



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



MARIA EDUARDA DOS SANTOS CHAIBE

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Santarém-Pará

2016

MARIA EDUARDA DOS SANTOS CHAIBE

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira
Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Santarém-Pará

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

C434v Chaibe, Maria Eduarda dos Santos
A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas. / Maria Eduarda dos Santos Chaibe. – Santarém, 2016.
108 fls.: il.
Inclui bibliografias.

Orientadora Ediene Pena Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós -Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Variação linguística. 4. Ensino. I. Ferreira, Ediene Pena, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 469.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA EDUARDA DOS SANTOS CHAIBE

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira
Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Dissertação aprovada em 15 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira
Orientadora (UFOPA)

Prof. Dra. Márcia Teixeira Nogueira
Examinador(a) Externo(a) (UFC)

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva
Examinador(a) Interno(a) (UFOPA)

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Examinador(a) Interno(a) Suplente (UFOPA)

À minha mãe, Cleonilda, que soube compreender no meu silêncio e na minha ausência o quanto ela é importante para a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Ediene Pena Ferreira: pela admirável orientação, pelas contribuições em nossa pesquisa, por aceitar ter desenvolvido esse desafio comigo, por me mostrar novos caminhos, por me ajudar a crescer como acadêmica, profissional e amante das Letras, pela amizade.

Ao professor Doutor Luiz Percival Leme Britto: pelas contribuições na qualificação, Por ser inspirador em suas orientações, com ensinamentos que contribuíram não apenas para o desenvolvimento da dissertação, mas para o meu pensar e agir como pesquisadora; contribuições que, certamente, levarei para minhas próximas trajetórias acadêmicas.

À professora Doutora Márcia Teixeira Nogueira: pelas sábias contribuições para minha dissertação na qualificação e por aceitar, novamente, o convite para fazer parte da defesa. Ao professor Roberto do Nascimento Paiva por se disponibilizar a participar da banca de defesa e contribuir com esse momento de grande aprendizado em minha vida.

Ao Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará: que me proporcionou ser pesquisadora desde minha entrada como bolsista de Iniciação Científica. Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagem: no qual tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos com os amigos graduandos e mestrands e de receber orientações valiosas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE: pela oportunidade de cursar o mestrado.

À amiga Marcela de Lima Gomes, parceira de mestrado, amiga e até conselheira, que não mediu esforços para me ajudar a pensar e estudar sobre nossas pesquisas, seu auxílio foi essencial para a escrita, para a reescrita e para a revisão da minha dissertação; que compartilhou comigo, além de livros, angústias, avanços, novas aprendizagens. Sempre se prontificou a ajudar e compartilhar seus conhecimentos.

Aos amigos de mestrado, turma PPGE 2015, pelo apoio e solidariedade, e turma Profletras 2015, com quem tive a oportunidade de compartilhar disciplinas, conhecimentos.

Aos amigos de trabalho do Instituto de Biodiversidade e Florestas da UFOPA, pelo apoio e confiança durante minha vida de servidora-estudante, em especial à Fádya Moura e Rafaela Reis, amigas, também mestrands, que compartilharam suas sabedorias, aprendizagens e palavras de conforto durante esta minha jornada acadêmica.

À minha família: meu pai Inacidio, irmãs Iana e Ivana, em especial à minha mãe Cleonilda, essencial para a realização de cada conquista em minha vida, que mesmo sem entender os motivos de tanta ansiedade, angústia, nervosismo e, ao mesmo tempo, felicidade, que me acompanharam nos diversos momentos dessa fase da minha vida, fez tudo o que podia para me ajudar.

Ao meu parceiro, Rivolo Bacelar, pelo apoio e carinho em todos os momentos bons, ruins, comemoráveis e difíceis dessa fase de nossas vidas.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa em educação e linguagem consiste em compreender o que a Linguística brasileira diz ser tratar a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa. A partir da segunda metade do século XX novas abordagens linguísticas emergiram em torno da concepção de língua, que, ao evidenciar a língua como um fenômeno heterogêneo, se tornou urgente a revisão das práticas reflexivas e pedagógicas em torno dos principais eixos do ensino de língua portuguesa, o que implicou inserção e revisão de conceitos e desenvolvimento de propostas de ensino que atendessem às exigências dessa mudança, dentre os quais está o conceito de variação linguística. Pesquisas passaram a ser desenvolvidas com o objetivo de discutir e descrever fenômenos da variação e, mais recentemente, discutir orientações sobre a relação variação e ensino de Língua Portuguesa. Discussões e orientações que se tornam ainda mais evidentes a partir do final de 1990, quando diretrizes oficiais de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incorporaram e divulgaram a abordagem variacionista para o ensino de língua. Diante disso, estudiosos têm divulgado reflexões e propostas para um ensino que considere os pressupostos teóricos em torno da variação linguística. Entretanto, ainda é frequente a crítica de linguistas quanto à dificuldade de articulação entre o desenvolvimento da teoria e a atividade de ensino no ambiente escolar. Percebemos nisso a necessidade de uma investigação que evidencie o que os estudos linguísticos dizem ser variação e qual a orientação da Linguística para a articulação da variação com o ensino. Para essa investigação, selecionamos pesquisas de doutores e especialistas da área, autores de textos publicados em livros, teses, dissertações e artigos publicados em meios acadêmicos/ educacionais oficiais, principalmente nos últimos 20 anos, período de divulgação deste tema nas diretrizes oficiais de ensino, o que deu maior impulso ao desenvolvimento de tais pesquisas e se evidenciou com mais afinco a necessidade de reformulação da educação em língua materna. Nas pesquisas analisadas, apesar de ainda observarmos contradições, dificuldades de compreensão quanto à concepção de língua e falta de consenso terminológico entre os linguistas, os pesquisadores orientam que o ensino deve partir da reflexão e do acesso dos alunos às variedades da língua como legítimas, de forma a combater o preconceito linguístico, e lhes oferecer possibilidades de escolhas, por meio do reconhecimento das normas efetivamente praticadas pelos falantes da língua portuguesa, principalmente da norma eleita socialmente, para que possa pensar criticamente os meios sociais em que vive, emancipar-se.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Variação linguística. Ensino.

ABSTRACT

The objective of this research in education and language is to understand what Brazilian Linguistics says is to treat linguistic variation in the teaching of Portuguese Language. From the second half of the twentieth century new linguistic approaches emerged around the conception of language, which, when evidencing the language as a heterogeneous phenomenon, became urgent the revision of reflexive and pedagogical practices around the main axes of Portuguese language teaching, Which implied insertion and revision of concepts and development of teaching proposals that met the demands of this change, among which is the concept of linguistic variation. Research has been developed with the purpose of discussing and describing variation phenomena and, more recently, discussing guidelines on the variation and teaching relationship of Portuguese Language. Discussions and orientations became even more evident from the late 1990s, when official teaching guidelines, the National Curriculum Parameters (NCP), incorporated and disseminated the variationist approach to language teaching. Given this, scholars have disseminated reflections and proposals for a teaching that considers the theoretical assumptions around linguistic variation. However, it is still frequent the criticism of linguists about the difficulty of articulation between the development of theory and the activity of teaching in the school environment. We perceive in this the necessity of an investigation that evidences what the linguistic studies say is variation and the orientation of Linguistics to the articulation of the variation with the teaching. For this research, we selected researches from doctors and experts in the field, authors of texts published in books, theses, dissertations and articles published in official academic / educational media, especially in the last 20 years, period of dissemination of this theme in official teaching guidelines, Which gave greater impetus to the development of such research and the need for reformulation of education in the mother tongue was more strongly demonstrated. In the researches analyzed, although we still see contradictions, difficulties of understanding about the conception of language and lack of terminological consensus among linguists, the researchers point out that teaching must start from the reflection and the students' access to the varieties of language as legitimate, Way to combat linguistic prejudice, and to offer them possibilities of choices, through the recognition of the norms effectively practiced by the speakers of the Portuguese language, especially of the socially elected norm, so that it can critically think about the social milieus in which it lives, emancipate itself.

Keywords: Education. Language. Linguistic variation. Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DEBATES EM TORNO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA	17
2.1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	17
2.2 O IDEÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL BRASILEIRO EM QUE SE INSERE A VARIÇÃO LINGUÍSTICA	31
3 O CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	37
3.1 CONCEPÇÕES SOBRE VARIAÇÃO	37
3.1.1 A variação caracterizada a partir de fatores motivadores	42
3.1.2 Desafios ao conceito de variação linguística.....	50
4 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A PRÁTICA DE ENSINO	54
4.1 VARIAÇÃO E ENSINO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	58
4.2 AS ORIENTAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	99
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa em educação implica não só considerar o ato de educar, mas, também, pensar no desenvolvimento da sociedade. Trata-se de uma área que compreende uma multiplicidade de problemas, uma variedade de abordagens que pode envolver observações de sala de aula, bibliotecas, comunidades ou pode compreender a pesquisa sistemática documentada sobre questões teóricas ou conceituais. É neste último tipo de pesquisa que se enquadra este trabalho, pois analisar um problema teórico / conceitual, nessa área, é buscar compreender o problema que gira em torno do objeto de um determinado processo pedagógico. Se há a intenção de intervir na educação, de buscar novas propostas para o ensino, é preciso conhecer o objeto, compreender como funciona, como se define, para pensar o ensino, a educação.

O objetivo desta pesquisa em educação e linguagem consiste, então, em discutir o conceito de um dos eixos do ensino e como se compreende este para o processo pedagógico, pois, para entender os processos educacionais, é preciso compreender seus objetos. De modo mais específico, o objetivo é compreender o que a Linguística brasileira diz ser tratar a variação linguística no ensino de língua portuguesa.

Embora a relação Linguística e Ensino não seja direta, os estudos linguísticos e suas diferentes concepções de língua e de gramática apresentam impacto sobre o ensino de línguas, que se mostra pautado na forte concepção de “certo e errado”, na língua como fenômeno homogêneo, ensinada apenas como sinônimo de um conjunto de normas descritas na gramática tradicional e demais instrumentos normativos.

Com os estudos da ciência linguística, durante o início do século XX, os pesquisadores considerados formalistas evidenciam a língua como fato social, mas a descrição predominante na época foi a de língua como sistema abstrato, a descrição das estruturas como fenômeno de investigação, que veicula e encerra sentido por si mesma, desconsiderando as influências das condições de interação e a língua em funcionamento com suas especificidades histórico-culturais, sociais e econômicas.

A partir da segunda metade do século XX, novas abordagens linguísticas emergiram com distinta concepção de língua, e de gramática, com concepção funcional e pragmática que trata o fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana. As abordagens da Sociolinguística, do Funcionalismo, da Linguística Textual, Linguística Cognitiva consideram a língua em uso sob condições de interação. Tratam da variação linguística, dos usos da língua

e sua relação com o ensino, especialmente a partir da década de 1970, quando inúmeras pesquisas passaram a ser desenvolvidas com o objetivo de discutir e descrever fenômenos da variação e, mais recentemente, discutir orientações para a relação entre variação e ensino de língua portuguesa (SUASSUNA, 1995; CALVET, 2002; PRETI, 2003; TARALLO, 2007; OLIVEIRA E WILSON, 2009; MOLLICA, 2015). Essas orientações tornam-se evidentes a partir do final de 1990, quando diretrizes oficiais de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incorporaram e divulgaram a abordagem variacionista para o ensino de língua.

