

# PORTUGUÊS/LINGUAGEM: CONCEPÇÃO DE VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

## PORTUGUÉS / LENGUAJE: CONCEPCIÓN Y VARIACIONES LINGÜÍSTICAS EN LIBROS DIDÁCTICOS PARA LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Elionai Mendes da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Diante da variedade linguística brasileira fruto da heterogeneidade cultural, geográfica, histórica e social de nosso país, este trabalho busca investigar a concepção de variação linguística representada na coleção de livros didáticos *Português/Linguagem* dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2017), destinada aos anos finais do fundamental. Filiado à concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2003; 2009), o mesmo adota pressupostos teóricos que tratam de questões relacionadas ao livro didático como um discurso de poder (CORACINI, 2011) que dita o que deve ou não ser ensinado no interior da escola, além do papel que o mesmo desempenha na relação pedagógica que envolve estudantes e professores (PIRIS; AZEVEDO; 2018) no ensino de português como língua materna, e ainda, de trabalhos realizados no âmbito da Sociolinguística como os de Tarallo (2007), Marcuschi (2000), Bagno (2013). Para tanto, adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e abordagem qualitativa de cunho analítico, a partir da análise de atividades que contemplam a temática. Assim sendo, o *corpus* constitui-se de recortes das propostas didáticas identificadas nas sessões dos livros didáticos, voltadas para as abordagens das variações linguísticas ensejadas na coleção didática em apreciação. Esta pesquisa se justifica pela escassez de propostas didáticas trazendo as variações linguísticas de maneira que oportunize os aprendizes a se reconhecerem no discurso produzido pelos livros didáticos em questão, em especial, os da região Nordeste do país, bem como, a evidenciarem outros falares que não o próprio de uma região, comunidade ou grupo social. Dessa maneira, os resultados apontam para a necessidade de refletir sobre a abordagem das variações linguísticas preconizadas nos livros didáticos. Desta forma, colaborando com os docentes tanto na escolha do livro didático de português como língua materna quanto em sua representatividade enquanto recurso didático em sala de aula.

**Palavras-chave:** Linguagem; Interação; Ensino de português; Livro didático; Variações linguísticas.

**Resumen:** Dada la variedad lingüísticas brasileña que resulta de la heterogeneidad cultural, geográfica, histórica y social de nuestro país, este artículo busca investigar la concepción de la variación lingüísticas representada en la colección de libros didáticos *Portugués/Lenguaje* de los autores William Cereja y Thereza Cochar (2017), destinado a los últimos años de la escuela primaria. Afiliado a la concepción interaccionista del lenguaje (BAKHTIN, 2003; 2009), adopta supuestos teóricos que abordan cuestiones relacionadas con el libro didático como un discurso de poder (CORACINI, 2011) que dicta lo que debe o no enseñarse dentro de la escuela, además del papel que desempeña en la relación pedagógica que involucra a estudiantes y docentes (PIRIS; AZEVEDO; 2018) en la enseñanza del portugués como lengua materna, así como en trabajos realizados en el contexto de la Sociolinguística como los de Tarallo (2007), Marcuschi (2000), Bagno (2013). Para ello, se adoptó como procedimientos metodológicos la investigación documental y el enfoque cualitativo de naturaleza analítica, a partir del análisis de actividades que contemplan el tema. El *corpus* elegido se constituye de recortes de las propuestas

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz naybaianamendes@gmail.com

didáticas identificadas en las sesiones de libros didácticos centradas en los enfoques de las variaciones lingüísticas en la colección didáctica en consideración. La investigación se justifica por la escasez de propuestas didácticas, trayendo variaciones lingüísticas de tal manera que los alumnos puedan reconocerse en el discurso producido por los libros de texto en cuestión, especialmente aquellos de la región Nordeste del país, así como para resaltar otros hablantes que no sean los propios de una región, comunidad o grupo social. Por lo tanto, los resultados apuntan a la necesidad de reflexionar sobre el enfoque de las variaciones lingüísticas propugnadas en los libros didácticos. Así, colaborando con los docentes tanto en la elección del libro didáctico de portugués como lengua materna como en su representatividad como recurso didáctico en el aula.

**Palabras-claves:** Lenguaje; Interacción; Enseñanza del portugués; Libro didáctico; Variaciones lingüísticas.

## 1. Introdução

Não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos, com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência. Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado. (ANTUNES, 2003, p. 52).

No contexto educacional brasileiro, o ensino de português como língua materna ocupa a maior parte do currículo escolar com aproximadamente 180 h/aula anual (BRASIL, 2017), e em nome do desenvolvimento da língua dita padrão, por vezes, o ensino de língua portuguesa é confundido com o ensino da gramática normativa. Enquanto isso, a prática efetiva da linguagem e suas variedades lingüísticas são deixadas em segundo plano, por consequência de considerar a variante padrão como sinônimo de falar ou escrever corretamente, sobretudo, quando se trata de atividades de escrita. A título de exemplo, os exames nacionais de educação como *Prova Brasil* e *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa* – OBLP onde a escrita prevalece, ainda, na condição do uso padrão da linguagem, ou, por acaso haveria algum exame nacional que ofereça aos estudantes outras possibilidades de uso? Bem sabemos a resposta!

