



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/134668>

DOI: 10.22456/2236-6385.134668

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2023 by Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Letras. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

O tratamento didático referente ao conceito de variedade linguística no manual do professor em livros didáticos do Ensino Médio

Didactic treatment regarding the concept of linguistic variety in the teacher's manual within high school textbooks

Lezinete Regina Lemes*

Elizangela Patrícia Moreira da Costa**

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de análises sobre o tratamento didático para o conceito variedades linguísticas nas seções teórico-metodológicas presentes no Manual do Professor em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pertencentes a três coleções – *Novas Palavras*, da FTD, *Português: contexto, interlocução e sentido*, da Moderna e *Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias*, da Moderna –, com a finalidade de observar se esse tratamento se aproxima dos estudos da Sociolinguística. Conforme as análises, embora haja a defesa por uma concepção de língua sociointeracionista, há dois tratamentos nos manuais dos professores, sendo um direcionado para o rompimento do ensino monolíngue (a norma-padrão) e outro para a inserção do ensino do plurilinguismo (as variedades linguísticas).

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Ensino das variedades linguísticas; Livro didático de Língua Portuguesa; Manual do professor.

ABSTRACT: This article presents the results of analyzes on the didactic treatment of the concept of linguistic varieties in the theoretical-methodological sections showed in the teacher's guide in three different portuguese language textbooks for High School, belonging to three different collections – *Novas Palavras*, from FTD, *Português: contexto, interlocução e sentido*, from Moderna and *Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias*, from Moderna –, in order to observe whether this treatment aligns with the studies the Sociolinguistics. According to the analyses, although there is a defense of a sociointeractionist conception of language, there are two treatments in the teachers' manuals, one directed towards breaking monolingual teaching (the

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT), mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso, Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: lezinete.lemes@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5290-8406>.

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT). Realiza estágio pós-doutorado em Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-IEL), sob a supervisão da Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti. E-mail: ecosta@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5762-0145>.

standard norm) and the other towards the insertion of teaching of plurilingualism (the linguistic varieties).

KEYWORDS: Sociolinguistics; Teaching linguistic varieties; Portuguese language textbook; Teacher's handbook.

1 Introdução

A variação linguística era e ainda é vista, por vezes, como uma ameaça ao ensino da norma-padrão por uma boa parte de gramáticos, professores, jornalistas, entre outros defensores do purismo linguístico que entendem que o estudo da gramática normativa possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Nesse processo de didatização e transposição didática desse conceito para o ensino, observamos que o estudo da diversidade linguística está assentado em dois conceitos: variação linguística e variedades linguísticas. Conforme Cezario e Votre (2009, p. 141), a variação é compreendida “[...] como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos (também conhecidos como fatores estruturais) e por fatores extralinguísticos de vários tipos) [...]”; logo, pela perspectiva laboviana, a variação ocorre em todos os níveis da língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, léxico, estilístico-pragmático) e é motivada pelos fatores sociais (origem geográfica, *statuts* socioeconômico, grau escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais (BAGNO, 2007).

Segundo Razky e Oliveira (2014, p. 42), utilizamos o conceito de variedades linguísticas “quando falamos de variação no sentido da presença de mais de um falar num dado território geográfico”. Assim, há um leque de variedades linguísticas, como: a variedade origem social, a variedade de origem geográfica, a variedade padrão *etc.* Quando um membro de uma comunidade linguística fala,

observaremos que o seu repertório linguístico se constitui de variedades distintas, dado que os habitantes da cidade falam de modo diferente em função, por exemplo, de sua origem regional, de sua classe social, de suas ocupações, de sua escolaridade e também da situação em que se encontram (ALKMIM, 2011, p. 33).

Desse modo, “há um conjunto de características observadas nas realizações linguísticas de comunidades de falantes, do ponto de vista dos traços

fonéticos/fonológicos, morfossintáticos, lexicais e pragmático-discursivos que acabam caracterizando esses grupos” (CYRANKA; BARROSO, 2018, p. 11), isto é, “[...] cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades” (BAGNO, 2007, p. 47).

No bojo desses dois conceitos, vivenciamos em 2011 um embate ideológico sobre o ensino de língua e da variação linguística, que foi amplamente discutido por diferentes estudiosos da linguagem, por jornalistas e por professores de língua portuguesa. Esse debate foi provocado devido à obra didática *Por uma vida melhor*, direcionada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ter como objeto de ensino a variedade linguística, conforme as orientações dos documentos oficiais (BRASIL, 1999, 2006, 2017). Por essa razão, o tratamento didático dado pelos autores para ensinar os alunos a refletirem sobre os usos linguísticos dos falantes foi alvo de críticas.

Nesse livro, na unidade didática denominada *Escrever é diferente de falar*, há proposição de uma atividade reflexiva, a fim de que os alunos da EJA compreendam as “diferenças entre a norma culta e as variantes que ele aprendeu até chegar à escola, ou seja, variantes populares do idioma” (AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p. 4). Segundo a editora Ação Educativa, os autores da obra didática “[...] apresentam trechos inadequados à norma culta para que o estudante os reescreva e os adeque ao padrão formal, de posse das regras aprendidas” (AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p. 4). Para a Associação de Linguística Aplicada do Brasil, houve incompreensão da população e da mídia sobre o tratamento didático dispensado aos usos situados da linguagem e, por isso, essa obra didática recebeu avaliações de jornalistas, de linguistas, de gramáticos, de pais de alunos, de professores, porque abordou a variação linguística em um determinado capítulo da obra.

Em virtude dessa arena de luta, em maio-junho de 2011, a editora Ação Educativa, responsável pela obra didática, publicou o dossiê¹ *Por uma vida melhor: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro*, que

¹ Para compreender a visão dos autores sobre as atividades do livro didático *Por uma vida melhor*, pode-se acessar o dossiê na Biblioteca Digital Brasileira de Organizações da Sociedade Civil neste endereço: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1631>. Acesso em: 10 ago. 2011.

objetivou apresentar reflexões de um grupo seletivo de estudiosos da linguagem para demonstrar que não havia nada errado na proposição feita pelos autores no tocante às atividades sobre a variação linguística, colaborando para desconstruir a visão unificadora para a língua. Contudo, como vimos, o estudo da variação sofre ataques por parte dos defensores de uma língua concebida como *una* e *pura* e, por isso, sua entrada nas salas de aulas e nos manuais didáticos vem acontecendo de forma paulatina.

Nas três obras didáticas² selecionadas por nós e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), em 2015 e 2021, existem unidades didáticas no livro do aluno e no manual do professor (doravante MP) em que são apresentados determinados conceitos da área da Sociolinguística, como, por exemplo, variação linguística e preconceito linguístico, para que sejam foco de estudos pelos alunos e professores.

A variação linguística como objeto de ensino foi instituído recentemente pelas políticas linguísticas empreendidas pelos sociolinguistas, pelo paradigma de ensino resultantes das pesquisas realizadas pela Linguística Aplicada, pelos documentos oficiais, neste caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

Sobre a visão dos PCNEM em relação à diversidade linguística, Rodrigues (2010), em sua pesquisa, evidenciou que os PCNEM tratam a variação à luz da Sociolinguística, o que demonstra a ruptura com a visão unívoca sobre a língua e, concomitantemente, a instauração de um embate linguístico devido à dominação de sentidos postos pela gramática normativa.

