

Educação linguística, variação e ensino: como eles se encontram?

Language education, variation and teaching: how they meet?

Educación, variación y enseñanza de lenguas: ¿cómo se encuentran?

Beatriz Aparecida Alencar¹

 000-002-3559-6559

Daniela de Souza Silva Costa²

 0000-0002-0168-4593

RESUMO: A variação linguística já tem sido bastante estudada na academia, o que é relevante para o conhecimento da heterogeneidade linguística. Todavia, o ensino de Língua Portuguesa ainda carece de um maior aprofundamento e também de novas possibilidades para o tratamento do tema, de maneira que ainda é comum assistirmos a episódios de preconceito linguístico. Com vistas a contribuir para uma mudança nesse cenário, este artigo propõe uma reflexão sobre variação linguística e ensino a partir de dados geolinguísticos, aportados pela Dialetoлогия (Cardoso, 2010), discutindo à luz da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) e da Educação Linguística (Bagno; Rangel, 2005) como a escolaridade se reflete nas escolhas lexicais dos falantes no que tange aos usos de menos/menas. Assim, busca-se auxiliar na melhoria do trabalho com a variação linguística na escola a partir de dados da língua em uso, neste caso representada pela documentação no Atlas Linguístico do Brasil, e seu estudo sob diferentes enfoques.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Atlas Linguístico do Brasil.

ABSTRACT: Linguistic variation has already been extensively studied in academia, which is relevant for understanding linguistic heterogeneity. However, Portuguese language teaching still needs greater depth and new possibilities for dealing with the topic, so it is still common to see episodes of linguistic prejudice. With a view to contributing to a change in this scenario, this article proposes a reflection on linguistic variation and teaching based on geolinguistic data, contributed by Dialectology (Cardoso, 2010), discussing in the light of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005) and Linguistic Education (Bagno;

¹ Doutora em Letras. Professora EBTT do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e Docente Permanente dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFMS) e em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).
Email: beatriz.alencar@ifms.edu.br

² Doutora em Letras. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
Email: souza.costa@ufms.br

Rangel, 2005) how education is reflected in speakers' lexical choices regarding the uses of *menos/menas*. Thus, the aim is to help improve work with linguistic variation in schools based on data on the language in use, in this case represented by documentation in the Brazilian Linguistic Atlas, and its study under different approaches.

KEYWORDS: Linguistic variation; Portuguese language teaching; Linguistic Atlas of Brazil.

RESUMEN: La variación lingüística ya ha sido ampliamente estudiada en el mundo académico, lo cual es relevante para comprender la heterogeneidad lingüística. Sin embargo, la enseñanza de la lengua portuguesa aún necesita mayor profundidad y nuevas posibilidades para abordar el tema, por lo que todavía es común ver episodios de prejuicios lingüísticos. Con el fin de contribuir a un cambio en este escenario, este artículo propone una reflexión sobre la variación lingüística y la enseñanza a partir de datos geolingüísticos, aportados por la Dialectología (Cardoso, 2010), discutiendo a la luz de la Sociolingüística Educativa (Bortoni-Ricardo, 2005). y Educación Lingüística (Bagno; Rangel, 2005) cómo la educación se refleja en las elecciones léxicas de los hablantes con respecto a los usos de *menos/menas*. Así, el objetivo es contribuir a mejorar el trabajo con la variación lingüística en las escuelas a partir de datos sobre la lengua en uso, en este caso representados por la documentación del Atlas Lingüístico Brasileño, y su estudio desde diferentes perspectivas.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística; enseñanza de la lengua portuguesa; Atlas Lingüístico de Brasil.

Introdução

A importância de se (re)conhecer a variação linguística como manifestação válida da língua, representativa inclusive de identidades individuais e coletivas, já é uma questão bastante presente no debate acadêmico. Temos, nos cursos de graduação em Letras, disciplinas como Sociolingüística³, Geolingüística no Brasil, dentre muitas outras, para se citarem aqui apenas algumas. Entretanto, é ainda necessário aprimorar tais aprendizagens e conhecimentos na Educação Básica.

