

O ensino de português e a problemática abordagem da variação linguística em livros didáticos

Teaching Portuguese and the problematic approach of linguistic variation in textbooks

La enseñanza del portugués y el abordaje problemático de la variación lingüística en los libros de texto

Pedro Henrique Souza da Silva¹

 0009-0006-1532-9839

Marcelo Rodrigues de Lima²

 0000-0001-7318-9148

Adriane Teresinha Sartori³

 0000-0002-9536-3642

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o tópico “variação linguística” em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático 2021. Para realizar a análise, apresentamos pressupostos do ensino de língua portuguesa a partir dos anos 1980, sobretudo Geraldi (2002) e Soares (1986), com destaque para a entrada da concepção de gênero discursivo (Bakhtin, 2003) no final do século passado. Propomos uma análise qualitativo-interpretativista, pelo viés da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022), realizando um estudo documental, no qual os sete livros aprovados constituem o material selecionado. Os resultados apontam para a presença do tópico “variação linguística” em todos os livros, bem como aspectos ligados a preconceito linguístico. No entanto, a concepção de língua como interação social, consagrada nos estudos de gêneros discursivos, parece não contemplar o referido tópico, apresentado por atividades atreladas à avaliação do uso linguístico, as quais acabam por enfatizar concepções tradicionais de língua. Por fim, defendemos o ensino do português brasileiro como centro do trabalho pedagógico, a partir da metáfora do “roçado linguístico”, abandonando, assim, a noção de “adequação linguística” para assumir o “esperançar” (Freire, 2020) do “agonismo” (Foucault, 2011), para nós, “agonismo linguístico”.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; livro didático; ensino de português brasileiro.

ABSTRACT: This work aims to analyze the topic “linguistic variation” in Portuguese

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG). Bolsista CAPES. E-mail: phssilva6@gmail.com.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG). Bolsista CAPES. E-mail: marcelorlima@outlook.com.br.

³ Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp, professora da Faculdade de Letras /UFMG. E-mail: adriane.sartori@gmail.com.

language textbooks for secondary education, approved in the National Textbook Plan 2021. To carry out the analysis, we highlight assumptions of Portuguese language teaching from the 1980s onwards, especially Geraldi (2002) and Soares (1986), with emphasis on the entry of the concept of the discursive genre (Bakhtin, 2003) at the end of the last century. We propose a qualitative-interpretivist analysis, from the perspective of Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022), carrying out a documentary study, in which the seven approved books constitute the selected material. The results point to the presence of the topic “linguistic variation” in all books, as well as aspects linked to linguistic prejudice. However, the conception of language as social interaction, established in studies of discursive genres, does not seem to include the aforementioned topic, presented by activities linked to the evaluation of linguistic use, which end up emphasizing traditional conceptions of language. Finally, we defend the teaching of Brazilian Portuguese as the center of pedagogical work, based on the metaphor of the “*roçado linguístico*”, thus abandoning the notion of “linguistic adequacy” to assume the “hope” (Freire, 2020) of “agonism” (Foucault, 2011), for us, “linguistic agonism”.

KEYWORDS: linguistic variation; textbook; teaching Brazilian Portuguese.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar el tema “variación lingüística” en los libros de texto de lengua portuguesa para la educación secundaria, aprobado en el Plan Nacional de Libros de Texto 2021. Para realizar el análisis, destacamos suposiciones de la enseñanza de la lengua portuguesa a partir de la década de 1980, especialmente Geraldi (2002) y Soares (1986), con énfasis en la entrada del concepto de género discursivo (Bakhtin, 2003) a finales del siglo pasado. Proponemos un análisis cualitativo-interpretivista, desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022), realizando un estudio documental, en el que los siete libros aprobados constituyen el material seleccionado. Los resultados apuntan a la presencia del tema “variación lingüística” en todos los libros, así como aspectos vinculados al prejuicio lingüístico. Sin embargo, la concepción del lenguaje como interacción social, establecida en los estudios de géneros discursivos, no parece incluir el tema antes mencionado, presentado por actividades vinculadas a la evaluación del uso lingüístico, que terminan enfatizando las concepciones tradicionales del lenguaje. Finalmente, defendemos la enseñanza del portugués brasileño como centro del trabajo pedagógico, a partir de la metáfora del “*roçado linguístico*”, abandonando así la noción de “adecuación lingüística” para asumir la “esperanza” (Freire, 2020) del “protagonismo” (Foucault, 2011), para nosotros, “protagonismo lingüístico”.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; Libro de texto; Enseñanza del portugués brasileño.