Diante disso, estudiosos têm escrito, orientado e divulgado pesquisas para o ensino não mais baseado apenas nos preceitos da Gramática Tradicional, mas na reflexão sobre o real uso da língua, sobre as regras que permitem seu funcionamento, que estudem a língua em sua interação social, que estimule o ensino em uma direção positiva de todas as variedades.

Apesar da divulgação de novas discussões, e das críticas em torno das concepções tradicionais de gramática, é frequente a crítica de linguistas dessas produções quanto à dificuldade de articulação entre o desenvolvimento da teoria e a atividade de ensino escolar (BORTONI-RICARDO, 2004; SUASSUNA, 1995; SCHERRE, 2005; ANTUNES, 2007; BAGNO, 2007; FARACO, 2008; NEVES, 2014). Muitos são os problemas enumerados para tal dificuldade¹, dentre eles, destacamos a falta de compreensão sobre o objeto da prática pedagógica e o peso da normatividade que rege as relações sociais e, conseqüentemente, o ensino de língua portuguesa. Compartilhando as palavras de Callou (2008), apesar das contribuições recentes da Linguística para o ensino, a política educacional pouco mudou, há apenas indícios de mudança.

Os linguistas argumentam que o ensino de língua permanece pautado nos preceitos da gramática tradicional e, mesmo com a publicação de pesquisas que evidenciam o quanto os fenômenos da língua são variáveis é frequente ouvir estudantes dizerem que não sabem português. Com as discussões em torno da variação linguística, o ambiente escolar vive paradoxos e desafios, a dúvida entre ensinar ou não gramática ou considerar que tudo vale na língua, quando se desenvolve tratamento marginal com foco na variação geográfica ou social, com uma exploração superficial nos livros didáticos, com atividades de tradução dos usos

¹ Problemas relacionados, principalmente, ao descaso quanto às políticas públicas educacionais, quanto às gritantes diferenças entre classes sociais, o que dificulta o acesso democrático ao ensino de qualidade; quanto à deficiente formação de professores, seja pela desvalorização da profissão docente, pela insuficiência de carga horária nas disciplinas do curso, pela falta de compreensão teórica, e assim pela insegurança em mudar suas práticas tradicionais.

estigmatizados para usos considerados cultos, são equívocos que surgem a partir da falta da compreensão da variação como objeto de ensino. Percebemos nisso a necessidade de um estudo que evidencie qual a orientação da Linguística sobre este objeto de ensino. Se as pesquisas reconhecem e discutem que o ensino apresenta falhas ainda num período de significantes divulgações sobre a variação linguística, o que tais pesquisas orientam a partir disso?

O problema que impulsiona a realização desta pesquisa é, portanto, o seguinte: como a Linguística compreende articular a variação ao ensino de Língua Portuguesa? Temos como objetivo geral: Investigar como as pesquisas linguísticas orientam a articulação da variação linguística com o ensino de língua.

Como objetivos específicos, temos:

- ✓ Revisar o sentido da educação escolar.
- ✓ Caracterizar o ideário do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.
- ✓ Sistematizar o que a Linguística diz ser variação.
- ✓ Discutir o que a Linguística diz ser articular a variação linguística ao ensino de Língua Portuguesa.
- ✓ Examinar se há consenso entre os linguistas nas reflexões em torno de concepções e práticas pedagógicas que consideram a variação linguística: se deve ser mais um tópico nos planos curriculares, se inclui o ensino de gramática, se variação e gramática são relacionáveis.

Consideramos, para essa investigação, pesquisas de doutores e especialistas da área, autores de livros, teses, dissertações e artigos publicados em meios acadêmicos/ educacionais oficiais, principalmente nos últimos 20 anos, período de divulgação deste tema nas diretrizes oficiais de ensino.

O estudo da relação variação e ensino é um tema relevante não só para o ensino de língua portuguesa, mas para a educação, pois envolve aprender e conhecer a estrutura e funcionamento da língua e suas relações, influências e impactos sociais; trata ainda da importância de conhecer um objeto do ensino de língua para que seja bem conduzido no meio escolar de modo a desenvolver a educação linguística necessária para a participação e intervenção no meio social.

Apesar de serem recentes as publicações sobre a educação linguística e variação, com pesquisas focalizadas na descrição do português brasileiro que buscam explicitar as características da linguagem brasileira, esta apresenta registros (dicionários, gramáticas, materiais didáticos) tomados como bases para o ensino de língua não mais compatíveis com a realidade linguística contemporânea. Verificamos uma quantidade significativa de produções da Linguística Brasileira que objetivam descrever os usos efetivos da língua e, também, aproximar o ensino dessa realidade.

Para a análise das abordagens da produção intelectual sobre a variação linguística, esta pesquisa bibliográfica, caracteriza-se como conceitual/ teórica e parte do levantamento bibliográfico dos linguistas brasileiros e das obras que tratam do fenômeno da variação.

A pesquisa partiu, primeiramente, da localização das pesquisas linguísticas, considerando critérios de identificação e seleção. Na primeira seleção, os textos que constituem o *corpus* inicial seguiram os seguintes critérios: publicação em congresso da Linguística brasileira e internacional, títulos referentes à variação, gramática e ensino de língua, disponíveis em anais a partir dos últimos 20 anos, período que neste trabalho é um dos critérios de seleção por não se pretender abranger toda a grande produção existente, por ser um período de maior destaque para os estudos linguísticos e o ensino de língua portuguesa já que “a entrada dos linguistas brasileiros nos debates sobre o ensino se deu intensamente na década de 1980.” (FARACO, 2008, p. 189), período também de divulgação das orientações dos PCN.

Para a constituição do *corpus* de textos acadêmicos/científicos nesta primeira seleção, investigamos os seguintes anais de Congresso da Linguística Nacionais e Internacionais, considerados os principais eventos da área de Linguagem, Educação e Ensino de Língua: Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), Associação Portuguesa de Linguística (APL) e Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística (CIDS). Contabilizamos, com essa investigação nos anais disponíveis em cada site um total de, 29 textos que discutem variação, gramática e ensino de língua: 4 textos nos anais do SIMELP, do ano de 2013; 2 textos nos anais do CIDS do ano e 2012; 18 textos nos anais de ABRALIN dos anos de 2005, 2007 e 2011; 3 textos dos anais da ANPOLL dos anos de 2006, 2010 e 2015; 2 textos dos anais da APL do ano de 2007.

Nesta primeira seleção, analisamos os resumos dos textos e verificamos a necessidade de filtrá-los considerando o seguinte critério: textos que objetivam discutir os estudos linguísticos de modo a discutir os conceitos e pressupostos da variação e dar contribuições/orientações para o ensino de língua. Restaram, assim, apenas 5 textos: 2 do SIMELP, 1 do CIDS, 2 do ABRALIN, e 1 da ANPOLL, pois identificamos que os demais objetivam apenas a descrição de determinados fenômenos variáveis, dos fatores internos e externos à língua.

Para uma investigação mais abrangente, vimos a necessidade de uma segunda seleção para constituir um *corpus* a partir da ferramenta de busca do *google* acadêmico, onde é possível encontrar textos em maior quantidade e de fácil acesso, com o uso dos seguintes unitermos/palavras-chaves ou frases: *variação linguística e ensino de língua, o que é ensinar variação, língua e variação*; que nos apresentou uma quantidade maior de pesquisas. Nesta segunda seleção, consideramos os seguintes critérios: publicação em bibliotecas eletrônicas de universidades, em revistas qualificadas, em outros eventos acadêmico-científicos, textos que objetivam discutir variação, gramática e ensino de língua, textos publicados nos últimos 20 anos.

Após buscas, contabilizamos 50 textos que corresponderam aos critérios propostos. Também fizemos nesse *corpus* um “filtro” para validá-lo considerando os seguintes critérios: textos de autoria de mestres ou doutores em Linguística/Educação; textos que objetivam discutir variação, gramática e ensino de língua, artigos, dissertações e teses que objetivam debater contribuições pedagógicas baseadas nos pressupostos da Linguística. Com aplicação desses critérios, contabilizamos 25 textos, pois a maioria se apresenta voltada para a descrição de fenômenos linguísticos variáveis, e, portanto, contribuem, somente, com embasamentos teóricos para nossa investigação.

Com a seleção de artigos, teses e dissertações, investigamos, nos textos selecionados, textos de especialistas citados como referências que tem como objetivo básico discutir os avanços da Linguística em articulação com o ensino – o que identificamos explícita ou implicitamente nos títulos das obras – e, diante disso, recorreremos a tais fontes para constituir o *corpus* principal – livros e capítulos de livros - a partir dos quais desenvolvemos nossa investigação. Nosso objetivo não é abranger todos os trabalhos ou apresentar panorama exaustivo, mas sistematizar resultados que possam oferecer uma visão geral.

Podemos dizer que tais especialistas/pesquisadores/linguistas brasileiros, fontes utilizadas nos textos da primeira e segunda seleção, são referências no tema em questão,

linguistas, sociolinguistas e estudiosos da língua e, portanto, constituem o *corpus* principal de análise, já que apresentam livros ou artigos publicados em livros, fontes primárias das informações que analisamos nos textos encontrados nas demais fontes.

Elencamos os especialistas cujos trabalhos constituem o *corpus* selecionado para a investigação do nosso problema de pesquisa: Carlos Faraco, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Stella Bortoni-Ricardo, Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Brandão, Irané Antunes, Izete Coelho, Rosa Mattos e Silva, Lívia Suassuna, Ana Maria Zilles, Rosineide Sousa, Veruska Machado, Caroline Cardoso, Paula Cobucci, Vera Lucas Freitas, Maria Alice Tavares, Lucia Cyranka, Dinah Callou, Marco Antonio Martins, Juliene Lopes Pedrosa, Gilson Costa Freire, César Augusto Gozález, Luciene Simões, Simone Soares, Célia Regina Lopes.

Ressaltamos que alguns deles apresentam mais de uma obra em análise por terem, de forma mais evidente, textos voltados para o problema desta pesquisa, como Marcos Bagno e Stella Bortoni-Ricardo, enquanto os demais apresentam apenas um texto em análise por serem estudiosos renomados na área, com publicações mais voltadas para as descrições e postulados linguísticos, mas que, ainda que de forma implícita, discutem a variação linguística para o ensino de língua portuguesa ou apresentam texto publicado em obra organizada com orientações para o tratamento pedagógico da variação linguística como: Maria Alice Tavares, Maria Cecília Mollica, Lucia Cyranka, Célia Lopes, Dinah Callou, Marco Antonio Martins, Juliene Lopes Pedrosa, Gilson Costa Freire, César Augusto Gozález, Luciene Simões, Simone Soares.

Para a investigação do problema da pesquisa, fizemos a leitura das obras de modo a averiguar tanto os textos que traziam em seus títulos e resumos explicitamente o objetivo de discutir orientações para a prática pedagógica do ensino, conforme as pesquisas linguistas que explicitam a heterogeneidade da língua; quanto os textos que implicitamente, ao tratar sobre a necessidade de revisão nos conceitos relacionados ao ensino de língua, expõem orientações para o ensino considerando a variação. Para melhor explicitação, destacamos a transcrição de trechos das obras linguísticas que consideramos ser “respostas”, ou indícios de resposta, para o problema desta pesquisa: o que a Linguística diz ser articular a variação linguística na prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa?

As seções que fazem parte desta pesquisa estão organizadas de modo a apresentar, na **primeira seção**, os objetivos e justificativas para a realização desse estudo. Na **segunda seção** fazemos uma breve reflexão sobre o sentido da educação escolar, o porquê ensinamos e

o que se propõe para o ensino de língua portuguesa, ideário este que apresenta a variação como um dos eixos do ensino de língua.