Sobre a Educação Básica, inclusive, as diretrizes que a norteiam já apontam para essa importância. Quando lemos, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), encontramos duas competências no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental diretamente relacionadas à variação linguística:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como

³ As disciplinas aqui mencionadas fazem parte da matriz curricular dos cursos de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Sociolingüística) e Universidade Federal da Bahia (Geolingüística no Brasil), mas diversos estudos já mostram que disciplinas que tratam a variação linguística integram a estrutura curricular dos cursos de Letras pelo Brasil.

formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

[...]

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos [...] (Brasil, 2017, p. 87).

Todavia, ao reconhecermos que o preconceito linguístico ainda é algo recorrente em nossa sociedade, vemos que o caminho para o respeito à diversidade linguística ainda tem muito a ser percorrido. Bagno já mostrara que:

[...] O que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente 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”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (Bagno, 2003, p. 13).

Nessa direção, este texto pretende discutir sobre a variação linguística e seu tratamento na Educação Básica, considerando as contribuições da Educação Linguística e da Sociolinguística Educacional, bem como estudos em Dialetoлогия e Sociolinguística ao propor uma reflexão para o ensino com vistas a contribuir para o ensino da variação linguística “sem pedras no caminho”.

Para isso, utilizamos textos sobre a Educação Linguística de Travaglia (2003), Bagno e Rangel (2005), lemos Bortoni-Ricardo (2005), dentre outros, para tratar a Sociolinguística Educacional, e nos amparamos em Cardoso (2010) e Cardoso et al (2014) para relacionar pesquisas dialetológicas e geolinguísticas ao ensino de Língua Portuguesa. Essas discussões tiveram sua gênese na oferta de um minicurso ministrado pelas autoras para alunos da graduação e da pós-graduação sobre variação e ensino e foram aprimoradas pela experiência docente e acadêmica de ambas.

A organização deste texto, então, dá-se com a continuidade desta Introdução pela Fundamentação teórica, segue com a reflexão, concluindo-se com as Considerações finais e as Referências.

A variação linguística em estudo

A variação linguística, como já apresentado brevemente pela Introdução deste

texto, é uma manifestação da língua que traz consigo identidade e, por isso mesmo, revela modos distintos de se conceber a realidade em redor, maneiras de ser, viver e pensar das sociedades. Ademais, “[...] toda língua comporta variantes: i. em função da identidade social do emissor; ii. em função da identidade social do receptor; iii. em função das condições sociais da produção discursiva” (Camacho, 2005, p. 58).

Essa realidade já é conhecida dos linguistas desde muito tempo. Na verdade, os próprios falantes a enxergam e até identificam os demais a partir delas. Cardoso (2010) cita o livro bíblico de Juízes para ilustrar essa afirmação:

Galaad ocupou os vaus do Jordão, e cada vez que um fugitivo de Efraim queria passar, perguntavam-lhes: És tu efraimita? Ele respondia: Não. Pois bem, diziam eles então, diz: Chibólet, não podendo pronunciar **corretamente**. Prendiam-no logo e o degolavam junto dos vaus do Jordão (grifo nosso) (Bíblia Sagrada, [s.d.] *apud* Cardoso, 2010, p. 28).

O estudo da variação linguística sistemático, entretanto, teve seu início nos idos do século XIX, notadamente a partir dos trabalhos dialetológicos de Wenker (1876) e Gillierón (1902-1910) segundo Chambers e Trudgill (1994). A Dialectologia é, de fato, “[...] um ramo de estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (Cardoso, 2010, p. 15). Também a Sociolinguística, que aqui é representada pela Sociolinguística Variacionista, interessa-se pelo estudo da variação, pois considera que “[...] o exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas teóricos próprios da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar” (Camacho, 2005, p. 50).