Para iniciar a prosa...⁴

Com o devido pedido de benção à Vanda Machado (2006), (re)contamos uma narrativa do povo *Iorubano*, registrada em sua tese; a história será, pois, o diapasão de nossas reflexões acerca da presença da variação linguística nos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD 2021).

Esse povo nos conta que, em tempos remotos, existia uma única verdade no

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



mundo, de maneira que entre o *Orun* (céu) e *Aiyê* (terra) havia um espelho, com isso todos os aspectos do primeiro eram refletidos no segundo. Os sujeitos viventes não duvidavam de qualquer acontecimento, já que imperavam verdades absolutas, por isso era necessário todo o cuidado para que o espelho não fosse quebrado. Vivia, neste tempo, uma jovem chamada *Mahura*, que trabalhava ajudando sua mãe a pilar os inhames; um dia, contudo, movendo a mão do pilão com bastante força, a jovem quebrou o espelho ao lançar a mão descontroladamente para cima. Envergonhada, *Mahura* procurou *Olorun* (Deus) para se desculpar. Para a própria surpresa, o encontrou mansamente deitado à sombra de *Iroko* (árvore sagrada), de onde disse que a partir daquele acontecimento não existiria mais uma única verdade, de sorte que, pelo mundo, quem encontrasse um pedaço do espelho estaria diante de uma verdade do mundo, dado que o fragmento refletiria somente o território de onde se observa (Machado, 2006, p. 34).

Nesse sentido, enunciamos, neste artigo, uma (im)possível verdade sobre a noção de língua(gem). Dessa maneira, nós, pesquisadores da Linguística Aplicada, escolhemos esse lugar teórico-prático-reflexivo para produzir nossas análises acerca da presença da variação linguística em livros didáticos. Entendemos, portanto, que o conhecimento não deve ficar restrito-limitado-presos a campos teóricos, de maneira que escolhemos trabalhar de forma indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2006, 2022).

A língua(gem) nas aulas de português

O ensino de língua portuguesa se institui como disciplina nos fundamentos da gramática tradicional. No nosso país, a tradição começa a ser questionada sobretudo a partir de meados dos anos 1950, não por acaso, quando os negros pobres pressionam o Estado para que tenham acesso à escola, sua única possibilidade de ascensão social em uma das nações mais desiguais do mundo. A pressão pelo direito à educação formal amplia o acesso às salas de aula; a escola, porém, não sabe o que fazer com as diferentes culturas e os diferentes falares dos alunos agora sentados nos seus bancos.

Na área de linguagens, a pergunta central “o que significa ensinar língua

portuguesa?” ganha centralidade nas discussões. Não faltaram tentativas de respostas para ela. Uma delas foi dada nos anos 1980 – não podemos nos esquecer do período da ditadura militar, que cerceou a produção e a divulgação de conhecimento no nosso país –, mais especificamente em 1984, por pesquisadores da Unicamp que, ao ouvir professores em cursos de formação, lançam “O texto na sala de aula” (Geraldi, 2002), estabelecendo a “virada pragmática”. Para esse grupo, a questão central é a concepção de língua(gem) que subsidia o trabalho docente. Fundamentalmente, três concepções foram apontadas e estavam diretamente relacionadas às correntes dos estudos linguísticos: (i) a gramática tradicional; (ii) o estruturalismo saussureano e o gerativismo chomskyano; e (iii) a linguística enunciativa.

Geraldi (2002, p. 41) assim apresenta as concepções de linguagem:

- A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

No interior da terceira concepção de linguagem, o autor estabelece que a aula de língua portuguesa se volte para práticas – já que se trata de aprendizagem através da prática, não através de teorias linguísticas – de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Assim, na aula de língua portuguesa, devemos ler, escrever e refletir/analisar o uso da língua, já que ela [a língua] “só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (Geraldi, 2002, p. 42).

O autor, após definir as três concepções de linguagem, discorre sobre o processo de democratização da escola e suas relações com o ensino, além de tentar responder à questão-subtítulo de seu capítulo: “Dominar que forma de falar?”

(Geraldi, 2002, p. 44). Partindo da concepção plenamente aceita de que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a sua qualidade intrínseca, porque fatores históricos, econômicos e políticos determinaram essa escolha, esse pesquisador afirma que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio do dialeto padrão, sem a depreciação da forma de falar predominante de sua família e/ou dos grupos sociais dos quais participam.

Outro texto muito significativo, lançado nesse mesmo período, foi escrito por Magda Soares (1986) e intitulou-se “Linguagem e escola: uma perspectiva social”. Nesse livro, a autora analisa os problemas que determinam o fracasso escolar, marcado pela evasão e repetência dos alunos pertencentes às classes populares. Para ela, a incompetência é da escola e grande parte da responsabilidade pelo que ocorre deve ser atribuída a problemas de linguagem:

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (Soares, 1986, p. 6).