Na **terceira seção** propomos verificar como a Linguística conceitua e descreve a variação linguística. Se há a falta de compreensão quanto à variação no ensino de língua há, também, falta de compreensão quanto a este objeto; por isso, esta seção, após apresentar a metodologia de análise das pesquisas linguísticas, investiga o que a Linguística moderna diz ser variação, considerando os estudos das últimas duas décadas, que constituem nosso *corpus*, bem como outros teóricos, que embasam esta pesquisa, que se preocupam em descrever os usos linguísticos e/ou desenvolver pesquisas em relação ao ensino.

Na **quarta seção** identificamos como os PCN orientam a prática pedagógica considerando a variação linguística, já que é documento que embasa o desenvolvimento da atividade escolar; e apresentamos as produções investigadas, divulgadas a partir da publicação dos PCN, selecionadas conforme já explicado, para explicitar como a Linguística compreende a relação variação no ensino. Apresentamos, também, breve estudo de artigos representativos que constituíram o *corpus* que nos levou à seleção das fontes analisadas. E, nas considerações finais, retomamos os resultados articulados às reflexões sobre o objetivo da educação e o ideário de ensino de língua portuguesa em que se discute a variação.

2 DEBATES EM TORNO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA

Para analisar o que os pesquisadores linguistas dizem sobre a variação no ensino de língua, consideramos relevante apresentar uma reflexão sobre o sentido da educação escolar e os atuais debates em torno do ensino de Língua Portuguesa.

Esta seção tem como objetivos:

- Questionar o sentido da educação escolar.
- Discutir o que se propõe para o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

À medida que a sociedade se apresenta com uma configuração pautada nos avanços tecnológicos, com mudanças nas demandas sociais e nas relações de trabalho, os processos educativos tornam-se foco de diversas discussões que objetivam pensar e propor articulações entre os avanços sociais, o conhecimento, a tecnologia e o indivíduo. Para refletirmos sobre a educação escolar, no atual contexto social, consideramos as contribuições dos seguintes pesquisadores: Kuenzer (2003), Abrantes e Martins (2007), Frigotto (2006), Duarte (2006), Heller (2004), Saviani (2003), Saviani e Duarte (2010), Adorno (2000).

A educação escolar apresenta-se caracterizada pela tendência a reproduzir as relações de dominação da sociedade capitalista, o que, conforme afirmam Saviani e Duarte (2010), é possível superar, já que a ciência, a tecnologia, a técnica e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida, que não são neutras, mas se constituem em forças de dominação e alienação e podem se constituir em elementos de emancipação humana. Frigotto (2006) aborda o quanto ainda há dificuldades a serem superadas para que projetos de educação possam alcançar o objetivo da formação, da promoção humana, formar sujeitos emancipados e superar a lógica do adestramento, para transformar a situação vigente, que, segundo ele, é difícil de ser transformada. Considerando um mundo com tanta miséria, o desenvolvimento científico não conduz, necessariamente, à emancipação. O que se tem é um modelo pedagógico que, ao buscar a integração entre teoria e prática, apresenta, nas palavras de Abrantes e Martins (2007), um realismo ingênuo e um pragmatismo subjetivista:

Privilegia-se o conhecimento imediato em detrimento do conhecimento por conceitos [...]. Se por um lado, os conceitos se distanciam dos objetos, por outro não há nada mais apto para se aproximar de sua essencialidade, uma vez que o verdadeiro conhecimento não nos é dado pelo contato imediato. (ABRANTES E MARTINS, 2007, p. 317).

Segundo os autores, o conhecimento é fruto da história humana, o indivíduo não produz, mas incorpora o conhecimento e, portanto, este precisa ser apreendido de forma sistemática, faz-se necessário conhecer o já produzido, conhecer o que se tem além do pragmático, do imediato.

Saviani (2003), ao discutir sobre o problema da subjetividade em Marx, defende, também, que cabe considerar a compreensão de que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Temos, então, a concepção de subjetividade em que o homem se faz na história; o indivíduo só pode se constituir como homem e como sujeito de seus atos nas relações cotidianas com os outros homens, é histórico e social.

Nessa concepção, trabalho apresenta-se como atividade vital e como alienação, ao mesmo tempo em que o homem precisa agir sobre a natureza ajustando-a as suas necessidades, dessa forma produzindo a si mesmo, transcendendo como ser da natureza e constituindo-se como ser social, torna-se alienado pelo próprio trabalho; a busca do homem para satisfazer suas necessidades tem ocorrido de forma limitada, pois não supera a sociedade de classes que é fonte da apropriação do mais-valia (SAVIANI E DUARTE, 2010; SAVIANI, 2003; E FRIGOTTO, 2006).

Com a manutenção da divisão de classes e da concentração de renda nas mãos de poucos, a educação escolar e as formações técnicas-profissionais mantêm-se precárias, longe de superar as desigualdades. Frigotto (2006) lembra que, mesmo com a Constituição Federal de 1988, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o analfabetismo continua alto, não há investimentos suficientes no ensino básico e no ensino superior, ênfase apenas para o trabalho simples, sem preocupação com a produção técnica, científica e tecnológica.

Na luta pela superação das desigualdades e do adestramento ao modelo capitalista, Frigotto (2006) destaca que muitos projetos são desenvolvidos, especialmente a partir da década de 1980, quando debates em congressos nacionais trazem a concepção de educação omnilateral e politécnica, que articule ciência, filosofia, trabalho, cultura e vida, teoria e prática, formação intelectual e produção material, no desenvolvimento dos fundamentos

gerais de todo o processo de produção. Para superar as desigualdades e tornar o homem ser capaz de se incorporar em sua subjetividade e retrabalhar em seu meio as produções das gerações anteriores é necessário garantir ao indivíduo a educação escolar, formação profissional com bases mais complexas; o indivíduo precisa ser educado. (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2006, SAVIANI E DUARTE, 2010).

Nesse sentido, Frigotto (2006) destaca um desafio para um projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa no Brasil, que estabeleça a relação entre teoria e prática e a atuação na sociedade como sujeitos emancipados, esse desafio implica no enorme esforço de investimento em ciência, educação, tecnologia e infraestrutura, além de que a sociedade coloque a educação como um problema, pois nunca se apresentou como problema para a classe dominante.

Segundo esse estudioso, a construção de uma sociedade socialista é o principal meio para superar as dificuldades da concepção e da prática da educação omnilateral e politécnica, bem como do processo massivo de qualificação científico-técnico do trabalhador:

Não basta o convencimento da classe trabalhadora da justiça e da necessidade da luta contra o projeto do capital. É preciso, como assinala Gramsci, a elevação moral e intelectual das massas. Por isso a agenda da luta da esquerda, independentemente de onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e os jovens. (FRIGOTTO, 2006, p. 277).

É por meio da educação com sentido emancipatório que parece haver a possibilidade de superar o adestramento ao sistema capitalista e desenvolver uma sociedade democrática. Adorno (2000), ao afirmar que só há democracia se houver uma sociedade de emancipados, explicita que educação não pode ser mera transmissão de conteúdos, mas utilizando-se do conceito de experiência formativa, defende que é preciso conferir sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora. Não se esgotaria a experiência formativa no conteúdo formal, mas na superação de limites, do imediato, da fragmentação.

Segundo Adorno, a educação vigente parece impotente para transformar a situação vigente, a produção de elementos da cultura parece limitada ao imediatismo, em que o indivíduo está totalmente impregnado na ordem do pragmático, sem fontes de referência para indagar sobre a realidade, adapta-se ao vigente, conforma-se com o existente. Uma educação

emancipatória orienta as pessoas a orientarem-se no mundo, sem, no entanto, ajustar-se a ele. Adorno, então, aponta uma questão crucial para a educação, a educação contra a barbárie.

Educar contra a barbárie não significa preparar pessoas compensadas, moderadas ou livre de agressões. Significa orientar para o agir com reflexão e racionalidade, de forma que a competitividade não seja instrumento central na educação, que para Adorno são as principais características da desbarbarização. Ressalta, diante de suas discussões, que a exigência de emancipação parece evidente para a existência da democracia.

Kuenzer (2003), também, contribui para esse debate ao tratar das novas exigências, a partir das mudanças que vem ocorrendo na sociedade, das emergências e dos avanços tecnológicos e, assim, das mudanças na relação entre trabalho e educação. A pesquisadora destaca o principal desafio para a educação: priorizar a articulação entre o agir teoricamente e o pensar praticamente, por constatar que há um privilégio da prática sobre a teoria ao se pensar mudanças nos processos educativos:

Causa, portanto, espanto constatar que políticas públicas proponham como tarefa à escola o desenvolvimento de competências como capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando o conhecimento científico. (KUENZER, 2003, p. 67).

O modelo proposto pelas políticas públicas, conforme já destacamos em Frigotto (2006), parece refletir conformidade com o capitalismo: a educação com essência prática mantém as relações de dominação social, torna o indivíduo alienado, já que há ênfase ao pragmático em detrimento da teoria, e as demandas trabalhistas exigem um conhecimento prático com maior aporte de conhecimentos científicos, de conhecimento que transcendem o concreto.

Em Agnes Heller (2004) observamos, a partir do estudo da vida cotidiana, a identificação de duas categorias que a autora considera constituintes da totalidade da vida humana: a cotidianidade (particular, vida vivida) e o humano-genérico (universal, vida construída), e a busca por fundamentação teórica para um projeto político que supere a sociedade marcada por exploração, dominação social, resgatando a subjetividade como centro do processo histórico. Considerando tais categorias, todo indivíduo é ser particular e ser genérico, não é apenas um ser biológico, mas é um ser histórico, pois tem uma particularidade social, que é mediada pelas relações sociais. Portanto, os indivíduos são humanos na medida em que são inseridos na humanidade.

Segundo Heller, a vida cotidiana se torna alienada quando não se dá margem de movimento ao indivíduo, quando o indivíduo se divorcia do humano-genérico, como o que ocorre na estruturação das sociedades industriais capitalistas.

Nesse sentido, considerando os conceitos de Heller, o foco no desenvolvimento das capacidades técnicas dos indivíduos apenas estereotipa seus papéis sociais, aliena-os e os impede de crescer na história. A teoria, ao fazer parte das reflexões populares, tem maior poder quando aproximada da realidade cotidiana. Além disso, é preciso considerar que nem todo comportamento humano é totalmente alienado e que é na vida cotidiana que se vê o lugar da revolução, dominação, rebeldia, sendo por isso, importante, privilegiar a vida cotidiana, para desenvolver o conhecimento do eu e da história, quanto maior essa consciência histórica maior a participação do indivíduo para o conhecimento do humano genérico. Quanto mais o indivíduo tem consciência do seu fazer, mais participa da generacidade. Tanto a educação quanto a cultura estão na generacidade.

Em Heller (2004) verificamos que é impossível o homem abolir a particularidade, mas pode inserir-se cada vez mais no genérico-humano através da apropriação das objetivações duradouras produzidas pela humanidade: “As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência.” (p. 26). Objetivações duradouras são, segundo a autora, a produção física e intelectual do conhecimento.

Portanto, segundo os conceitos e reflexões de Heller (2004), o estudo da vida cotidiana possibilita o estudo da educação escolar como lugar de controle estatal, a partir de processos pedagógicos sistematizados que possibilitam o desenvolvimento de indivíduos conscientes do seu processo histórico, do senso comum crítico. A essência da educação escolar para emancipação está em maximizar a possibilidade de objetivações duradouras pela humanidade.