Entendemos que os documentos oficiais representam o Estado Pedagogo³ (LESSARD, 2008), o qual tem buscado efetivar as políticas linguísticas, denominadas por Cooper (1989, *apud* GARCEZ; SCHULZ, 2016) de políticas de

²As três obras pertencem a três coleções de livros didáticos. Em razão de nosso objeto de análise, selecionamos três livros dessas coleções em que o objeto de ensino eram as variedades linguísticas.

³Essa expressão representa a voz oficial, neste caso, o Ministério da Educação, que institui e normatiza as políticas linguísticas por meio de documentos parametrizadores.

aquisição. Segundo Garcez e Schulz (2016, p. 10), as políticas de aquisição estão direcionadas ao ensino de línguas, definindo “[...] que línguas podem ou devem [ser] usadas como meio de instrução, que línguas são oferecidas como objeto de estudo” e, além disso, “o que se ensina quando se ensina uma língua”.

Ao considerarmos essas políticas linguísticas de aquisição e as reflexões e investigações realizadas pelos estudiosos da Sociolinguística, este artigo objetiva desvelar o tratamento didático para o conceito de variedades linguísticas nas seções didáticas teórico-metodológicas presentes no manual do professor, em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pertencentes a três coleções de livro. Especificamente, observaremos se esse tratamento didático se aproxima dos conceitos e recentes estudos postulados pela área da Sociolinguística para as variedades linguísticas.

As três coleções⁴ escolhidas são direcionadas ao Ensino Médio e participaram do PNLD em 2015 e 2021. A Coleção 1, *Novas Palavras*, da FTD, editada em 2013, aprovada pelo PNLD 2015 (BRASIL, 2014) (doravante COL 1); a Coleção 2, *Português: contexto, interlocução e sentido*, da editora Moderna, publicada em 2013, indicada pelo PNLD 2015 (BRASIL, 2014) (doravante COL 2); e a Coleção 3, *Moderna Plus: Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias*, da Moderna, editada em 2020, aprovada pelo PNLD 2021 (BRASIL, 2020) (doravante COL 3).

Este estudo está inscrito na Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e do Círculo, em que as categorias analíticas forças centrífugas e centrípetas, aliadas ao conceito das variedades linguísticas, são mobilizadas na análise dialógica.

⁴ Os livros selecionados pertencem a uma coleção de três e seis volumes. Entretanto nosso objeto de estudo encontra-se em volumes específicos e, por essa razão, decidimos nomeá-los desse modo para permitir ao leitor uma melhor compreensão do nosso trabalho analítico. Outro dado é o fato de o PNLD considerar esses volumes como participantes de uma coleção de uma obra didática.

2 Os caminhos da Sociolinguística

No início do século XX, a Linguística foi reconhecida como uma disciplina que estudava as línguas naturais e foi, a partir dela, que os estudos nessa área ganharam espaço e reconhecimento social na Academia. Assim, a definição do objeto de estudo estava ganhando contornos, pois reconhecia-se a língua como uma manifestação concreta, como capacidade universal humana, abstrata. Essa proposição estava relacionada aos estudos empreendidos por Saussure, no final do séc. XIX e início do séc. XX.

Nesses séculos, nos anos de 1909 a 1911, Saussure desenhou os princípios de uma investigação linguística, quando ministrou os Cursos de Linguística Geral. As ideias desses Cursos foram difundidas pelos seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, quando publicaram, em formato de livro, o pensamento linguístico do mestre.

Saussure, baseado em seus estudos, conseguiu definir o objeto de estudo da Linguística, depois de ter apresentado sua primeira dicotomia: sincronia (estado atual da língua) e diacronia (mudanças da língua em um percurso histórico). Essa dicotomia foi importante, pois houve o rompimento com a linguística histórico-comparatista para se apresentar uma abordagem não-histórica, descritiva e sistemática.

Outra dicotomia estudada por ele foi a *langue* e a *parole*. Essa dicotomia deu-se a partir de suas reflexões sobre a fonação das palavras, quando analisou o circuito de fala. Nesse estudo, ele evidenciou que esses dois sistemas (*langue* e *parole*) funcionavam de forma diferente. De acordo com Saussure (1995), a *langue* é coletiva, social, sistemática, independente, é o produto registrado passivamente pelo indivíduo em seu cérebro, é um sistema de signos; e a *parole* é particular, individual, ato de vontade e de inteligência, assistemática, dependente.

Esse estudo levou Saussure a definir a língua (um sistema de signos) como objeto de estudo da Linguística e a delimitar como unidades de análise: a fonologia (as unidades sonoras), a morfologia (a estrutura mórfica das palavras), a sintaxe (a estrutura das frases) e a semântica (os significados). Esses quatro

níveis foram desenhados com base nas reflexões de Saussure sobre o estudo da palavra *nu*. Ele mostrou que, dependendo do enfoque, essa palavra pode ser estudada no nível fonético-fonológico e histórico. Assim, o ponto de vista é que cria o objeto, cabendo ao linguista definir como fará sua pesquisa no campo da linguagem, que é heteróclita, multifacetada e complexa (PIETROFORTE, 2003). Desde então, as investigações desse período privilegiaram o estudo da língua, focalizando a sua estrutura interna, negando os usos realizados pelos falantes em diferentes situações de interlocução.

Em virtude dessa visão uniforme, unívoca e fechada, a qual foi difundida pelo Estruturalismo, para os estudos da língua, outros estudiosos começaram a questionar essa concepção e deram início ao surgimento de outra corrente teórica. Esses estudiosos da linguagem levantaram hipóteses sobre a existência da variação na língua em suas unidades de análise. Segundo Razky e Oliveira (2014), Meillet (1921) foi um dos primeiros a fazer considerações sobre os fatos linguísticos e sua relação com os aspectos sociais. Seu pressuposto estava subsidiado nas ideias da Sociologia, uma vez que buscou aliar “os estudos da mudança linguística com os estudos da estrutura da sociedade em que esse elemento se desenvolve” (MARRA; MILANI, 2012, p. 70).

Esse apontamento de Meillet (1921), de acordo com Marra e Milani (2012), contribuiu com as pesquisas posteriores da Sociolinguística, uma vez que os demais estudiosos começaram a estudar a língua a partir das situações concretas de seu uso. Além dele, outros estudiosos – Bright, Hymes, Fisher, Labov, Fegurson – também reconheceram a variação na língua nas décadas de 1960 e 1970. Assim, em 1964, em Los Angeles, em uma conferência realizada na Universidade da Califórnia, surge a Sociolinguística como uma ciência que busca relacionar a língua e os aspectos socioculturais, a fim de mostrar a covariação do sistema linguístico. Dentre esses estudiosos, destacam-se os trabalhos realizados por William Labov, considerado o precursor dos estudos da Sociolinguística.