Assim, de modo geral, o senso comum insiste na convenção de que o processo ensino-aprendizagem de português como língua materna dá-se mediante o ensino da gramática normativa, apoiando-se, muitas vezes, em gêneros textuais e/ou discursivos como pretexto para tratar a língua enquanto sistema de regras fixas. Por este prisma, o ensino vai de encontro à dinamicidade dos fenômenos lingüísticos que, para a perspectiva interacionista, “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana”

(GERALDI, 2006, p. 41) [grifos nossos]. Daí decorre a relevância de se conceber, no livro didático, a elasticidade da língua e suas múltiplas dimensões comunicacionais.

Dessa maneira, entendemos que, por meio da língua, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando. Desta feita, as várias manifestações da linguagem podem estar intrinsecamente constituídas na interação humana, porém, silenciada por diversas vezes pelo discurso dos livros didáticos que não compreende a língua em suas variadas concepções e peculiaridades, tanto na modalidade oral quanto na escrita. E por isso, tenta enquadrar a linguagem em uma forma como se fosse possível delimitar as dimensões da linguagem ao eleger o uso de uma determinada variante em detrimento de outras.

Nesse sentido, entendemos o livro didático (doravante LD) como fundamental na proposição de atividades que valorizem o uso da linguagem a partir de suas variantes. Isso quer dizer que as abordagens para o ensino de português devem pautar-se não apenas na norma dita “padrão ou culta”, ainda considerada como a arte do bem dizer, mas também, nas variantes desta língua em sua plenitude diversificada, pois, o aprendiz deve ter em mente que deverá adequar o uso de sua linguagem à situação comunicativa de acordo aos objetivos comunicacionais, considerando seus interlocutores sociais.

Assim, apesar da limitação, o caráter uniformizador e do discurso de poder do LD (CORACINI, 2011), os saberes ali evocados não devem ser concebidos como verdades absolutas e incontestáveis, uma vez que, sua construção é de caráter político, histórico e cultural, portanto, imbuídos de ideologias e intencionalidades arquitetônicas. Para Circe Bittencourt (2008) os saberes do LD foram instituídos pelo Estado como forma de regular o que seria ou não ensinado nas escolas. Apesar disso, esses saberes podem e devem ser ampliados de acordo com a necessidade dos aprendizes para que a prática docente não reforce ainda mais o discurso de poder homogeneizante do livro didático.

Na atualidade, o LD, objeto tão complexo da cultura escolar, vem sendo considerado como um elemento de interação na relação pedagógica que envolve professor e aluno, concebidos como sujeitos em sua dimensão simbólica e socio-histórica (PIRIS; AZEVEDO; 2018) que aprendem à medida que intercambiam seus saberes. Com isso, queremos dizer que o conhecimento não está apenas no LD. Ele pode ser desenvolvido na relação entre professor e estudantes enquanto sujeitos

intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, considerando os saberes que ambos possuem, quais foram e são desenvolvidos tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo à escola.

Apesar dos inúmeros trabalhos que tematizam o LD como objeto de pesquisa e conhecimento, estudos ressaltam que esta área de investigação está em pleno desenvolvimento tanto no Brasil quanto no exterior (SOUZA; PIRIS, 2018). Por se tratar de uma das ferramentas mais utilizadas por docentes no processo ensino-aprendizagem e de um instrumento de poder institucionalizado, entendemos ser necessário que pesquisas com este objeto de estudo sejam cada vez mais realizadas. Além disso, o LD em muitos casos é a única ferramenta didático-pedagógica utilizada por professores e alunos.

Nesse bojo, este texto tem a pretensão de investigar a concepção de variações linguísticas que está sendo representada na coleção de livros didáticos *Português/Linguagem* dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2017), destinada aos anos finais do fundamental, sob duas perspectivas: a fundamentação teórica que subsidia a relevância do ensino-aprendizagem da linguagem informal e a descrição acompanhada da análise de propostas didáticas com enfoque nessa abordagem Linguística, apresentadas na supracitada coleção.

Quanto à metodologia, adotamos como procedimento, a pesquisa documental<sup>2</sup> e abordagem qualitativa, que pode ser entendida, em linhas gerais, como uma pesquisa em que se procura compreender um determinado fenômeno em profundidade. Essa abordagem não trabalha com estatísticas e regras rígidas, mas realiza descrições, análises e interpretações de caráter subjetivo (ALCÂNTARA; VESCE, 2008). Para tanto, recorreremos à revisão bibliográfica, no intuito de encontrar na produção acadêmica o subsídio teórico necessário para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e análise da temática a ser investigada.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa

---

<sup>2</sup> Conforme Laville e Dionne (1999), a análise documental, possibilita ao pesquisador reunir, descrever e transcrever as informações contidas em dado documento, de tal maneira que possa selecionar aquelas que interessam ao estudo proposto.

bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Portanto, entendemos que o levantamento bibliográfico nos serviu para consubstanciar os objetivos propostos e motivar pressuposições. Por fim, apresentamos os resultados obtidos após identificação, seleção e análise das atividades, a partir dos desdobramentos da pesquisa.

## **2. Variação linguística no ensino de português como língua materna**

Para início de conversa, buscamos compreender a linguagem como uma capacidade humana que está presente em todas as etapas da vida. Com ela é possível comunicar ideias e sentimentos por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais (FOGEL, 2018). Para além disso, Helena Brandão (2001) concebe a linguagem como mediadora da relação entre o homem e o mundo. Essa autora, ainda, nos esclarece que a linguagem é uma ação que atua sob a realidade ao passo que também a constitui. Assim, essa concepção pode promover a interação com o mundo e com o meio de inserção, tornando o homem um ser social, falante e comunicativo.