Para investigar esse conflito, a autora identifica três explicações: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

A primeira se sustenta na ideia de que a escola é igual para todos, oferece “igualdade de oportunidades [...] o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (Soares, 1986, p. 10). As diferenças individuais determinariam o fracasso na escola, visto ser papel dessa instituição selecionar os mais capazes, os mais dotados para ir para o ensino médio ou para o curso superior. Para isso, participa das tarefas da escola a divisão das turmas em “fortes” e “fracas” em nome de um melhor atendimento às diferenças “normais/naturais” de rendimento escolar. De acordo com Soares (1986), a evidência de que as diferenças não eram apenas individuais, mas entre grupos de indivíduos, entre pobres e ricos, entre sujeitos economicamente privilegiados e desfavorecidos faz surgir a segunda explicação, a ideologia da deficiência cultural.

Essa segunda corrente localiza no ambiente pobre, em estímulos culturais e

em situações de interação e comunicação, o centro da explicação. Como afirma a autora, os que propõem essa explicação não criticam “a estrutura social responsável pela desigualdade social [...], ao contrário, defendem a ‘superioridade’ do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a ‘pobreza cultural’ do contexto em que vivem as classes dominadas” (Soares, 1986, p. 13).

A constatação de que não há culturas superiores e inferiores, ricas e complexas, pobres e menos complexas, mas culturas diferentes, fez surgir a terceira explicação, a ideologia das diferenças culturais. Essa teoria se sustenta na concepção de que cada grupo social tem a sua própria cultura e em sociedades urbanas, especialmente, convivem vários grupos sociais que se articulam, trocam saberes, coexistem na satisfação de necessidades, por isso pode-se falar em culturas, no plural. No entanto, a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, nas palavras da autora, assume e valoriza a cultura das classes dominantes:

[...] assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa. Não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências (Soares, 1986, p. 16).

Sendo a linguagem um produto cultural e o principal instrumento para sua transmissão, Soares identifica o confronto e a comparação entre os usos da língua no valor social atribuído às diferentes culturas o centro da explicação do fracasso escolar das classes populares. O pressuposto dos estudos da Sociolinguística de que não há linguagem inferior ou deficiente, embora sejam diferentes, o que comprova a existência de variáveis linguísticas, torna-se, então, o pilar sobre o qual a autora ergue a defesa para um bidialetalismo, reconhecendo a necessidade de

que as camadas populares não “substituem” o seu dialeto de classe, mas “acrescentem” o dialeto de prestígio como mais uma possibilidade de interação social (discursiva).

Essas ideias seminais foram ampliadas em textos posteriores, sobretudo por autores ligados à Sociolinguística variacionista, entre eles, Bagno (2004, 2015, 2017, 2019), e à Sociolinguística educacional, como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021).

Mudando o foco de análise de textos científicos para documentos oficiais, temos fatos importantes no ensino de língua portuguesa. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, apresenta e dá visibilidade à expressão “gênero textual ou discursivo” como objeto de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, de 2018, não rompe com essa orientação, ao contrário, a aprofunda, no sentido de sugerir inúmeros gêneros que devem ser estudados na aula de língua portuguesa.

A origem da expressão “gêneros discursivos” está nos textos produzidos pelo grupo russo que tem em Bakhtin (2003) e em Volóchinov (2017) os dois autores mais significativos. O segundo contrapõe-se à concepção de língua proposta por Saussure, por se tratar de um sistema estável, imutável, abstrato e idealizado. O autor russo define, então, que a realidade efetiva da língua é “o acontecimento social da interação discursiva” (Volóchinov, 2017, p. 229). Nessa perspectiva, o método de análise da língua deve ser “sociológico”, deve partir da organização econômica da sociedade em direção às formas típicas de interação discursiva (os gêneros) e, finalmente, às formas específicas da língua, essa sempre compreendida como social e ideológica.

Embora não tenha produzido um trabalho de análise da língua, apenas estabelecido suas bases, o grupo russo não deixou de pincelar aspectos muito caros a uma abordagem sociolinguística, como, o valor de “autoridade” de alguns discursos “em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive” (Bakhtin, 2003, p. 294), e também a necessária percepção do destinatário pelo falante ao dirigir-lhe à

⁵ Vale lembrar que a BNCC foi imposta via Medida Provisória, pós-Golpe de 2016, durante o Governo Temer.

palavra (Bakhtin, 2003, p. 302).