E, como estamos tratando do ensino da variação linguística, é importante destacar que trabalhos dialetológicos têm se voltado para o ensino de Língua Portuguesa. Em consulta ao catálogo de teses da Capes (catalogodeteses.capes.gov.br), por exemplo, foi verificado um crescente aumento de trabalhos que tratam da relação entre Dialectologia e Ensino, sobretudo considerando as pesquisas produzidas no ano de 2019 e 2020, que somam um quantitativo de 12 trabalhos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ao analisarmos o período anterior, de 1995 a 2018, essa afirmação se ratifica, tendo em

vista que a soma dos estudos totaliza 9 (CAPES, 2023, s.p.).

No que diz respeito a projetos de ensino e pesquisa, a professora Alba Valéria Silva, da Universidade Federal da Bahia, tem se destacado no trabalho com variação linguística e ensino a partir do *corpus* do Atlas Linguístico do Brasil. Desde 2013, ela coordena o projeto “O léxico no livro didático”, que “[...] tem como objeto de investigação o modo como o ensino do léxico e da variação lexical é abordado nos livros didáticos do ensino básico no Brasil” (Silva; Santos, 2021).

No que tange à Sociolinguística, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” estão no campo da Sociolinguística Educacional, posto que esta congrega:

O esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 158).

Podemos, a partir do exposto, compreender a relevância dos estudos variacionistas para o ensino da língua, já que se associam a outras áreas do saber, como pontuara Bortoni-Ricardo (2017), bem como contribuem para um melhor entendimento da relação entre língua e sociedade, afastando-nos da visão dicotômica entre certo x errado, propagada pelo ensino de apenas uma norma linguística, desconsiderando todas as demais variedades vigentes na sociedade.

Não que defendamos o fim do ensino da norma padrão: é importante que isso esteja bem claro. O que nos motiva a pensar no ensino que considera o diverso, a variedade da língua e a heterogeneidade das identidades sociais e linguísticas é, além de combater o preconceito linguístico, também contribuir para o ensino de Língua Portuguesa que de fato favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa⁴ dos estudantes. Isso porque essa diversidade advém das relações

⁴ Para Travaglia (2001, p. 17), a competência comunicativa é “[...] a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. O autor explica ainda que ela congrega duas competências: a gramatical, que possibilita ao falante produzir sequências linguísticas próprias da língua; e a textual, que é a capacidade de produzir e compreender textos em situações de interação.

entre língua e sociedade, das necessidades comunicativas que vão acompanhando as mudanças sociais e se refletem na criação de novos gêneros textuais, de novos suportes para textos, na expansão do léxico: tudo isso se refletindo no objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. O fato é que o ensino com base naquela gramática estanque, alheia ao uso da língua, também não tem se revelado produtivo. Para Antunes (2012, p. 111),

O ensino dessa gramática reduzida... absolutamente determinada, não deu bons resultados ao longo da história; [...] não se impôs pelo sucesso de sua prática; impôs-se pela imobilidade que assegurava e pela ausência de riscos e de exposição às indefinições que implicava.

A partir das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa com vistas à competência comunicativa dos alunos, além do tratamento das variedades linguísticas para seu conhecimento e respeito, pesquisadores passaram a estudar e a identificar fatores socioculturais que se mostram determinantes para o aprendizado da língua por parte dos falantes. Esse é o escopo da Educação Linguística.

Entendemos por educação lingüística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Vemos assim a estreita relação entre os saberes linguísticos do falante e seu aprendizado sobre as normas linguísticas dos espaços sociais em que se insere. Ratifica-se, pois, a necessidade de um maior tratamento desses fatores sociais, tanto considerando o ensino quanto o aprendizado de Língua Portuguesa, uma vez que:

Uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como

regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de por em jogo em uma interação comunicativa (Travaglia, 2003, p. 23).

