um trabalho significativo e sem preconceitos lingüísticos com as múltiplas linguagens o tipo de interação com o aluno/consulente.

Analisemos os exemplos das relações estabelecidas por Pasquale e Ulisses com os enunciatários (alunos/consulentes):

EXEMPLO 1

Complete as frases abaixo com os adjetivos pátrios correspondentes às expressões entre parênteses.

a) As praias (*) são inesquecíveis. (*de Florianópolis*)
b) O entardecer (*) muitas vezes realça a solidão do poder. (*de Brasília*)
[...]

Este exercício é semelhante ao anterior.

Este exercício é semelhante ao anterior.

Este exercício é semelhante ao anterior.

(*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 241 e 242, grifo nosso.)

EXEMPLO 2

1. Identifique os elementos formadores e dê o significado de cada um dos compostos abaixo:

a) democracia

b) [...]

2. Faça o mesmo com os compostos abaixo:
a) [...]

3. Idem
4. Idem
5. Idem
6. Idem
7. Idem

(*Atividades*, p.104, grifo nosso.)

Com base nestes exemplos, é possível destacar uma interação tarefeira. A distância e a impessoalidade dos discursos dos autores com seus interlocutores colocam-nos em uma posição de superioridade autoritária, não espaço para contestação ou questionamento.

Essa opção interativa dos autores se configura na cultura do "certo" e "errado", instigando, portanto, o preconceito lingüístico, já que a forma como as atividades são conduzidas na gramática também interfere muito no como se concebe língua.

8.2 Algumas Considerações

Ao analisarmos os exemplos, assim como os gráficos da categoria "Relações com o Usuário", é possível perceber que o estudo dos conteúdos gramaticais e dos textos não são explorados de forma funcional e crítica. Na interação estabelecida com os alunos e com os professores, os autores não instigam a integração de componentes lingüísticos e literários nem a promoção de diálogos entre diferentes linguagens verbal e não-verbal, oral e escrita, literárias e não-literárias, formal e informal. Alheios a uma perspectiva sociointeracional, os autores mantêm uma postura de puro ativismo que pouco pode contar com o envolvimento com e entre alunos e professores.

Em contrapartida, pondera Quintás (1999, p. 01):

> Quando uma pessoa se relaciona com os jovens, e também com as crianças, pois se deve começar cedo a formá-las, é preciso tentar que eles entendam as coisas por conta própria. Quando converso com um jovem e, depois de lhe explicar alguma coisa, ele responde: "é claro", então as coisas estão correndo bem, pois ele viu, com seus próprios olhos, o que eu disse. O papel do educador é falar com muita clareza para que os jovens vejam com profundidade aquilo de que se está falando com eles. E minha experiência é que, quando se dialoga assim, mesmo os mais rebeldes reagem muito bem. Muitos dos jovens com que converso respondem da seguinte forma: 'Bem, olhando as coisas deste modo, dá o que pensar.

Uma mediação conteudista, sem diálogos, artificial e tarefeira vai ao encontro do que seja padronizar a aula e o material didático, enrijecendo as inter-relações professor-aluno e entre professor, aluno e material didático, alijando, portanto, as interações com os discursos da vida: sociais, históricos, culturais.

9. QUARTO EIXO ANALÍTICO - MERCADOLÓGICO

Britto (2003) denuncia o caráter mercantilista e competitivo instaurado no âmbito escolar. Coniventes com o sistema, muitas escolas passam a ser agências de produção de mão-de-obra qualificada para o mercado econômico. Por conta desta situação, surge a necessidade de um manual escolar que conduza à realização do objetivo mercantilista da sociedade.

Neste eixo, serão feitas reflexões acerca da produção editorial e, de certa maneira, de seu funcionamento em relação às pressões exercidas pelas ações: escolar, social, política, educacional e ideológica.

A partir do estudo deste eixo, foi possível estabelecermos as seguintes categorias e subcategorias:

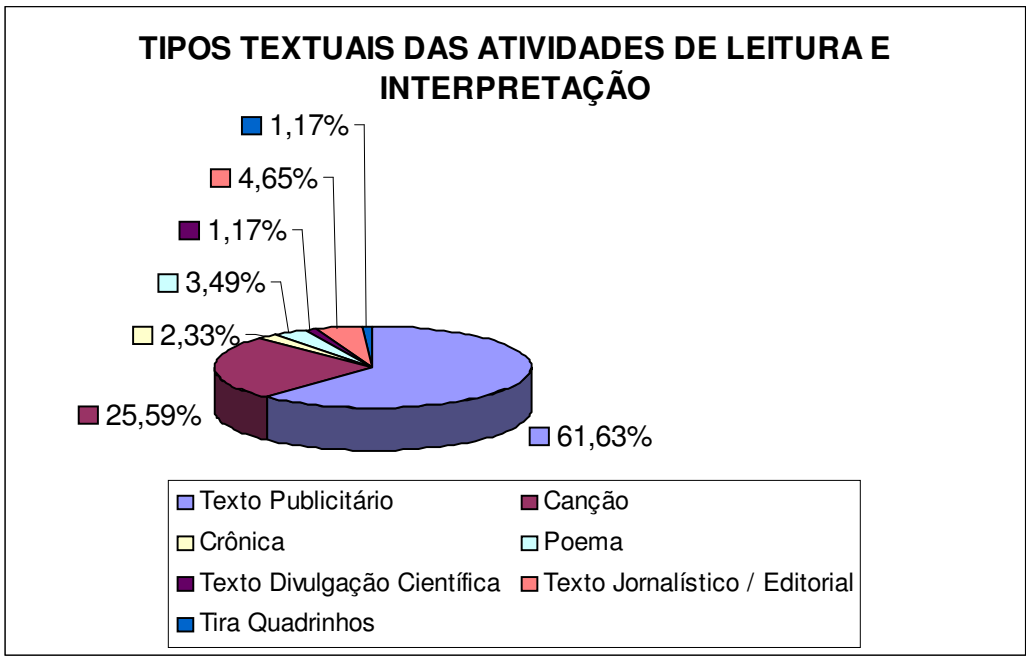
Categoria	Subcategoria
9.1 Recursos Lingüísticos	9.1.1 Apelo à Música 9.1.2 Apelo à Variedade de Textos Verbais e Não-Verbais; 9.1.3 Apelo às Imagens.
9.2 Exercícios Para Exames Vestibulares	

9.1 Recursos Linguísticos

Neste item mapeamos e organizamos quantitativamente os textos que aparecem na parte da obra que cabe às atividades de leitura e interpretação. Com os dados, buscaremos refletir de que maneira os autores se utilizam de recursos lingüísticos e visuais e executam ações de “marketing”

para estar de acordo com o mercado editorial lingüístico. A tabela e o gráfico abaixo trazem o resultado do mapeamento dos tipos textuais:

TIPOS TEXTUAIS DAS ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO	QUANTIDADE	%
Texto Publicitário	53	61,63 %
Canção	22	25,59 %
Crônica	2	2,33 %
Poema	3	3,49 %
Texto de Divulgação Científica	1	1,17 %
Texto Jornalístico / Editorial	4	4,65 %
Tira / Quadrinhos	1	1,17 %
TOTAL	**86**	**100%**



9.1.1 Apelo à Música

Embora a obra em exame esteja formalmente dispensada de passar pela avaliação do PNLD e do PNLEM, os autores Pasquale e Ulisses *procuraram seguir* tanto os padrões

estabelecidos pelo mercado editorial, como o formato institucionalmente previsto pelos programas do livro didático no Brasil. Seguindo este raciocínio, é importante verificar de que maneira os autores desta gramática se utilizam das músicas: se o objetivo da presença destas na obra é o de contemplar um número considerável de textos integrais e variados para atender os critérios dos discursos lingüísticos acadêmicos, sociais e político-educacionais; ou se estas músicas são trabalhadas significativamente em vez de apenas pretexto para exercícios gramaticais.