Seguindo o exercício de estabelecer uma linha temporal daquilo que pode ser entendido como pontos de virada para o ensino de língua portuguesa, podemos citar também a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na década de 1980, contudo, ainda sem uma intervenção do Estado na avaliação da qualidade dos materiais. Anos mais tarde, na década de 1990, por meio da elaboração do “Guia de livros didáticos”, as instituições públicas de ensino superior começam a selecionar os volumes (González, 2015).

Dados alguns pressupostos contextualizadores do ensino de língua portuguesa, definimos agora uma orientação metodológica para, na sequência, procedermos à análise das obras.

Caminhos metodológicos

Neste artigo, propomos uma análise qualitativo-interpretativa, pelo viés da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 1994, 2016, 2022), do fenômeno “variação linguística” – ou do objeto de conhecimento “variação linguística”, como menciona a BNCC – nos livros didáticos de língua portuguesa, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021) e disponibilizados no “Guia Digital PNLD 2021 – Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas”⁶, para análise e escolha dos professores da educação básica. Trata-se, assim, de análise documental que tem as sete obras como material selecionado. Como nosso objetivo não é tecer críticas direcionadas aos livros, de forma individualizada, ou valorar a qualidade das obras, mas verificar como esses instrumentos pedagógicos – por vezes, únicos utilizados pelos professores em sala – orientam as discussões sobre a variação linguística, optamos por nos referir a eles por meio de códigos: de LD1 a LD7⁷.

⁶ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 10 set. 2023.

⁷ São eles: *Interação Português*, de Graça Sette *et al.*, São Paulo, Editora do Brasil, 2020; *Multiversos – Língua Portuguesa*, de Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda, São Paulo, FTD, 2020; *Se Liga nas Linguagens – Português*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, São Paulo, Moderna, 2020; *Ser Protagonista – A Voz das Juventudes – Língua Portuguesa*, de Andressa Munique Paiva, São Paulo, Edições SM, 2020; *Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social*, de Fernanda Pinheiro Barros *et al.*, São Paulo: Ática, 2020; *Práticas de Língua Portuguesa*,

Para a descrição e investigação do material, fizemos *download* dos livros em formato pdf. Escolhemos essa opção devido à possibilidade de usar recursos de busca nos documentos a partir de termos específicos.

No primeiro momento, analisamos os sumários, a fim de responder aos seguintes questionamentos: a expressão “variação linguística”, ou expressões similares, aparece no sumário? Se sim, no título de unidade/capítulo ou em uma seção? No segundo momento, analisamos como a variação linguística é discutida nos capítulos/seções. Orientamo-nos pelas seguintes questões: como é apresentado e/ou problematizado o fenômeno variação nos capítulos/seções? De que forma as discussões sobre variação linguística contribuem para a compressão sobre a natureza viva e dinâmica da língua? Há problematizações em relação ao tratamento dado à variedade linguística considerada de prestígio e às variedades estigmatizadas? Há discussões a respeito de “preconceito linguístico”? Por fim, propomos reflexões acerca de possibilidades de discussão sobre variação linguística nas aulas de português.

A apresentação da variação nos livros didáticos

A partir da análise realizada para responder às questões apresentadas na seção anterior, buscamos enfocar alguns aspectos que consideramos importantes e que foram (ou não) recorrentes nos livros didáticos do PNLD 2021. Trata-se de análise qualitativa, como definimos anteriormente, porém alguns dados quantitativos são necessários, inclusive para que possamos verificar aspectos reiterados em todas as coleções e específicos de um ou mais exemplares.

Variação: objeto de conhecimento presente em livros didáticos

Nosso primeiro movimento de análise foi verificar a inclusão ou a ausência da expressão “variação linguística”, ou similares, nos sumários dos livros didáticos (LD)

de Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura; José Hamilton Maruxo Júnior, São Paulo, Saraiva, 2020; Linguagens em Interação: Língua Portuguesa, de Juliana Vegas Chinaglia, São Paulo, Moderna, 2020.

analisados. Constatamos que 4 livros dedicam uma seção específica para a discussão, a saber: LD1, LD2, LD3 e LD4. O exemplar LD1 apresenta a seção “Variação linguística e preconceito”; o LD2 trabalha esse objeto de conhecimento no espaço “#paraexplorar: variações linguísticas”; o LD3, no capítulo “Análise linguística e semiótica”, traz a seção “Infográfico: por dentro da Variação linguística”; por seu turno, o volume LD4, no capítulo “Protestos rimados: marcas da juventude”, apresenta reflexões intituladas como “Variação linguística e lugar de fala”.