Nessa perspectiva, o presente artigo assume a concepção interativa da linguagem (BAKHTIN, 2009), concebendo os falantes como sujeitos interativos e ativos durante o processo comunicativo, capazes de discernir o uso da linguagem nas diversas situações comunicativas. Assim, as concepções aqui avultadas acerca das variações linguísticas assumem o caráter formal, informal e as mais variadas manifestações da linguagem, sobretudo, de ordem sociocultural que também estão no âmbito das variações linguísticas, caracterizando um dinamismo próprio das línguas naturais. Essas variações ocorrem para atender à necessidade dos falantes em adequar as formas de linguagem às situações de usos sociais.

As variações linguísticas são dinâmicas, assim como a língua portuguesa. A esse respeito, Marcos Bagno (1999) defende a ideia de que a língua não é morta. Ela está em constante transformação, sendo influenciada por aspectos culturais, históricos, políticos e, também, sociais. Por essas vias, os conhecimentos gramaticais representam apenas uma das dimensões da língua, regida por regras estruturais de um sistema

abstrato, também, construídas a partir das relações interacionais entre o homem e a sociedade em que vive.

Segundo este estudioso, é preciso distinguir a língua falada da língua escrita, pois, a fala passa por todas as instâncias sociais, e se desenvolve nas relações interacionais entre os falantes. Assim sendo, pode ser considerada como uma prática desenvolvida em sociedade, característica essencialmente humana que nos distingue dos outros seres, sócio-historicamente construída. Por outro lado, a língua escrita, na maioria dos casos, é um processo institucionalizado desenvolvido a partir de ensinamentos, práticas, exercícios, função majoritariamente da escola. No entanto, para que a habilidade de escrita seja desenvolvida é preciso que a mesma seja ensinada e posteriormente desenvolvida por meio das práticas sociais de escrita. Apesar disto, não devemos insistir na ideia de que a dicotomia fala/escrita está em patamares distintos, e, portanto, devem ter tratamento diferenciado durante o processo de ensino-aprendizagem, para além da dicotomia fala/escrita está a espontaneidade da linguagem que ultrapassa toda e qualquer barreira social, institucional, histórica ou cultural, fazendo-se concreta, viva e atuante nas relações interacionais.

Desta feita, é imprescindível que se pense em um ensino de português como língua materna considerando toda e qualquer diversidade, seja ela regional, social, cultural (comunidade escolar), histórica ou institucional que adentram ao espaço escolar e o toma como um espaço político no sentido mais amplo da palavra. De outra maneira, o ensino de português deve ser visto como a possibilidade de desenvolver-se enquanto ser político, histórico social e cultural, além do favorecimento à consciência crítica e atuante na vida em sociedade.

### **3. Reflexões sobre a língua na perspectiva das variações linguísticas**

As abordagens das variações linguísticas ainda é um dos grandes problemas no ensino de língua materna, isso porque o ensino da língua está pautado no ensino da gramática tradicional como um sistema estrutural fixo como se a língua portuguesa fosse estática. Outro entrave se trata da dificuldade que os professores têm de abordar esta temática em sala de aula por considerar, muitas vezes, como variantes apenas o registro formal e o informal da língua, colocando em um mesmo “pacote” as variações regionais, sociais e/ou culturais do alunado. Além disso, (cf. Faraco, 2008) toda língua

possui uma realidade intrinsecamente heterogênea, pois a língua é ela mesma um conjunto de variedades. Assim sendo, consideramos que o ensino de português deva ampliar seu leque de possibilidade metodológica, partindo do uso real da língua para sua estrutura, uma vez que, o ensino de gramática para Borges (2012), deve ser um meio e não o fim a se chegar durante processo-aprendizagem de línguas.

Ampliando este pensamento, aludimos que as variações linguísticas, por muitas vezes, trazem consigo a ideia de “erro”, já que a norma-padrão foi instituída como “um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal” (FARACO, 2008. p. 73) em nome de uma língua de prestígio elitizada. Contrariamente a isso, as variações linguísticas podem ser concebidas como a maneira individual de cada falante se expressar por meio das palavras. E por que não dizer, sua identidade linguística? A qual é incessantemente negligenciada pelos livros didáticos.

Em relação ao ensino da língua portuguesa que envolve esta temática, devemos considerar a relevância de trazer diferentes abordagens metodológicas para o interior da sala de aula, no intuito de oferecer novas possibilidades analíticas dos fenômenos linguísticos. Desta forma, é de extrema importância que nós, estudiosos da linguagem, reflitamos sobre a nossa práxis pedagógica, com vistas a ampliar o proposto pelos livros didáticos, contemplando atividades que envolvam o máximo de variedades linguísticas possíveis, e, assim, diminuir a distância que separa a fala, a escrita e as práticas sociais de linguagem.

Portanto, a ausência de atividades com o dinamismo supracitado pode demonstrar que o ensino de língua portuguesa como língua materna ainda está pautado em metodologias tradicionais, ressaltando a hegemonia de um ensino estrutural hierarquizado, o qual rechaça e condena a linguagem fluída e espontânea dos falantes nativos. Assim, o que buscamos aqui é enfatizar a ideia de que saber a língua não é dominar um conjunto de regras ou normas, e sim, saber sobre a língua, conhecer aspectos sociais e, também, mas não só gramaticais da língua, sobretudo, a língua materna e a partir disso buscar metodologias e abordagens que rompam com paradigmas enraizados no ensino de português como língua materna, principalmente, aqueles que privilegiam seu sistema estrutural.

