

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, TEXTO E ENSINO

Silvia Rodrigues Vieira*

ABSTRACT

This research concerns linguistic variation and Portuguese teaching at school. It is assumed that linguistic pattern is conceived by teachers as an homogeneous norm, so that it is incompatible with linguistic norms students face with in usual text reading and writing activities. Taking into consideration official evaluation of didactic books, scholar reading activities, and sociolinguistic results that prove school interference at students writing performance, this article proposes that Portuguese classes should present variation as complex continua in which is displayed a plurality of norms.

Keywords: *Variation, Linguistic norms, Learning.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antigas inquietações que envolvem profissionais de língua portuguesa justificam a feitura do presente artigo. Como contemplar, em sala de aula, a diversidade linguística expressa nas normas de uso que se afiguram na produção e na percepção de nossos estudantes? Como contemplar as diversas variedades, sem desmerecer a trazida pelo aluno, nem a ela se limitar? Como trabalhar as variantes linguísticas sem desconsiderar um dos objetivos maiores do ensino de língua portuguesa, o de desenvolver a competência de leitura e produção textual – em toda a sua diversidade de tipos, gêneros, registros, variedades e modalidades, consoante as possíveis situações sócio-comunicativas?

* Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao que parece, já constitui ponto pacífico, para pesquisadores e professores, a legitimidade da variação linguística. Ocorre que os cerca de 40 anos de boas e produtivas pesquisas sociolinguísticas no país não receberam, ainda, a divulgação desejável. Verifica-se, por vezes, a nosso ver, uma visão estereotipada e dicotômica do amplo espectro da variação. A uma concepção homogeneizante de língua, sobrepôs-se uma outra, que assume a existência da variação, mas que a localiza num espaço fora da escola, como se fosse viável pensar, o tempo todo, assim: “a variação é legítima, a variante *x* é viável, mas na “norma culta”, a suposta norma da escola, essa variante não cabe, não é adequada.”

Criou-se, então, uma era pedagógica de bipolaridades: a norma culta *versus* outras normas; a escrita *versus* as falas; o formal *versus* os informais, sendo supostamente o primeiro pólo dessas dicotomias estável e homogêneo, como se, na realidade, a legitimidade da variação se verificasse apenas na fala dos outros, não na do professor, nem na dos “bons textos”. Instaura-se, então, uma tentativa constante do professor em estabelecer, no contexto escolar, as estruturas de uma norma culta vista como invariável. Resulta disso a flagrante contradição entre a proposta teórica e a prática da sala de aula – na fala do professor, na teoria gramatical, e nos diversos textos apresentados aos alunos.

A avaliação que fazemos da concepção atual sobre variabilidade linguística não é intuitiva; antes, resulta de três esferas: (i) a avaliação de livros didáticos no que se refere aos conhecimentos linguísticos, no último Programa Nacional do Livro didático do Ensino Médio (PNLEM/2009); (ii) o levantamento de alguns fenômenos variáveis em textos escolares; e (iii) o desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas – especialmente sobre temas com forte apego à noção de correto e incorreto, como os do preenchimento do objeto e da colocação pronominal – considerando *corpus* de redações escolares.

Com base nessas esferas, propõe-se, neste artigo, que enfrentar o desafio de lidar com a variação linguística aliado ao ensino do texto implica modelar uma proposta pedagógica que não só privilegie a diversidade de material a ser lido e produzido, mas também conceba os elementos de natureza formal em contínuos (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), que

vão do [+ formal] ao [- formal], do [+ escrito / - oral] ao [- escrito / + oral], do [+ culto / -popular] ao [- culto / + popular] – para citar apenas algumas das categorias em que se pode pensar.

A fim de cumprir tal propósito, o presente artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro, apresenta-se a sistematização dos resultados do PNLEM 2009 a respeito dos conhecimentos linguísticos, a fim de atestar a avaliação que se faz do panorama do ensino de português no que se refere à variação linguística; em segundo lugar, desenvolve-se ampla ilustração de usos variáveis em textos escolares, o que incita a necessária articulação entre a atividade de leitura e o tratamento da variação linguística; na terceira seção, anteriormente à final, que sistematiza a proposta feita, apresenta-se a interferência da escola, por meio das atividades de redação, na promoção de variantes pouco usuais nas variedades trazidas pelo aluno à escola.

1. O PNLEM E O COMPONENTE (SOCIO)LINGUÍSTICO

No Programa de avaliação do Livro Didático do Ensino Médio¹, no qual foram analisadas dezesseis obras, observaram-se, além de aspectos gerais do livro (formais, estruturais, linguísticos e relativos a preceitos éticos), aspectos teórico-metodológicos, que se distribuíram nos seguintes itens: leitura e produção de textos; conhecimentos linguísticos; conhecimentos literários; atividades e exercícios; manual do professor. Interessa, aqui, especialmente a avaliação dos conhecimentos linguísticos, seja no plano teórico, seja no das atividades propostas.

Observem-se algumas das questões analisadas no PNLEM/2009.

A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sócio-cultural? A gramática é

¹ Para maior conhecimento das questões avaliadas pelos especialistas, bem como dos resultados da avaliação, convém consultar o Catálogo do Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio – PNLEM/2009, disponível nas escolas públicas do país e no site do MEC e do FNDE.

considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso? É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação? A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente – padrão de uso? (Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente – padrão normativo?) A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas? É avaliada negativamente? As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades? Abordam modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos (Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias)?