Consideramos, de acordo com a tabela e gráfico apresentados, que as canções na obra em questão somam significativamente 22 (25,59%) dos 86 textos. Examinemos as palavras dos autores abaixo:

EXEMPLO 1

> "Apesar da atitude preconceituosa de muitos - que chegam a dizer que vão retirar seus filhos das escolas em que se apresenta música popular nas aulas de língua -, reafirmamos que a música popular brasileira é um patrimônio cultural absolutamente valioso deste país e que, de acordo com essa convicção, sempre estará presente em nosso trabalho como ponto de partida para atividades de reflexão lingüística, estética, crítica" (*Assessoria Pedagógica*, p. 3).

No exemplo acima, destaca-se a intenção dos autores de convencer os professores sobre o valor da música para o ensino da língua portuguesa, uma estratégia, aliás, usada por Pasquale nos programas televisivos que o consagram como o "gramático autorizado". Indiscutivelmente, parece que a música popular, tão presente no cotidiano é a *maneira mais viva e mais fácil de aprender a língua.* No entanto, a análise do que é proposto a partir da música deixa evidente que, mais uma vez, o que está em jogo não é a exploração da cultura ou mesmo da linguagem popular. O que prevalece também no trabalho com a música é o texto visto como oportunidade de fixar

regras e, implicitamente, marcar a dicotomia do "certo" e "errado", com referência à língua escrita culta e à língua falada coloquial, respectivamente, conforme exemplos abaixo:

EXEMPLO 2

> "Amou daquela vez como se fosse a última
> Beijou sua mulher como se fosse a última
> [...]"
>
> "1. Observe a última palavra de cada um dos versos do texto. Por que todas são acentuadas graficamente?
> 2. Por que as palavras do tipo a que se refere à questão anterior são todas acentuadas graficamente?
> 3. [...]"
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 58)

EXEMPLO 3

> "*Tempestade*
> A tempestade me assusta como sua ausência
> Você, raio humano, despencou na minha cabeça
> E desde então
> [...]"
>
> "1. "A tempestade me assusta como sua ausência"
> Indique as orações presentes no período e classifique-as
> [...]
> 7. Há uniformidade de tratamento no texto? Explique."
> (*Gramática da Língua Portuguesa*, 2004, p. 445)

Vale a pena também ponderarmos sobre a orientação para correção do Exercício 7, do EXEMPLO 3:

> 7. Não. Como ocorre com muita freqüência nos registros da língua falada coloquial, há a mistura de tratamentos: o interlocutor do sujeito lírico é tratado como *você* – pronome de tratamento que demanda as formas verbais e pronominais de terceira pessoa – e também como *tu* – quando surge a forma pronominal de segunda pessoa *te*, em "enquanto te espero. (*Assessoria Pedagógica*, p. 58, grifos do autor)

Analisando os exemplos e a orientação da *Assessoria Pedagógica*, na obra em questão, é possível afirmar que os vários textos musicais ficam à margem, já que não há trabalho significativo com as canções. Desta forma, a inclusão de músicas parece apenas atender a um apelo mercadológico ancorado nas idéias de que *é possível aprender com textos do nosso cotidiano* e *é possível associar aprendizagem e prazer ou divertimento*. Contrariando as diretrizes que poderiam viabilizar esta lógica, até mesmo a música popular acaba se submetendo ao ativismo pedagógico com excessivo apelo à metalinguagem.

9.1.2 Apelo à Variedade de Textos Verbais e Não-Verbais

Pasquale e Ulisses mostram-se muito preocupados com o trabalho com o texto, como de pode depreender na obra em questão em *Apresentação*, *Gramática* e *Assessoria Pedagógica*, pela presença de discurso mais que divulgado em congressos, simpósios e pesquisas, portanto, conveniente para divulgar e comercializar a obra, como um capital econômico. Porém, tal como se verifica na prática didática, em manuais escolares e na própria obra em exame, os postulados sobre a importância do trabalho com vários gêneros textuais são, via de regra, mal-interpretados e adaptados de modo equivocado ou reducionista.

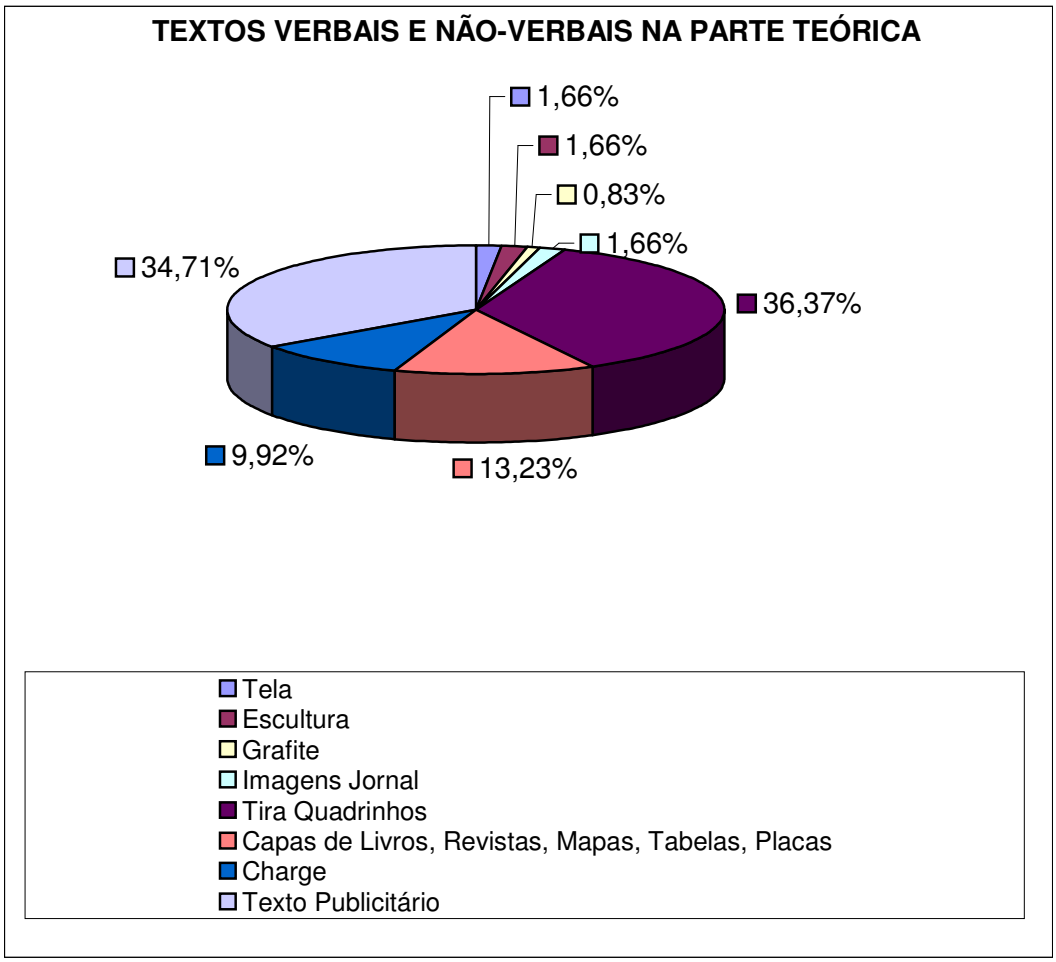
Com base nos dados da tabela e gráfico 1, no início deste capítulo, é possível constatar incoerência entre a proposta desenvolvida nas atividades práticas da obra e o discurso dos autores em *Assessoria Pedagógica* (p. 2), vale dizer, o emprego de uma "diversidade e atualidade textual" com "poemas, letras de canções, anúncios publicitários, textos de jornais e revistas de grande circulação". Nas atividades de leitura e interpretação, Pasquale e Ulisses fazem uso de 61,63% de textos publicitários e 25,59% de canções. Desta forma, 87,22% dos textos para as atividades textuais se limitam à exploração de apenas dois gêneros textuais. As obras literárias

contemporâneas mencionadas pelos autores na *Apresentação* (p.3) se resumem a duas crônicas e três poemas (não contemporâneos) para atividades textuais. A contradição dos autores, portanto, consiste em não explorar a diversidade textual nos exercícios propostos.