O sentido da escola está em ampliar a possibilidade de apropriação das objetivações duradouras da humanidade, é possibilitar a superação da realidade imediata do aluno, alcançar o genérico-humano, o que pressupõe a educação escolar que proporcione ao aluno a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade, conforme, também, verificamos em Frigotto (2006), Saviani (2003), Kuenzer (2003) que destacam a importância da relação entre conhecimento tácito e conhecimento científico, entre a teoria e prática, entre a formação intelectual e produção material, conceitos que se relacionam às categorias de Heller (2004).

Abrantes e Martins (2007) destacam a relação entre o objeto (realidade/ cotidiano) e sujeito (pensamento/ genérico-humano) para situar o conhecimento, que é a base sobre a qual

se consolida o trabalho intelectual da humanidade. Segundo eles há dois tipos de conhecimentos: o empírico e o teórico. O pensamento empírico é a forma primária que leva ao conhecimento imediato da realidade, enquanto o pensamento teórico é o que permite conhecer o novo, que não se conhece de forma imediata aparente.

Toda prática humana é mediada por ações e significações históricas, por isso inexistem prática sem teoria e teoria sem prática. Conforme, também, vimos em Heller (2004), Abrantes e Martins (2007) discutem que há demasiado foco no empírico, as concepções absolutizam a prática no desenvolvimento do conhecimento.

Duarte (2006), ao explorar a concepção Marxiana de riqueza humana, defende a tese de que:

Uma revolução mundial realizada pela classe trabalhadora, ao suprimir totalmente da sociedade essa subordinação do trabalho ao processo de valorização do capital, isto é, ao despir a riqueza humana dessa sua forma historicamente situada, a forma de capital, tornará possível a efetivação, na vida de todos os indivíduos, do potencial de emancipação humana contido nessa riqueza. Tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal, que supere os limites das culturas locais, incorporando toda a riqueza nelas contida e elevando essa riqueza a um nível superior. (DUARTE, 2006, p.610).

Parece ser consenso que a emancipação da humanidade só poderá ocorrer com a transformação da construção social da cultura humana, que resultou na humanização, com a apropriação da totalidade de forças produtivas pelo trabalhador, necessária à sua própria sobrevivência, que além de desenvolver suas múltiplas capacidades, possibilitará um novo sentido de vida, já que o modo atual alienante apenas tem o sentido de venda de sua força de trabalho pelo salário. A superação da exploração capitalista tem como principal fator o desenvolvimento das totalidades de capacidades nos próprios indivíduos.

Segundo Duarte (2006), transpondo os argumentos de Marx para se pensar o sistema educacional público, há que se superar a educação escolar em suas formas burguesas sem deixar de valorizar os conhecimentos que já tenham sido produzidos pela humanidade e se tornado patrimônio desta. Além disso, o autor destaca outro desafio, o papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento, já que há a crítica aos conteúdos escolares por serem abstratos, concepção que ignora o fato de que “é por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural.” (DUARTE, 2006, p. 617).

O debate em torno do sentido da educação escolar deixa claro que a escola é importante para o desenvolvimento das capacidades do pensamento, que deve ter como

objetivo orientar os educandos a um desconhecido que se necessita conhecer, levá-los a se apropriar de questões filosóficas e científicas para que tenha consciência do seu tempo histórico, suas possibilidades e seus limites e permitir-lhes intervir na realidade, o que será bem mais sucedido quanto mais domínios conceituais tiver a sua disposição. O pensamento teórico se caracteriza como consciência histórica do movimento da humanidade do qual os indivíduos necessitam se apropriar: “Tais apropriações, por sua vez, não ocorrem espontaneamente, mas sim por meio dos processos educativos planejados para esse fim”. (ABRANTES E MARTINS, 2007, p. 320).

Para que cumpra seu sentido emancipatório parece imprescindível que a educação escolar possibilite aos educandos o acesso às abstrações, ao genérico-humano, por meio das quais desenvolverão o domínio de referências histórico-científicas que os possibilitarão pensar criticamente os meios sociais em que vivem, emancipar-se, alcançar os níveis de conhecimento mais elevados da humanidade, intervir na prática pautado em conhecimentos científicos e criticar a concepção de mundo.

A educação escolar faz sentido quando orienta para o domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, e o que ainda temos é um modelo de escola para o cotidiano e não para o genérico humano. A partir dos estudiosos aqui colocados, priorizar o desenvolvimento de competências como capacidade de realizar tarefas práticas é deixar o indivíduo mais propenso à alienação, excluídos da participação do seu processo histórico.

Ressaltamos que não significa o retorno ao ensino tradicional, enciclopédico, ou transmissão de conteúdo como verdades absolutas, mas da necessidade de fundamentar a prática na reflexão-ação, dialogando o conhecimento sistemático, científico, global com o agir em sociedade.

Kuenzer (2003), Abrantes e Martins (2007), Frigotto (2006), Duarte (2006), Heller (2004), Saviani (2003), Saviani e Duarte (2010), Adorno (2000) são apenas alguns dos estudiosos que discutem a importância de se pensar o sujeito como resultado da produção histórica, e, assim, da necessidade da educação formal para a apropriação de conceitos e compreensão do real, já que a simplificação de tarefas torna mais complexa os instrumentos de produção e relação social e, portanto, exigem o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

2.2 O IDEÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerar o sujeito como ser que se constitui na história, conforme a concepção de subjetividade discutida por Saviani (2003), é pensá-lo como ser inconcluso, incompleto. Admitir a noção de constitutividade é admitir, também, a noção de espaço para o sujeito, e a necessidade de um conjunto aberto de instrumentos para se operar o processo de constituição. É nesse sentido que Geraldi (2010) situa a educação como lugar de constituição do sujeito, por ser espaço de mediações, que permite a interação: “a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos.” (p. 32).

A educação como processo que permite mediações entre sujeitos implica admitir a escola como o lugar da subjetividade, do genérico humano para que o indivíduo se reconheça como pessoa, construa categorias para compreender o mundo e tenha a possibilidade de superar a realidade. Estudiosos observam que a educação apresenta dificuldades para desenvolver sua essência emancipatória, desenvolve-se pautada no pragmatismo, inserindo o educando ainda mais na realidade, priorizando o cotidiano, o imediatismo.

Ao se remeter às críticas quanto ao desenvolvimento da linguagem na escola, Geraldi (2010) observa o senso comum de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento intelectual de qualquer homem, para a “formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” (p. 34). Por isso destaca a importância de se pensar a educação considerando a linguagem como o princípio, que tem a interlocução como lugar privilegiado. Nesse processo de interlocução, exige-se instaurar no processo educacional a singularidade dos sujeitos, e considerar os discursos como cada vez mais únicos, densos em suas próprias condições de produção, que se fazem no tempo e constituem-se na história. Pensar a linguagem a partir do processo interativo significa admitir a historicidade da linguagem, em que acontecimentos passados construíram expressões, variedades, gêneros, estruturas sintáticas, por isso, nunca está pronta e acabada, mas em movimento, sempre em constituição; é admitir a constituição contínua de sujeitos, à medida que interagem com os outros; e admitir que o contexto das interlocuções é constitutivo dos discursos proferidos, que se tornam possíveis no interior e nos limites de uma determinada formação social, construindo novos limites.

Essas questões são tomadas por Geraldi (2010) para explicitar a questão da chamada “língua padrão” ou “língua culta”, ressaltando que as diferenças na língua são resultado do trabalho coletivo, que não há fronteiras explícitas entre “linguagem popular” e “linguagem culta” porque a língua constitui-se dos inúmeros processos de interação e, portanto, é

naturalmente variável. Não se trata de aprender língua padrão para se ter acesso à cidadania, mas de construir o novo, reelaborar a cultura, confrontando as diferentes posições, as diferentes formas linguísticas e enunciados, para alcançar o objetivo da educação, construir sujeitos, cidadãos participativos, autônomos, emancipados.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a Língua Portuguesa é explícito o principal objetivo da educação escolar, fazer com que os estudantes dominem conhecimentos que os façam crescer como cidadãos, plenamente reconhecidos e conscientes do seu papel social, o que inclui proporcionar-lhes acesso tanto aos domínios tradicionalmente existentes no contexto escolar quanto aos contemporâneos.

Entre as questões relacionadas ao ideário do ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, encontramos debates voltados para o desenvolvimento dos seguintes eixos/temas: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos. As reflexões contemporâneas para o ensino de língua voltam-se para o desenvolvimento desses eixos/temas a partir da inserção e/ou revisão dos seguintes conceitos/ conteúdos: alfabetização, leitura, gêneros textuais, letramento, gramática e variação linguística, sobre os quais apresentamos breves discussões de estudiosos da educação que buscam revisar esses conceitos, por vezes, considerados ainda confusos na prática de ensino.

As reflexões e orientações para a alfabetização contidas nos PCN buscam fazer uma síntese das pesquisas dos últimos dez anos no sentido de compartilhar os avanços na área e contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e responsáveis nas diferentes concepções sociais, que conheçam e valorizem o patrimônio sociocultural brasileiro, que se percebam como agentes integrantes e transformadores do meio ambiente, que utilizem as diferentes linguagens para atender às diferentes situações e intenções de comunicação, que sejam capazes de questionar a realidade, formular problemas e resolvê-los de maneira crítica, lógica e criativa.

A compreensão em torno do conceito de alfabetização para a concretização de tais objetivos considerou os avanços e resultados de pesquisas que permitiram questionar o processo de leitura e escrita para aprendizagem, que exige ir para além da memorização, para conhecimentos conceituais, o que desencadeou propostas didáticas de leitura e escrita que levem os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e usá-la adequadamente.

Segundo os objetivos contidos nos PCN, o papel da escola é garantir aos alunos todos os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, considerando que a linguagem é:

Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais [...].

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. (BRASIL, 2000, p. 5).

A linguagem como produto e produtora da cultura, em que o homem reproduz e transforma espaços produtivos, constitui-se nas práticas sociais, na história, nas interações, convenções e padrões, de modo que permitem a adequação de sentido nos diferentes usos da língua. Na concepção de linguagem trazida nos PCN, destaca-se que os significados estão muito além do ato comunicativo e superficial: “Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano”. (BRASIL, 2000, p. 6).

Refletir sobre as linguagens e seus sistemas, sobre os processos e procedimentos comunicativos, são objetivos que norteiam as orientações pedagógicas para o ensino de língua emancipatório, que possibilite aos alunos o acesso ao genérico, à reflexão crítica e histórica, aos saberes linguísticos para que tenha possibilidades de escolhas, de transformar e/ou superar os significados veiculados, compreendendo as particularidades com sentido socialmente construído, e para que possa participar da vida social de forma ativa.

A revisão nos processos pedagógicos de Língua Portuguesa volta-se, então, para o texto como lugar principal para o ensino de língua materna (BRASIL, 1997; GERALDI, 2007; 2010). Considerar o texto com lugar privilegiado em sala de aula é compreendê-lo como construção de discurso e materializações textuais, o estudo do texto permite introduzir em sala de aula inúmeras possibilidades de acontecimentos e acasos, permite trabalhar o instável, ao oferecer possibilidades de usar diferentes formas, recursos para expressar discursos, sem deixar de apresentar estabilidade, ao desenvolver o cuidado com a escolha de estilo, estratégias, formas que podem estabilizá-lo.