As respostas a essas questões – que incluem não só a assinalação de avaliação positiva (“sim”), mas também de graus de qualidade (“ótimo”, “bom”, “suficiente”, “insuficiente”) – foram submetidas a um tratamento estatístico. Parte dos resultados desse tratamento, especialmente no que tange à avaliação dos conhecimentos linguísticos, está, a seguir, graficamente representada e sintetizada.

No caso das obras recomendadas para o catálogo, a avaliação aponta que os conteúdos linguísticos não são aqueles que recebem o tratamento mais adequado. A avaliação das questões de natureza linguístico-gramatical classifica a obra entre o bom (39%) e o suficiente (30%). Apenas 20% dos conteúdos linguísticos nas obras recomendadas alcançam excelência; 7% das respostas recebem, ainda, o grau insuficiente.

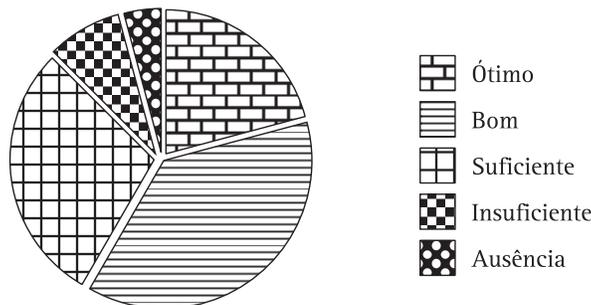


Gráfico 1 – Avaliação das obras didáticas do Ensino Médio recomendadas pelo PNLEM/2009: conhecimentos linguísticos

No conjunto das obras excluídas, o tratamento dos conhecimentos de natureza linguística foi indicado como o maior responsável pela avaliação negativa das obras, o que colaborou fortemente para sua exclusão do catálogo. Além do marcante índice de ausência de elementos fundamentais ao ensino (53%), quando presentes, esses elementos são avaliados como insuficientes em sua maioria (38%) ou, em menor número, suficientes (apenas 9%).

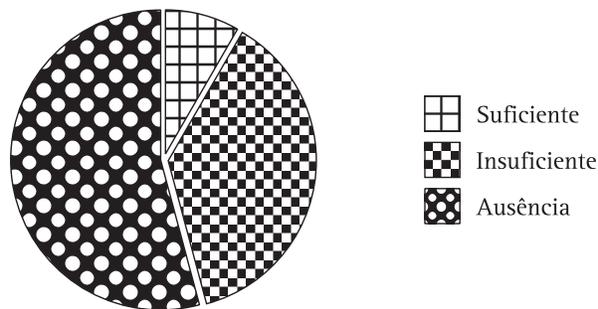


Gráfico 2 - Avaliação das obras didáticas do Ensino Médio não recomendadas pelo PNLEM/2009: conhecimentos linguísticos

Em termos qualitativos, a apreciação negativa da abordagem da variação linguística nos materiais didáticos justifica-se pelos seguintes aspectos:

- (i) a concepção de que a variação se aplica dicotomicamente, especialmente revelada no conceito de norma, que opõe uma culta a diversas outras;
- (ii) a ilustração da variação quase restrita, no eixo dos condicionamentos linguísticos, aos níveis fonético-fonológico e lexical, e, no eixo dos condicionamentos extralinguísticos, ao nível regional;
- (iii) a incoerência entre a apresentação da variação no plano teórico, quando há um capítulo sobre variação, e as seções de descrição linguística, com propostas explícitas de homogeneidade linguística (que se mostram, por exemplo, em postulados únicos, do tipo “não se começa frase por pronome átono”, sem qualquer delimitação das circunstâncias de concretização desse postulado).

De todo modo, no que se refere aos materiais didáticos, deve-se salientar que há uma variedade de propostas, que vão da apresentação mais prescritiva, sem qualquer comentário de variação, até a mais descritiva, postulando condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Cabe ao professor fazer suas opções teórico-metodológicas, seja para proceder à escolha do material, seja para decidir sobre a forma de utilizar o que estiver disponível, tendo em vista que o livro didático não é o responsável pelo andamento das atividades didáticas.

2. O COMPONENTE (SOCIO)LINGUÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE LEITURA

Conforme já apresentado, observa-se haver, na escola, certo descompasso entre o que se apresenta como “norma culta”, no plano teórico – no material didático ou nas atividades propostas –, e o que se apresenta, efetivamente, ao aluno nas diversas normas em uso, inclusive em contextos de alto grau de letramento, por assim dizer “cultos”.

Objetivando o tratamento da variação como um mosaico de possibilidades de uso da língua, nas diversas situações comunicativas que envolvem qualquer falante, propõe-se, neste artigo, que ensinar Português pressupõe a promoção do domínio do maior número possível de variantes linguísticas. Desse modo, será possível tornar o aluno capaz de reconhecê-las, no âmbito da recepção, e/ou produzi-las, no âmbito da produção (VIEIRA & BRANDÃO, 2007), o que se correlaciona às atividades de leitura e produção textual.

Em outras palavras, tendo em vista que a língua é inerentemente variável e que toda comunidade de fala privilegia algumas variantes mais do que outras, a depender da modalidade, variedade e registro, não é produtiva a promoção de normas homogêneas. Antes, deve-se assumir o pressuposto, desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2004:51), de que não “existem fronteiras rígidas entre entidades como língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão etc.”.