É relevante, porém, elucidar que a educação linguística encontra um valioso espaço de aprendizagem na escola no que se refere à sistematização e à formalização, mas acontece desde o início da vida dos indivíduos, na interação com a família e a comunidade. Isso se faz relevante para nossa discussão ao pensarmos que a língua, ensinada na escola, já é conhecida dos alunos, o que é necessário é os munirmos de maior conhecimento especialmente sobre a variedade linguística de prestígio: a padrão⁵.

Pensando nisso, compreendemos que a Educação Linguística encontra a variação quando considera, em suas reflexões, condições socioculturais que se mostram relevantes para o ensino e o aprendizado de línguas e, dessa forma, o ensino se encontra em seu cerne. Ademais, aquele bem viver, mencionado por Travaglia (2003) impõe que lutemos contra o preconceito linguístico, a ideia equivocada de que uma variedade é melhor, mais bonita ou mais correta que outra, uma vez que “qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’” (Bagno, 2003, p. 40).

Com vistas, então, a contribuir para o conhecimento e o respeito às variedades linguísticas e amparada nas contribuições aqui discutidas, a continuidade deste texto apresenta uma reflexão para se trabalhar na Educação Básica com a variação linguística. Para isso, utilizamos como instrumento uma carta linguística morfossintática do Atlas Linguístico do Brasil, que demonstra tanto questões intralinguísticas, como a relação entre léxico e gramática, como a influência da escolarização nas escolhas dos falantes.

Essa relação entre léxico e gramática, demonstrada pela carta, vai ao encontro das considerações de Antunes, para quem “[...] a experiência de se dizer qualquer coisa, do mais elaborado ao mais trivial possível, só se efetiva pela

⁵ Amparamo-nos no conceito de variedade padrão de Dittmar (1976) citado por Bortoni-Ricardo (2017, p. 69), para quem: “variedade padrão é aquela variedade de uma comunidade de fala que é legitimada e institucionalizada como um método suprarregional de comunicação, como resultado de várias circunstâncias sociopolíticas, relacionadas à detenção do poder, no processo histórico”.

conjunção do léxico e da gramática” (Antunes, 2012, p. 116).

O Atlas linguístico do Brasil e suas contribuições para o ensino da língua

Entendemos que os atlas linguísticos são um instrumento a ser utilizado em sala de aula, visto que “[...] permitem conhecer mais amplamente a diversidade linguística brasileira, diversidade que sem anular a unidade, reitera a verdadeira dimensão do idioma nacional” (SILVA, 2003, p. 03). Neste sentido, o atlas traz rica contribuição para compreender as particularidades do modo de falar de diferentes regiões estudadas, como o Atlas Linguístico do Brasil, cujos dados serão tratados por este trabalho.