Entretanto, critica-se o ensino de língua portuguesa ao ficar restrito ao “ler para escrever textos”, como geralmente ocorre em atividade que objetivam levar o aluno a ler texto para escrever outro com o mesmo gênero ou tema, enquanto que o texto em sala de aula atinge o principal objetivo educacional quando não apresenta o pronto e acabado. Geraldi (2007) sugere que o estudo do texto leve à “inversão da flecha”, que em função de fazer algo

o aluno busque a leitura, e não apenas leia para repetir algo. Mas, esse pesquisador ressalta que o uso da noção de gêneros discursivos com estilo e conteúdo temático, com características explícitas, foi o que passou a predominar no ideário de ensino de língua portuguesa, principalmente a partir da década de 1990, o que reduz a heterogeneidade da língua a uma diversidade de gêneros, e dificulta o ingresso ao mundo da escrita sem que se veja a escrita como algo apenas de domínio de grandes intelectuais, jornalista, escritores:

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo [...] O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. (GERALDI, 2010, p. 119).

Em entrevista de Azevedo (2014), Geraldi afirma que o trabalho escolar a partir de gêneros textuais, um dos eixos em discussão para a revisão do ensino, deve considerar os gêneros da esfera escolar, já que os gêneros nascem nas esferas de comunicação social e a escola é uma dessas esferas, e partir para gêneros de outras esferas conforme as necessidades das atividades em execução no ano letivo, o que significa compreender que não adianta ensinar produzir textos pulando de gênero em gênero, mas focar no principal objetivo que é ensinar a desenvolver a capacidades de enxergar os recursos linguísticos mobilizados na produção de um texto, refletir sobre esses recursos e sobre as diferentes possibilidades que se abrem para a produção de textos.

Nessa discussão, a relação entre alfabetização e letramento constitui um dos principais focos das reflexões em torno de mudanças e avanços para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Geraldi (2010b) questiona se o conceito de letramento emerge nos estudos sobre aquisição da escrita como consequência de novos fatos sociais e discursivos, e afirma que esse conceito entrou em discussão nos estudos devido à preocupação com aqueles que sabem ler e escrever, mas não respondem adequadamente às demandas sociais do mundo da escrita: “Na verdade, o conceito parece surgir face à constatação de uma falta: um certo nível de incapacidade de sujeitos alfabetizados lidarem social e adequadamente com textos.” (2010b, p. 8).

Entretanto, o autor verifica que o conceito de letramento parece ter se gaseificado, porque preenche tudo e nada ao mesmo tempo. Parte-se do domínio técnico do alfabeto para depois exercitar a capacidade de compreensão e interpretação. O conceito adquire cunho político porque apresenta a alfabetização reinventada em atividade técnica e adequação às respostas solicitadas pela sociedade, dessa forma, o conceito, segundo Geraldi (2010b), não

esclarece a compreensão sobre os estudos da aquisição da língua escrita. A ruptura com o já estabelecido, o investimento no conflito entre o dado e as respostas imprevistas faz mais sentido ao mundo letrado que a busca por responder às demandas sociais.

Diante das diversas interpretações para o conceito de letramento, Britto (2003) postula que, para que o conceito possa contribuir com a reflexão e a prática educativa, é preciso ir além dos estudos da linguagem, os quais demonstram limitá-lo às questões de aquisição da escrita; o conceito não pode ser limitado como substituto do conceito de alfabetização ou transformar-se em matéria escolar, mas precisa ser tomado como constitutivo das novas concepções sobre educação e conhecimento.

O conceito de alfabetização como atividade de aprendizagem de ler e escrever, de decifrar códigos, parece desnecessária quando se percebem as necessidades e exigências que se impõem ao livre exercício da leitura e escrita. É o que observa Osakabe (1984) ao orientar que leitura não deve ser apenas a aquisição de um novo código, que aprender a escrever é desenvolver a manipulação ativa dos códigos e aprender a ler deve ser:

O acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve. (OSAKABE, 1984, p. 152).

Sobre a leitura, há na sociedade e na escola concepções restritas ao ato de ler como atividade que deve ter como objetivo o prazer, para alimentar o indivíduo em seus conhecimentos culturais, para escrever. Britto (2015) critica duas concepções que considera equivocadas e com reflexo negativo na ação educativa, a concepção de que esta é uma nação de não leitores e a concepção de que a leitura é salvacionista, civilizadora, edificante. Concepções que segundo ele desprezam como funciona a leitura na sociedade contemporânea.

A leitura no atual cenário de discussões sobre a educação, ao manter vaga ideia de leitor que caracteriza a perspectiva salvacionista, de engradecer ou transformar o leitor, não avança para além da afirmação de que ler é cultura. Trata-se de concepção equivocada que ignora as práticas sociais e estabelece juízos de valores como bom e mau. Ao refletir sobre a leitura como um dos conteúdos escolar, Britto (2015) aponta que:

Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social, a produção de conhecimentos e a realização de autoconhecimento [...]. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolva e articulada. (p. 67).

O que se espera no tratamento da leitura como conteúdo escolar é vê-la como o acesso ao conhecimento diferenciado, sistematizado, de modo que o indivíduo possa reconhecer sua realidade objetiva com a possibilidade de superar a condição em que vivem. Por isso, Britto (2015) enfatiza a leitura compreendida como posicionamento político diante do mundo, numa perspectiva de formação crítica em oposição ao pragmático, que abandone visões ingênuas e busque o direito de poder ler.

A revisão de conceitos e práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa deve, ainda, considerar, segundo Franchi (1987), a distinção entre atividade linguística, epilinguística e metalinguística. Primeiramente, há que se refletir que o exercício pleno da linguagem ocorre no cotidiano de comunicação no âmbito da família e da sociedade, para então desenvolver situações mais específicas da linguagem, levar os alunos a operar sobre sua própria linguagem, não ainda tratando da metalinguagem, mas desenvolver uma atividade epilinguística, de criar novos modos de construção, comparar expressões, ir além do que ocorre no cotidiano, explorar as diversas possibilidades de usos que pareçam adequados às intenções e ao estilo com que se quer caracterizar. A partir de então, pode surgir a necessidade de sistematizar um saber linguístico que se tornou consciente. Para Franchi, a emancipação no estudo da linguagem ocorre quando se amplia a aproximação entre o estudo de língua e a criatividade:

A gramática não é somente “restritiva” ou “limitante”, mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. É isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros [...], enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas. (FRANCHI, 1987, 42-43).

Nessa perspectiva, espera-se que o professor oriente para essa aproximação explorando no texto ou discurso as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical, quanto às condições linguísticas de produção de enunciados, ao desenvolvimento de recursos expressivos, sistematizações, desenvolvendo a capacidade de selecionar os mais adequados às suas intenções e ao estilo que se quer caracterizar, sem que se restrinja às limitações de demandas, do imediatismo, do contexto, e leve o aluno a buscar o que está além daquilo que ver e daquilo que o cerca.

Bagno e Egon (2005) tratam do conceito de educação linguística para discutir sobre a necessidade de implementar uma política de educação linguística. Devido à distância que existe entre o grande acervo de políticas oficiais de ensino aliadas às ações efetivas na prática pedagógica, e à lentidão das instituições de ensino superior, especialmente de letras, em acompanhar esse esforço político oficial, os estudiosos observam que as pesquisas pouco ou

nada interferem no social, na escola, e, por isso, há um mal-estar em sala de aula por parte de professores que não se sentem seguros para substituir práticas antigas em sala de aula, o que amplia a distância entre as propostas oficiais de ensino, a formação docente e as demandas sociais para o desenvolvimento dos objetivos educacionais que ultrapassem as concepções tradicionais de ensino.

Essas lacunas são preenchidas por respostas oferecidas por demandas sociais em conformidade com a dinâmica do mercado, distantes de meios de reflexão crítica e do que denominam de educação linguística.

Para reformular a articulação entre as demandas sociais, políticas públicas e educação, a política de educação linguística consiste em desenvolver áreas de ação, que, segundo os pesquisadores, podem ser: o letramento, o português brasileiro, norma, variação e mudança. A relação norma, variação e mudança implica considerar os avanços teóricos da ciência da linguagem, do que se sabe sobre os fenômenos da variação do português brasileiro e da relação com a mudança linguística, além de considerar o vínculo entre a norma linguística e as outras normas que regem a sociedade.

Entretanto, as reflexões sobre variação, norma e gramática indicam que esta relação ainda é considerada um dos eixos mais resistentes à revisão nas práticas pedagógicas, as concepções tradicionais ainda persistem, levando o aluno a considerar que não sabe português, e a desenvolver outros mitos relacionados à língua como sinônimo de conjunto de regras registradas nas antigas gramáticas.

Em meio a esse debate educacional, identificamos a variação linguística como um dos conceitos essenciais para o desenvolvimento da educação linguística que atenda às perspectivas de formação no mundo contemporâneo. O lugar da variação na educação linguística apresenta destaque, especialmente, a partir da publicação dos PCN que, considerando os avanços das pesquisas linguísticas sobre os fenômenos da língua, reconhece a diversidade linguística, cultural, social e política existente no país, trazem reflexões que apontam para a importância do tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa e desenvolvem as diretrizes oficiais considerando o respeito à diversidade como principal eixo das propostas do documento, com objetivos de levar o aluno a conhecer e valorizar a pluralidade de manifestações linguísticas em sua totalidade,

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (BRASIL, 2000, p. 9).

O desenvolvimento de estudos voltados para as discussões sobre a relação entre variação linguística e ensino, assim como as reflexões desenvolvidas em torno dos conceitos/conteúdos de letramento, alfabetização, gêneros textuais, gramática, orientam a revisão das concepções tradicionais e, nesse sentido, surgem orientações de especialistas voltadas para a formação de cidadãos, considerando os avanços da ciência. Diante disso, verificamos, nos meios acadêmicos e pedagógicos, trabalhos que objetivam discutir sobre os avanços nos estudos linguísticos, situando a variação como um dos eixos do ensino de língua, com maior destaque a partir da década de 1960, e relacioná-la às práticas pedagógicas, contribuindo para a revisão das concepções e práticas de ensino de Língua Portuguesa.

2.3 O CONTEXTO EDUCACIONAL E SOCIAL BRASILEIRO EM QUE SE INSERE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A Linguística, apesar de ser uma ciência nova, apresenta recentes vertentes sobre o estudo da linguagem, influencia o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa desde a década de 1960, quando foi introduzida no curso de Letras, sendo as primeiras reflexões para o ensino contidas no ensaio “Erros de escolares como sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”, de Joaquim Mattoso Câmara Jr. (ILARI, 2009).

Antes desse período, o ensino de língua portuguesa estava restrito ao conhecimento de normas estabelecidas na Gramática Tradicional que, a princípio surgiu com o objetivo de preservar a língua de um povo. Geraldi (2010) e Neves (2014) contam a necessidade que tiveram os gregos em registrar sua língua, pois temiam ter sua cultura eliminada pelos bárbaros. Mas, ao se transpor para o ensino a gramática na concepção de conjunto de normas para falar e escrever bem, conforme tratam estudiosos como Antunes (2007), Neves (2014), Franchi (2006), tem-se um ensino equivocado da língua, por apresentar concepção antiga, com repetição de um modelo que pouco ou nada reflete sobre o funcionamento da linguagem.

Ocorreu que, até o século XIX, o ensino de língua, bem como todo o cenário educacional, estava restrito à elite do país. Não era um grande problema o ensino se apresentar como a transmissão de um conjunto de normas memorizáveis, já que os alunos detinham boa parte deste conhecimento, bem como se aproximavam da “língua” de seus professores. (MATTOS E SILVA, 2013²).