Além disso, ao afirmarem que "Boa parte dos textos foi selecionada durante anos de convivência direta com a língua dos meios de comunicação" (*Apresentação* p.3), os autores marcam, novamente, uma concepção limitada de língua por não explorarem os gêneros discursivos orais, bem como a diversidade de variedades e registros.

É também importante mostrar o mapeamento da análise quantitativa dos tipos textuais verbais e não-verbais presentes em toda a *Gramática*, na parte teórica. Vejamos a tabela e o gráfico abaixo:

TEXTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS NA PARTE TEÓRICA	QUANTIDADE	%
Tela (*A condição Humana*, de René Magritte; *Funk da Pereferia,* de Rubens Gerchman)	**2**	**1,66 %**
Escultura (*Ready-made - Urinol de Porcelana*, de Marcel Duchamps; *Homem Martelo*, de Alex Cervenny)	**2**	**1,66 %**
Grafite (1 Texto de grafite pintado em muro da Eletropaulo; s/d)	**1**	**0,83 %**
Imagens de Jornal (2 *Folha de São Paulo*)	**2**	**1,66 %**
Tira Quadrinhos (15 da *Folha de S. Paulo*; 2 da *Folhateen*; 11 do *Jornal da Tarde*; 1 *Iturrusgarai*; 1 do *Ran-Central*; 1 do F. Gonsales; 1 do *Tiramix*; 2 do *O Estado S. Paulo*) **Capas de Livros; Revistas; Mapas; Tabelas; Placas** (3 capas de dicionários; 1 capa de dicionário "Seu Creysson"; 1 Mapa sobre dialetos e língua; 1 capa *Revista-Infogames*; 1 capa *Revista Bravo*; 1 capa *Revista Época*; 1 capa *Folhateen*; 2 Tabelas *Folha S. Paulo*; 1 capa do livro *Era dos Extremos*; 3 Placas; 1 *Jornal da Tarde - Creators*; 2 *O Pasquin*; 1 Revista Front Bueno)	**44** **16**	**36,37 %** **13,23 %**
Charge (1 de Angeli; 1 da *Revista Front-Darisbo*; 1 do *Humor Brasil 5 anos - Virgo*; 2 de Carlos Cony e Angeli; 1 de Aroeira *Revista Atrevida*; 2 de Laerte; 1 de Arionauro) **Texto Publicitário** (1 da *Veja*; 11 da *Revista Isto É*; 1 da *Folha de São Paulo*; 1 da *Folha-Miopia*; 3 da *Revista Bravo*; 1 da *Época*; 1 da *Revista Cult*; 1 da *Revista Superinteressante*; 1 da *Revista Monet*; 1 da *Revista MTV*; 1 da *Revista Atrevida*; 1 da Sobre Injustiça Social - sem fonte)	**12** **42**	**9,92 %** **34,71 %**
TOTAL	**121**	**100 %**



A tabela e o gráfico acima ratificam a contradição de Pasquale e Ulisses ao explorar muito pouco variedade de texto verbais e não-verbais, ao contrário do que postulam na *Apresentação* da obra, bem como na *Apresentação*, da *Assessoria Pedagógica*, no tocante a *gêneros diferentes*. Verifica-se também que sobressaem na parte teórica da obra dois tipos textuais, totalizando 71,08%, sendo 36,37% de tiras e quadrinhos, e 34, 71% de textos publicitários.

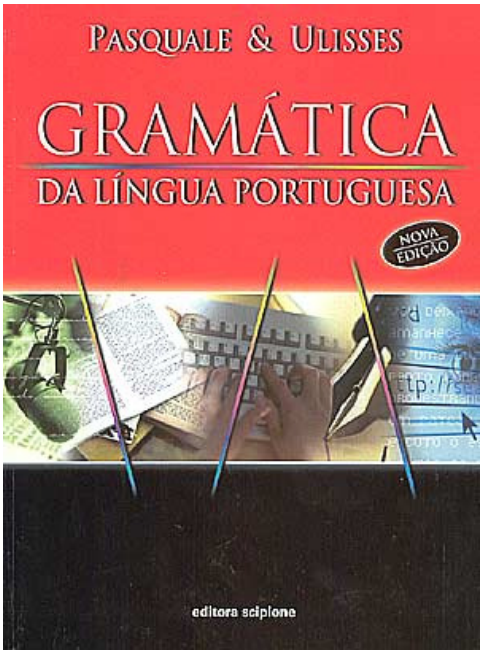
Pode-se concluir que, embora os autores enfoquem de forma contundente a necessidade de trabalho com textos (verbais e não-verbais) variados, eles a refutam com o uso efetivo que fazem destes textos. Além disso, a prevalência da tradição gramatical resulta em baixa freqüência de atividades lingüísticas voltadas para o texto e o discurso, fato que também se agrava por falta de instrumentos didáticos que ofereçam na *Assessoria Pedagógica* apoio consistente aos professores.

9.1.3 Apelo às Imagens

> [...] os grandes jornais foram adiante: não só abriram espaço para essas colunas, como definiram, em manuais de redação (que pouco fazem além de reproduzir acriticamente as velhas gramáticas), fatos de língua tidos como os únicos corretos e que, em princípio, seriam de uso obrigatório pelos seus redatores. As duas iniciativas tiveram inegável sucesso: os manuais tornaram-se best-sellers e os gramáticos da mídia viraram personalidades nacionais, em especial Pasquale Cipro Neto. Esse duplo sucesso mercadológico levou alguns comentadores a ver aí uma vontade dos brasileiros de melhorarem seu conhecimento da língua portuguesa. Não nos interessa aqui duvidar dessa interpretação. Contudo, parece-nos relevante dar destaque a alguns aspectos que não são considerados por aqueles comentadores e que, segundo entendemos, precisariam ser melhor discutidos para sabermos se os consultórios e os manuais de redação respondem convenientemente àquela vontade de melhor conhecer a língua (FARACO, 2002, p. 13).

Nesta epígrafe, Faraco menciona à dimensão mercadológica das gramáticas que atinge o grande público pela propaganda e promessa de *melhor conhecer a língua*. Desta forma, contrapõe uma questão fundamental: o quanto os *consultórios* gramaticais e os *manuais de redação* de fato cumprem o papel prometido, além da função mercadológica de vender esperanças.

Considerando a análise de Faraco, analisemos, por ora, a capa da *Gramática da Língua Portuguesa* de Pasquale e Ulisses.



Capa da 2ª edição da ***Gramática da Língua Portuguesa*** de Pasquale e Ulisses[50]

A imagem das mãos digitando e dos sites da Internet, marcando o letramento digital, os livros de literatura sobrepostos às mãos, os manuscritos sombreando o microfone, para representar as canções parecem remeter a aprendizagem da língua à dimensão social e às atividades socialmente definidas. A ilustração da capa, primeiro contato com a obra, implicitamente lança a possibilidade de as múltiplas linguagens habitarem a gramática.