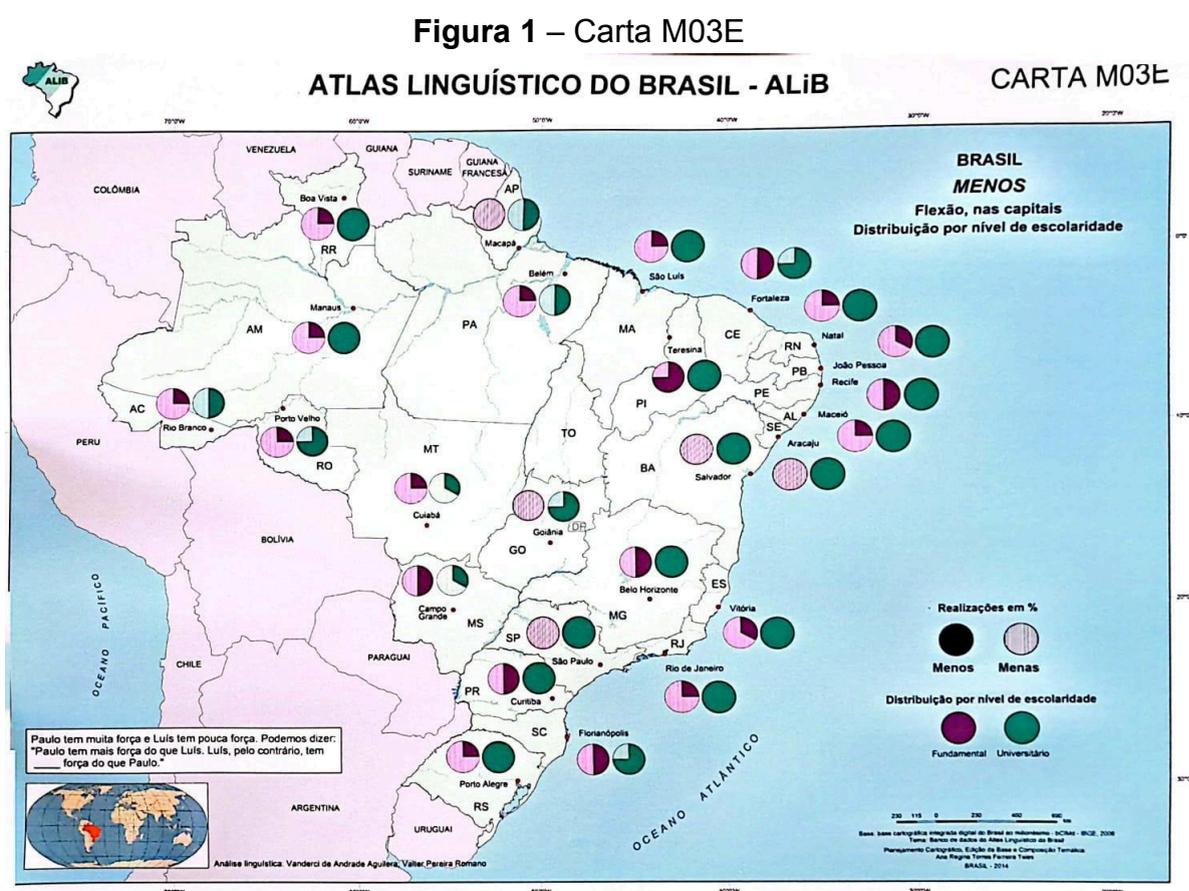
O Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) tem como marco o Seminário Caminhos e perspectivas para a Geolinguística no Brasil, em 1996, a partir da formação de um Comitê Nacional que tem por meta a realização de um atlas geral do Brasil no que diz respeito à Língua Portuguesa. O grupo é composto a partir de uma equipe multi-institucional composta por coordenadores regionais, tendo como objetivo principal “descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à Língua Portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas) consideradas na perspectiva da Geolinguística” (Projeto Atlas Linguístico do Brasil, 2023)⁶.

Dentre as cartas linguísticas do volume 2 do Atlas (Cardoso et al, 2014), neste estudo foi escolhida a que cartografou as respostas para a pergunta QM 032: “Paulo tem muita força e Luís tem pouca força. Podemos dizer: “Paulo tem mais força do que Luís. Luís, pelo contrário, tem _____ força que Paulo” (Comitê Nacional do Projeto ALiB, 2001, p. 41”): M03E (Distribuição por escolaridade). Trata-se do caso

⁶ Em relação à metodologia do ALiB, sendo uma pesquisa geolinguística, o referido projeto conta com três bases, quais sejam: i) rede de pontos: 250 localidades em todo território brasileiro; ii) perfil de informante: homens e mulheres, jovens e mais velhos (18 a 30 e 50 a 65 anos), sendo quatro por localidade do interior (Ensino Fundamental) e mais quatro nas capitais (nível Universitário), totalizando 1100 informantes; e iii) instrumento de coleta de dados composto por três questionários (fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático), além de questões de pragmática, metalinguísticas, temas para discursos semidirigidos e texto para leitura.

do uso de uma classe de palavras, o advérbio, que, pela gramática normativa, é invariável⁷. Em relação aos dados cartografados nas capitais do Brasil, verifica-se que *menos* e *menas* ocorrem em todas as localidades cartografadas, porém a resposta *menos* é mais produtiva que *menas*.