A fim de demonstrar a necessidade de se conceber a pluralidade de normas no contexto escolar, passa-se a ilustrar a proposta que se faz a

partir da observação de algumas variantes linguísticas relacionadas ao quadro pronominal do português, variantes que figuram em atividades de leitura promovidas nas escolas, especialmente em materiais utilizados no Ensino Médio.

Um dos fatos gramaticais mais ricos em variação, no território brasileiro e fora dele, é o que se refere ao sistema pronominal, tanto no âmbito das formas que se usam como no da ordem de sua ocorrência. Sabe-se, por exemplo, que não constituem opções preferenciais, no vernáculo brasileiro, construções com o pronome *vós/vos/vosso*, os clíticos acusativo *o, a (s)* e dativo *lhe*, o pronome *si* para a 3ª pessoa discursiva, contrações pronominais (*lha, to, ma*), ou, ainda, formas em ênclise (*encontrou-me*) ou em mesóclise (*encontrar-se-ia*), no caso de uma única forma verbal, ou com próclise (*me vai dizer*) ou ênclise (*vai-me dizer*) ao verbo auxiliar, no caso de mais de uma forma verbal. De outro lado, atestam-se as preferências pelas formas *tu* e *você*, em alternância, *a gente* (que convive com *nós*), *ele* e suas variantes também nos contextos acusativo e dativo; próclise, no caso de uma única forma verbal (*me encontrou*), e próclise ao verbo principal, no caso de complexos verbais (*vai me dizer*).

É importante salientar que a pouca familiaridade com certas construções não implica que elas não apareçam em alguns contextos de uso da língua portuguesa no Brasil, nem que elas sejam as únicas disponíveis para os contextos ditos cultos, escritos e formais. Apesar disso, as diversas opções existentes para o quadro pronominal, que se revelam no material apresentado em sala de aula, são muitas vezes ignoradas na leitura dos textos, uma vez que o tópico gramatical costuma ser apresentado em separado, no plano teórico, como uma estrutura padrão estrangeira ao aluno, que, por vezes, é tida como de pouca utilidade. Nesse sentido, é preciso estar atento para o fato de que a incompreensão das estruturas pronominais prejudica imensamente a leitura da diversidade de gêneros textuais recomendada pelos parâmetros curriculares nacionais (PCN).

A título de ilustração, observem-se, a seguir, as estruturas destacadas nos textos a seguir:

Este inferno de amar – como eu amo!
Quem mo pôs aqui n'alma... quem foi?
Esta chama que alenta e consome,
Que é vida – e que a vida destrói.
Como é que se veio atear,
Quando – ai se há-de ela apagar?
Eu não sei, não me lembra: o passado,
A outra vida que dantes vivi
Era um sonho talvez... foi um sonho.
Em que a paz tão serena a dormi!
Oh! Que doce era aquele olhar...
Quem me veio, ai de mim! Despertar?
(GARRET, Almeida)

Esperou. Dona Laura mal respirava muito nervosa, não sabendo principiar.

– É por causa do Carlos...

– Ah... Sente-se.

– Não vê que eu vinha lhe pedir, Fraulein, pra deixar a nossa casa. Acredite: isto me custa muito porque já estava muito acostumada com você e não faço má idéia de si, não pense! mas... Creio que já percebeu o jeito de Carlos... ele é tão criança!... Pelo seu lado, Fraulein, fico inteiramente descansada... Porém esses rapazes... Carlos...

(ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo*. 11 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.)

Considerando-se apenas dois pequenos textos, utilizados no material do ensino médio, já se pode perceber o desejável contato que a leitura de textos literários promove com normas cultas, de hoje e do passado, do Brasil e de Portugal. Nesses textos, depreendem-se exemplos como a forma pronominal contrata *mo*, a forma pronominal *si* em referência à 2ª pessoa, o clítico acusativo *a*. No que se refere à ordem, observa-se, ao lado da brasileira próclise ao verbo principal (*vinha lhe pedir*), a próclise ao verbo auxiliar (*se veio atear, me veio despertar, se há-de apagar*). Sem dúvida, os abundantes textos literários não permitem que se ignore qualquer das variantes linguísticas, visto que necessárias para o primeiro patamar de letramento: a simples compreensão do que se lê.

O que não se pode perder de vista é que essa variabilidade, que exhibe estruturas pouco usuais para o aluno, não se restringe aos gêneros do domínio literário. Em época de forte promoção dos diversos gêneros textuais – da informática, da oralidade, dentre outros –, outros textos que vão para a sala de aula permitem o trabalho com as variantes do fato gramatical em análise. Apenas para dar um exemplo, observe-se um e-mail remetido por um usuário do português europeu, no qual figuram, além da presença do clítico dativo *lhe*, a contração de pronomes átonos (*mo*) e, ainda, a próclise ao verbo auxiliar (*lho tinha reenviado*) e a ênclise ao verbo principal (*vou perguntar-lhe*):

Cara S.,
 O corpus já seguiu há mais de uma semana.
 Espero que chegue tudo bem.
 A F. assinou o protocolo, mas não confirmei se ela lho tinha reenviado. Vou perguntar-lhe.
 Beijinhos,

As dificuldades de compreensão advindas da falta de domínio de certas variantes pelos alunos podem ser uma ótima oportunidade para se trabalhar, ainda, o texto *Papos*, de Luiz Veríssimo:

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.— Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O “te” e o “você” não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.