Apesar de não haver seções ou capítulos específicos sobre variação linguística nas obras LD5, LD6 e LD7, foi possível identificar algumas atividades relacionadas à temática, sempre em espaços dedicados à análise linguística/semiótica. Por exemplo, o LD5 discute a variação nos usos dos pronomes “tu” e “você”; o LD6 apresenta, no exercício “Prática de análise linguística”, reflexões sobre as diferenças de registro formal e informal; e o LD7 também traz a temática em exercícios de análise linguística.

Portanto, mesmo os livros didáticos que não dedicam uma seção intitulada “variação linguística” abordam essa temática, de forma mais aprofundada ou mais superficial. A nosso ver, esse fato está diretamente vinculado à constatação de que o livro produzido é uma resposta aos editais de elaboração e de avaliação do PNLD, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nessa perspectiva, vale lembrar que, para que as obras sejam aprovadas, precisam contemplar duas habilidades da BNCC, diretamente relacionadas à variação linguística, a EM13LP09 e a EM13LP10⁸.

Dessa forma, consideramos que a apresentação desse tópico em todos os LD está ligada à exigência de aprovação do material e também à maneira como a

⁸ “EM13LP09 - Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola”; e “EM13LP10 - Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 507-508).

BNCC sistematiza os quatro eixos centrais para o ensino de Língua portuguesa, a saber: Leitura de Texto, Produção de Texto, Oralidade e Análise linguística/semiótica. As obras apresentam, como tendência, a discussão sobre “variação Linguística” no eixo Análise linguística/semiótica.

Variação: caracterização do fenômeno

Todos os livros didáticos conceitualizam a língua como algo dinâmico, em constante transformação, como um conjunto de variedades, entretanto, somente o LD7 apresenta uma definição de variação linguística, em destaque, por meio de um box: “Variação linguística é a multiplicidade de modos de falar uma língua, que se observa em níveis enunciativos e linguísticos” (LD7, p. 24). Apesar de não apresentar uma explicação sobre variação linguística, o LD5 traz em suas orientações específicas ao professor:

Antes de pedir aos estudantes que respondam às questões, converse com eles sobre aquilo que já aprenderam sobre o fenômeno da variação linguística, incentivando-os a ativar seus conhecimentos prévios. É importante que eles compreendam a natureza viva e dinâmica da língua, que muda ao longo do tempo e varia de acordo com aspectos regionais, sociais, ocupacionais, etários etc. A abordagem de variedades estigmatizadas deve sempre ter como objetivo final o combate a qualquer tipo de preconceito linguístico. (LD5, p.

Nos livros analisados, o fenômeno da variação linguística é apresentado por meio de abordagem já consagrada em estudos sociolinguísticos, isto é, reforça-se a existência da variação diastrática, diatópica e diacrônica – sem a utilização desse conjunto de nominalizações. Em outras palavras, todos os LD retratam a variação como fenômeno complexo que envolve aspectos sociais, geográficos e históricos. Palavras que entraram em desuso, palavras que variam de acordo com a região do país, palavras que estão na boca de diferentes grupos sociais são expostos nos diferentes livros para corporificar o fenômeno da variação. Igualmente, todos os exemplares fazem menção à expressão “preconceito linguístico”, embora ainda precisemos avançar – e muito – em uma educação linguística ampla que combata a discriminação pela utilização da língua, a partir da constatação de que “uma

variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (Gnerre, 1991, p. 6-7). Não se trata, portanto, de uma discriminação apenas linguística.

Variação: adequação x inadequação / formalidade x informalidade

É corrente nos livros analisados o estabelecimento de relações entre usos adequados e inadequados ou usos mais formais ou informais da língua. Essas relações são analisadas, frequentemente, pela “metáfora da roupa”, a partir da regra de etiqueta que estabelece os usos de vestimentas de banho na praia e ternos em escritórios. Por exemplo, na charge a seguir, retirada de um dos livros em análise, vemos um cenário de praia e nele um homem loiro, branco, de terno e gravata, segurando uma prancha ao lado do corpo e produzindo uma linguagem rebuscada para avaliar as águas do mar e a possibilidade de surfar. O jovem a seu lado está de calção de banho e direciona seu olhar ao mar, sem pronunciar uma única palavra, sugerindo silêncio, indiferença ou não compreensão da fala do engravatado.

Figura 1 – Atividade em livro didático

3. Observe esta outra charge.



- O registro escolhido pelo personagem à esquerda é adequado à situação? Por quê?
- A forma como esse personagem foi caracterizado graficamente reforça sua resposta ao item a? Explique.

Fonte: Graça Sette *et al*, 2020, p. 32.