Em suas pesquisas com as minorias linguísticas (imigrantes porto-riquenhos, poloneses, italianos etc.), com as questões do fracasso escolar de crianças oriundas de grupos sociais desfavorecidos (negros e imigrantes), ele observou, alicerçado nos estudos do estruturalismo, que havia mudança no sistema linguístico em um dado período de uso pelos falantes. Nesse uso, havia

um jogo de forças, isto é, de um lado, as regularidades apresentadas segundo os preceitos de uma língua padrão, organizadas conforme a gramática normativa; e, de outro, as irregularidades presentes no sistema linguístico, em função do contato entre os falantes, devido às suas diversas relações de interação social.

Conforme Razky e Oliveira (2014), os dados analisados por Labov demonstravam a necessidade de estudar a língua e a sociedade para mostrar a relação entre língua (estrutura linguística) e os usos feitos pelos falantes (estrutura social).

Assim, esse fato linguístico contribuiu para evidenciar a questão da variação no uso da língua até a definição do objeto de estudo: a diversidade linguística. Este objeto é observado nas situações reais de uso da língua pelo falante, em uma determinada comunidade de fala (COELHO, 2007; RODRIGUES, 2010; BORTOLOZZO, 2018).

A partir da definição do objeto de estudo da Sociolinguística, chega-se ao conceito da variação linguística. Segundo Mollica (2020), esse conceito está marcado pela heterogeneidade, pela variabilidade linguística, influenciado por fatores estruturais e sociais. Para entendê-lo, reapresentamos a discussão feita por Beline (2003, p. 121-122):

Quando ouvimos um carioca típico, podemos entender tudo o que ele fala. É verdade que pode haver problemas quando estamos conversando com pessoas de regiões de cultura muito diferente da nossa, principalmente no que diz respeito ao léxico, ou o vocabulário que as pessoas de uma dada região usam. Pode ser que o falante não saiba que “jerimun”, palavra muito usada na Bahia, corresponde a “abóbora”, termo muito mais comum nos estados do Sul e Sudeste de nosso país. [...]

Para seguir na exemplificação, focalizando a variação agora nos sons, podemos lembrar a clara diferença que distingue falantes cariocas e paulistanos: o modo como eles pronunciam o -r em final de sílaba. Paulistanos tendem a pronunciar tal -r como uma vibrante simples – um ‘flap’, [...], enquanto os cariocas são conhecidos por aspirar o mesmo -r.

Esses exemplos evidenciam que as línguas naturais apresentam variação e, especificamente, na exemplificação dada, temos a variação lexical e a variação fonética e, ainda, as formas linguísticas usadas veicularam o mesmo sentido. De acordo com Beline (2003), essas variações são categorizadas como diatópicas, uma vez que o lugar onde estavam os falantes determinou o modo de falar deles.

Esse modo é estudado pelos sociolinguistas e categorizado como variedade linguística (cf. RAZKY; OLIVEIRA, 2014; ALKMIM, 2011; BAGNO, 2007).

Essa terminologia é empregada pelos autores das coleções analisadas por nós, uma vez que é tomada como objeto de ensino e, por essa razão, neste artigo, assumimos o termo variedades linguísticas. Essa decisão pautou-se, também, no reconhecimento de que existe certa confusão entre variação e variedade linguística, e a adoção de um deles implica teoria e métodos diferentes.

Desse modo, na próxima seção, apresentamos uma breve discussão sobre variação e variedade linguística⁵, apoiadas em Cezario e Votre (2009), Mollica (2020), Alkmim (2011) e Bagno (2007). Entendemos que estudá-los à luz das contribuições dos sociolinguistas permite uma melhor compreensão e uma análise mais cuidadosa do conceito variedades linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

3 Compreendendo o conceito de variedades linguísticas

O conceito variação revela a riqueza da diversidade linguística existente nas línguas naturais, pois leva os falantes a utilizarem a língua de modo não estático, seguindo sua natureza flexível e mutável. Permite-nos ainda compreender como os falantes apropriam-se dessa variedade, quando estão interagindo entre si. Isso coloca em evidência a complexidade do estudo da variação e deve ser foco de reflexão das atividades de ensino para que os alunos da Educação Básica entendam-na não como uma forma simplista, reduzida, com exemplos simplificadores, que podem levá-los a terem uma visão reducionista para esse fenômeno linguístico, mas como um fenômeno universal, inerente à própria natureza não estática da língua, aceito pelas comunidades de fala de uma determinada região, constituído por uma riqueza linguística, em seus aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos.

⁵ Sabemos que há posições distintas no uso desses conceitos; contudo, nosso objetivo neste artigo é apresentar o sentido dado pelos pesquisadores da área da Sociolinguística a fim de esclarecer para os leitores o significado de variação e variedades linguísticas, para evitar seu emprego de “forma equivocada como, infelizmente, acontece com muita frequência” (BAGNO, 2007, p. 39).

Para Mollica (2020, p. 10), “a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes”. Essa variação no sistema linguístico pode ser estudada por perspectivas diferentes, consoante a base teórico-metodológica assumida pelo pesquisador para a investigação do fenômeno linguístico. Segundo Cezario e Votre (2009, p. 145), os estudos da variação linguística estão divididos assim:

- a) variação regional: associada a distâncias espaciais entre cidades, estados, regiões ou países diferentes; a variável geográfica permite opor, por exemplo, Brasil e Portugal;
- b) variação social: associada à diferença entre grupos socioeconômicos, compreende variável já citadas, como faixa etária, grau de escolaridade, procedência, etc.;
- c) variação de registro: tem como variantes o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação, como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta, etc.

Essa tripartição, para Mollica (2020, p. 12), permite a compreensão da variação, uma vez que está ligada aos eixos diatópico e diastrático, ou seja, “no primeiro [eixo], as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos; no segundo, elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando em conta fronteiras sociais”. Essa categorização é fundamental para compreendermos as variedades linguísticas, concebidas como “[...] um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua”, ou seja, “esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.” (BAGNO, 2007, p. 47). Essa categorização, também, é defendida por Alkmim (2011). Para a pesquisadora,

os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região, a sua classe social *etc.* De uma perspectiva geral, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática) (ALKMIM, 2011, p. 34).

Essas definições corroboram o posicionamento de Bagno (2007, p. 47, grifo do autor), quando afirma que “**toda língua é um feixe de variedades**”. Por exemplo,

algumas variedades usam TU como pronome de 2ª pessoa, enquanto outras usam VOCÊ; a maioria das variedades que apresentam o TU

eliminaram a terminação -s na conjugação verbal (TU FALA, TU COME), enquanto outras (poucas) conservam o -s (TU FALAS, TU COMES) [...] (BAGNO, 2007, p. 47).

Concebemos, então, que todas as línguas são constituídas por variação, e o estudioso da linguagem deve compreendê-la a partir do grau de contato estabelecido entre os membros de uma comunidade de fala. Ainda, “toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, oferece todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente [...]” (BAGNO, 2007, p. 48). Em outras palavras, os sujeitos pertencentes a uma comunidade de fala, ao se relacionarem entre si, farão usos semelhantes da estrutura da língua que lhes são comuns nos níveis fonológico, sintático, morfológico e semântico. Isso porque, nos usos efetivos da língua(gem), esses sujeitos vivenciam uma mesma visão sociocultural.