Este primeiro contato, um mecanismo estratégico para atrair o leitor/comprador, já adianta o objetivo dos autores: trabalhar com a chamada *língua viva* - principal referência para o estudo dos variados tópicos gramaticais. Visualmente os autores sugerem que estão dialogando com a linguística moderna, cujos estudos e pesquisas acadêmicos, há tempo, proclamam urgência na forma de se conceber a língua e a linguagem. Esta é uma conveniente estratégia mercadológica, pois atrai:

[50] Imagem disponível em http://livrosgratis.sites.uol.com.br/lingui/gramatica.html, acesso em fevereiro de 2009.

- professores que querem estar afinados com as novas propostas pedagógicas para o ensino de língua;
- estudantes de vários cursos superiores, principalmente de Letras que pretendem uma "formação atual" condizente com as múltiplas linguagens de seu mundo;
- consulentes que desejam usar "bem e corretamente" o idioma;
- consulentes que desejam passar em concursos.

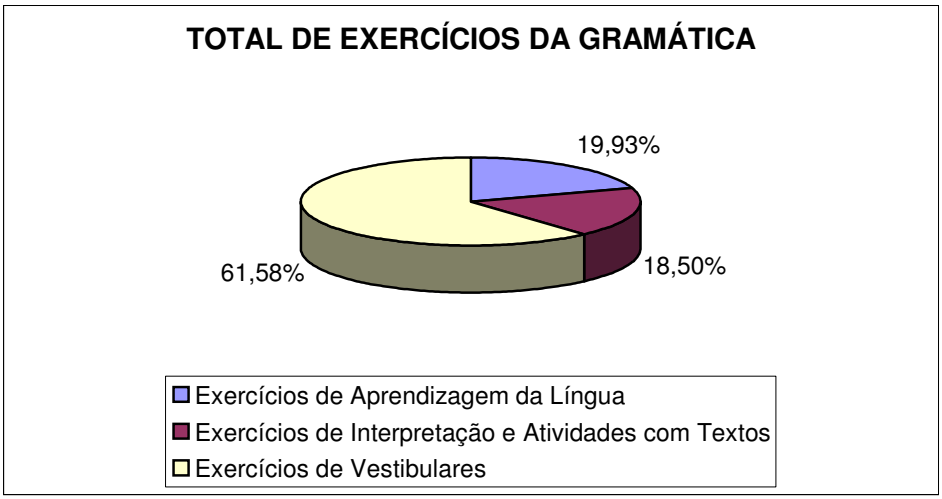
Além disso, o livro didático é ilustrado e colorido como a maioria de anúncios publicitários, tira em quadrinhos, capas de livros, tabelas, charges etc., conforme mostram as tabelas e os gráficos 1 e 2 neste capítulo. No entanto, esta ilustração colorida de textos não-verbais é lançada como pretexto para introdução de um tópico gramatical, ficando, muitas vezes, estes textos icônicos relegados ao simples objetivo mercadológico subjacente à existência da obra. Deste modo, embora as múltiplas linguagens possam representar parte do que a cultura escrita oferece em termos de experiência com a leitura e ampliação de repertório cultural, as unidades não abordam a intertextualidade e a interdiscursividade a partir dos textos verbais e não-verbais "ilustrados" na gramática. Perde-se, portanto, a oportunidade de um entendimento efetivo de procedimentos frequentemente utilizados na elaboração de textos, assim como a oportunidade de contemplar a multiplicidade de sentidos e os diálogos entre as manifestações culturais e a constituição de uma memória cultural dinâmica, desenvolvida historicamente.

Assim, a gramática escolar dos autores Pasquale e Ulisses cumpre com os requisitos apelativos do mercado editorial, configurando-se, desta forma, como o modelo de gramática da indústria cultural em detrimento do compromisso com a lingüística moderna, cujos estudos e pesquisas acadêmicos já proclamaram a urgência na forma de se conceber a língua e a linguagem.

9.2 Exercícios Para Exames Vestibulares

Nos trinta capítulos da obra didática, há 899 (61,58%) exercícios destinados à preparação para exames vestibulares, cujo percentual supera todos os demais tipos de exercícios nesta gramática:

TOTAL DE EXERCÍCIOS DA GRAMÁTICA		
Exercícios de Aprendizagem da Língua	**291**	**19,93%**
Exercícios de Interpretação e Atividades com Textos	**270**	**18,50%**
Exercícios de Vestibulares	**899**	**61,58%**
TOTAL DE EXERCÍCIOS EM TODA A GRAMÁTICA	**1460**	**100%**



Com este dado (61.58%), é possível postularmos nesta categoria que a gramática de Pasquale e Ulisses é responsiva a aspectos mercadológicos do material didático e atende às demandas de uma sociedade competitiva e conivente com os mecanismos de seleção e segregação social.

Não se podem ignorar tampouco os exames vestibulares, o ENEM e concursos públicos, como integrantes da sociedade viva em que os alunos estão inseridos. Porém, é importante mensurar os resultados e consequências de se privilegiar um trabalho mais voltado aos mecanismos de competição e seleção próprios da sociedade capitalista em detrimento de um trabalho mais democrático e conscientizador com a linguagem para que o sujeito seja autônomo, crítico e reflexivo, em uma sociedade que prima pela luta de classes.

Analisemos o exemplo:

EXEMPLO 1

> Exercícios estruturais, análise e interpretação de textos e questões dos mais variados e importantes vestibulares de muitas regiões do país e do ENEM permitem que o ***aluno*** e o ***consulente*** pratiquem o que aprenderam. Com isso, esperamos que este livro os ajude **a desenvolver o senso crítico necessário para compreender os processos lingüísticos e, com eles - por que não? -, compreender a realidade**. (*Apresentação* da *Gramática da Língua Portuguesa, 2004*, p. 3, grifos nossos)

Apoiados nesta afirmação, os autores pretendem associar três fatores (senso crítico, aprendizagem da língua e exercícios para vestibulares), sem considerar, de modo mais aprofundado, a complexidade desta relação. Preocupados com o mercado editorial lingüístico da indústria cultural e suas demandas sociais, culturais e políticas, Pasquale e Ulisses direcionam um discurso reducionista estratégico, mas que vai ao encontro da demanda de alunos e professores do Ensino Médio. Um discurso que está mais a serviço do vender do que do conscientizar.

9.3 Algumas Considerações

Com o discurso sedutor que garante um trabalho com textos vivos e circulantes no cotidiano dos usuários desta obra, Pasquale e Ulisses prometem ensinar a norma culta de uma

maneira descontraída e fácil. Acenam ainda com indícios de sucesso nos exames vestibulares e, por meio disto, a formação do espírito crítico. Seguindo este discurso, a gramática analisada apresenta elementos atrativos e supostamente "confiáveis" por estar de acordo com o mercado lingüístico editorial. Assim, pode ser adotada pelo professor, com o compromisso de atualidade e de sintonia com os propósitos do ensino da língua, ou com as expectativas dos alunos, professores e consulentes. Estes, impressionados com a proposta, reforçam ainda mais as concepções dos autores, sem perceber que, embora a gramática tenha uma "roupagem nova", e postule uma concepção descritivista traduzida por manifestações lingüísticas vivas e cotidianas (músicas, linguagem da propaganda, reportagens, entrevistas etc.), os autores desconsideram, no ensino de língua portuguesa, os dois eixos de práticas discursivas previstos por Bakhtin e pelos PCNs: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.