Na atividade, o estudante deve responder se o uso da variedade linguística é adequada à situação, sendo induzido a fazer uma interpretação que não leva em conta o estilo do gênero. Parece ser convidado a avaliar a situação como se não houvesse uma produção autoral que pudesse, inclusive, provocar o riso. Além disso, os autores operam com uma concepção bastante restritiva de adequação linguística, visto que, na vida concreta de todos nós, é perfeitamente possível que alguém com privilegiado *status* socioeconômico possa, por exemplo, sair do escritório para encontrar um amigo para surfar. Na esteira desse pensamento, o uso de linguagem rebuscada por um falante pode ser proposital quando em análise as relações (de poder) estabelecidas entre enunciador/enunciatário. Enfim, nas práticas languageiras, “fazemos” muito mais com a língua do que os manuais buscam descrever e a concepção de adequação pode revelar o caráter altamente conservador com que se avalia o uso da língua, acabando por sugerir o “certo” e o “errado” nas (e para) as diversas situações sociais (e discursivas).

Bakhtin (2003, p. 282), ao conceber que “falamos apenas através de determinados gêneros, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”, afirma que “em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa” (Bakhtin, 2003, p. 282). Podemos inferir, então, que a concepção de gênero põe em xeque essa avaliação proposta de adequação e inadequação, visto que nenhum falante é inadequado ou utiliza inadequadamente a língua, ao contrário, participa, conforme Bakhtin, de forma segura e habilidosa de práticas discursivas, embora, em termos teóricos, possa “desconhecer inteiramente a sua [dos gêneros] existência” (Bakhtin, 2003, p. 282).

Nesse horizonte, a análise das práticas sociais discursivas – o conceito de gênero discursivo é importante aqui – põe em suspenso os limites com que as concepções de adequado/inadequado são trabalhadas nos livros didáticos, de sorte que a complexidade dos acontecimentos sociais transgride a concepção limitante. Borrando as fronteiras do que é entendido como adequado/inadequado, formal/informal, tomemos como exemplo o caso de um jovem professor universitário que, em suas práticas languageiras, utiliza gírias com seus educandos. Ou ainda, um brasileiro com pouquíssima escolaridade – como tantos, a quem foi negado o direito

de se tornar um “poliglota” na própria língua – que conversa com o gerente do seu banco. Nessa situação, estará utilizando a sua variedade linguística de forma inadequada? Estará em uma situação de informalidade? Onde está o formal ou o informal, o adequado ou inadequado dessas situações? Podemos reduzir tais acontecimentos sociodiscursivos a essas dicotomias? Em perspectiva mais vertical, em que medida essas análises se conformam à “norma” social capitalista?

Variação: variedades linguísticas e(m) gêneros literários

Gêneros literários também têm sido utilizados, em livros didáticos, para discutir a questão da variação linguística. No LD5, por exemplo, o poema “Vício na Fala”, de Oswald de Andrade, é apresentado para que o aluno resolva a seguinte questão: “Oswald de Andrade usa a ironia para criticar por meio do humor. Como esse recurso aparece nos poemas ‘Erro de português’ e ‘Vício na Fala’?” (p. 106). Para os autores do livro didático, a crítica do poeta está vinculada à questão humorística do uso de uma variante linguística. As atividades, conforme propostas pelos autores, nos levam a refletir sobre algumas problemáticas: não há o reforço ao estigma social do falar dos sujeitos desfavorecidos economicamente ao vincular a língua(gem) a humor? Não se está utilizando o texto literário apenas como pretexto para “ensinar” variação linguística? O texto literário está sendo visto como criação artística?

Essa perspectiva naturaliza um lugar essencial para variação linguística: a literatura (em sentido amplo), que pode apresentar a produção oral de diversos grupos sociais. É a literatura que tem permissão para usos criativos e inovadores da linguagem. Na literatura, isso se dá pela crença na licença poética; fora dela, pela crença na informalidade, na inadequação, no “erro”.

Variação: língua portuguesa e os “pluricentros”

A abordagem da variação linguística realizada nos livros didáticos é essencialmente intra-país, ou seja, trata-se de analisar a língua portuguesa falada

no interior do Brasil. No entanto, o LD2 e o LD7 fazem uma abordagem mais ampla do complexo fenômeno da variação linguística, jogando luz à questão de o português ser falado em outros países. Esse aspecto é importante para que o estudante discuta, por um lado, o processo de colonização que atingiu o Brasil e alguns países africanos, mais especificamente por qual motivo falamos português no nosso território; por outro, a construção histórica do conceito de língua oficial em prol da efetivação da ideia (imaginária) de Estado-Nação, pois, como afirma Faraco (2023, p. 34),

Todas as línguas são heterogêneas e a unidade é, antes de tudo, uma percepção não apenas fundada em fatores linguísticos como tais, mas principalmente em fatores de um amplo imaginário sociocultural. Participam da construção da ideia de unidade da língua um núcleo estrutural comum e um léxico básico compartilhado. Mas, acima de tudo, uma construção imaginária que, de certa forma, minimiza ou mesmo esconde a diversidade. Essa construção imaginária é resultado de complexos processos históricos, políticos e socioculturais.