O estudo das variedades revela que o campo de estudo da Sociolinguística é extenso, com resultados de pesquisas que possibilitam compreender as diferenças linguísticas existentes, por exemplo, na nossa Língua Portuguesa.

4 O discurso dos documentos oficiais para o ensino das variedades linguísticas

As políticas linguísticas⁶ existentes no cenário educacional têm nos mostrado como elas se inserem no contexto escolar e começam a fazer parte de seu cotidiano. Essas políticas são inúmeras, e o resultado de suas ações realizadas pelo Estado Pedagogo, bem como pelos estudiosos da linguagem, que nos apresentam descrições e resultados de suas pesquisas relativos à diversidade linguística existente em nosso país, têm permitido que o ensino de língua portuguesa não seja centrado em uma prática monolíngue. Como exemplo, citamos o reconhecimento do Estado Pedagogo sobre a pluralidade linguística de nosso país e a necessidade de tratar disso na escola, precisamente nas aulas de português, com o objetivo de minimizar a ideologia monolíngue e expor outras variedades não padrão e outras línguas que constituem a língua portuguesa.

⁶ Para compreender as políticas linguísticas existentes em nosso país, recomendamos consultar o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), disponível em: <http://ipol.org.br/>.

Em relação a esse papel do Estado, Calvet (2007) nos explica sobre as duas formas existentes para a gestão das políticas linguísticas, denominadas *in vivo* e *in vitro*. De acordo com Calvet (2007, p. 69), a *in vivo* “procede das práticas sociais” e *in vitro* diz respeito à “intervenção sobre essas práticas”.

A gestão *in vivo* está relacionada aos processos linguísticos realizados por uma comunidade linguística para resolução de problemas de comunicação, sem intervenção de leis ou decretos. Como exemplo, temos os pidgins (línguas aproximativas), o munukutuba (língua veicular criada pela comunidade do Congo), o bambara (do Mali), que foram criadas para assegurar a comunicação entre os falantes e resolver problemas de comunicação. Para o estudioso, os usos linguísticos feitos por uma comunidade linguística devem ser compreendidos como “produto de uma prática social” (CALVET, 2007, p. 69).

Em relação à gestão *in vitro*, segundo Calvet (2007), ela se organiza em função das contribuições feitas pelos linguistas e, posteriormente, o Estado Pedagogo escolhe os resultados que lhe interessam para impor um planejamento linguístico. A pesquisadora Torquato (2010) afirma que essa ação de poder e de controle pelo Estado se desenvolve e se consolida em nossa prática social a partir dos resultados das pesquisas feitas pelos linguistas. Com base nos dados, o Estado estuda os resultados, as propostas feitas pelos estudiosos, para depois escolher, sem a participação dos linguistas, as propostas que mais lhe parecem adequadas para aplicarem no ensino.

Essas políticas linguísticas visam a interferir e a modificar as ações dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana, por exemplo, a escolar e a editorial. Logo, essas políticas são os “esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, apud GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 2).

Essa interferência na esfera escolar pode ser percebida pelas deliberações feitas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, quando implementam, por meio de Resoluções, políticas de ensino-aprendizagem, e estas, por sua vez, vão ser incorporadas pela esfera editorial, responsável pela produção dos materiais didáticos presentes nas escolas públicas brasileiras.

Nesse processo, as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2017) são o ponto de partida para a transposição didática e a didatização do conceito variedades linguísticas nas obras didáticas.

Nas OCEM (BRASIL, 2006), o Estado Pedagogo faz uma breve retrospectiva sobre os caminhos pelos quais passou o ensino de língua materna e os novos objetos de ensino que passaram a fazer parte do currículo dos estudantes. Em seu discurso, as OCEM mostram a necessidade de desconstruir a visão unívoca para língua, pois não se pode desconsiderar que as línguas variam no espaço e no tempo.

Em relação a essa defesa de ponto de vista das OCEM, Rodrigues (2010, p. 82) assevera que isso representou “[...] uma primeira tentativa de conscientização da língua como variável e dinâmica, reações adversas a essa postura, provenientes do público escolar arraigado à ideia de idioma puro, propagado pelo discurso gramatical”. As OCEM são categóricas em dizer que a escola, num primeiro momento, não compreendeu que “[...] a variação e a mudança linguísticas [...] [são] fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua” (BRASIL, 2006, p. 20) e ter consciência disso ajudaria os alunos a entenderem os fenômenos linguísticos.

Desse modo, afirmamos, consoante Rodrigues (2010), que o discurso desse documento busca romper com o formalismo para que seja posta em prática uma concepção de linguagem voltada para o eixo dos usos linguísticos, defendido por Geraldi (1984/2002).

Na BNCC (BRASIL, 2017), há referências ao ensino da variação linguística, sustentada numa *práxis* direcionada ao desenvolvimento de competências específicas e habilidades dentro de um campo de atuação social:

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação 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, 2017, p. 500).

A BNCC, como se sabe, não trata de parâmetros e/ou recomendações como seus predecessores, e sim, de uma obrigatoriedade curricular, em que a ação de analisar o fenômeno da variação linguística deve ser realizada. Desse modo, no excerto apresentado anteriormente, novamente, percebemos que o documento prescreve a habilidade para a análise linguística consoante aos estudos feitos pelos sociolinguistas, que consideram as dimensões fonomorfo sintáticas, semânticas, discursivas e lexicais bem como as variáveis externas à língua, como etnia e sexo, aspecto social e contextual. Ainda é preciso dizer que esses objetivos são reapresentados para o estudo da variação linguística:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 486).

Observamos, nessa competência específica, a preocupação do Estado Pedagogo em introduzir nas aulas de Língua Portuguesa estudos direcionados à variação linguística a partir da perspectiva da Sociolinguística. Esse diálogo enriquece o tratamento didático a ser realizado pelos professores e autores de livros didáticos, uma vez que oferece aos alunos do Ensino Médio outros parâmetros no estudo da língua para assim mostrar-lhes a riqueza linguística, não apenas da Língua Portuguesa, mas de outras línguas existentes em nosso país. Isso levará os alunos a reconhecerem que somos plurilíngues (MOLLICA, 2020) e a preservar a diversidade linguística sem atitudes preconceituosas.

5 A Teoria Dialógica da Linguagem e seu lugar na análise dos dados

A Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e seu Círculo, tem nos oportunizado compreender a política do livro didático instaurada pelo Ministério da Educação. Estudiosos como Bunzen (2005, 2009), Bunzen e Rojo (2005), Padilha (2005), Costa (2016), entre outros pesquisadores, têm investigado livros didáticos, precisamente os processos de transposição didática e didatização dos objetos de ensino previstos para a Educação Básica.

Ao lermos esses estudos, é possível dizer que existe a atuação de duas forças sociais nas propostas didáticas nos LDP, denominadas por Bakhtin (1988) de forças centrífugas e forças centrípetas. Para Bunzen (2009, p. 129), “a proposta do LDP funcionaria como uma força centrípeta que busca uma centralização verboaxiológica e em suas propostas e respostas às atividades, por exemplo.”