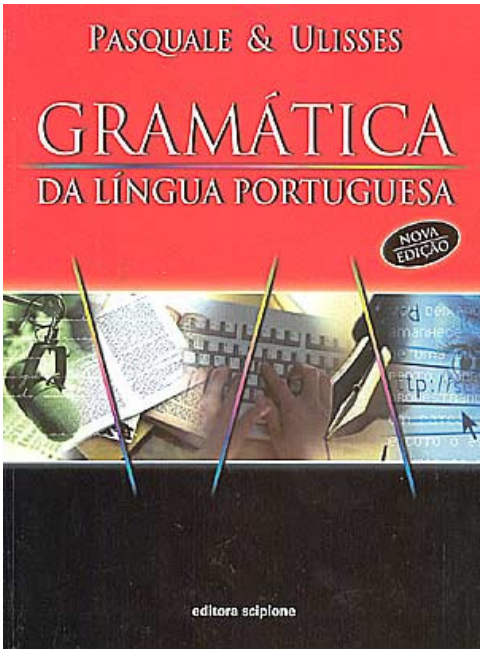
Ainda que a gramática possua uma "roupagem nova" (um discurso aparentando corresponder a uma abordagem sociointeracionista da linguagem), pelas análises (quantitativa e qualitativa) realizadas neste eixo mercadológico, é possível constatarmos:

- que o trabalho dos autores com a linguagem é pouco significativo; portanto, ineficiente para instigar a educação lingüística;
- a contradição dos autores que, respaldando-se teoricamente nos postulados de Bakhtin, traem os princípios dialógicos e pluricêmicos da língua.

A despeito da existência de programas, como o PNLD e o PNLEM e estudos e pesquisas contribuindo para a melhoria do livro escolar, reiteram-se fatores e demandas político-sociais que interferem na qualidade e em projetos mais democráticos para as produções didáticas. Assim, os problemas apontados nesta obra didática em exame evidenciam tanto práticas de ensino reducionistas patrocinadas pelo mercado editorial, como a resistência pedagógica a mudanças eficazes.

10. Considerações Acerca da Tentativa de Investigar uma Caixa-Preta

Isto não é um cachimbo, de René Magritte[51].



Capa da 2ª edição da ***Gramática da Língua Portuguesa*** de Pasquale e Ulisses[52]

Isto não é a língua portuguesa.

---

[51] Imagem disponível em http://museuvirtual.webnode.com/photogallery/galeria-de-quadros/, acesso em fevereiro de 2009.
[52] Imagem disponível em http://livrosgratis.sites.uol.com.br/lingui/gramatica.html, acesso em fevereiro de 2009.

E por que a língua portuguesa não é a gramática? E por que aprender a ler e a escrever não é aprender gramática?

> O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente. Estas são as perspectivas que devem iluminar as práticas de leitura, de produção de texto e de análise lingüística no ensino de língua portuguesa, desde que se queira efetivamente ampliar o número de pessoas que lêem e escrevem em nossa sociedade. E ampliar este número é ampliar o exercício da cidadania, com o mais adequado preparo para o trabalho: aquele em que cada um aprende a aprender (GERALDI, 1998, p.71).

Definitivamente, é preciso admitir que ensinar a língua não é ensinar a gramática normativa, pois a gramática é um dos meios para alcançar o objetivo da comunicação oral e escrita com a linguagem, de acordo com a situação de uso do aluno. O trabalho com a gramática deve se constituir numa "tentativa renhida de recuperar com a máxima aproximação possível as estratégias usadas na produção e, com as pistas que as revelam, aproximar-se do sentido que lhe previu o autor" (GERALDI, 2003, p. 110). Para tanto, devem ser vasculhadas a escolha vocabular e sua intenção, a opção pelas construções sintáticas, as construções de palavras, transmitindo imagens ou ideologias (discursos persuasivos, religiosos, políticos etc.).

Por outro lado, é também necessário que professores e alunos se entregarem à dinâmica da semiose ilimitada (GERALDI, 2003, p. 110), produzindo infinitos sentidos ao texto, no contraponto das estratégias de produção e das estratégias de leitura. Assim, os diálogos entre autor e leitor (locutor e interlocutor), bem como os intertextos com as múltiplas linguagens serão tecidos com responsividade e dialogia.

Neste trabalho com a linguagem, as atividades no ensino de língua escrita devem privilegiar uma metodologia que permita ao aluno ter presentes, na sua produção e na sua leitura,

todas as emoções do corpo, mescladas, enroladas: o fascínio, a vacância, a dor, a volúpia, para que sua leitura produza um corpo perturbado, mas não fragmentado (BARTHES, 1988).

Neste sentido, para que as atividades lingüísticas na escola sejam momentos de imersão libertadora na e pela linguagem, o professor deverá mediar o encontro responsivo entre cada objeto-de-conhecimento e o aluno, lançando o aprendiz ao mundo da linguagem, fazendo-o desfrutar dos textos verbais e não-verbais, para que se sinta impelido a registrar sua experiência de leitor e, ao mesmo tempo, a lançar-se na aventura da comunicação.

Integrar a leitura e a escrita a um mundo material e humano é proporcionar ao aluno uma educação libertadora, na qual educadores e educandos falam, escutam, lêem e escrevem, exercitando seu potencial criativo e transformador, conscientes do lugar onde estão e dos horizontes que podem vislumbrar. À luz de Bakhtin, a partir dos gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) e dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita), o uso da linguagem nas aulas de Português será oportunidade para experiências de vida, já que é permitido ao aluno sair de seu estado de estagnação e ser capturado pelos fios dialógicos que tecem um processo permanente de aprender a aprender e de conhecer o conhecimento, navegando por portos de passagem pelo mundo lingüístico (Geraldi, 2003).

A leitura, então, também será uma forma de ampliar as possibilidades de interlocução com enunciadores que talvez jamais encontremos frente a frente. Ao interagirmos com eles, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de vislumbrar o mundo, as coisas, as pessoas e a vida.

O ensino de língua materna e o livro didático de português sempre foram objeto de importantes indagações e pesquisas. Contribuindo para este debate, justificou-se a iniciativa de

compreender a organização da gramática escolar, tanto no que diz respeito à proposta assumida, suas tendências e seu significado, como no objeto e referencial de ensino da língua portuguesa.

A epígrafe verbal e não-verbal deste capítulo se constitui num dos nossos pressupostos para as considerações analíticas feitas nesta investigação: *A gramática não é a língua.* As investigações apresentadas ao longo do trabalho destacam as concepções teóricas dos autores que permeiam *Gramática da Língua Portuguesa*, em especial em *Assessoria Pedagógica*.

Os caminhos percorridos mostram as contradições dos autores entre o que é postulado como concepção de linguagem e o que é assumido nas propostas metodológicas e práticas. Assim, a análise de *Concepções sobre a língua*, eixo fundamental de suporte aos outros eixos analíticos para as inferências realizadas, permite algumas considerações finais:

- os autores marcam o uso de uma concepção de gramática como instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua, socialmente considerado modelar e adotado para o ensino nas escolas; por essa lógica pretende-se legitimar os padrões de "certo" e "errado" para as formas do idioma;

- os autores mostram uma visão dicotômica de língua, ressaltada em explicações e em exemplos: construções gramaticais que fogem da gramática normativa *são normais na língua falada informal, mas devem ser evitadas no padrão culto da língua*;

- os autores se utilizam de várias terminologias tidas como sinônimas, não seguindo as definições de acordo com os postulados da lingüística.