É nessa perspectiva que o autor analisa o português como uma língua a que se pode aplicar o qualificativo de pluricêntrica, ou seja, “é uma língua para a qual há mais de uma norma nacional padronizada e mais de um centro linguístico-cultural de referência” (Faraco, 2023, p. 35). Segundo o autor, o português tem dois centros de referência tradicionais e consolidados: Portugal e Brasil. A constatação da não gestão política centralizada dos dois centros propicia reflexões importantes realizadas pelo autor, tanto da falta de dicionários e gramáticas que abarquem as línguas faladas nos dois centros quanto da falta de compreensão do português utilizado por estudantes brasileiros nas universidades de Portugal, por exemplo. A questão é bastante complexa e não pode ser reduzida a diferenças linguísticas; são relações de poder (entre países) que têm na língua apenas mais uma arena de disputas.

Apenas em LD2 e LD7 há a constatação do fenômeno da internacionalização da língua portuguesa. A abordagem, entretanto, resume-se em apresentar mudanças de léxico e marcadores conversacionais, caracterizando os falares dos vários países de língua portuguesa.

Sob nosso ponto de vista, essa discussão poderia avançar no sentido de apresentar outras ideologias linguísticas para rebater o discurso de unidade da

língua portuguesa. Trata-se de reconhecer as relações de colonizado x colonizador, de maneira a valorizar os “pedaços de língua” (Moita Lopes, 2022, p. 33) que são constituintes da resistência frente ao poder. Nesse sentido, um deslocamento se faz necessário: ao invés de se pensar em pluricentros na relação entre países, fazemos o convite a pensarmos coletivamente na ideia dos pluricentros concebidos a partir de sujeitos em relação.

Algumas reflexões emergentes da análise

A presença da questão da variação linguística em livros didáticos é essencial para que possamos desconstruir a visão de existência de uma única língua portuguesa, normalmente a que é apresentada em gramáticas, constituindo-se, portanto, em elemento externo ao falante, desconhecido dos estudantes, seres que assimilaram, ao longo dos anos escolares, que não dominam português e dependem de um professor para ensiná-lo. Discutir variação linguística é discutir preconceito linguístico, questão essencial para analisar o funcionamento da língua portuguesa e da própria sociedade brasileira. Nesse sentido, devemos, como nação, assumir que somos falantes de português brasileiro, e é essa a língua que precisamos ensinar/aprender na escola.

Ainda na perspectiva do ensino, é importante pensar que a variação linguística tem se tornado um capítulo à parte de discussões fundamentais relacionadas a gênero discursivo, mesmo que as orientações oficiais destaquem, desde 1998, o seu ensino como central na disciplina. Assumir a concepção de gênero, conforme pensada pelo Círculo de Bakhtin, implica entender a língua(gem) como realização concreta de cada “encontro” entre dois ou mais interlocutores em um “espaçotempo”. Quem são eles, que relações de poder os atravessam, em que lugar e tempo estão, tudo isso constitui os ditos e não ditos desse encontro. Assim, a realização linguística ganha contorno particular, único, nunca afastada dos contornos ideológicos da sociedade em que se realiza.

A concepção de gênero discursivo também contribui para a constatação de que as balizas dos conceitos de formalidade e informalidade não são claras, melhor

seria pensar nas balizas do próprio ato discursivo na prática social situada em que se realiza. Além disso, a variação linguística ainda está muito atrelada à realização de gêneros orais ou a gêneros literários escritos, sobretudo poemas. O universo da variação precisa ser ampliado, visto que inclusive gêneros escritos são constituídos por variedades linguísticas, porque a escrita também não é única.

Há muito para se avançar no estudo da questão “variação linguística” em sala de aula no sentido de desvelar o funcionamento da nossa sociedade dividida em classes e igualmente de nos apropriar de uma concepção de língua como interação social, na perspectiva trazida por Geraldini (2002), para que a ideologia das diferenças culturais (Soares, 1986) possa pautar nossas ações pedagógicas.

Para seguir proseando...

Tendo em vista a análise realizada, compartilhamos nosso fragmento de espelho para produzirmos a nossa verdade sobre a língua e seu ensino. Inicialmente, o tópico variação linguística permite desnaturalizar a concepção hegemônica de língua com a qual a escola ainda trabalha. A partir disso, é fundamental assumir não mais ensino de língua portuguesa, mas ensino de português brasileiro como ponto de partida do trabalho em sala de aula. É o português brasileiro que nos constitui como sujeitos falantes dos múltiplos territórios denominados “Brasil”.