² Sobre o passado e o presente da realidade das escolas brasileiras e o crescimento do acesso das largas camadas da população à escola, a autora cita Geraldi (1991).

Desse modo, o ensino de língua portuguesa era o ensino de Gramática como um conjunto de receitas para falar e escrever corretamente, Ilari (2009) afirma que consistia em ler um conjunto regras que vinham acompanhadas de suas exceções, estudo de acentuação gráfica e grafia, análise sintática com base em sentenças descontextualizadas, ou seja, a escola objetivava definir uma pronúncia padrão a partir do pressuposto de que a língua de um país tem que ser uniforme, que o uso linguístico deve ser determinado por superiores e que os especialistas decidem o que é nobre e o que é vulgar, o que é certo e o que é errado.

Entretanto, com mudanças nas políticas educacionais, ocorreu o acesso cada vez maior das classes médias e baixas à escolarização, maior acesso das populações à escola, o que Mattos e Silva identifica como “falsa democratização”:

A explosão de matrícula, já referida, da década de setenta deste século foi concomitante à degradação qualitativa do ensino, já que a “falsa democratização” preocupou-se apenas com o aspecto quantitativo, com os percentuais necessários a preenchimento de tabelas de relatórios demagógicos. (MATTOS E SILVA, 2013, p.33-34).

Tanto a presença mais intensa de alunos provenientes da classe popular no ensino básico, quanto à dificuldade de articulação no ensino das teorias linguísticas são, segundo Ilari (2009), processos que permanecem até os nossos dias, já que a tradição gramatical ainda apresenta uma forte influência no ensino.

A Linguística brasileira a partir dos anos 1960 apresenta entre seus pressupostos que nenhuma variedade da língua é intrinsecamente errada e considera todas as variedades legítimas, contrariando o que defendiam os normativistas. Desde então, a realidade linguística brasileira passa a ser descrita e documentada, seja em projetos de coletas de dados (como no Projeto de Estudo da Norma Culta Urbana – Nurc), seja em atlas linguísticos regionais, pesquisas que confirmam que o português brasileiro não coincidia com o que prescreve a Gramática tradicional.

As leis que orientam o ensino de Língua Portuguesa realizaram diversas tentativas de aperfeiçoamento do ensino, dentre elas a principal se observou nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu um ensino pautado nas peculiaridades de cada região e classe social, o que já se referenciava a variação linguística. Na década de 1990 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais que visam reforçar a importância de um ensino que considere a variação linguística, orientações pautadas nos pressupostos das teorias linguísticas.

Porém, apesar das tentativas de reforma por um ensino de língua eficiente, além do peso da tradição gramatical, a mídia e os materiais didáticos divulgam reflexões equivocadas em relação à Linguística e os professores ficam sem saber que caminho seguir, apesar de terem assimilado os postulados teóricos que indicam que ensinar língua não se restringe à memorização de um conjunto de regras ou ao estudo de sentenças descontextualizadas.

Com o desenvolvimento da Linguística, a variação e a mudança passam a constituir o foco dos estudos da vertente Sociolinguística – e mais recentemente do Sociofuncionalismo. A Linguística tem trabalhado no sentido de difundir a valorização dos usos reais da língua a fim de superar o preconceito linguístico. Por isso, parece haver dois consensos divulgados na ciência da linguagem: que não se pode pensar a língua sem pensar a variação e que ensinar língua implica respeitar todas as variedades dos falantes, o que implica na reorganização dos modelos teóricos educacionais³.

Porém, considerando que pensar língua é pensar variação, a descrição das variedades parece tomar o padrão como origem, enquanto que é a variação a base da língua, que impulsionou o aparecimento de gramáticas. É o padrão resultado desta variação já que a necessidade de determinar um padrão surge por se reconhecer que a língua apresenta extensa heterogeneidade. É o que confirmamos em Poll (2008):

No cerne da tradição gramatical, bastante criticada na contemporaneidade e que teve seu início com os estudos alexandrinos com vistas à normatização da língua, residem conceitos que hoje dão o tom de estudos linguísticos que visam a demonstrar justamente a riqueza da variação linguística. Em outras palavras, o que impulsionou o aparecimento da gramática – a variação da língua – hoje fundamenta a desmitificação da mesma. Se há dois milênios a variação linguística deu motivo para a padronização da língua, hoje os estudos variacionistas fazem o caminho inverso, no sentido de valorizar e de reconhecer as variantes que não são consideradas as formas padrão da língua. (POLL, 2008, p. 44).

A ideia implícita de que há um padrão como referência a partir do qual podemos verificar a variação, reforça a tensão e falta de compreensão em torno das teorias linguísticas sobre a variação. Nesse sentido, verificamos um esforço na Linguística em reorganizar conceitos para pensar o ensino de língua. Entretanto, parece não haver definições bem estabelecidas quanto ao conceito de variação, bem como de norma, gramática, e a relação com

³ Trata-se de uma discussão proferida em palestra pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto no Seminário Regional de Geossociolinguística, realizada no dia 30 de outubro de 2015 na Universidade Federal do Pará, em Belém-Pará.

o ensino, fato observável não só no meio escolar e social, mas entre os próprios linguistas que determinam diferentes terminologias para uma mesma definição⁴.

O problema em torno da compreensão do objeto de ensino de língua, não é apenas linguístico, mas, principalmente, social. Diante da heterogeneidade e de diferentes normas linguísticas que se articula a normatividade para atender às exigências de uma sociedade estratificada em classes – conforme discutimos na subseção anterior, ao abordarmos o sentido da educação e as dificuldades para superar o adestramento ao sistema capitalista e desenvolver uma sociedade democrática (SAVIANI E DUARTE, 2010; SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2006) - que prezam por um padrão em todas as ações individuais e sociais, como observa Mattos e Silva (2013), o que é coerente com o projeto político e social de manter determinada classe social no poder. Britto (2003), nesse sentido, confirma que por haver uma visão de mundo autoritária, é difícil aceitar a variação, a diversidade, como exemplifica com os casos relacionados à opção sexual e ao credo religioso, pois todos os campos sociais são marcados pela regra e autoridade.

E, mais, com a emergência de uma sociedade tecnológica em que a configuração social se pauta num modelo digital, espera-se que o indivíduo seja mais flexível, mais ágil, mais produtivo e, assim, mais prático, capaz de corresponder ao acelerado progresso em que se vive. Por isso, a educação, ainda, busca responder a uma demanda de ordem prática que é exigida pela sociedade, esta que determina qual a educação necessária ao trabalhador de modo que a diferença de classes permaneça e a classe mais favorecida continue no poder. O sistema parece, então, não ser preparado para superar as disputas de classes, as formas de produzir e aprender que são determinadas historicamente, e o que se tem é um modelo de política educacional que busca estar em conformidade com o capitalismo.

Ao longo da história, observamos, nos diversos estudos linguísticos, a concepção de língua como fato homogêneo, característica principal da tradição gramatical, que perdura até os dias atuais. Antunes (2007) discute que a concepção de gramática é herdada dos gregos na tentativa de preservar sua cultura e a língua de desaparecimento ou declínio. Com uma tradição gramatical disseminada por muitos anos, tomada como instrumento de poder, de dominação, esta concepção equivocada de gramática foi se consolidando e impondo a crença de que todos os falantes só sabem ler e escrever se dominarem a gramática, na concepção de conjuntos regras para falar e escrever bem.

⁴ A discussão sobre os conceitos de norma e gramática para se pensar a reorganização das práticas pedagógicas pode ser verificada em Lyons (1987), Britto (1997; 2003), Franchi (2006), Lucchesi (1988; 2006), Bagno (2007), Faraco (2008), Neves (2014).

Foi atribuído aos compêndios da gramática um papel de instrumento controlador da língua, a qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou de padrões. Essa visão de gramática se consolidou tão fortemente que chegou a abafar qualquer outra concepção menos diretiva, como aquela da gramática internalizada por todos os falantes. (ANTUNES, 2007, p. 36).

Em Geraldí (2010), podemos observar a discussão em torno da relação língua e poder. O autor aborda a necessidade de sempre haver ordem na língua, já que a determinação de regras garante não somente a preservação da língua, mas a manutenção do poder por parte da elite que detém o modo correto de dizer a língua, a normatividade social, o que é colocado em risco diante da valorização da variação. É a partir de tal relação que, segundo Geraldí, se propagam as noções de *erro* e *acerto*, assim, o que foge da ordem, dos modos de dizer pelo segmento que representa a cultura letrada é tido como erro, buscando no modo de dizer do outro, tido como inculto, a correção.

Diante das críticas em torno do ensino que se pauta na tradição gramatical, muito se tem discutido que a norma-padrão é uma forma idealizada e que o ensino precisa ser repensado, tomando a língua em suas reais condições de uso, em suas diversas variações, situando que há uma norma mais valorizada que precisa ser conhecida, mas que a língua não se restringe a esta norma. Esta concepção não tem sido de fácil compreensão. Parece haver um mascaramento ao tentar “renovar” o ensino quando se colocam usos da língua tidos como forma não privilegiada, devendo ser substituída pela norma-padrão ou quando se discute a variação apenas como fenômeno que ocorre em usos desprestigiados. Sobre isso, o projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC),⁵ a partir de pesquisas nas regiões brasileiras com o objetivo de descrever os usos orais cultos brasileiros, constatou variação nas normas cultas brasileiras.

O discurso de reconhecer a variação linguística ao lado da divulgação normativa e das relações de poder que caracterizam nossa sociedade que corrobora a “eleição” de um padrão é constante, como bem destaca Mattos e Silva (2013): “Paradoxo que é constante nas línguas de grande difusão, como é o caso do português, mas que exige em qualquer língua histórica: a necessidade social de unificação, padronização, em face da realidade heterogênea.” (p. 11). Dessa forma, reconhecer a heterogeneidade linguística é reconhecer que em sociedades complexas há normatividade, conforme diz a pesquisadora, a escola é ideológica e politicamente orientada e como há que escolher uma entre várias ideologias:

⁵ Faraco (2008) e Mattos e Silva (2013) são alguns dos estudiosos que expõem as importantes pesquisas deste projeto para os recentes estudos linguísticos.

Resta a questão linguística que, a meu ver, J.-Cl. Corbeil soube colocar: o paradoxo criado pela variação/unificação se resolve melhor na prática dos falantes que do discurso dos especialistas. Não explicita, porque não é sua preocupação, que o que dirigirá essa prática dos falantes terá, necessariamente, um fundamento ideológico ineludível: a escolha da sociedade que se quer, ou com que se sonha. A depender disso, a prática dos falantes será uma ou outra. (MATTOS e SILVA, 2013, p. 12).

Diante da relação entre a heterogeneidade linguística com a normatividade e as relações sociais existentes, que se reflete no ensino de língua, Faraco (2008) observa uma importante questão, ao explorar o conceito de *norma culta*. Deixa mais explícito o que vemos nas discussões de especialistas que discutem os conceitos de norma, suas terminologias, os conflitos e relações com o meio sociopolítico:

Embora não exista ainda um levantamento exaustivo (ou suficientemente abrangente) da diversidade constitutiva do português brasileiro, dispomos já de ricos acervos de dados dialetológicos e sociolinguísticos, além de um significativo registro da nossa língua escrita do último meio século. (FARACO, 2008, p. 43).