Ainda que, por meio das concepções advindas das ciências da linguagem, como a Lingüística, já tenham demonstrado a inexistência de hierarquias lingüísticas, isto é, que não há línguas melhores ou piores, nem variedades lingüísticas desprovidas de gramática articulada e consistente, os autores da gramática analisada ainda defendem a idéia de uma forma ideal de

expressão oral e escrita apoiada na tradição gramatical imposta historicamente pelas elites detentoras do poder.

Desta forma, pela análise da obra, é possível constatar que os autores estruturam seu trabalho com a língua portuguesa, à luz de concepções implícitas de linguagem próximas ao senso comum. Evidencia-se também uma inflação terminológica, o que gera dificuldade de clareza nos conceitos e contradições. Fundamental no ensino de língua e na educação lingüística é a compreensão da complexidade da língua, a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica, o que implica a necessidade de clarificarem-se noções como "norma", "padrão", "registro", "estilo", "variante" etc. (MARCUSCHI, 2005).

Longe da concepção de um ensino vivo e dialógico de língua, e ignorando a possibilidade de falante culto, os autores estabelecem para ensinar "gramática" uma visão que reforça o senso comum e a visão dicotômica, uniforme e estática de língua, "desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica, tomando-a como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade" (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Esta é a mesma lógica do senso comum incutida e reforçada pela mídia e que vagueia pelo imaginário leigo dos usuários da língua.

De acordo com as concepções dos autores Pasquale e Ulisses, não há lugar na gramática para um trabalho efetivo com a oralidade, já que eles elegem a escrita como única norma (considerada de prestígio) pautada pela gramática tradicional, que discrimina outras formas de língua, alimentando, desde modo, o preconceito lingüístico.

Portanto, para atender a lógica de senso comum e do mercado editorial lingüístico, os autores reduzem o conhecimento da língua ao domínio da gramática. Ou seja, a gramática é superestimada em detrimento da língua tão complexa dos falantes do português. O que também está implícito neste postulado é que, ao dominar a ***linguagem oficial***, a "norma culta"

supostamente ensinada na escola, o usuário será inserido na sociedade urbano-industrial, já que ele terá acesso a esta linguagem de prestígio, "correta", aceita, padrão, formal, enfim, ***oficial***, participando das "benesses" da sociedade**.**

Este aspecto fica evidente pela análise já na *Introdução da Gramática*, quando os autores se referem aos alunos que pretendem prestar vestibular e estudar para o ENEM e aos consulentes que esperam passar em concursos, argumentos que garantem o espaço desta obra no mercado editorial da indústria cultural.

Em relação à *Assessoria Pedagógica*, nas atividades "corrigidas", não há orientações sobre como avaliar o aluno, procedimento de extrema importância, sobretudo quando se constata a problemática da formação dos professores. Na prática, o que deveria ser objetivado é a eficácia da avaliação no que diz respeito à leitura e à escrita como um processo de letramento, como atividades da linguagem viva, social, histórica e dialógica. Porém, a leitura e a escrita são trabalhadas pelos autores dicotomicamente, como práticas isoladas e raros exercícios de autoria que se resumem a propostas de análise textual do tipo *dê sua opinião*.

Nos textos, percebe-se suposta prioridade assumida pelos autores nas apresentações da *Gramática* e da *Assessoria Pedagógica*: apesar de haver algumas atividades significativas, a maior parte do que se propõe fica relegada aos pretextos da escolarização e da forte ilustração mercadológica. Desta forma, as ancoragens interpretativas à luz de Bakhtin são abandonadas pelos autores à margem do que é efetivamente proposto.

Pela complexidade temática relacionada aos estudos sobre livros didáticos, pode-se postular que é necessário vasculhar a caixa-preta do ensino de língua nas suas dimensões social, histórico e cultural, para que se possa contribuir com reflexões que venham a favorecer a prática pedagógica.

Questões fundamentais sobre o ensino de língua e sobre o livro didático de português têm sido objeto de ponderação, pois desde há muito tempo vem se discutindo, pesquisando e indagando sobre essa temática. Pergunta-se, então por que os postulados da lingüística moderna já tão consolidados no campo acadêmico não conseguem se solidificar no âmbito escolar e na sociedade?

As respostas para essa indagação estão relacionadas a fatores interferentes na produção do livro didático de português, às exigências mercadológicas da indústria cultural, a problemas da formação do professor e à ideologia que perpassa o funcionamento da nossa sociedade. Neste sentido, a permanência deste livro didático no âmbito escolar como um produto-modelo da indústria cultural aceito e bem avaliado pelas exigências mercadológicas se justifica pela lógica da discriminação subsidiada pela escola e pela sociedade. Esta obra, como esse produto cultural encontra eco no cotidiano escolar, tanto em decorrência das provas de avaliação e seleção, como pelo senso comum arraigado ao preconceito lingüístico e pela forma de organização disciplinar do conhecimento na escola.

Embora a gramática analisada não cumpra alguns critérios fundamentais dos guias do PNLEM e do PNLD e contrarie os princípios prescritos nos PCNs para o ensino de língua, ainda ela faz parte de um conjunto de obras didáticas que são bem aceitas e circulam no âmbito escolar. É possível justificar a aceitação desta obra, na escola e na sociedade, pautando-se significativamente nos fatores interferentes na produção do material didático, que nascem na indústria cultural e ganham força no mercado editorial.

Para além dos apelos mercadológicos, nossa investigação nos permite ressaltar que, se houvesse uma gramática pedagógica contemplando todos os postulados dos processos de aprendizagem, do letramento e da lingüística moderna, favorecendo um ensino sociointerativo da língua, poderiam ainda interferir negativamente outros fatores: emocionais, socioeconômicos e

culturais, ou ainda a singularidade dos educandos. Há que se considerar também fatores referentes à mediação do professor na sala de aula, pois, em uma sociedade tecnológica urbano-industrial, para formar usuários competentes da língua, bem como leitores e escritores proficientes, é fundamental uma mediação pautada na dialogia e na responsividade, dentro de uma educação lingüística.

Pode comprometer esta mediação o fato de a fala ser considerada pelo senso comum como inferior (*solta e desregrada*), instituindo-se o conhecimento da escrita em detrimento do trabalho com oralidade e da identidade lingüística do aprendiz. Desta maneira, são "calados", abafados ou descartados os elementos de compreensão implícitos que o aprendiz traz para a escola e que podem se tornar conscientes, transformando-se em objeto do conhecimento. Muito do que se ensina sobre língua está calcado nos livros ("sagrados") e tem uma perspectiva conteudista, como se a língua tivesse existência independente dos falantes. Deste modo, ao se preocupar com o armazenamento de informações, tomando o acervo cumulativo de conteúdos como "o conhecimento", a escola exerce sua função padronizada, informativa e tarefeira, incompatível com a heterogeneidade de nossos alunos.

Nesta abordagem pedagógica, a língua é tida como um recurso derivado da estrutura alienante que limita a liberdade e dissimula a realidade, determinando, assim, aos sujeitos o caminho que deve ser seguido. Esta é a razão pela qual podemos ser vítimas desta estrutura. Ressalte-se, ainda, que o entendimento acerca da língua tem sido um dos entraves mais significativos para a ampliação do pensamento crítico e transformador, já que, concebendo-se a linguagem como sistema lingüístico de estrutura abstrata, os indivíduos são colocados numa posição passiva, submissa e resignada, não possibilitadora de ruptura dos padrões ideológicos de manipulação social. Neste sentido, vale considerar as idéias de Batista (2003, p. 49):

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

No entanto, parece-nos hoje uma possibilidade distante dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais, já que vem sendo estabelecido um perfil cristalizado e disciplinar de livro didático de português. Nesta perspectiva, cabe refletir sobre o questionamento de Höfling (2006, p. 21) a respeito do PNLD:

> [...] o formato institucional historicamente construído para o Programa Nacional do Livro Didático – os atores tradicionalmente envolvidos em diferentes decisões do Programa - tem contribuído ou não para a implementação de uma estratégia de intervenção mais democratizante, mais voltada para os objetivos próprios de uma política pública educacional?