Esse dado nos mostra a pertinência desta investigação e do uso dessas categorias analíticas para compreendermos como os autores das Coleções 1, 2 e 3 abordam as variedades linguísticas, uma vez que existe um projeto autoral que visa à inserção de um objeto de ensino pertence a uma área de estudo que, ainda, recebe críticas daqueles que defendem o purismo linguístico, conforme vimos na introdução deste artigo.

As forças centrípetas e as forças centrífugas são dois conceitos caros a Bakhtin (1988) para refletir sobre a criação artística e as forças atuantes no uso da língua pelos autores-criadores. Em suas reflexões, Bakhtin reconhece as limitações existentes no processo de criação de uma obra, devido à atuação das forças no projeto discursivo, isto é, o autor-criador precisa compreender o valor de cada força para imprimir na sua obra seu querer dizer, pois de um lado, ele buscará romper com certos padrões de criação e uso da língua; e, de outro, há pressão para a padronização não apenas na escolha do gênero no fazer literário (forma, conteúdo e material), mas também no uso da língua (a estilística, o plurilinguismo).

Segundo Bakhtin, ao longo da história, a filosofia da linguagem, a estilística, a linguística condicionaram os estudos por um viés centralizador, embora reconhecessem as vozes sociais. Por reconhecer isso, ele assevera que há duas forças sociais que atuam concomitantemente nos enunciados, das quais uma representa unificação e centralização das ideologias verbais, e a outra representa a palavra viva, a variedade de vozes sociais. Essas forças, para Bakhtin (1988, p. 82), estão em embates contínuos, caminhando lado a lado, pois “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”. Essas forças constituem o todo do enunciado, pois “[...] a língua não é um sistema abstrato de

formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo” (BAKHTIN, 1988, p. 100).

Faraco (2009) reconhece essa tensão ao dizer que “[...] o enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal” (FARACO, 2009, p. 69), ou seja, é um campo de luta, onde as vozes sociais estão sofrendo a ação das “[...] *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras [...])” (FARACO, 2009, p. 70, grifo do autor).

Baseadas nessas reflexões, entendemos que existe um jogo de forças atuando no ensino de Língua Portuguesa, pois, de um lado, há a voz da tradição gramatical, que busca a permanência da variedade padrão da língua como única a ser apresentada e ensinada; e, de outro, há a voz do plurilinguismo, ecoada pelos estudiosos da linguagem, pelos documentos parametrizadores e pelas diretrizes, pelos autores de livros didáticos. Todos reconhecem a existência de outras variedades e buscam romper com o discurso monovocal sobre língua. Para Bakhtin (1988, p. 81), “a categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua”.

Desse modo, compreendemos que as mudanças nas políticas linguísticas de aquisição são feitas nesse campo de luta, e os objetos de ensino estão “[...] muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos.” (BUNZEN, 2009, p. 81). É nessa arena que as forças centrípetas e as forças centrífugas estão presentes, determinando as concepções de ensino, de língua dos autores de livros didáticos e dos professores.

6 Apresentação das obras didáticas

As coleções de livros selecionadas para esta reflexão sobre o tratamento didático para a variedade linguística, no Manual do Professor, são do Ensino Médio e foram avaliadas pelo PNLD nos anos de 2015 (BRASIL, 2014) e 2021 (BRASIL, 2020), a saber:

Tabela 1 - *Informações sobre os livros didáticos selecionados*

Título	Autores	Ano de publicação	Volume	Data de edição	Editora
Novas Palavras (COL 1)	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio	2013	3 volumes	2013	FTD
Português: contexto, interlocução e sentido (COL 2)	Maria Luiza M. Abaurre; Marcela Pontara; Maria Bernadete Abaurre	2013	3 volumes	2013	Moderna
Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias (COL 3)	Maria Luiza M. Abaurre; Marcela Pontara; Maria Bernadete Abaurre	2020	6 ⁷ volumes	2020	Moderna

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O percurso para a seleção, coleta e análise do nosso objeto de investigação deu-se a partir das aulas da disciplina Sociolinguística, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Durante as aulas, tivemos acesso a uma vasta bibliografia sobre a Sociolinguística e o conceito das variedades linguísticas, o que nos provocou para observar como esse conceito tem sido mobilizado pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

Outro motivo quanto à escolha das três coleções de livros deveu-se à aprovação delas pelos PNLD de 2015 e 2020 e à possibilidade de ver se essas obras refletem e refratam as orientações e prescrições dos documentos oficiais (OCM, BNCC). Assim, após a leitura dos Guias dos PNLD 2015 e 2020 e dos manuais dos professores a que tínhamos acesso no momento da nossa leitura, decidimos analisar as três coleções supracitadas. Durante a escolha, percebemos que a COL 1 apresentava a variação linguística como um sistema diferente da norma-padrão e as COL 2 e COL 3 tinham sido escritas pelas mesmas autoras, o que foi

⁷ No PNLD de 2021, as obras são constituídas por seis volumes e cada volume possui um título específico, cabendo ao professor escolher e determinar o volume a ser usado na série do Ensino Médio. Neste artigo, selecionamos o volume intitulado “Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura”, por apresentar orientações para nosso objeto de estudo.

determinante para a seleção delas, pois poderíamos observar o tratamento da variação antes e após a publicação da BNCC.

Essa tomada de decisão assenta-se na teoria escolhida por nós (Teoria Dialógica da Linguagem), a qual tem nos mostrado que os enunciados produzidos pelos sujeitos são uma resposta ativa a outros enunciados já ditos. A seguir, apresentamos a análise.

7 O tratamento didático para as variedades linguísticas nos manuais do professor

Nossa análise incide sobre as orientações teórico-metodológicas apresentadas aos docentes nos manuais dos professores nas três obras didáticas escolhidas por nós.

No MP da COL 1, intitulado *Conversa com o professor*, primeiramente, os autores fazem uma introdução sobre a proposta da obra e situam os docentes em relação às demandas sociais vivenciadas pelos estudantes do Ensino Médio (EM), pois cada aluno tem um objetivo após o término dessa etapa de ensino e, por essa razão, é necessário que a escola o prepare para vivenciar diferentes situações de interlocução. Para isso, os autores assumem as concepções para o ensino de Língua Portuguesa enunciadas por Travaglia (2009) a saber: ensino prescritivo (“objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”) e ensino descritivo (“objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente”) (AMARAL *et al.*, 2013, p. 13).

As duas concepções assumidas pelos autores nos levam a considerar que o ensino de Língua Portuguesa se sustenta na abordagem metalinguística (ensino prescritivo) e reflexiva (ensino descritivo). Desse modo, na COL 1, sobre a presença dessas duas abordagens, os autores fazem esta afirmação:

é fundamental que as aulas de linguagem não sejam apenas aulas de Gramática – “gramática” tomada, aqui, no sentido de análise e reflexões linguísticas. É indispensável que o curso articule *gramática, leitura e escrita*, de maneira que o estudante não só tenha oportunidade de

refletir a respeito da língua e de analisar sua estrutura e funcionamento, como também possa aperfeiçoar sua capacidade de leitura e de escrita funcionais e, assim, ampliar sua competência linguística (AMARAL *et al.*, 2013, p. 12, grifo dos autores).