Nesses termos, é pertinente pontuar a relevância dos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada que em muito contribuem para minimizar os efeitos de

um ensino baseado em modelos idealizados de língua, estudantes, professores, contexto escolar e realidades sociais, passando, assim, a concebê-los sob a égide dos estudos diacrônicos para compreender os sincrônicos. Assim, tanto a língua quanto estudantes e professores passam a serem vistos como construtos históricos culturais e, também, sociais.

### 3. 1. Reflexões sobre a língua como prática social, lugar de interação

Não é dessa geração a tentativa de conceber à língua uma concepção de prática social. Esclarece-nos Louis-Jean Calvet (2002) que já no século XIX, o linguísta francês Antoine Meillet pontuara o caráter social da língua, entendendo-a como um fato social, bem de acordo com um compatriota seu, o sociólogo Émile Durkheim, que, por sua vez, entendia a língua independentemente de cada falante, circunscrita ao seu exterior.

Neste mesmo direcionamento, na obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1995), o estruturalista Ferdinand de Saussure, também contemporâneo de Meillet, indica a língua como parte social da linguagem, considerando-a uma instituição social. Porém, argumenta Calvet (2002) que, as afirmações de Saussure são, na verdade, apenas um princípio geral constituído como indefinição teórica, incapaz, portanto, de dar conta de sustentar suas próprias alegações. Em Saussure, “o termo ‘social’ significa simplesmente ‘pluri-individual’ nada sugerindo da interação social sob seus aspectos sociais mais gerais” (CALVET, 2002, p. 31).

Por estas vias, verifica-se, portanto, que não apenas estes teóricos relacionaram o social intrínseco à língua, havendo, inclusive, campos de conhecimentos direcionados principalmente às questões do social na linguagem, como por exemplo, a Sociolinguística<sup>3</sup>, que postula a língua como “uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes” (BAGNO, 2007, p. 36).

Este texto não tem como foco abordar teoricamente a Sociolinguística, no entanto, evidenciar como nossas atividades linguísticas realizadas no dia a dia são

---

<sup>3</sup> A Sociolinguística é uma área de estudo e investigação do fenômeno linguístico em seu contexto social e cultural, em situações reais de uso dentro da comunidade linguística. A teoria sociolinguística surge em meados da década de 60 como uma espécie de reação às teorias estruturalista e gerativista transformacional, uma vez que veio propor a consolidação de uma concepção de linguagem essencialmente social, correlacionando sistematicamente a língua à história social dos falantes e considerando como ponto inicial de análise a diversidade própria de uma comunidade linguística. (REIS *et al.*, 2011, p. 03).



constituídas por meio de processos sociointeracionais. Ora, “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros” (GERALDI, 1991, p. 6), ou seja, nossa competência linguística se estabelece graças aos ciclos diários de convivência.

Nessa mesma esteira, tal qual Mikhail Bakhtin (2009, p. 37), consideramos a palavra como “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”, pois, “elas são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e *servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*” (BAKHTIN, 2009, p. 42) [grifos nossos], ou ainda, nas palavras de Bagno (2007, p. 168) “a língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade”.

Corroborando Edleise Santos (2003, p. 103) que “a língua é, ela mesma, a instância na qual nos tornamos humanos e nos inserimos no mundo que nos cerca”, ou seja, a língua e a própria prática social do sujeito nunca estarão dissociadas do seu cotidiano, não é possível que o homem e a língua encontrem-se em diferentes instâncias. A língua não se reduz a um mero conjunto de regras, vai muito mais além, é a própria prática social

Ora, enquanto, entendemos a concepção de língua conforme Luiz Antônio Marcuschi (*apud* Bagno, 2000) de que a língua não se reduz a um conjunto de regras de boa formação, mas apresenta uma organização interna sistemática com aspectos estáveis e instáveis; em se tratando de escola, estudos apontam que, por diversas vezes, a reflexão sobre o ensino de português como língua materna tem sido o ensino de gramática, em detrimento dos aspectos comunicacionais, que, certamente serão mais úteis aos alunos no dia a dia do que o conhecimento de gramática (ANTUNES, 2003; POSSENTI, 2012; BAGNO, 2013).

Em se tratando do ensino gramatical da língua portuguesa nos anos iniciais e finais do Fundamental, Irandé Antunes (2003, p.19) argumenta que “a persistência de uma prática pedagógica [...] ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada”. Neste contexto, o ensino se dá de maneira estanque ao contexto social em que o estudante está inserido, o que distancia ainda mais o ensino da língua materna de suas funções e seus objetivos de aprendizagem, os quais, de acordo à BNCC (BRASIL, 2017), devem estar intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da vida crítico-cidadã da/do estudante. Entretanto, acabam por reduzir-se ao espaço escolar ao privilegiar atividades lejanas a situações reais de comunicação.