Pensando nos discursos implícitos que desfiguram a realidade, limitando a nossa visão sobre o que merece ser considerado, a metáfora visual de Dali, a ilusão de ótica, parece ilustrar as tensões entre os discursos ideológicos implícitos de manipulação social não identificados no cotidiano pelos alunos e os contra-discursos que se mostram apenas com um olhar despido das vestes impostas pela sociedade desigual.

Aparição de um rosto e de uma fruteira na praia, *de Salvador Dali*[53]

Para tanto, é necessário acesso igual a mediações significativas na sociedade, viabilizando mecanismos para que se possa perceber o imperceptível, ampliando as óticas do conhecimento pelas múltiplas possibilidades de se lidar com ele. Está aí a possibilidade de formar homens críticos, aqueles que, efetivamente, aprenderam a compreender, a dialogar e a olhar *com um olhar despido*.

Para finalizarmos nossa reflexão, importa ainda questionar o papel da proficiência linguística na sociedade. De que oportunidades objetivas de emprego, de renda e de exercício de cidadania podem leitores e escritores proficientes desfrutar? Este questionamento nos conduz a outro: leitores críticos, portadores de conhecimento autônomo, têm as mesmas oportunidades (sociais, econômicas, culturais) na sociedade, ou podem ser "queimados" pelas malhas da produção econômica e da organização político-social capitalista?

[53] Disponível em www.worldgallery.co.uk/art-print/Apparition-o..., acesso em janeiro de 2009.

Embora a proficiência leitora e escritora não seja a garantia de democracia, é por meio desta língua que o sujeito pode adquirir o direito de se defender. Neste sentido, o domínio da linguagem é um mecanismo de reação e defesa, um atributo que oportuniza a consciência da condição do homem em uma sociedade cujo sistema implica inúmeros processos de exclusão.

Sem a pretensão de chegar a respostas definitivas, deixamos como chave das nossas ponderações estas palavras de Érico Veríssimo:

> Mas devemos defender-nos de toda palavra, toda linguagem que nos desfigure o mundo, que nos separe das criaturas humanas, que nos afaste das raízes da vida.

Acreditamos, desta forma, que as reflexões forjadas no contexto de nossa pesquisa sobre o livro didático possam contribuir para práticas pedagógicas mais democráticas e significativas.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A Filosofia da Linguagem.** Campinas: Ed. Da Unicamp, 1998.

BAGNO, Marcos. (org.). **Norma Lingüística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 27 ed. São Paulo, Loyola, 2003.

BAGNO, Marcos. Cassandra, Fênix e Outros Mitos. In FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, Marcos. (org.). ***Lingüística da norma.*** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Parábola, 2005 a.

_____. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social.** 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005 b.

_____. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna.** Disponível em http://www.marcosbagno.com.br/art_nada-na-lingua-e-poracaso.htm. Acesso em 23 de agosto 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland**. O Rumor da Língua.** Tradução: Mario Laranjeira, Editora Brasiliense: São Paulo, 1988.

_____. **A aula**. Tradução Leyla Perrone – Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, 2001 a.

_____. **Aula de Português: discursos e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 b.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ªed., Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.

BENVENISTE, ÉMILE. **Problemas de lingüística geral II.** Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

BITTENCOURT, Circe. **Em foco: História, produção e memória do livro didático.** (Apresentação) In BITTENCOURT, Circe (org.). Educação e Pesquisa. São Paulo, FEUSP, vol.30, n.3, set/dez.2004 a.

_____. **Autores e Editores de Compêndios e Livros de Leitura**. In BITTENCOURT, Circe (org.). Educação e Pesquisa. São Paulo, FEUSP, vol.30, n.3, set/dez.2004 b.

BONAZZI, M. e ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo, Summus, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo, EDUSP, 1998.

_____. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 9ª Ed., 2007.

BRAGA, Denise Bertoli. **Letramento e Educação: uma reflexão sobre mitos**. Estudos Lingüísticos, XXVI – GEL, 1997, pp. 413 – 418.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913 – 1956**, Seleção e Tradução de Paulo César Souza, Editora Brasiliense: São Paulo, 1986.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos. Ensino de Língua X Tradição Gramatical.** Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme e TOREZAN, Ana Maria. **Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade.** Sorocaba: Uniso, (Projeto Fapesp), 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas-SP, Mercado de Letras, 2003.

_____. **Fugindo da norma: Educação e consciência lingüística**. Versão em elaboração, 2004.

CAMACHO, R. G. **A variação lingüística**. In Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1° e o 2° graus. São Paulo, CENP?SEE, pp.29-41, 1978.

CÂMARA, J. Mattoso. **Línguas européias de ultramar: o português do Brasil**. In: Dispersos. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, pp.71-87, 1972.

CÂNDIDO, Antônio. **Prefácio.** In LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha.** Editora Globo: Rio de Janeiro, RJ, 1982.

CASTELLO-PERREIRA, Leda Tessari. Leitura de estudo: Ler para aprender a estudar e estudar para aprender ler. Campinas: Alínea, 2003.

CASTILHO, A. T. (org.). **Gramática do português falado**. Vol. I: a ordem. Campinas, Fapesp/Editora da Unicamp, 1991.

_____. **Variação Lingüística, Norma Culta e Ensino de Língua Materna**. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Port. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, v.1 pp.53-61., 1978.

_____. (org.). **Gramática do português falado**. Vol.III: as abordagens. Campinas, Fapesp/Editora da Unicamp, 1993.

_____. **O português do Brasil**. In ILARI, R. Lingüística Românica. São Paulo, Ática, pp.237-269, 1993.

CASTILHO, A. T. e BASÍLIO M. (orgs.). **Gramática do português falado.** vol. IV: estudos descritivos Campinas, Fapesp/editora da Unicamp, 1996.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIPRO Neto, Pasquale e INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. 2ª ed., São Paulo: Scipione, 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian . **Alfabetização em Questão**. São Paulo: Graal, 1995.

_____. **A escola que (não) ensina a escrever**. Paz e Terra:São Paulo, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. 8ª ed ,Haia: Mouton, 1957.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência.** São Paulo: Atlas, 1986.

DIAS, Gláuci H. Mora. **Paradidático: Praga da Leitura? Uma proposta Para Nono Ano.** Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss01_05.pdf, acesso em janeiro de 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Andrezza. **Imagem, palavra e sujeito social.** Disponível em http://dezacreditando.blogspot.com/2007/10/imagem-palavra-e-sujeito-social.html, acesso em dezembro, 2008.

DUFOUR, Dany-Robert. **O *homo zappiens:* a negação da diferença geracional.** In DUFOUR, Dany-Robert. Arte de reduzir cabeças: sobre a nova servida na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra Regina Felgueiras, Editora Companhia de Freud, sem data.

ESCHER, M.C. **Drawing Hands**. Lithograph, 1948. Disponível em http://www.mcescher.com/, acesso em out. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações**. Educar: Curitiba, n. 20, p. 13-22. 2002.

_____. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Guerras em Torno da Língua – Questões de Política Lingüística.** In FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH I. G. V. **Lingüística Textual: Introdução**. 3ª ed., São Paulo, Cortez.