- Dispensio as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
 - O quê?
 - O mato.
 - Que mato?
 - Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
 - Eu só estava querendo...
 - Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
 - Se você prefere falar errado...
 - Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
 - No caso...não sei.
 - Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
 - Esquece.
 - Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”? Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.
 - Depende.
 - Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.– Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.– Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
 - Por quê?
 - Porque, com todo este papo, esqueci-lo.
- (VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. p. 65-66)

Observando-se especificamente o uso das formas pronominais de 2ª pessoa do plural, deve-se registrar o vasto emprego desses pronomes em textos dos domínios religioso (citem-se, por exemplo, a oração do Pai-nosso e a tradução de textos bíblicos) e literário (como, por exemplo, o famoso *Sermão aos peixes*, do Padre Vieira). Ademais, a escola não pode perder a oportunidade de trabalhar, por exemplo, o humor alcançado na tirinha abaixo a partir do uso de *vós*, identificado como externo ao que seria “língua de gente”:



Ainda para demonstrar a importância do trabalho com as diversas variantes linguísticas de cada fenômeno e o desenvolvimento da habilidade de leitura, observe-se mais um gênero textual que explora o quadro pronominal, uma piada, de autoria desconhecida, que explora a alternância *tu/teu versus você/seu*.

O Diretor Geral de um Banco estava preocupado com um jovem e brilhante Diretor, que, depois de ter trabalhado durante algum tempo com ele, sem parar nem para almoçar, começou a ausentar-se ao meio-dia. Então, o Diretor Geral do Banco, chamou um detetive e disse-lhe:

- Siga o Diretor Lopes durante uma semana, durante o horário de almoço.

O detetive, após cumprir o que lhe havia sido pedido, voltou e informou:

- O Diretor Lopes sai normalmente ao meio-dia, pega o seu carro, vai a sua casa almoçar, faz amor com a sua mulher, fuma um dos seus excelentes cubanos e regressa ao trabalho.

Responde o Diretor Geral:

- Ah, bom, antes assim. Não há nada de mal nisso.

Logo em seguida o detetive pergunta:

- Desculpe. Posso tratá-lo por tu?

- Sim, claro - respondeu o Diretor surpreendido!

- Bom então vou repetir: O Diretor Lopes sai normalmente ao meio-dia, pega o teu carro, vai a tua casa almoçar, faz amor com a tua mulher, fuma um dos teus excelentes cubanos e regressa ao trabalho.

A língua portuguesa é mesmo fascinante!!!

Destaque-se que, sem reconhecer a ambiguidade que existe entre a expressão de 2ª e 3ª pessoas na forma possessiva *seu / sua*, não será possível ao aluno ter acesso ao efeito humorístico da piada.

Embora não se tenha explorado, no espaço desta seção, toda a riqueza que as atividades de leitura permitem alcançar, espera-se ter demonstrado que a variação linguística se dá em todos os níveis da variação, inclusive no que se convencionou chamar “norma culta”. Desse modo, as variantes linguísticas – sejam aquelas tidas como altamente formais e cultas, sejam aquelas tidas como altamente informais e populares – não se limitam ao plano da expressão única e exclusiva de uma variedade específica. Antes, elas figuram nos diversos gêneros textuais, a depender de diversos fatores sociolinguísticos e discursivo-pragmáticos que determinam seu perfil.

3. O COMPONENTE (SOCIO)LINGUÍSTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: ATIVIDADES DE PRODUÇÃO

Nas atividades de produção textual, é de fundamental importância que o professor conduza o trabalho – nas fases de planejamento, execução e revisão dos textos – de modo a instrumentalizar o aluno quanto às variantes linguísticas a empregar em cada gênero textual e em cada contexto sociocomunicativo a que o texto se relacione.

A adequação das variantes linguísticas utilizadas pelo aluno em textos ditos cultos e formais é usualmente avaliada pelo professor na produção das chamadas redações escolares. A correção/revisão dos textos dos alunos pelo professor acaba por criar, no aprendiz, certa concepção do que seria desejável em determinados gêneros, especialmente os da modalidade escrita formal.

Nesse sentido, pressupõe-se que a escola, nas atividades de produção e revisão dos textos dos alunos, acabe por se ocupar – ainda que, por vezes, de forma inconsciente – da promoção de normas nos contínuos oralidade-letramento e monitoração estilística, ao longo dos diversos anos de escolaridade. Ao revisar a redação escolar do aluno, apontando suas inadequações, o professor estabelece o que estaria de acordo com uma norma que se quer “cultura”, apropriada à modalidade escrita e com certo grau de monitoração (formalidade).

Em outras palavras, trata-se da aplicação do problema da avaliação das variantes (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968). No quadro

sociolinguístico laboviano, propõe-se que as variantes linguísticas são avaliadas pelos usuários da língua (como indicadores, marcadores ou estereótipos) e, consoante essa avaliação, maior ou menor é a chance de se completar uma mudança linguística. Nesse sentido, quanto mais marcada for uma variante (mais aproximada da avaliação de um estereótipo), menor a chance de haver alteração no sistema linguístico, tendo em vista o caráter (in)desejável atribuído à determinada forma/estrutura.

No contexto escolar, tem-se por hipótese que, nos casos em que o professor avalia determinada variante como indesejável ou até mesmo estereotipada, maior o esforço e provavelmente o êxito na promoção dessa variante no contexto acadêmico-escolar. Para avaliação das variantes, algumas são as fontes em que se baseia o professor, quais sejam: gramáticas tradicionais; materiais didáticos do Ensino Médio; materiais científicos; e a própria avaliação pessoal do professor, consoante sua experiência de produtor e receptor de textos em determinada(s) variedade(s) linguística(s). Tendo em vista que muitos profissionais de ensino não têm acesso a resultados científicos e que a abordagem tradicional e o livro didático não dão conta do efetivo uso das variantes linguísticas, não poucas vezes a fonte mais produtiva, senão única, do professor é sua própria avaliação pessoal, sua idealização de padrão linguístico.