Por sua vez, os dados parecem ser mais significativos ao observarmos a carta que registra os dados por escolaridade. Para fins de análise reproduzimos a carta M03E:



Fonte: Cardoso et al (2014, p. 353).

Na Figura 1 é possível observar a predominância do uso de *menos* entre as

⁷ Preferimos tomar *menos* como do nível lexical posto que, tratando de classes de palavras, estamos no campo da Lexicologia. Ademais, Aguilera e Romano (2012), em estudo sobre o fenômeno e autores da carta linguística ora apresentada, ao buscarem respaldo em gramáticas e dicionários, constataram que "[...] as obras consultadas são unânimes quanto à etimologia de *menos* como advérbio, mas dão tratamento diferenciado quanto às classes a que pertence esse item gramatical" (Aguilera; Romano, 2012, p. 217).

respostas dos informantes com escolaridade universitária nas diferentes regiões do Brasil, com exceção da região Centro-Oeste. O Quadro 1 resume os percentuais obtidos nas regiões do Brasil de *menos e menas* considerando a escolaridade dos informantes.

Quadro 1 – Percentuais de ocorrência de menos e menas (escolaridade)

Regiões	Escolaridade Universitária		Escolaridade Fundamental	
	Menos	Menas	Menos	Menas
Norte	70,8%	29,2%	21,7%	78,3%
Nordeste	97%	3%	32,4%	67,6%
Sudeste	100%	0%	28,6%	71,4%
Sul	91,7%	8,3%	42,7%	57,3%
Centro-Oeste	50%	50%	50%	50%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além da predominância do uso da forma *menos* pelos informantes universitários, também pode se notar, com base no Quadro 1, que as regiões mais a oeste do país possuem menor quantitativo de uso de *menos* do que nas regiões mais a leste. Lembramos que as regiões mais próximas ao litoral se diferenciam da fronteira oeste por serem foco de urbanização, de uma maior concentração populacional e do processo de industrialização há algumas décadas e, possivelmente, receberam maior número de instituições de ensino superior (e em épocas mais antigas).

Por sua vez, ao analisarmos os dados obtidos pelos informantes de escolaridade Fundamental, verifica-se comportamento distinto, já que o uso da forma *menos* é menos frequente em todas as regiões brasileiras, oscilando entre 21,7% (Norte) e 50% (Centro-Oeste).

Esses dados nos revelam que o uso da variante padrão está bastante relacionada ao nível de escolarização dos informantes. Todavia, no cômputo geral dos dados das 25 capitais brasileiras, *menos* predomina com apenas 15% de

diferença. Para Aguilera e Romano (2012, p. 216), “[...] essa ligeira vantagem pode ser atribuída ao fato de os informantes serem naturais e moradores das capitais onde o acesso à escola e a outros bens culturais seja mais fácil”.

No que tange ao uso de *menas*, os mesmos autores acrescentam que a forte presença dessa variante na fala brasileira “[...] pode indicar que os falantes têm consciência da necessidade de concordar o determinante com o determinado, ou seja, o pronome com o nome a que se refere, mas ignora o caráter de neutralidade do menos, etimologicamente advérbio” (Aguilera; Romano, 2012, p. 216).

Dessa forma, podemos entender como a escolaridade influencia as escolhas linguísticas dos falantes, levando ao uso majoritário do advérbio invariável nas classes de escolaridade maior. Contudo, a presença representativa de *menas* mostra que a consciência linguística é orientada também por fatores socioculturais.

Isso nos mostra a relevância das reflexões no campo da Educação Linguística, que considera que:

[...] [A] educação lingüística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social (Bagno; Rangel, 2005, p. 64).