Neste processo, as atividades desenvolvidas acabam por ficar no interior da sala de aula, o que em nada contribui para o exercício prático do aprendido. Dessa maneira, o ensino se torna apenas um modo de ensinar a Língua Portuguesa para o aluno que já não reconhece facilmente a utilidade do uso da linguagem. Tende-se, assim, a ensinar a língua materna segundo uma artificialidade que ela não tem. Algo, por vezes, inatingível, abstrato. A língua é dinâmica, é viva e se constitui a partir de enunciados e do contexto de uso real, principalmente do cotidiano. É essa a noção que deve circular no interior da escola.

Essa também é perspectiva dos documentos oficiais norteadores da educação básica nacional. Tomando como nosso objeto de análise as variações linguísticas, é pertinente pontuar que a própria linguagem cotidiana é considerada também como uma das variantes. Em respeito aos livros didáticos, importa citar as proposições acrescentadas na nova *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, que para o ensino fundamental, traz como prática de linguagem, a vida cotidiana:

CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (BRASIL, 2017, p. 94).

Em conformidade com as teorias que significam a língua como prática social, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta sobre a importância de concebê-la conforme as situações comunicativas diárias, reais, ou seja, a linguagem do cotidiano. Sobre este aspecto da linguagem cotidiana, Bakhtin (2003) nos brinda com o conceito de gêneros do discurso que, segundo ele, são classificados em primários e secundários. Para este teórico, os primeiros pertencem à ordem dos gêneros mais simples ou menos complexos, os quais são utilizados em contextos menos formais, aproximando-se mais das situações comunicacionais do cotidiano. Já os secundários pertencem à ordem dos gêneros mais complexos, embora derivem dos mais simples para os mais complexos, os quais são utilizados em contextos mais formais, segundo a necessidade comunicacional.

Em se tratando das concepções de variações linguísticas e de sua abordagem no ensino de português, consideramos a constituição da linguagem como atividade intrínseca à nossa condição humana, onde, mais do que aprendermos a acertar o sujeito da oração, é necessário aprendermos a ser sujeitos de nossas próprias histórias

(ALMEIDA, 2006, p. 16), questionamo-nos quanto ao lugar da linguagem cotidiana, enquanto uma das variações linguísticas, no espaço escolar e suas interfaces no dispositivo escolar, livro didático de língua portuguesa.

Nesse sentido, considerando o livro didático como um dos instrumentos de interação – conhecimento/aluno/professor – procuramos refletir sobre os possíveis lugares das variações linguísticas no livro didático *Português/Linguagem* (CEREJA; MAGALHÃES, 2017) investigando o que esta coleção tem a oferecer a estudantes e professores no ensino de língua materna direcionado à prática languageira.

#### **4. O lugar da variação linguística em *Português/Linguagem***

Segundo Cecília Mollica e Luiza Braga (2003) todo sistema linguístico sofre mudanças com o passar do tempo. Isso demonstra o caráter dinâmico da língua representado por sua homogeneidade. No Brasil, esse dinamismo pode ser percebido nas particularidades fonéticas de cada região, por exemplo, a presença do elemento tu em algumas partes da região Norte como no estado do Pará e, também, na região Sul, onde seu uso é ainda mais recorrente. Esse uso caracteriza o que compreendemos por variantes da língua.

Conforme Mollica & Braga (2003), as variações linguísticas são caracterizadas por algumas destas diferenças que existem na língua. E assim são compreendidas por

(...) constitui o fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entendemos então por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável linguística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância (MOLLICA; BRAGA, 2003, p. 11).

A variação linguística assim compreendida, não deveria causar-nos estranhamento o reducionismo com o qual essa temática é abordada nos livros didáticos. No entanto, devemos reconhecer que nem os livros didáticos, nem qualquer outra ferramenta didática darão conta de todos os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de qualquer que seja a disciplina, conteúdo ou ensino de línguas. Por isso, os trabalhos desenvolvidos neste âmbito tornam-se tão relevantes, pois, a partir

deles propõe-se minimizar as lacunas deixadas pelos LD's de forma a contribuir para melhorias no ensino.

Diante disso, podemos constatar que apesar de sua importância, o LD, assim como qualquer outra ferramenta, se apresenta como limitador do conhecimento. Por isso, a escola deve sempre avaliar e escolher aqueles que melhor representem os interesses e as necessidades do seu alunado, de forma a aproximar as suas realidades sociais dos saberes evocados e postos a circular pelo discurso do livro didático.

Desta feita, nos limitamos a analisar a supracitada coleção, a qual é composta por quatro livros didáticos – 6º, 7º, 8º e 9º anos – apresentados sequencialmente. Para as atividades analisadas, adotaram-se os critérios da modalidade falada e escrita da língua. A partir da identificação e seleção de atividades que concebem o uso da variação linguística contemplado em gêneros discursivo e/ou textuais de acordo com seu uso.

Assim, os dados que se seguem descrevem, quantificam e analisam atividades que coadunam com o mesmo pensamento, ou seja, que evidenciam uso prático da linguagem em situações reais de uso.

## 5. Análise e discussões dos dados em Português/Linguagens

### 5.1 Português/Linguagens (6º ano)

No livro do 6º ano, foram encontradas algumas atividades com traços de variações linguísticas. Sendo que, na Unidade I e II houve maior recorrência a este aspecto da língua. Contudo, tais ocorrências são apresentadas de forma breve e instantânea, como veremos nos exemplos a seguir.