O enunciado acima, apesar de colocar o termo *gramática* entre aspas, ou seja, limitando-lhe um campo de atuação, não faz menção à necessidade de estudar as variedades linguísticas juntamente com a *gramática, leitura e escrita*, existe apenas preocupação em delimitar o lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa na obra didática. Isso demonstra que os autores não fazem defesa do ensino das variedades, mas, ao menos, ainda que timidamente, estão buscando desconstruir o discurso unívoco da gramática tradicional, historicamente, presente tanto nos livros didáticos, quanto nas aulas de Língua Portuguesa para a implantação de uma gramática reflexiva e descritiva, a fim de que haja reflexões acerca dos elementos e fenômenos linguísticos e das estratégias discursivas, focalizando os usos da linguagem (GERALDI, 2002).

O enunciado dos autores dialoga de maneira convergente com os estudiosos da linguagem, pois fazem suas reflexões apoiados nos caminhos traçados por aqueles pesquisadores para que haja uma prática reflexiva para o ensino dos conhecimentos gramaticais. Segundo Mendonça, o trabalho com análise linguística está configurado na

reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escreitores de gêneros diversos aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Ao assumirem uma concepção de língua descritiva e reflexiva, os autores apresentam vários objetivos, dentre eles, selecionamos estes:

Conscientizar o estudante da importância de desenvolver certa competência de análise gramatical, não como um fim em si, mas como uma metalinguagem, inquestionavelmente útil para uma reflexão a respeito da norma-padrão e para o emprego eficiente dela em situações diversificadas de comunicação.
Contribuir para que o aluno desenvolva uma visão não preconceituosa em relação às variedades linguísticas divergentes da variedade padrão.
Possibilitar que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da variedade padrão, modalidade linguística indispensável para sua

participação na vida social letrada e para sua futura vida profissional (AMARAL et al., 2013, p. 12, itálico nosso).

No enunciado acima, os autores, baseados nas prescrições dos documentos oficiais, orientam os professores a ensinarem a língua portuguesa, considerando a norma-padrão e as variedades linguísticas, de modo que os alunos desconstruam a visão preconceituosa em relação a outras variedades existentes no sistema da língua. Entendemos que a orientação dada aos professores, por um lado, favorece o desenvolvimento da competência linguística dos alunos e a desconstrução de valores preconceituosos para outras variedades linguísticas, que, muitas vezes, são consideradas inferiores à variedade padrão (ALKMIM, 2011). Por outro lado, notamos que as variedades estão presentes no LD para ilustrar os usos linguísticos contrários a variedade padrão (“variedades linguísticas divergentes da variedade padrão”). Nesse processo de tomada de consciência linguística, percebemos que o ensino das variedades está calcado na percepção de que há uma variedade padrão, socialmente valorizada (“*modalidade linguística indispensável para sua participação na vida social letrada e para sua futura vida profissional*”), e há variedades que não são (“Contribuir para que o aluno desenvolva uma visão não preconceituosa em relação às variedades linguísticas”). Essas orientações evidenciam as forças centrípetas e centrífugas agindo ao mesmo tempo no fazer pedagógico.

Por isso, afirmamos que esses objetivos delineados pelos autores nos mostram que o ensino das variedades ainda está sedimentado nas normas da gramática tradicional. Isso é refletido nas orientações teórico-metodológicas, como exemplo, o capítulo 1 *Gramática, gramáticas....*

1. desenvolver uma reflexão sobre os conceitos de *gramática normativa, gramática internalizada, variedade padrão e variedade não padrão, língua culta formal e língua culta informal*. 2. Discutir o conceito de *adequação/inadequação linguística* e sistematizar os fatores que mais diretamente influenciam a adequação. (Amaral et al., 2013, p. 60, grifo dos autores).

Os objetivos 1 e 2 estão relacionados à reflexão sobre determinados conceitos no que se refere às regularidades e irregularidades presentes no sistema da língua, compreendidas a partir das gramáticas normativa e internalizada. Essa

orientação aponta para uma proposta de didatização direcionada para a contraposição entre norma-padrão e não padrão, embora haja um objetivo centrado em adequação e inadequação linguística.

Nessa contraposição, as forças centrípetas e centrífugas nos ajudam a entender esse modo de orientar o estudo das variedades linguísticas. Essa dualidade reflete e refrata a visão de língua que ecoa em diferentes espaços sociais, como apontamos no texto introdutório deste artigo. Os autores buscam romper com a visão centralizadora, unívoca da língua (força centrípeta), representada pelos conceitos “gramática normativa”, “língua culta formal”, “variedade padrão”, quando mobilizam outros conceitos para desconstruir o discurso “erros de português” ao tratarem da “gramática internalizada”, “variedade não padrão”, “língua culta informal”, “adequação/inadequação linguística”. Dessa forma, a força centrífuga direciona o agir dos autores, pois eles demonstram a necessidade de desconstruir os preconceitos linguísticos, apresentando um estudo reflexivo sistematizado sobre a língua.

Esse tratamento didático realça o jogo de poder sobre o ensino de língua e o lugar que as ciências da linguagem têm nessa disputa de valoração sobre o que deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Em outra seção, intitulada *sugestão de procedimento*, os autores discorrem sobre as metodologias para o trabalho com os textos e os conceitos postos nos objetivos 1 e 2, conforme excerto abaixo:

SUGESTÃO DE PROCEDIMENTO

Em relação ao texto “Especialistas”, no qual se apoia o início da reflexão sobre “saber gramática”, sugere-se que o professor fique atento à reação dos alunos relativamente às falas do caboclo e, ao final, proponha-lhes a seguinte pergunta: vocês riram da piada ou do jeito de falar do sertanejo?

Dependendo das respostas, o professor poderá transcrever, no quadro, o texto “Vício na fala”, de Oswald de Andrade. Esse pequeno poema, facilmente encontrável na internet, contrapõe o falar culto e o falar popular, evidenciando a *importância da função social* dos falantes que não dominam a variedade padrão. O vínculo entre esses dois textos possibilita uma situação bastante propícia para o professor discutir com a turma questionamentos desse tipo: O que é mais importante: o jeito como a pessoa fala? ou a função social dela (o trabalho que ela realiza)? No desenvolvimento dos itens teóricos, priorizar a diferença entre *gramática internalizada* e *gramática normativa* e os aspectos relativos à *adequação linguística* [...] (AMARAL *et al.*, 2013, p. 61, grifo dos autores).

Nessas orientações teórico-metodológicas, há um movimento autoral para valorar tanto a variedade padrão (centrada na gramática normativa), quanto a não padrão (focalizada na gramática internalizada). Esse movimento aponta para a tensão vivida pelos autores, pois, ao mesmo tempo em que privilegiam um estudo reflexivo sobre a língua, direcionando os professores para compreenderem os aspectos sócio-históricos dos falantes, eles também focalizam a prescrição para o ensino das normas gramaticais. Em razão disso, dizemos que as forças centrífugas e centrípetas vão determinando a concepção de língua dos autores, pois percebemos a presença de dois movimentos para o ensino de Língua Portuguesa, um direcionado ao ensino monolíngue (ensino da variante padrão) e outro para o plurilinguismo (ensino de outras variedades linguísticas).