Ademais, é importante considerarmos que, apesar de uso recorrente na fala, *menas* traz consigo estigmas, posto representar uma variedade pouco prestigiada da língua, de maneira que seus usuários podem vivenciar episódios de preconceito e mesmo de exclusão social.

Nesse sentido, ao tomarmos o fenômeno em análise neste trabalho, considerando o uso da carta linguística na Educação Básica, poderíamos pensar em algumas abordagens, como:

- a) Fazer a mesma pergunta do AliB motivadora para as respostas na sala de aula, verificando a produtividade de *menos* e *menas* na fala dos estudantes. Isso ajudaria tanto para analisarmos a frequência de ambas as variantes como a postura dos alunos frente à utilização de *menas* (se há algum tipo de estigma ou estranheza). Depois, mostrando a carta, conhecer a presença desses itens lexicais cartografados, ensinando os

discentes a ler tal mapa, bem como conhecer uma pesquisa dessa envergadura;

- b) Colocar no quadro uma frase com o uso de *menas*, mais algumas variantes distintas da norma padrão, para ver se os alunos a reconhecem. A partir das manifestações dos estudantes, mostrar a carta e trabalhar a classe advérbio, bem como retomar a dos pronomes. A depender do nível da turma (se Ensino Médio, por exemplo), pode-se inclusive trazer o texto de Aguilera e Romano (2012) para a discussão.

Trabalhando com essas, bem como diversas outras possibilidades, o professor pode atuar em duas frentes: i) ensinar os estudantes a ler outros tipos de texto, como a carta linguística, compreendendo porcentagem e distribuição geográfica contribuindo para o conhecimento da Língua Portuguesa; e ii) mostrar a forma padrão, *menos*, a partir da demonstração de aceitação/rejeição de ambas as formas por parte da turma, discutindo preconceito linguístico e a importância tanto de compreender a norma padrão quanto do respeito à diversidade linguística, notadamente pelo fato de *menas* estar fortemente presente na fala dos informantes menos escolarizados.

Tal ação vai ao encontro às discussões de Paiva e Scherre (1999), que entendem que:

É possível também que a influência da variável escolaridade reflita, na verdade, a ação da variável classe social. Se assim for, as conseqüências são ainda mais perversas: não se modificam variantes lingüísticas, mas, sim, se excluem os indivíduos que não possuem determinadas variantes lingüísticas (Paiva; Scherre, 1999, p. 218).

Sob essa perspectiva, urge serem implementados recursos para, por um lado, favorecer o maior acesso à escolarização de todas as populações e, por outro, reconhecer as variedades linguísticas como patrimônio de um grupo que se identifica, reconhece-se e fortalece laços a partir de uma identidade linguística. Assim, estaremos atuando em áreas que Bagno e Rangel (2005) entendem como tarefas da Educação Linguística, dentre outras, quanto a que se refere a norma, variação e mudança linguística, defendendo a oferta de:

[...] Estratégias para um tratamento da variação lingüística que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque”) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolivelmente associada à variação social (Bagno; Rangel, 2005, p. 73).

Dessa forma, estaremos atuando para um ensino de língua voltado sim à norma padrão, mas considerando a heterogeneidade linguística característica do Brasil, contribuindo para um dos objetivos do Atlas Linguístico do Brasil, que é “[...] oferecer aos estudiosos da língua portuguesa [...], aos pesquisadores de áreas afins [...] e aos pedagogos [...] subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil” (Projeto Atlas Linguístico do Brasil, 2023), assim como tendo em vista as contribuições da Sociolinguística Educacional, que entende que “os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 133).

Considerações finais

Este texto nasceu de uma reflexão empreendida pelas autoras quando da oferta de um minicurso sobre variação linguística e ensino ministrado para alunos da graduação e da pós-graduação. A referida ação teve sua gênese, inclusive, na necessidade de se utilizarem dados geolinguísticos e resultados de pesquisas acadêmicas para o ensino da Língua Portuguesa.