A fim de evidenciar a interferência da escola na produção dos alunos, ao longo dos anos de escolaridade, apresentam-se, nesta seção, resultados de alguns trabalhos sociolinguísticos que envolvem também a variação linguística relacionada ao quadro pronominal. Trata-se do preenchimento do objeto direto (MACHADO, 2006) e da colocação pronominal (VIEIRA, 2002; 2005; MACHADO, 2006; RODRIGUES, 2008).

No que se refere ao preenchimento do objeto direto, é antigo o conhecimento de que a variedade brasileira registra a alternância entre pronomes retos (*encontrei ele*) e oblíquos (*encontrei-o*), além de sintagmas nominais (*encontrei o menino*) e de zero/anáfora (*encontrei*). Na modalidade oral e em registros informais, principalmente, verifica-se o uso produtivo da primeira variante, além das duas últimas. A forma pronominal acusativa *o, a, os, as* não seria produtiva no referido contexto.

Observe-se, com base no estudo de Machado (2006), a seguir, a concretização do fenômeno em textos escolares, considerando os níveis de escolaridade dos alunos. O estudo está baseado em 60 redações para cada um dos seguintes níveis: 1º segmento do ensino fundamental; 2º segmento do ensino fundamental; ensino médio. Contemplando tanto escolas públicas quanto particulares, que atendem à classe média do Rio de Janeiro, a pesquisa conta com o total de 360 redações.

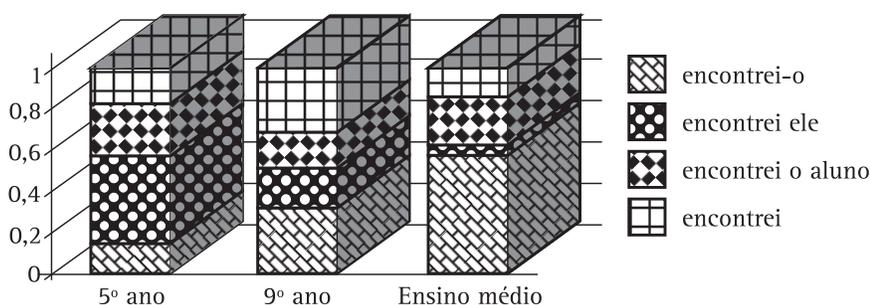


Gráfico 3 – Preenchimento do objeto direto: variável escolaridade (Machado, 2006)

Os índices obtidos para as variantes com SN (*encontrei o aluno*) e com anáfora zero (*encontrei*), que não são avaliadas negativamente, não apresentam diminuição nem aumento crescente ao longo dos anos de escolaridade. De outro lado, observa-se que, enquanto há o gradativo desfavorecimento da forma reta (*encontrei ele*) – que passa de 43% de uso no primeiro segmento do ensino fundamental, para 20% no segundo, e para apenas 4% no ensino médio –, há o gradativo aumento do clítico acusativo (*encontrei-o*), que passa de 14% para 31% no ensino fundamental, para alcançar mais da metade dos dados (58%) nos textos do ensino médio.

É curioso observar, no estudo de Machado (2006), que a interferência da escola não se dá da mesma forma nas categorias pública e particular. A implementação da forma acusativa é mais expressiva nas escolas particulares (51%) do que nas públicas (28%), o que sugere que outros fatores relacionados ao meio em que vive o aluno, como o contato com bens culturais, interferem no fenômeno.

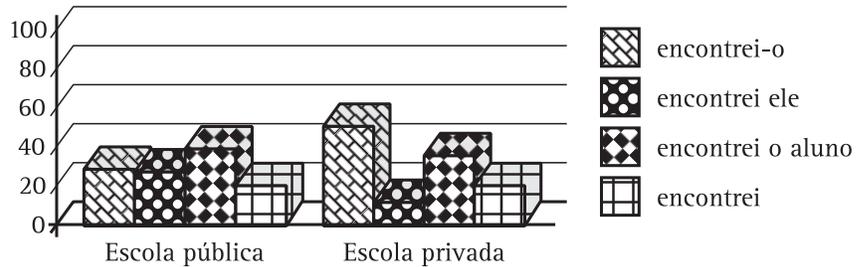


Gráfico 4 - Preenchimento do objeto direto: variável tipo de escola (Machado, 2006)

Considerando a ordem dos pronomes átonos, estudos como os de Vieira (2002) já demonstraram a preferência, na modalidade oral, pela próclise em contextos de lexias verbais simples, e a preferência pela próclise ao verbo principal em contextos de complexos verbais. Na modalidade escrita, os estudos demonstram um comportamento diferenciado, que registra índices mais variáveis de próclise/ênclise que se relacionam ao contexto morfossintático e ao tipo/gênero textual. Quanto à mesóclise, registra-se a baixíssima produtividade dessa estrutura.

Vieira (2005), com base em Vieira, Nunes & Barboza (2004), tratou do fenômeno em textos produzidos em escolas do Rio de Janeiro prestigiadas socialmente (públicas ou privadas). Foram observadas 80 redações em cada um dos seguintes estágios de escolarização: inicial (1º segmento do ensino fundamental); intermediário (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio) e final (ensino universitário).