FERREIRO & TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística: I Objeto Teórico.** 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Considerações em Torno do Projeto de Lei 1676/99.** In FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

FOUCAMBERT, Jean Claude. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino do; GOUVEIA, Mariley Simoes floria. **O ensino de ciências no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

FRACALANZA, Hilário. **A Arte do Magistério**. Disponível em http://www.alb.com.br/revistas/revista_zero/art2_zero.asp, acesso em 25 de set. 2008.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática.** In Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 9 Campinas, IEL/Unicamp, pp. 5 a 45, 1987.

_____. **Mas o que é mesmo "gramática"**. In "Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade".CENP/SEE-SP, 1991.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da Alfabetização: Da oralidade à escrita**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5 ed. Trad. Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Teresa Maria. **A perspectiva sócia-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In FREITAS, Teresa Maria, JOBIM e SOUZA, Solange,

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada.** Campinas, SP Papirus, 1992.

GARCEZ, Pedro M. **A Proposta de Legislação Antiestrangeirismos no Congresso Nacional do Brasil (1999-2003).** In FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. Cascavel, Assoeste, 1987.

_____. **Linguagem e Ensino - exercícios de militância e divulgação**. Campinas, ALB/ Mercado de Letras, 1996.

_____. **Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa**, p.71. In GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

GOULARD, Cecília. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica.** In FREITAS, Teresa Maria,

GUEDES, Paulo Coimbra. **E por que não nos defender da Língua?** In FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Enunciação e história**. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, Pontes, 1989.

_____. **Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni. **Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso**. In: ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1999, 4. ed.

GNERRE, M**. Linguagem, Escrita e Poder**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 6ª edição, São Paulo, Ática, 1998.

KLEIMAN, Angela e MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação.** In ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro, 2000.

_____. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas.** In FREITAS, Teresa Maria, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LAROSSA, Jorge. **16 COLE**. Disponível em http://www.alb.com.br/index.asp. Acesso em 12 de junho 2007.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da Lei e as sendas do texto**. Tese de doutorado, FEUSP, 2004.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro.** 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, FFLCH-USP, 2006

_____. **Intolerância e linguagem: um estudo de caso.** In ANPOLL/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, n14. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p.175-188, 2003 a.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **É preciso dar sentido à leitura**. Revista Nova Escola, p.13, set. 2006.

LUCCHSI, Dante. **Norma lingüística e realidade social.** In BAGNO, M. (org.). **Lingüística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUCCI, Elian Alabi . **A História e a Geografia dos PCNs**: notas da palestra - e textos para debate - que o Prof. Elian Alabi Lucci tem proferido - ao longo do ano 2000 - para professores de ensino fundamental e médio em todo o Brasil **http://www.hottopos.com.br/videtur12/elpcns.htm**, acesso em julho de 2008.

LYONS, J. **Introdução à Lingüística Teórica.** Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel, Nacional, 1979.

_____. **Língua (gem) e lingüística. Uma Introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

KLEIMAM, Ângela. **Concepções da escrita na escola e formação do professor**. IN VALENTE, A. (org.). Aulas de Português: perspectivas inovadoras.Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha.** Editora Globo: Rio de Janeiro, RJ, 1982.

_____. (org.) **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Aberto, Brasília, 1996, disponível em http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc Acesso em outubro de 2008.

MARCUSCHI, Elizabeth. **Os destinos da avaliação no manual do professor**. In DIONÍSIO, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português. 3 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala Para a Escrita: atividades de retextualização.** 4ª ed. São Paulo: Cortez: 2003.

_____.***Compreensão de texto: algumas reflexões.*** In DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Isabel. **Palestra no Fórum Permanente de Desafios do Magistério: "O Professor e o Livro Didático"**, realizado pela Coordenadoria Geral da Universidade Estadual de Campinas, na UNICAMP, em 21 de maio de 2008.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1995.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 5 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, João Bastista Araújo. **A pedagogia e a economia do livro didático**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLSON, D. **O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** Tradução Sérgio Bath, São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni. **As Formas do Silêncio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

PERINI, Mário A. **Sintaxe portuguesa: metodologia e funções**. São Paulo, Ática, 1989.

_____. **Para uma nova Gramática do Português**. 8 ed. São Paulo, Ática, 1995 a.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo, Ática, 1995 b.

PERISSÉ, Gabriel. **Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Manole, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999

PESSOA, Fernando. **O Guardador de rebanhos e outros poemas**. Landy: São Paulo, 2006.

PETTER, M. **Linguagem, língua, lingüística .**In FIORIN, J. L. (org.) .Introdução à lingüística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2006.

PINTO, Edith Pimentel. **A Língua Escrita no Brasil**. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **O Português Popular Escrito**. São Paulo, Contexto, 1990.

POSSENTI, S. **Pragas da leitura**. Leitura, escola e sociedade**.** São Paulo, FDE, Série Idéias nº 13, páginas 27-33, 1994.

_____. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.** Campinas, Mercado Letras, 1997.

_____. **A Questão dos Estrangeirismos.** In FARACO, C. (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004.

POSSENTI, S. e ILARI, R. **Ensino de língua e gramática : alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor**. In Kirst, M. H. B. Lingüística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.

PRADO, Adélia. **Antes do nome.** In Bagagem, Rio de Janeiro: Record, 2006.
PRETI, Dino. **A Gíria e Outros Temas**. São Paulo, v. 6, Edusp, 1994.

_____. **Sociolingüística .Os Níveis de Fala.** 8ª ed. São Paulo, Edusp, 1997 a.

_____. (org.) **O Discurso oral Culto.** São Paulo, Humanitas FFLCH/USP, 1997 b.

_____. (org.) **Análise de textos orais.** São Paulo, Humanitas FFLCH/ USP, 1997 c.

_____. (org.) **Estudos de língua falada: variação e confronto.** São Paulo, Humanitas FFLCH/ USP, 1998.

_____. (org.) **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo, Humanitas FFLCH/ USP, 2003 a.

_____. **Aspecto de uma língua na cidade.** In PRETI, D. (org.). **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo, Humanitas FFLCH/ USP, 2003 b.

QUINTÁS, Alfonso López. **A Filosofia da Educação e a Reforma Curricular.** Entrevista realizada em Madrid, em 24-5-99, por Jean Lauand. Edição e tradução: Gabriel Perissé. Disponível em http://www.hottopos.com/harvard1/quintas.htm, acesso em novembro 2008.

REY, Alan. **Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas.** In BAGNO, Marcos (org.). **Norma Lingüística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004.

RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. **Língua falada e língua escrita**. In PRETI, Dino (org.). Análise de textos orais, 2ª ed., São Paulo: FFLCH/USP, 1985.

RODRIGUES, P. L. **Marcas de intolerância nas colunas metalingüísticas: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado apresentada à FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

ROJO, R. H. R.; A. A. G. BATISTA. **Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: Propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In:** ROJO, R. H. R.; A. A. G. BATISTA **(org.).** Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSA, João Guimaraes. **Grande Sertão - Veredas**. 19ª ed., Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001.

ROUANET, Sérgio Paulo. **O Eros das diferenças.** Mais, Folha de São Paulo, 09 de fevereiro, p.10-12, 2003.

SANTOS, Milton.**Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Cultrix, 1916.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL *Parâmetros Curriculares da Língua portuguesa:* 3º. e 4º. Ciclos. Brasília: MEC, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto**. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria C. R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 2003.

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

_____. Prefácio. In BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discursos e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUZA, Denise Trento R. **A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica.** IN KOHL, Marta de Oliveira; ; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R.. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** Moderna: São Paulo, 2000.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, cap. IV: O português do Brasil, 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.**10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, 2000.

ZILLES, Ana Maria Stahl. **Ainda os Equívocos no Combate aos Estrangeirismos.** In FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2004