Para isso, o construto teórico da Sociolinguística Educacional foi fundamental, além dos resultados do Atlas Linguístico do Brasil, utilizados para este estudo no que diz respeito à carta linguística aqui apresentada. Igualmente, as reflexões da Educação Linguística coadunam com essas ponderações ao unir o que ambas, Dialetoлогия e Sociolinguística, já estudam, que é a relação entre língua e sociedade, e as contribuições que enseja ao relacionar esses fatores ao aprendizado de línguas.

Enfim, vê-se um campo muito profícuo de estudos e também que a interdisciplinaridade contribui tanto para o debate acadêmico quanto para a atuação

na Educação Básica, uma vez que as cartas linguísticas, aqui tomadas para uma reflexão, podem ainda ser utilizadas como apoio de estudo da variação linguística na perspectiva do diálogo docente nas diferentes áreas, entre elas destacamos o uso na Matemática (aprendizagem e leitura dos dados estatísticos); na Geografia (estudo de mapas, orientações, escalas, características geográficas de determinadas regiões investigadas, fluxos migratórios) e na História (estudo da história social da localidade investigada).

Ademais, não podemos nos esquecer da importância do tema para uma melhoria no ensino de línguas, aqui representada pelos aportes teóricos em tela. Nesse sentido, reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, seus usos e as discussões e o combate ao preconceito linguístico em sala de aula devem ser uma constante nos diferentes níveis de ensino, sempre com base em contribuições teóricas, haja vista que “[...] falar de língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista” (Bagno, 2003, p. 72).

Concordamos com Bagno (2003), para quem “[...] o que está em jogo não é a simples ‘transformação’ de um indivíduo, que vai deixar de ser um ‘sem-língua padrão’ para tornar-se um falante da variedade culta. O que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo” (Bagno, 2003, p. 71).

Assim sendo, vemos que o ensino, considerando a variação linguística, contribui para a Educação linguística, de maneira que esta:

[...] ofereça estratégias para um tratamento da variação linguística que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque”) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolúvelmente associada à variação social (Bagno; Rangel, 2005, p. 73).

Seria essa uma boa resposta para a pergunta trazida pelo título deste texto? Pretendemos, talvez, que seja uma alternativa, mas apenas uma, das várias possíveis a partir do trabalho com variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, assim como esperamos contribuir para essa área de estudos, tão

importante para o respeito às diferenças tão características de nosso país, aqui representada pela alternância das formas *menos* e *menas*, que tanto nos dizem sobre comportamento linguístico, escolaridade e necessidade de combate ao preconceito linguístico.

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade; ROMANO, Valter Pereira. *Menos e menas*: um estudo pluridimensional a partir dos dados do Projeto ALiB. In: CARDOSO, Suzana Alice; MOTA, Jacyra Andrade; PAIM, Marcela Moura Torres (org.). *Documentos 3*: projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Vento Leste, 2012, p. 199-218.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística II. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (orgs.). *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras, v.1 – 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 49-75.

CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* *Atlas Linguístico do Brasil*. v. 2. Londrina: Eduel, 2014.

CHAMBERS, Jack. K.; TRUDGILL, Peter. *La Dialectología*. Madrid: Visor Libros SL, 1994.

PAIVA, Maria da Conceição de; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL. *D.E.L.T.A.*, [S.l.], v. 15, n. especial, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Fs5Sf3yM65D75mmWjYhjkTk/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL. Objetivos. Disponível em: <https://alib.ufba.br/content/objetivos>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves; SANTOS, Aline Silva. *O léxico no livro didático: corpus ALiB*. 2003. Disponível em: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/texto_alba_e_aline_o_lexico_no_livro_didati_co.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Maria Emília Barcellos da Silva. *Os estudos dialetológicos e seu compromisso com o ensino*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/volume2/numero1/06.htm>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

*Recebido em: 19 nov. 2023.
Aprovado em: 22 dez. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Carla Giovana de Campos
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*