No que se refere aos contextos com pronomes em construções com uma única forma verbal, verificou-se a seguinte distribuição da próclise, da ênclise e da mesóclise:

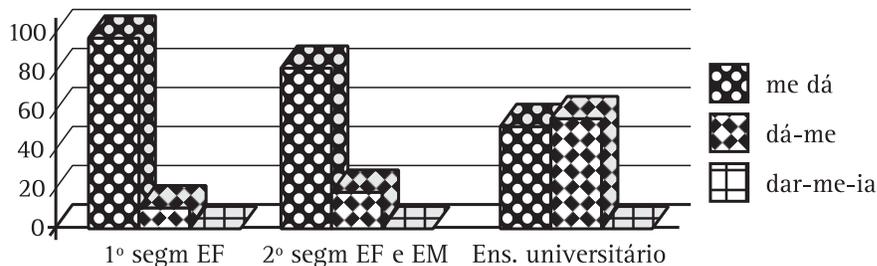


Gráfico 5 - Colocação pronominal em lexias verbais simples: variável escolaridade (Vieira, 2005)

A análise do gráfico permite afirmar que a escola interfere, de forma evidente, na implementação da ênclise, em detrimento da próclise, especialmente na trajetória até o ensino universitário. Embora não pertença ao escopo do presente artigo detalhar os contextos linguísticos em que a ênclise é implementada, deve-se salientar que a variante pós-verbal ocorre preferencialmente com alguns tipos de clíticos (como *o*, *a*, *os*, *as* e *se*) e em alguns contextos oracionais.

Enquanto nas redações dos estágios iniciais não há uma sistematicidade na aplicação da ênclise na ausência dos chamados atratores (elementos subordinativos e a partícula de negação, por exemplo), no ensino universitário, já se verifica uma aplicação decrescente da ênclise nos contextos que apresentam uma partícula proclisadora. Desse modo, são altos os índices de ênclise em início absoluto, diante de locuções adverbiais, conjunções coordenativas, em oposição aos obtidos diante de preposição, elemento subordinativo e partícula de negação, que favorecem a próclise.

Em suma, além da implementação da ênclise, a escola, embora não introduza exatamente os contextos de próclise previstos nas gramáticas tradicionais, altera o comportamento do estudante em direção a uma norma idealizada em que se verifica a atuação dos chamados atratores, o que não ocorre na(s) norma(s) vernacular(es) brasileira(s).

Nos contextos de complexos verbais, a escola também apresenta interferência, como demonstra o estudo de Rodrigues (2008). A pesquisa contempla textos de escolas privadas do Rio de Janeiro medianamente prestigiadas socialmente. Trata-se de 112 redações em dois níveis de escolaridade – 1º segmento do ensino fundamental; 2º segmento do ensino fundamental –, sendo, em cada caso, 56 da Zona Oeste do Rio de Janeiro e 56 da Baixada Fluminense, o que totaliza 224 redações.

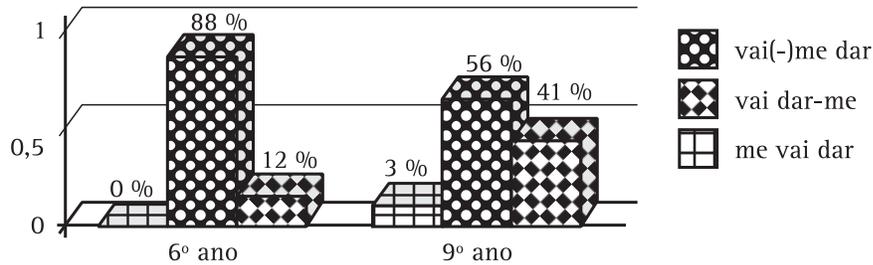


Gráfico 6 – Colocação pronominal em complexos verbais: variável escolaridade (Rodrigues, 2008)

Como se pode observar, ao longo do ensino fundamental, a produção escolar abandona a maciça preferência pela variante intra complexo verbal, que se concretiza, na maioria dos casos, como uma próclise ao verbo principal (*vai me dar*), e assume a alternância entre essa variante e as demais, havendo 41% de variante pós-verbal e 3% de pré-verbal. Ocorre que essas últimas passam a figurar com determinados tipos de clíticos e determinadas formas nominais. A esse respeito, o estudo revela que a variante pós verbal ocorre quase que exclusivamente com *o*, *as*, *os*, *as* e com infinitivo (*vai encontrá-lo*); a variante pré-verbal ocorreu unicamente em estruturas com o participípio e com os pronomes *lhe* e *se* (*não se tinha encontrado* ou *não lhe tinha dito*).

4. A INTERFERÊNCIA DA ESCOLA E OS CONTÍNUOS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS COM TEXTOS ACADÊMICO-ESCOLARES

Da exploração do material utilizado tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção textual, podem-se apresentar algumas reflexões sobre o tratamento da variação linguística:

- a) O material escolar constitui *corpus* apropriado para o estudo do valor social das variantes, tendo em vista o compromisso acadêmico com a promoção de uma suposta norma de prestígio social, muitas vezes proposta como homogênea e própria da escrita e dos contextos formais, também supostamente homogêneos.