Depreende-se que especialistas, ao mesmo tempo em que buscam conhecer as variedades linguísticas, entre elas a chamada *norma culta*, defendem um registro sistematizado mais próximo da realidade dos usos considerados prestigiados e mais monitorados da língua portuguesa que possa representar os usos efetivamente realizados e desfazer o foco da gramática tradicional como referência para o português brasileiro atual.

É coerente afirmar que discutir a variação nas investigações linguísticas em relação com o meio escolar e social não é tarefa simples, visto que a normatividade está presente em todos os âmbitos que regem a rotina humana, faz parte do social as noções de certo x errado: “essa densa teia de valores participa do processo de constituição e funcionamento do universo do imaginário social que recobre os fenômenos linguísticos.” (FARACO, 2008, p. 56).

Sobre a normatividade, Faraco (2015) argumenta que ela se fez mais presente a partir do século XIX, quando a presença da classe média urbana passa nos meios escolares altera o panorama socioeconômico e cultural antes voltado para a burguesia, para os nobres. Tal mudança levou à massificação do ensino que desenvolveu a crença de que este estava em crise, em decadência. Por isso, sentiu-se a necessidade de um ensino prescritivo, disciplinar, normatividade que tomou força tanto no sistema escolar, quanto na mídia e no senso comum. É diante dessa discussão que, principalmente a partir da década de 1990, os linguistas voltaram mais precisamente a atenção para a descrição dos usos efetivos e para o ensino de língua, período em que os estudos buscaram tornar evidente que a língua não é fato homogêneo, que não apresenta padrão absoluto e, portanto, deve ser vista em sua heterogeneidade.

3 O CONCEITO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O reconhecimento da variação linguística não é recente, mas foi apenas a partir da década de 70 que a ciência passou a explicitar que não se pode pensar a língua sem pensar a variação. Diante desse fato, os especialistas estudaram e divulgaram os conceitos para o estudo sistematizado da língua e constataram a necessidade de reorganização nas descrições linguísticas. Esta seção apresenta o que os linguistas, especialmente a partir da década de 1990, que constituem *corpus* desta pesquisa, dizem ser variação linguística, período em que o conceito e a descrição dos fenômenos linguísticos passam a ser vistos como referências para se pensar uma prática pedagógica que considere esse fenômeno, e para contribuir com as revisões em torno da educação linguística.

Por isso, temos como objetivos nesta terceira seção:

- ✓ Explicitar o que a Linguística compreende ser variação linguística e como descrevem esse fenômeno.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE VARIAÇÃO

Antes de adentrar nas discussões sobre variação, tendo em vista o *corpus* desta pesquisa, vale ressaltar que um dos conceitos explicitados para a variação linguística, tomada como objeto de estudo da ciência linguística, é a de que a variação é uma propriedade inerente à língua. Portanto, não faz sentido tratar da língua como fato homogêneo, por ser constituída de regras variáveis, perspectiva que vem desencadeando inúmeras pesquisas que conceituam e descrevem a variação linguística em todos os níveis da linguagem, fonético-fonológico, morfossintático, semântico-discursivo; e o seu caráter identificador de grupos sociais.

De modo geral, desde as primeiras discussões linguísticas voltadas à análise desse fenômeno, a variação é definida como duas ou mais maneiras diferentes de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com mesmo valor de verdade (LABOV, 2008 [1972]; TARALLO, 2007). É o que confirmamos nas palavras de Monteiro (2008), que trata do conceito básico da variação linguística como duas ou mais formas distintas de transmitir um conteúdo informativo, que é consequência da propriedade da linguagem, já que nem um mesmo indivíduo realiza um mesmo fonema várias vezes em seu discurso de maneira igual e, ainda, destaca que, para os sociolinguistas, as duas ou mais variantes precisam ter o mesmo significado referencial ou denotativo para se tratarem de variáveis linguísticas.

Expomos a seguir os conceitos de variação linguística discutida na Linguística dos últimos 20 anos, quando as investigações passaram a dar maior espaço para a relação ensino de língua e variação. É relevante investigar, primeiro, o que os especialistas dizem ser variação para adiante explicitar como a orientam em articulação com o ensino, objetivo principal desse trabalho. Consideramos nessa investigação os seguintes pesquisadores cujos trabalhos constituem o *corpus* em análise: Suassuna (1995), Bortoni-Ricardo (2004), Neves (2014), Bagno (2007), Antunes (2007), Callou (2014), Faraco (2008), Cardoso e Cobucci (2014).

Para Bortoni-Ricardo (2004), por ser inerente à língua, em todos os domínios sociais há variação:

Em um ou em outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística. (p. 25).

A autora destaca a correlação entre a linguagem e os diversos domínios sociais e, então, a presença da variação em momentos de menor monitoramento de uso da língua e maior regularidade nos momentos mais monitorados; diante disso, propõe entender a variação no português brasileiro a partir de três contínuos:

Urbanização: que vai do polo de variedades rurais isoladas até o polo de variedades urbanas com maior influência da padronização da língua. Entre os polos fica a zona *rurbana*, com migrantes de origem rural submetidos à influência urbana.

Oralidade-letramento: que parte do polo com menor influência direta da língua escrita, chamado eventos de oralidade, para o polo com maior influência da língua escrita, os eventos de letramento.

Monitoração estilística: que são as interações das mais espontâneas às mais monitoradas.

Nas discussões de Bortoni-Ricardo (2004), uma das pesquisadoras que mais desenvolve pesquisas em torno da temática variação e ensino, ao tratar da variação em contínuos afirma que as terminologias “língua padrão”, “dialetos”, “variedades não-padrão” carregam forte dose de preconceito e dão a impressão de que há fronteiras rígidas.

Segundo Neves (2014):

Estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação linguística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso do padrão prestigiado não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico. (p. 35).

Neves (2014), que reconhece em Coseriu o marco da variação linguística como “manifestação evidente da natureza e da essência da linguagem” (p. 48), é consistente ao confirmar a inerência da variação na língua, a dificuldade dessa definição entre o meio social-escolar e o fato de que o “valorizado x estigmatizado” é uma avaliação que não existe no viés linguístico, avaliação a partir da qual se mantêm a chamada norma-padrão da língua, que a autora chama de língua-padrão, geralmente tida como ponto de partida para os estudos da linguagem, ao invés da variação. Para Neves (2014), todas as modalidades devem ser valorizadas e, mais ainda, deve-se considerar a língua-padrão como uma das variantes da língua em uso.

Na definição de Cardoso e Cobucci (2014), temos nesse mesmo sentido:

A variação linguística não é apenas mais um conteúdo do livro didático, como interpretação de texto ou escolas literárias, mas é uma postura em relação à língua e à forma como ela precisa ser ensinada nas salas de aula. É importante conceber a língua não apenas como instrumento de comunicação, mas também como forma de interação social, pois só assim será gerado um novo sentido nas/das aulas de língua. (p. 99).

Bagno (2007) também defende o conceito de variação como natural, imanente das línguas, o fenômeno a partir do qual se constroem variedades monitoradas e um conjunto de regras para normatizar a língua e determinar um uso “homogêneo”:

A variação e a mudança linguísticas é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. [...] Assim, não são as variedades linguísticas que constituem “desvios” ou “distorções” de uma língua homogênea e estável. Ao contrário: a construção de uma norma-padrão, de um modelo idealizado de língua, é que representa um controle dos processos inerentes de variação e mudança... (p. 37).

Este pesquisador concorda com a proposta de Bortoni-Ricardo quanto ao conceito de *continnun* para pensar e ensinar a interação verbal e desfazer as dicotomias a partir das quais se analisa a realidade linguística brasileira. E, ainda, como uma das formas para superar os equívocos em torno da compreensão da variação, Bagno (2007) propõe explicar a realidade linguística a partir das denominações *variedades prestigiadas* e *variedades estigmatizadas*.

Nesta mesma perspectiva, Antunes (2007), ao criticar a constante valorização da homogeneidade linguística e da norma culta como único recurso de sucesso na interação, define que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionadas por esses fatores. (p. 104).

Ao se esclarecer que a variação faz parte do princípio da língua, os estudiosos (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007; ANTUNES, 2007) alertam que não faz sentido falar de erro e apontar os usos que diferem da norma valorizada como incorretos, o que leva a crer que é muito difícil falar bem. São enfáticos ao afirmar que considerar a norma-padrão como o melhor uso da língua e até como sinônimo de língua é desconhecer que não se usa uma única forma em todas as oportunidades de interação verbal, mas diversas formas para interação adequada nas diversas circunstâncias; e, ainda, manter o preconceito linguístico e social existentes. Sobre a adequação ao uso, Neves (2014) comenta que os estudiosos apresentam controvérsias quando entram nessa discussão já que *certo x errado* é uma tensão ilegítima, além de que é impossível estabelecer os conceitos de certo e errado, exceto na ortografia e gramaticalidade. Sustenta a autora que admitir essa dicotomia exigiria estabelecer uma autoridade para responder por cada uso “certo” ou “errado” na língua. Trata-se de uma tensão apenas de domínio social⁶.

Vale destacar o estudo de Suassuna (1995) que faz um levantamento de alguns conceitos do fenômeno da variação abordados por diferentes estudiosos do fenômeno:

Encontramos em Couto (1986) a definição de língua portuguesa não como “bloco homogêneo, compacto”, mas em termos de um “complexo que abrange modalidades”. Cunha (1985) refere-se à existência de “várias normas” no Português, assinalando a assimetria que há entre elas no caso do Brasil, determinada por diversas razões históricas. Luft (1985) reconhece também o processo de diferenciação linguística e mostra que, em virtude disso, há uma variabilidade de regras. Outro autor que merece destaque é Camacho (1978), que desenvolve a ideia de interpenetração entre as variedades linguísticas. [...] Jakobson (s.d.) apesar de ter encarado o ato linguístico de um ponto de vista comunicacional e, por extensão, a língua como código, entrevia o fenômeno da diversidade linguística quando usava as expressões “subcódigo” e “subsistema”. Ele ainda foi capaz de considerar a relação entre os “subcódigos” – efeito da variação – e a unidade da língua. (p. 102-103).

Verificamos nos estudiosos destacados por Suassuna (1995) a relação que abordam entre a variação e a regularidade da língua, o que Suassuna denomina de “dupla personalidade” e defende a heterogeneidade e a variação na sua essência, bem como seu caráter sistemático e identificador de grupos sociais:

Para Tarallo (1985), a heterogeneidade linguística não é incompatível com a noção de sistema. Esse autor ainda comenta que a língua falada é um sistema variável de regras e que sempre há tentativas de regularização e normalização (uma das quais, aliás, é a escola). Por fim, Preti (1982) enumera três agentes unificadores da língua: a escola, a literatura e os meios de comunicação de massa. (p. 103).

⁶Sobre essa questão, Marcela de Lima Gomes discute em sua dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “As noções do termo *erro* para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de Língua Portuguesa”, com orientação da Prof.^a Dra. Ediene Pena Ferreira.

Reconhecer que a variação e a regularidade da língua são fenômenos interligados faz parte dos discursos acadêmicos. Entretanto, é uma relação que apresenta dificuldade nos discursos escolares e sociais, principalmente, por má compreensão destes fenômenos, por se divulgarem as regras como sinônimo de homogeneidade da língua, ou da variação como fenômeno externo à regularidade, enquanto a Linguística apresenta a variabilidade de regras. Como afirma Tarallo (2007), se a língua não pudesse ser sistematizada na sua diversidade ninguém se entenderia.