Por estes dados, podemos constatar que o diálogo produzido pelos personagens da tira apresenta traços de determinada variação linguística. A partir disso, percebe-se que há diferentes abordagens para tratar tal variação. Por um lado, a menção às formas padrão e por outro a não-padrão, sugerindo a existência de duas variantes. Entretanto, a esse respeito Fernando Tarallo (2007) enfatiza que a norma tida como padrão não deve ser tratada como uma variação linguística, e sim como uma estratégia política para normatizar e padronizar os falares sociais. Na atividade linguística, esses aspectos são evidenciados com o registro informal da língua considerado, equivocadamente, como traço de variação linguística, já que foge ao padrão estabelecido pela gramática normativa.

Neste direcionamento, a noção de variação linguística estabelecida na tirinha pode ser caracterizada pela redução do verbo *estar*, o que se comprova nos diálogos registrados entre o primeiro, segundo e terceiro quadrinhos. Curiosamente, uma dessas formas se encontra justaposta ao vocabulário “errado”. Com isso, não queremos afirmar se este uso é ou não intencional, pois, este não é nosso objetivo aqui, porém, em uma análise mais apurada, poderemos aludir sentido à disposição das palavras nas sentenças supracitadas.

É necessário enfatizar que uso reduzido do verbo *estar* é característico do gênero tirinha, uma vez que, tal uso pertence aos traços da oralidade, o que fica evidente na situação comunicacional em curso materializado na tira. Enfatizamos ainda a ocorrência de sinais gráficos como os símbolos de exclamação sugerindo maior envolvimento do interlocutor, supostamente, utilizado como estratégia linguística para demonstrar certa expressividade por parte dos locutores do discurso, o que só seria produzido pela fala. Esses elementos linguísticos iniciam uma sequência de atividades nas quais são demonstrados alguns níveis do registro informal da língua. Conforme os próximos dados analíticos.

#### Figura 02 - Ocorrência II.



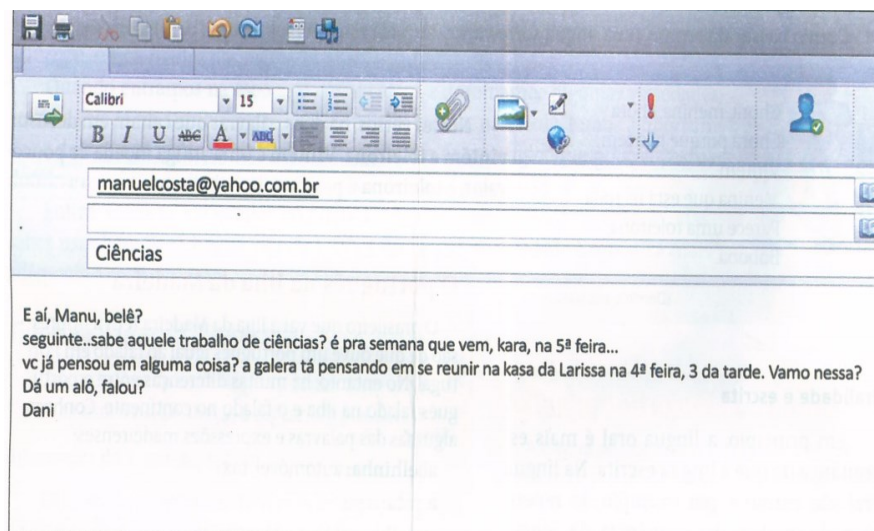
Fonte: Português/Linguagens, vol. 01, p.39.

Esta tirinha assinada por Fernando Gonsales é muito sugestiva, pois apresenta questões relacionadas ao desvio da norma gramaticalmente padronizada. Essas questões nos levam ao entendimento de que as variações linguísticas implicam o uso equivocado das palavras. Aliado a isso, temos a concepção de que o não cumprimento de aspectos fonéticos da língua ocasiona na ideia de “erro”. Paralelo a isso, ainda é exigido da personagem do papagaio o uso “correto” da fala, apesar do toque de humor produzido pela cena, sabemos que a fala é uma característica essencialmente humana.

No caso em questão, a variante utilizada pelos personagens remete a fala do “caipirês”, cujas características denotam uma identidade linguística específica de determinadas regiões do país e nada tem a ver com o nível de escolaridade ou idade do falante. Como bem observado no quadrinho seguinte, podemos constatar que o processo de internalização das palavras pelo papagaio se deu via repetição. Melhor dizendo, pela interação entre os interlocutores do discurso da tira.

Como modo de minimizar os impactos causados por este falar específico, seria interessante que tal abordagem enfatizasse a dinamicidade da língua, a qual pode sofrer variações em decorrência de vários motivos, seja por questões regionais, idade. Assim, as palavras que causarem estranhamento à mulher deveriam ter tido outro tratamento, ou outra possibilidade de uso que não se remetesse ao erro linguístico. Uma vez que, tais “incoerências linguísticas” são admitidas pelos linguistas devendo assim, serem aceitas socialmente e compreendidas como parte integrante da cultura linguística de determinado falante.

Figura 03 - Ocorrência III.



Fonte: Português/Linguagens, vol. 01, p. 44.

O exemplo 3 apresenta um gênero textual que circula por meio de um suporte virtual, a *internet*. Com ele, os sujeitos não só anunciam um novo suporte de comunicação, mas também, sugere uma mudança didática e metodológica por parte do professor. Além de conduzi-lo a buscar novos instrumentos pedagógicos, ampliando a noção de espaço escolar. Como é possível perceber, a escrita do *e-mail* deixa claro que a temática ali aventada é o uso social da *gíria*.