- b) As diferenças de comportamento verificadas nas redações ao longo dos anos de escolaridade permitem observar (i) as variantes prestigiadas e, por isso, promovidas pela escola; (ii) as variantes provavelmente desprestigiadas na escola e, por consequência, aquelas que deveriam ser evitadas em textos de alto grau de letramento e formalidade (estereótipos); (iii) as variantes que não sofrem marcação e, por consequência, não são coibidas no contexto acadêmico-escolar (indicadores ou marcadores); e, ainda, (iv) as variantes que sequer aparecem na produção escolar, por provavelmente serem consideradas antigas e não representativas da comunidade de fala ou por serem típicas de textos escritos de alto grau de letramento ou erudição.

No que se refere ao preenchimento do objeto direto, verificou-se o seguinte comportamento da escola em relação às variantes:

Variante promovida	Variante não promovida	Variantes “ignoradas”	Variantes não utilizadas
Clítico	Pronome reto	SN ou zero	–

Quadro 1 – Tratamento escolar das variantes relativas ao preenchimento do objeto direto

No que se refere à colocação pronominal, o resultado dos estudos citados pode ser representado no seguinte quadro de promoção de variantes:

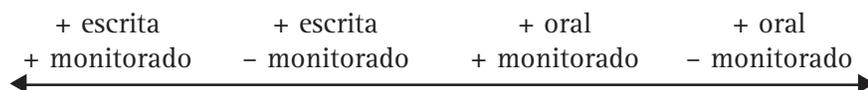
	Variantes promovidas	Variantes não promovidas	Variantes “ignoradas”	Variantes não utilizadas
Lexias verbais simples	Ênclise: em início absoluto, após conjunção coor-denativa, certos sin-tagmas adverbiais e até SN sujeito, com os pronomes o, a, os, as e se.	Próclise	--	Mesóclise
Complexos verbais	Pré-complexo verbal (se tinha encontrado): com verbo principal no particípio; Pós-complexo verbal (vai encontrá-lo): com verbo principal no infinitivo mais o, a, os, as.	Intra-complexo verbal em próclise a V2, principalmente com as formas o, a, os, as e se (pode o ver; pode se dizer).	Intra-complexo verbal com as formas me, te (pode me dizer, está te incomodando).	--

Quadro 2 – Tratamento escolar das variantes relativas à colocação pronominal

- c) O valor social dessas variantes é alterado em função dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos.
- d) Em termos extralinguísticos, os dados evidenciam diferenças no grau de aprendizagem das variantes de maior ou menor prestígio no que se refere às seguintes variáveis: nível de escolaridade; tipo de escola; tipo de texto/redação.
- e) Na realidade, os dados extraídos da leitura e da produção escolares constituem evidências de que o ensino de português trabalha com uma pluralidade de normas que configuram, de fato, um contínuo em direção ao que o professor concebe idealmente como norma de prestígio.

- f) Esse contínuo apresenta variantes que se distribuem, principalmente, em termos de modalidade (do mais oral ao mais escrito) e formalidade (do mais ao menos formal), ao longo dos anos de escolaridade. É o conjunto dessas estruturas que acaba revelando o que seria idealmente para o professor a chamada norma culta ou norma padrão.

A título de ilustração, pode-se propor, por exemplo, uma distribuição das variantes em função do seguinte contínuo:



Valendo-se, por exemplo, das variantes da colocação pronominal, pode-se imaginar a seguinte distribuição nas etapas do contínuo:

CONTEXTO	[+escrita; + monitorado]	[+escrita; - monitorado]	[+oral; + monitorado]	[+oral; - monitorado]
Me – início absoluto de oração	Encontrou-me cansado.	Me encontrou cansado.	Me encontrou cansado.	Me encontrou cansado.
Se indet./apassiv. – início absoluto de oração	Estuda-se muito aqui.	Estuda-se muito aqui.	Estuda-se muito aqui.	(?) Se estuda muito aqui.
O/a – início absoluto de oração	Encontrá-lo feliz é bom.	Encontrá-lo feliz é bom	Encontrá-lo feliz é bom.	-- (Encontrar ele feliz é bom)
“atrator” mais pronomes se	que se encontra feliz	que encontra-se (ou se encontra) feliz ²	que encontra-se (ou se encontra) feliz	que se encontra feliz

² A concretização de ênclise em contextos com tradicionais atratores é interpretada por muitos estudiosos como resultante de hipercorreção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à pluralidade de normas verificada tanto nos textos lidos quanto nos textos produzidos em sala de aula, é preciso refletir, por fim, sobre o papel do professor de língua materna. Consciente dessa pluralidade, é de fundamental importância que o professor detenha vasto conhecimento e atualização a respeito não só do que propõem a tradição gramatical e o livro didático, mas também das efetivas normas de uso, que são inerentemente variáveis em qualquer estrato social e condicionadas linguística e extralinguisticamente. Além de sua apreciação pessoal e subjetiva dos fatos linguísticos, o profissional de língua portuguesa precisa ter condições de assumir, acima de tudo, o papel de professor-pesquisador.

Desse modo, no que se refere à variação linguística, decorrerá naturalmente desse conhecimento o exercício das seguintes tarefas, propostas por Brandão (2007:79)

- (a) respeitando o vernáculo do aluno, ensinar-lhe as diversas possibilidades do continuum da variação, no qual se enquadram inclusive variantes prestigiadas;
- (b) buscar estratégias que facilitem esse aprendizado (para reconhecimento ou emprego em gêneros textuais que o exijam), sem sugerir a substituição da variedade do aluno por outro;
- (c) levar o aluno a dominar os usos linguísticos compatíveis com gêneros (orais ou escritos) que exijam alto grau de formalidade e/ou atendimento à determinada norma padrão.