O português do colonizador precisará aparecer em sala de aula não mais como a variante de prestígio, padrão, culta – termos que naturalizam a sociedade de classes –, mas como a variante de privilégio. E, para nós, em nossa percepção de língua e sociedade, todo privilégio deve ser combatido, já que propicia o conforto de poucos às custas do sofrimento de muitos.

Os livros didáticos ainda representam um sujeito “falante ideal”, dono da língua, poliglota, proprietário de muitas variantes que conscientemente escolhe a mais adequada para determinada situação social (exatamente como a metáfora da roupa)⁹. Tal concepção fomenta a noção de latifúndio linguístico (Puh, 2020),

⁹ Um sujeito possuidor de muitos bens, dono da língua, dono da terra, dono da indústria.

território que nega as diferenças, do qual o resultado é a “monocultura linguística”, que, à maneira da monocultura dos grãos que parasita nosso ecossistema, não permite florescer outros modos de se praticar a língua(gem). Se o latifundiário, por meio do uso dos agrotóxicos, controla o que e quando deve ser produzido, o falante, para a noção de monocultura linguística, “compartimenta” as diversas variantes e, como sujeito proficiente da-na língua, saberá se “adequar” às diversas situações linguísticas, embora, para que se sustente tal noção artificial, seja necessária toda sorte de pesticidas.

Portanto, tendo em corpo-mente que a concepção de língua(gem) é indissociável de um projeto de sociedade, para nós o que está em jogo é a construção de uma nação justa, na qual os sujeitos tenham assegurados os direitos à vida e à diferença. Defendemos, assim, que este país, estruturado a partir da tragédia coletiva que foi o período da escravização dos povos originários e africanos, precisa reparar aqueles que historicamente viram uma série de direitos negados. Dessa forma, é da ordem do dia, a realização de uma reforma agrária que possa garantir o direito à terra, à moradia e à alimentação para um povo que muitas vezes ouve a barriga roncar mais alto que as lições da escola.

Concomitante à reforma agrária do nosso território, é necessário pensarmos uma “reforma agrária linguística”. Reforma esta que substitui o “latifúndio linguístico” pelo “roçado linguístico”. Se o resultado do primeiro é a “monocultura linguística”, que reduz e controla aquilo que deve viver e morrer; no roçado, prática da agricultura familiar, tudo que nasce se cultiva, do pé de amora que nasce ao lado do pé de manga, até a taioba que cresce vistosa na sombra das duas árvores. Assim, nessa perspectiva, a língua(gem) acontece *em relação* aos sujeitos e aos territórios, borrando e tensionando os limites da razão colonizadora binária, traduzida nos pares centro e periferia, certo e errado, adequado e inadequado, formal e informal, oralidade e escrita.

Cabe dizer, a partir dessa imagem, que o falante para o roçado linguístico se recusa às limitações da “adequação”, pois sabe que o “signo linguístico transforma-se na arena da luta de classes” (Volóchinov, 2017, p. 113). Nesse sentido, adota uma postura de combate, enfrentamento, já que sabe que não há vida

sem conflito. Dessa maneira, “informal” e “inadequadamente”, assume que, diante das práticas de linguagem, devemos abandonar a noção de “adequação linguística” para assumir o esperar (Freire, 2020) do “agonismo” (Foucault, 2011), para nós, “agonismo linguístico”.

Referências

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico da Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BAKHTIN, Mikhtin. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhtin. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. Português: os desafios de uma língua pluricêntrica no século 21. In: ALVES, Adriana Célia *et al.* (org.). *I Conecta leitores: diversidade e cooperação no ensino de língua e literatura do Brasil no exterior. II Conecta Leitores: desafios e perspectivas no ensino e promoção de língua portuguesa e culturas brasileiras no exterior*. Brasília: FUNAG, 2023. p. 33-46.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 5. reimpr. São Paulo, Ática, 2002.

GNERRE, Maurice. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros didáticos de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-248.

MACHADO, Vanda. *Áqueles que tem na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

PUH, Milan. Políticas linguísticas, decolonialidade e material linguístico no Brasil. In: Isis Ribeiro Berger; Rosângela Redel (org.). *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. São Paulo: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 207-237.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Gramática do Português Brasileiro Escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: 34, 2017.

SILVA, P. H. S. da; LIMA, M. R. de; SARTORI, A. T.
O ensino de português e a problemática abordagem da variação linguística em livros didáticos

Recebido em: 17 nov. 2023.
Aprovado em: 20 dez. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