A Sociolinguística nos dá conta de que a *gíria* é um dialeto próprio de determinado grupo social. No livro, essa tipologia informal é a que apresenta melhor abordagem didática, ainda que de maneira reducionista, viés este, aliás, característico dos livros didáticos. Neste momento, o professor tem a oportunidade de ampliar este conteúdo, contextualizando com as realidades dos alunos, pois o livro por si só não contempla, tampouco poderia, todas as categorias linguísticas das chamadas *gírias*; além de explorar as características deste gênero, muito embora, ainda não seja de amplo acesso.

## 5.2. Português/Linguagens (7º ano)

No livro para o 7º ano, das atividades que tematizam as variações linguísticas como a informalidade da língua (discussão em grupo, texto narrativo, debate deliberativo, entrevista), as que se seguem foram aquelas que mais corroboram para o critério analítico que esta investigação buscou enfatizar.

Figura 04 - Ocorrência IV.



Fonte: Português/Linguagens, vol. 02, p. 189.

O gênero textual acima é constituído pelos signos verbais e não-verbais e também da produção discursiva produzida por esses dois aspectos. A atividade sugerida, após a leitura, consiste em identificar a função da locução pronominal *a gente*, o enunciador e o destinatário da mensagem como pretexto para se chegar aos elementos e objetivo do gênero em questão, neste caso anúncio publicitário.

Após o processo concluído, é solicitado para os alunos que substituam a referida locução por outro “adequado” de acordo à norma-padrão, salientando as distinções da concordância correta entre o uso dos elementos linguísticos *a gente* e *nós*. E assim, ampliando a distância entre o que se fala e o que se escreve, o que, em nosso entendimento, homogeneíza a ideia de língua.

Contrário a isso, compartilhamos da mesma ideia do professor Evanildo Bechara quando ele afirma que “o sucesso da educação linguística é transformar o falante em um 'poliglota' dentro de sua própria língua nacional” (BECHARA, 2001, p. 38). Dito de outra forma, importa ao falante no processo comunicativo conhecer e fazer uso do maior número de variação linguística possível na língua materna, nas mais diferentes situações comunicativas, incluindo a gramática, mas, não apenas a gramática.

Figura 05 - Ocorrência V.





Fonte: Português/Linguagens, vol. 02. p. 190.

Neste gênero analisado, o foco não é a variação linguística ou linguagem informal. Depreende-se seu uso do compromisso linguístico em aderência ao gênero *tira*. Identifica-se um determinado nível de informalidade, produzindo um leve teor humorístico, característica recorrente em tal gênero. Na constituição semântica do texto, há aspectos formais e informais da linguagem, a exemplo dos signos de pontuação, dos termos *num* e *eureka*, além dos seus elementos constitutivos.

Com isso, pode-se inferir que, na transição do 6º para o 7º ano, há uma regressão temática em relação às variações linguísticas. Ainda que, de maneira pouco aprofundada, apreciada no livro inicial. Aspecto dissonante em relação aos demais conteúdos, quais são progressivamente desenvolvidos, tal como implica o processo de ensino-aprendizagem.

### 5.3. Português/Linguagens (8º ano)

Similar às atividades do 7º ano, o livro do 8º ano não traz muita novidade em relação à temática da variação linguística. Percebe-se uma ampliação das tipologias narrativas voltadas para a produção escrita, concomitantemente aos gêneros orais voltados para o desenvolvimento de aspectos formais da língua. O que reafirma o caráter homogeneizador do pensamento que rege as regras do que é certo ou/e errado nas práticas da linguagem.

Viés que vem de encontro à supremacia do uso da fala manipulada e controlada em detrimento da linguagem espontânea, natural. Identifica-se, por tanto, que o lugar desses aspectos no processo de ensino-aprendizagem lhe é reservado apenas durante o momento de preparação das atividades, a exemplo dos gêneros seminário e debate.

Figura 06 - Ocorrência VI.



Fonte: Português/Linguagens, vol. 03. p. 17.

Com a tirinha de Juninho, mais uma vez os autores recorrem estrategicamente ao seu uso na composição do livro didático, um dos gêneros favorecendo à utilização da linguagem do cotidiano/informal. Contudo, não é possível depreender a intencionalidade com que se constrói tal abordagem. Geralmente, as tirinhas estão relacionadas às atividades de interpretação e/ou a produção do mesmo gênero em atendimento a construção composicional, deixando de lado, muitas vezes, sua função social, sua historicidade, sua criticidade, fatores de grande relevância para se compreender e identificar as relações multilínguas da contemporaneidade.

Os autores exploram as linguagens e elementos característicos das tirinhas, tanto nos elementos gráficos, quanto nos discursos da avó e do neto. Esses elementos, em certa medida, aproximam seu destinatário no favorecimento de uma abordagem lúdica e interativa. O objetivo proposto nesta atividade convida os alunos a refletir sobre a produção discursiva subjaz à mensagem explícita produzida pelo código linguístico, os desafiando a questionar sobre a atitude da avó em relação aos valores estabelecidos na sociedade sobre a alta valorização da imagem do jogador de futebol e da importância dos estudos para a personagem do neto. Invertendo, assim, a relação de valor (pré) existente socialmente neste contexto de fala.

#### 5.4. Português/Linguagens (9º ano)

Figura 07 - Ocorrência VII.