Em função da proposta de ensino da variação apresentada no presente artigo, espera-se dimensionar o papel do próprio linguista, que não seria o de ignorar o valor social das variantes, que é inegável, mas propor qual seria, em cada fenômeno, o contínuo de variantes em relação a cada esfera da variação (modalidade, grau de formalidade, padrão linguístico, dentre outras). A esse respeito, propõe Neves (2003:55) que

cabe ao linguista assumir o seu papel, que não é apenas o de combater – sem mais – a atitude prescritivista. Ele é quem sabe, em cada caso de “desvio” (na verdade, de variação), refletir sobre o que ocorre, e, assim,

não lhe é lícito deixar o campo para quem venha responder a essa necessidade alheio de compromisso com a ciência linguística. O importante é que, com isso, vai-se inverter a direção: vai-se partir dos usos (explicá-los, do ponto de vista linguístico, que é o da ação, e do ponto de vista sociocultural, que é o da valoração), e daí é que há de surgir, naturalmente, a norma (ou as normas), não da autoridade de quem quer que seja, coloque-se no passado ou no presente essa fonte de autoridade. (NEVES, 2003:55)

Assumir essa posição frente ao mosaico de variantes que, todos os dias, se apresentam, na sala de aula ou fora dela, é assumir que nenhuma variante deva ser desprezada, visto que todo elemento linguístico é, a um só tempo, matéria que viabiliza a leitura textual e resultado do processo de escritura.

Trabalhar com a pluralidade de normas – quaisquer que sejam: idealizadas ou objetivas, do aluno ou do professor, do mais ao menos oral, do mais ao menos monitorado, do mais ao menos urbano/rural – dá trabalho, mas nela se revela a riqueza da humanidade, de que a variação linguística, em verdade, é apenas veículo e expressão.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004) *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRANDÃO, S. F. (2007) Concordância nominal. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. p. 55-83.
- MACHADO, A. C. M. (2002) *O uso e a ordem dos clíticos na escrita de estudantes da cidade do Rio de Janeiro*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa)
- NEVES, M. H. de M. (2003) *Que gramática estudar na escola*. São Paulo: Contexto.

RODRIGUES, A. L. (2008) A ordem dos clíticos pronominais em textos escolares produzidos no Rio de Janeiro: uma análise sociovariacionista. In: ZYNGIER, S., VIANA, V., SILVEIRA, N. (Eds.). *Ver & Visualizar: Letras sob o Prisma Empírico*. Rio de Janeiro: Publit. p. 93-106.

VIEIRA, S. R. (2002) *Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em Português*. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa)

VIEIRA, S. R., NUNES, C. da S. & BARBOZA, H. N. A. (2004) A ordem dos clíticos pronominais nos textos escolares: um estudo sociolinguístico. Trabalho apresentado ao VI Encontro do CELSUL. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, nov./2004.

VIEIRA, S.R. (2005) O contínuo oralidade-escrita no Português do Brasil: o caso da colocação pronominal. In: *Memorias del XIV Congreso Internacional de ALFAL*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2005, Volumen 1 (Formato CD).

VIEIRA, S. R. et alii (2006) Relatório apresentado ao MEC: avaliação do PNLEM. (mimeo.)

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

WEINREICH, WEINREICH, Uriel, LABOV, William & HERZOG, Marvin. (2006) *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. Revisão Técnica de Carlos Alberto Faraco. Posfácio de Maria da Conceição e Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola Editorial. A Symposium (em 1966) editado por LEHMANN, W.P. & MALKIEL, Y. *Directions for Historical Linguistics*. Austin-London: University of Texas Press, 1968. p. 95-195.



A INTERPRETAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA E A ANÁLISE DE DISCURSOS

Profa. Dra. Virgínia B. B. Abrahão (UFES)

RESUMO

Para esse artigo levantamos a seguinte questão: quais as dificuldades dos pesquisadores de diferentes áreas de estudo que, estando em fase de análise de dados, buscam a Análise do Discurso (AD) como suporte metodológico? No geral, buscam na AD estratégias interpretativas para o seu corpus, mas não querem um nível interpretativo do conteúdo e sim das estratégias do dizer. Por isso recorrem à AD. Essa situação, levamos a reflexões interessantes sobre a linguagem, a primeira delas é, sem dúvida, a própria questão da interpretação. Afinal, o que é interpretar? Qual a relação que se estabelece entre os métodos de interpretação e o próprio agente da interpretação? A segunda diz respeito ao objeto da interpretação, enfim, às concepções de texto e discurso que subjazem quaisquer análises. Essas concepções advêm, obviamente, do modo como se encara a linguagem. A terceira reflexão a que nos propomos diz respeito, enfim, aos diferentes modos de interpretação de discursos, dentro de diferentes disciplinas lingüísticas. Estamos visando, somente, a construção de breves discussões, sem adentrarmos profundamente em cada um desses pontos que constituem, de fato, todo um conhecimento acumulado em séculos de estudos da linguagem humana.

Palavras-chave: Interpretação – Análise de discursos – Textos – Discursos

ABSTRACT

In this article we want to talk with researchers from different fields of study that is in phase of data analysis. Face them with text / speech to be analyzed they dont have clarity what to do. They find then the Discourse Analysis as a organized discipline, but they find that there is a “new world” to discover.

Keywords: Interpretation; Discourse Analysis; Texts; Speechs