Nas orientações da COL 1, notamos ainda que há direcionamento para a reflexão linguística, a partir de textos literários e de tiras. Ao tomar esses textos como modelos para abordar a questão da variação linguística, é necessário que haja uma abordagem mais profunda para situar os alunos em relação ao contexto de produção desses textos verbo-visuais (tiras) e verbais (textos literários). Em nosso entendimento, a representação do texto falado no texto escrito é feita para retratar grupos sociais; assim, os autores devem investir na apresentação de conteúdos que contribuam para a compreensão dos estigmas criados pela sociedade sobre outras variações de registros da Língua Portuguesa. Ademais, devem inserir instruções para pensar a língua falada, uma vez que notamos ausência de orientações para essa modalidade.

Outro dado desse capítulo 1 é o fato de não existirem objetivos específicos para o ensino da variedade linguística, sendo apresentados apenas no capítulo 2. Acreditamos que a presença desses objetivos, desde o início, pode contribuir com o processo de transposição didática e didatização desse objeto de ensino a ser realizado pelos docentes.

No capítulo 2, *Noções de variações linguísticas*, as orientações estão direcionadas para o conceito de variação linguística, para a apresentação dos tipos existentes e para a origem da Língua Portuguesa, conforme os objetivos postos no MP:

1. Apresentar o conceito geral de *variação linguística*.
2. Caracterizar os tipos básicos de variação linguística: *variação sociocultural; variação situacional; variação histórica; variação geográfica*.
3. Apresentar, resumidamente, as origens da língua portuguesa e sua distribuição geográfica atual (AMARAL *et al.*, 2013, p. 68, grifo dos autores).

Delineados os objetivos, os autores interpelam os docentes para que eles falem sobre a variedade linguística existente na língua portuguesa e, para isso, sugerem que sejam coletados exemplos de falas, presentes em diferentes espaços sociais, para situar os alunos sobre os usos da língua. A proposta é fazer com que eles compreendam os fenômenos linguísticos e desconstruam ideias preconceituosas em relação ao *modo de falar* dos sujeitos.

Essa proposta sustenta-se neste conceito apresentado pelos autores na seção “sugestão de procedimento”: “*linguisticamente, não existe uma forma mais certa, mais errada, mais feia ou mais bonita de falar; trata-se apenas de diferentes realizações da língua portuguesa*” (AMARAL *et al.*, 2013, p. 68, grifo dos autores). Essa definição para a variação linguística fundamenta-se em uma visão sociocultural, pois há um encaminhamento didático que toma isso como parâmetro para o ensino das variedades linguísticas.

Os autores sugerem aos professores três atividades direcionadas para o reconhecimento da diversidade linguística em três situações:

2. Se houver propostas de atividades

Se houver disponibilidade de tempo ou (como alternativa à proposta apresentada no livro do aluno), o professor poderá propor uma destas atividades:

- a) Selecionar 3 ou 4 músicas que se caracterizem por diferentes sotaques e vocabulários regionais, promover a audição das escolhidas e discutir coletivamente como tais características se manifestam em cada uma delas. Sugestão de músicas: “Cuitelinho” (Pena Branca e Xavantinho), “A la pucha tchê (Gaúcho da Fronteira)” e “U poeta du sertão” (Catulo da Paixão Cearense).
- b) Propor que os alunos formem duplas (ou trios) e gravem, em vídeo (ou apenas em áudio), dois telejornais de emissoras diferentes apresentados em uma mesma data. Depois, escolham uma mesma notícia veiculada pelos dois noticiários e, em sala, reproduzam a gravação para os colegas e analisem as semelhanças e diferenças da linguagem para tratar de um mesmo assunto.
- c) Propor que os alunos assistam ao filme *O auto da Compadecida*, de Guel Arraes (2000), baseado na obra homônima de Ariano Suassuna, e façam uma análise da linguagem dos personagens e de sua realidade social, com discussão. O filme narra as peripécias de dois amigos – o mentiroso João Grilo e o covarde Chicó – numa cidade pequena do sertão nordestino (AMARAL *et al.*, 2013, p. 69, grifo dos autores).

O enunciado “se houver disponibilidade de tempo” já preconiza que se trata apenas de uma orientação que poderá ou não ser desenvolvida pelo professor, caso haja tempo ou interesse, sendo que essas atividades poderiam constar como atividades no livro do aluno, caso os autores julgassem imprescindíveis. As atividades são um caminho possível para abordar a variação linguística, contudo faltou, também, por parte dos autores, situar os professores em relação aos tipos de variação presentes nos textos disponibilizados, como também dizer a eles que essas atividades vão mobilizar determinados conceitos da variação. Essa lacuna ocorre porque ainda observamos que os autores não trabalham de forma sistematizada o contexto de uso e sua relação com os usos da linguagem, relegando as variedades para um plano periférico em sua abordagem.

Desse conjunto de atividades, os autores podem, a partir das instruções dadas, orientar os professores para que eles compreendam a variação, baseados em uma visão sócio-histórica e cultural aliada à descrição linguística. Para nós, isso é fundamental para os docentes perceberem a existência de normas linguísticas nesses usos feitos pelos falantes elegidos para o estudo. Ancoramos nosso ponto de vista nas ideias preconizadas por Bakhtin (1988), quando afirma que as forças centrípetas atuam no plurilinguismo, ou seja, onde há a centralização, há descentralização.

Assim, na COL 1, as forças centrífugas e centrípetas agem no tratamento didático-metodológico dos autores, uma vez que notamos movimentos dialógicos em que se busca fazer um ensino de Língua Portuguesa mais reflexivo, elegendo a variedade linguística como objeto de ensino para desconstruir afirmações preconceituosas em relação à variedade não padrão. Passamos às coleções 2 e 3.

Na COL 2, editada em 2013, o MP é denominado *Guia de recursos*. Para apresentar o conteúdo, as autoras denominaram de *Gramática*, em seguida, “*A linguagem, as palavras e o mundo*, depois *Um olhar para a gramática (metodologia)*. Na COL 3, editada em 2020, a expressão *Guia de recursos* é excluída e denominada apenas de *Manual do Professor*. Desse modo, na seção *Fundamentação Teórico-metodológica*, o estudo da língua é intitulado *Reflexões sobre os usos da língua* e, por fim, *Um olhar para o estudo da língua Portuguesa (metodologia)*. No MP dessa coleção, as autoras trazem um texto introdutório em

que abordam as mudanças pelas quais o Ensino Médio tem passado e sobre os documentos parametrizadores e as diretrizes instituídos para essa etapa de ensino.