Fonte: Português/Linguagens, vol. 04. p.123.

Aqui, o sujeito enunciativo volta, brevemente, a contemplar o tema da variação linguística em tirinhas e em textos narrativos. Esses, destinados à reflexão de temas problematizadores, cujas propostas didáticas são pautadas na repetição sistemática do gênero estudado ou produção textual. Observa-se que no livro do 9º ano há, comprovadamente, certa regularidade de gêneros que exigem o uso da norma-padrão, a saber: reportagens, anúncios, debate regrado, oscilando os níveis de menor ou maior formalidade, segundo o público-alvo. Esta atividade visa reconhecer os efeitos de sentidos produzidos pela linguagem verbal e não-verbal e os signos gráficos.

É notória a concepção de língua assumida pelo discurso do LD nesta coleção, a de que o ensino da gramática se sobrepunha às variações linguísticas. Assim sendo, o ensino de português privilegia a norma padrão, a qual permanece e é validada pelos livros didáticos, demonstrando a irrelevância do uso da língua em contextos sociais. Por outro lado, este fato pode indicar que o ensino da gramática tradicional representa, ainda, para muitos professores, um “porto seguro” no processo de ensino de português como língua materna por, supostamente, atender às necessidades avaliativas presentes no contexto educacional nacional brasileiro.

## 6. Reflexões Finais

Os resultados comprovam que ainda precisamos de trabalhos que abordem questões relacionadas às concepções de variações linguísticas preconizadas no Livro Didático, uma vez que, suas abordagens ainda se encontram muito limitadas e restritas a um grupo de variantes. Para reverter esse panorama, faz-se necessário promover rupturas com modelos tradicionais e hegemônicos de ensino de língua materna, a começar dentro da sala de aula.

Por essa vertente, é indispensável que se realize cada vez mais estudos com livros didáticos, haja vista, que este é um dos, senão o único, instrumentos que auxilia a relação pedagógica entre professores e estudantes. Além de propor reflexões acerca das abordagens sobre as variações linguísticas no interior da sala de aula, pois, é neste ambiente que devemos primar pelo respeito a todo e qualquer tipo de diversidade, inclusive a linguística, valorizando assim, a riqueza cultural, social e histórica dos aspectos linguísticos de nossa língua.

Este estudo considera que o ensino de português como língua materna deve ressaltar que a linguagem é algo movente, espontâneo, qual se adéqua facilmente ao contexto de uso por considerar aspectos influenciadores das variações linguísticas, tais como idade, classe social, identidade cultural, situação comunicativa. E o que supostamente é considerado como erro, no contexto escolar, pode ser admitido como parte formadora da identidade dos falantes.

Diante do que foi abordado, esperamos que este estudo venha contribuir para uma reflexão sobre as práticas discursivas que envolvem as variações linguísticas nos livros didáticos e o ensino-aprendizagem de português como língua materna. Almejamos, assim, que este ensino, sempre que possível, envolva práticas sociais de linguagem abarcando, sem receio, em seu bojo, as variações linguísticas, entendendo que esse movimento possa romper com políticas discriminatórias no ambiente escolar.

## Referências

ALCÂNTARA, A. M; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUC/PR, 2008. *Anais* [...]. Curitiba: 2008. p. 2208-2220. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724\\_599.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724_599.pdf)> Acesso em: 10 de mai. de 2019.

ALMEIDA, N. S. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. 4ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 38ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001 [São Paulo: Nacional, 1961].

BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810 - 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BORGES, F. V. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. *Linguagens e Diálogos*, vol. 03, n. 1, p. 29-42, 2012. Disponível em: <<https://www.academia.edu> > Comunicativo\_e\_comunicacional\_no\_ensino > Acesso em: 28 de dez. 2019.

BRANDÃO, H. N. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos iniciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011. p. 59-69.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CEREJA, W; MAGALHÃES, T. C. *Português/Linguagens*. 6ª ed. reformulada. São Paulo: Atual, 2017.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-31.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOGEL, G. A linguagem fala? In: \_\_\_\_\_. *O desaprendizado do símbolo: ou da experiência da linguagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017 p. 29-46.

FONSECA, J. J. S. da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *O papel do linguista no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguísticos-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. Disponível em: <[www.marcosbagnio.com.br](http://www.marcosbagnio.com.br)>. Acesso em: 31 de mai. de 2019.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística*. O tratamento da variação. São Paulo. Contexto, 2003.

PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. de. Subjetivação, saberes e poderes: o autor do livro didático como um interveniente na relação pedagógica. In: AQUINO, Z. G. O. de; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PINTO, M. A. G. Estudos do discurso: o poder do discurso e o discurso do poder. São Paulo: Editora Paulistana, 2018. v. 1. p. 122-143. Disponível em <<https://bit.ly/368Wbj2>> Acesso em: 30 de dez. de 2019.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 32-38.

REIS, P. C. dos; MACHADO, D. P. BARBOSA, S. A. Sociolinguística e o ensino da língua materna. In: X EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba. *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 1-11.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 23ª. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SOUZA, M. M. da S; PIRIS, E. L. Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação de um livro didático de português aprovado pelo PNLD/ 2017. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação - EID&A*, n. 15, jan./jun.2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17648/eidea-15-1932>> Acesso em: 20 mai. 2019.

TARALLO, A. *A pesquisa sociolinguística*. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.