É importante dizer que, embora se reconheça a vigência da BNCC para a Educação Básica, as autoras não fizeram nenhuma alteração em relação à concepção de língua(gem) assumida para a transposição didática e didatização dos objetos de ensino como também não fizeram nenhuma mudança no texto orientativo em relação à variedade linguística, apresentando o mesmo texto em 2013 (COL 1) e 2020 (COL 2020). Por isso, afirmamos que, nas duas edições (COL 2 e COL 3), a concepção de língua(gem) é sociointeracionista:

Todo o estudo da gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores. (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013, p. 16).

A partir dessa visão dialógica para a língua, elas apresentam o conceito de variação linguística. Na apresentação do objeto de ensino, na COL 2, a variação linguística é tomada a partir do uso feito pelos falantes em contraposição à norma-padrão, que é marcada no ensino pelos usos determinados pela gramática normativa, tomando o texto escrito como parâmetro de uso e modelo a ser seguido. Essa mesma orientação está na COL 3.

Esse apontamento da análise é assumido pelas autoras, nas coleções 2 e 3, quando afirmam: “esperamos que tal conceito nos ajude a desfazer, desde o início do estudo das estruturas do português, a ideia preconceituosa de que há formas melhores ou piores” (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2013, p. 16).

Trata-se de um tratamento didático que objetiva desconstruir a visão de língua unívoca, ou seja, a crença de que os usos feitos pelos falantes não afetam a regularidade do sistema linguístico defendido pela corrente do estruturalismo. Além disso, as autoras assentam seus dizeres nos estudos proferidos pelos sociolinguistas, quando tratam do preconceito linguístico.

Assim, a proposta didática mostra que a língua apresenta variação na sua estrutura e no uso. Nesse sentido, na perspectiva dos autores em análise,

para que o estudante possa de fato entender as consequências do reconhecimento da existência de diferentes variedades do português, as discussões e as análises propostas nesta obra baseiam-se no princípio da adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada. É a identificação desse contexto que permite considerar adequada ou não uma construção específica (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. XXI).

Essa orientação está em consonância com a teoria da Sociolinguística, que defende e reconhece esse processo de mudança e variação na língua, bem como da relação com o contexto. Para Mollica (2020, p. 11), “[...] compreende-se que a variação e a mudança são contextualizadas, constituindo o conjunto de parâmetros um complexo estruturado de origens e níveis diversos”.

Outro dado das coleções 2 e 3 é o fato de as autoras não apresentarem, de forma mais específica, como a variação linguística ocorre, nem sua tipologia. Elas declaram que a proposta da obra se baseia no “princípio da adequação”, ou seja, levar em conta se o uso da variedade está adequado ou não ao contexto, fazendo-a passar pelo persistente julgamento do certo e errado agora investido na roupagem do adequado/inadequado. Em nosso entendimento, esse é o lugar onde elas poderiam inserir informações mais pontuais para ajudar os professores no processo de transposição didática e didatização desse conceito.

Esses dados evidenciam que as duas forças sociais estão atuando nesse tratamento didático, pois, de um lado, a força centrípeta orienta o professor para que sejam realizadas atividades direcionadas para o domínio das estruturas linguísticas, tomando como ponto de partida o texto (força centrífuga). A nosso ver, ensinar as variedades linguísticas na COL 1 e COL 2 é reconhecer que a aprendizagem da gramática normativa fará parte do tratamento didático desse objeto de ensino.

Assim, o embate ideológico encontra espaço nessas obras e isso reafirma os apontamentos feitos por Bakhtin (1934-1935/1988) sobre essa arena de luta, de centralização e descentralização.

8 Considerações finais

A análise dos dados revelou que os projetos autorais das três coleções de livro estão em consonância com os conceitos da Sociolinguística, pois existe a preocupação em romper com a visão monológica para os estudos da língua. Além disso, respondem ativamente às orientações das OCEM e da BNCC, ao elegerem a variedade linguística como objeto de ensino. A visão sobre a variedade é a de variação em decorrência do não uso da norma-padrão, como adequado, e não da variação como outras possibilidades de dizer, independentes da norma-padrão.

Esse movimento feito para abordar as variedades linguísticas pode ser repensado, pois acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve apresentar reflexões sobre as variações ocorridas no português brasileiro, considerando os fatores linguísticos e extralinguísticos à luz da Sociolinguística para desconstruir visões equivocadas sobre as variações linguísticas como também abordar a atuação das forças sociais, quando se estuda o uso de uma determinada variedade linguística.

Os dados reafirmam o posicionamento de Bakhtin para a existência e a permanência das forças centrípetas e centrífugas no movimento dialógico dos enunciados. Segundo Faraco (2009, p. 70), “[...], na lógica de Bakhtin não há (nem nunca haverá) um ponto de ‘síntese dialética’, de ‘superação definitiva das contradições’”, isto é, “cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)” (BAKHTIN, 1988, p. 82).

Em razão disso, constatamos que a transposição didática e a didatização do conceito variedades linguísticas nas orientações teórico-metodológicas das três coleções estão sustentadas nas forças centrípetas e centrífugas, uma vez que o embate ideológico para o ensino de língua vai ecoar essas duas forças, embora haja a defesa por uma concepção de língua sociointeracionista (plurilinguismo).

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete. *Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias: manual do professor*. Editores responsáveis André Camargo Lopes, Marisa Martins Sanchez, Roberta Caparelli. São Paulo: Moderna, 2020. (Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura).
- ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. v. 1.
- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernarnda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. p. 21-47.
- AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*: 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. v. 1.
- AÇÃO EDUCATIVA. *Por uma vida melhor: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro*. São Paulo: 2011. p. 4-6.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikail M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética (A teoria do romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Editora da UNESP, 1988, p. 71-210.
- BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística*. I. objetos teóricos. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 121-140.
- BORTOLOZZO, Rodrigues de Souza. *A produção do conhecimento no livro didático de língua portuguesa: uma reflexão sobre as variações linguísticas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018, 99 p. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/Rodrigues-de-Souza-Bortolozzo.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF:MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. volume 1, Brasília, 2006.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014. 104 p. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 set. 2021.

BUNZEN, Clécio. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane Helena R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 73-118.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Izabel de Oliveira, Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 141-156.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça; BARROSO, Terezinha (org.). *A pedagogia da variação linguística na escola: experiências bem-sucedidas*. Londrina: Eduel, 2018.

COELHO, Paula Maria C. Riberio. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2007, 151 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2002/1/2007_PaulaMariaCobucciRCoelho.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

COSTA, Elizangela P. Moreira da. *Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 1-19, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GERALDI, Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, W. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LESSARD, Claude. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 43-58, jan./jun., 2008.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. *Revista Linha d'Água*, n. 25(2), 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 9-14.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.75-94.

RAZKY, Abelhak; OLIVEIRA, Marilucia Barros de. *Curso Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa*. Modalidade a distância. Belém: EditAedi, 2014, v. 13.

RODRIGUES, Sonia Renata. *O português não-padrão no universo de livros didáticos do Ensino Médio: posições discursivas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2010, 157 p. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ppgel/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=304&lang=pt-br>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

TORQUATO, Cloris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 11. p. 1-29, 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>>. Acesso em: 30 out. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009, p. 38-40.

Artigo recebido em 09/08/2023 e aceito em 19/01/2024.