Nesse sentido, Callou (2014) defende na definição de variação a existência de maior instabilidade na fala e de maior regularidade na escrita:

Lidar com língua, pois, é lidar com variação. [...] Hoje em dia, a posição que prevalece é a de que representam códigos distintos, uma vez que, na fala, lidamos com instabilidade, naturalidade, rapidez de produção, riqueza de prosódia e, na escrita, com a sistematicidade e o permanente. A ideia de que na fala “vale-tudo”, contudo é uma total ficção. (p. 20).

A partir desta definição, a pesquisadora discute a pluralidade da língua constituída por normas vernáculas e normas cultas, segundo ela, evidenciadas em diversas pesquisas sociolinguísticas que sugerem pensar em reavaliação sobre o lugar da norma padrão.

Outro estudioso que se dedica ao esclarecimento do fenômeno da variação linguística e contribui para o ensino de língua portuguesa é Carlos Faraco. Ao se referir ao fenômeno da variação afirma que:

Não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias (daí os linguistas afirmarem que a propriedade é mais importante que a correção). (FARACO, 2008. p. 166).

Este pesquisador, que se dedica à pesquisa da norma, busca distinguir os conceitos de norma-padrão e norma culta, sendo esta considerada os usos efetivos da fala em situações mais monitoradas e aquela uma idealização. Desse modo, observamos neste autor o conceito de variação linguística voltado para as reais ocorrências de usos linguísticos de segmentos sociais posicionados na média e alta hierarquia econômica, pois falar em variação envolve questões identitárias e de valores socioculturais, pensar em variação na língua exige pensar a variação na história sociocultural.

3.1.1 A variação caracterizada a partir de fatores motivadores

Ao tratar do conceito de variação, verificamos que os especialistas a caracterizam tanto por seu caráter sistemático quanto identificador de identidades, grupos sociais, ou seja, referem-se à influência de fatores na existência de formas alternativas denominadas de variantes e que configuram um fenômeno variável⁷. Dessa forma, apresentamos algumas referências que apresentam razões ou forças que agem sobre a língua, o que chamam de fatores condicionadores, também denominados de variáveis independentes nos estudos da Sociolinguística: “Os condicionadores, em um caso de variação, são os fatores que regulam, que *condicionam* nossa escolha entre uma e outra variante.” (COELHO *et. al.*, 2015, p. 20, grifo do autor).

Por serem tais fatores de ordem interna e externa à língua, geralmente, são denominados de fatores intralinguísticos e fatores extralinguísticos. Os intralinguísticos são fatores que emergem de dentro da língua, são internos à língua e se caracterizam no nível do significante e do significado, são de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, discursiva, lexical, fonomorfológica; e os extralinguísticos, que emergem de fora da língua e envolvem fatores do perfil social do indivíduo, como sexo e etnia, fatores sociais, como escolaridade, renda, profissão e classe social, e fatores contextuais, como o grau de formalidade das interações que ele participa. Para esta discussão, consideramos não somente os especialistas selecionados para nosso *corpus*, mas pesquisadores que se dedicam à descrição dos fenômenos linguísticos conforme os fatores condicionadores, tais como Pretti (2003), Rodrigues (2004), Lucchesi (2004), Ilari e Basso (2006), entre outros que serão destacados no decorrer da abordagem.

Suassuna (1995) explicita diversas razões da diversidade linguística, citando estudiosos como Couto (1986), que identifica razões de ordem geográfica, histórica e social, além de Tarallo (1985), para quem a variação depende do nível socioeconômico e da escolaridade do indivíduo, Franchi (1984), que define o grupo social, a função social e o contexto de uso como fatores da variação. Suassuna cita ainda Lobato (1978a), que coloca o veículo do texto entre os fatores da variação, e Camacho (1978), que, além dos fatores

⁷ Na maioria dos textos que trata de Sociolinguística encontramos de forma recorrente a relação entre os termos variação, variante, variável. A variação se constitui de formas alternativas semanticamente equivalentes chamadas de variantes, que por sua vez constituem um fenômeno variável, como concordância entre verbo e sujeito, caracterizando um determinado grupo ao qual se denomina de variedade, como a gaúcha, paraense, mineira, conforme explicam Mollica e Braga (2015).

espaciais e temporais, defende o nível cultural, situação de interação, idade, sexo, classe social e profissão.

Suassuna (1995), com base em Orlandi (1983), trata ainda dos fatores no nível do discurso em que a variação é condicionada pelo lugar social dos sujeitos, pelas condições de produção do discurso e pela dinâmica da interlocução. Há o reconhecimento de que não é possível delimitar nitidamente as fronteiras da variação, por isso se fala apenas no condicionamento desta por diversos fatores. A discussão em torno da parte fixa da língua em meio à heterogeneidade é voltada para as fronteiras existentes entre os eixos da variação, seja geográfico, social ou de outro tipo de modo a destacar que não é possível delimitar tais fronteiras, pois as formas se alternam motivadas simultaneamente por diversos fatores condicionantes.

Sobre a pressão que atua na língua no sentido da variedade e da unidade, Mollica (2015) afirma que a convergência para a unidade da língua caracteriza padrões estruturais e estilísticos que são bases para a noção de comunidade linguística: “As línguas apresentam a parte fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade” (p.12). Coelho *et al.* (2015) também ressaltam que pensar a variação linguística não exclui considerá-la como um sistema que apresenta regras, já que a organização da língua permite a comunicação entre seus falantes, mesmo que diversos fatores ajam de modo a fazer as pessoas falarem de modo diferente.

Considerando, primeiramente, os fatores intralinguísticos, a variação é descrita e explicada a partir dos principais níveis linguísticos. Aqui destacaremos os que englobam os principais fenômenos discutidos nas pesquisas: variação fonético-fonológica, variação morfossintática, variação lexical, variação discursiva. Em seguida, apresentaremos como se discutem essas variações classificadas de acordo com os fatores extralinguísticos. Há, na Sociolinguística brasileira, inúmeros teóricos que discutem a importância de tais condicionadores para a compreensão dos fenômenos linguísticos e para o ensino dos níveis e conteúdos gramaticais que norteiam o ensino de língua portuguesa. Dentre os principais, destacamos para fundamentar nossa abordagem os seguintes especialistas: Coelho *et al.* (2015), Gomes e Souza (2015), Omena e Duarte (2015), Pedrosa (2014), Vieira e Freire (2014), Gorski e Coelho (2009), Ilari (2006).

Ressaltamos que não há delimitação precisa nas fronteiras em que a variação ocorre, por isso, apesar de serem descritas em diferentes níveis e tipos, as formas alternantes são

motivadas por diversos fatores simultaneamente e todos os usos variáveis são considerados legítimos.

Vimos que, de acordo com a perspectiva sociolinguística, a língua é descrita correlacionando tanto fatores estruturais quanto fatores externos. Quanto aos fatores estruturais, vejamos primeiramente a descrição da **variação fonético-fonológica** nos componentes da língua.

Refere-se basicamente às diversas realizações fonético-fonológicas de um mesmo fonema em um mesmo contexto linguístico, com repercussões na ortografia. Pedrosa (2014), Coelho *et al.* (2015); Gomes e Souza (2015) atestam a variação fonético-fonológica em diversos fenômenos do português brasileiro e identificam variáveis como monotongação em que a ocorrência das variantes é explicada pela aproximação entre os traços fonéticos da vogal e da semivogal que favorecem a monotongação quanto maior for esta aproximação.

Neste nível gramatical, também se verifica a variação no fenômeno denominado de rotacismo, em que observamos a troca da consoante [l] pela consoante [r], como em problema, planta, bicicleta (*probrema, pranta, bicicreta*), que são condicionadas pela lateral e a vibrante compartilham propriedades fonéticas e comportamento semelhante em diversas línguas (GOMES E SOUZA, 2015), além de que dados históricos evidenciam uma constante alternância entre [l]~[r] que agora passou a ser uma variação estável.

A partir da descrição de fenômenos da variação fonético-fonológica, os pesquisadores analisam tais processos de modo a evidenciar o motivo de suas ocorrências, geralmente, correlacionado à influência do ambiente fonético-fonológico, ao ponto de aplicação da regra.

A descrição dos fenômenos morfossintáticos, denominados de **variação morfossintática**, é, geralmente, voltada para a análise da variação em fenômenos linguísticos como a **concordância nominal** de número entre os elementos do sintagma, a **concordância verbal**, especialmente de 3ª pessoa; as estratégias de indeterminação do sujeito; o uso dos clíticos e acusativos, e a **colocação pronominal**. (VIEIRA; FREIRE, 2014; VIEIRA; BRANDÃO, 2014; OMENA; DUARTE, 2015; SCHERRE, 2005).

Considerando a concordância verbal de 3ª pessoa, um dos níveis e conteúdos gramaticais do ensino de língua, as pesquisas indicam que os contextos desfavorecedores da marcação são:

- ✓ O sujeito posposto ao verbo (*chegou os meninos*);

- ✓ Sujeito distante do verbo (*os livros, sobre a viagem dos navegantes do século XVI, já menciona o fato narrado*);
- ✓ O paralelismo no nível oracional (*os peixe nada velozmente*);
- ✓ A animacidade do sujeito, agentes da oração de natureza inanimada não favorecem a marca;
- ✓ O paralelismo discursivo (*os peixe pula, corre, nada sem parar*);
- ✓ A saliência fônica, em que as formas menos salientes, perceptíveis são menos marcadas (*come/comem*).

Destacamos, também, significativa quantidade de descrições de variação morfossintática que tomam como referência o fenômeno concordância nominal de número. Os estudos em torno desse fenômeno constatam que a presença ou ausência de marca está condicionada, principalmente, à saliência fônica, assim as formas menos marcadas seriam aquelas terminadas em vogal oral ou nasal, como *filhos/filho*, que não apresentam perceptíveis diferenças fônicas. Também se destaca o paralelismo formal em que a presença de marca de plural em um constituinte condiciona a presença nos demais. São descrições que devem fazer parte das reflexões dos níveis gramaticais do ensino língua, para desenvolver a compreensão científica do funcionamento da linguagem.

A **variação lexical** costuma ser associada à variação regional, ou seja, são variações motivadas, principalmente, conforme a região, que resultam de formas de colonizações diferentes, bem como de processos econômicos, políticos, culturais diversificados; são formas lexicais diferentes que representam a mesma realidade, como podemos verificar nos exemplos de Coelho *et al.* (2015): Abóbora, jerimum; Bergamota, tangerina, laranja-cravo, mimosa; Mandioca, aipim, macaxeira;

O estudo da variação lexical impulsionou a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil a partir da coleta de dados em todas as regiões do país que busca registrar a diversidade lexical existente em cada região.

Os usos relacionados à variação lexical referem-se também às situações ou contextos que exigem o uso mais ou menos formal, a ser usado com o(s) interlocutor(es). Por ser esta variação mais regulada por fatores extralinguísticos, é menos sistematizada do que as demais variações condicionadas por fatores intralinguísticos.

Além de variação intralinguística no âmbito do léxico e dos níveis gramaticais, Coelho *et al.* (2015) apresentam a variação nos aspectos semântico-pragmáticos, ao qual denominam de **variação discursiva**. A partir da coleta de amostras de dados da fala e escrita de

brasileiros, os pesquisadores identificaram usos variáveis em itens como *e*, *aí*, *daí* e *então*, que, segundo as gramáticas tradicionais, desempenham papel de conectores como conjunção, expressão adverbial, marcador linguístico. Mas, nos contextos analisados em diferentes pesquisas, estão na função de coordenação estabelecendo coesão entre as informações, ou seja, funcionam no encadeamento coesivo das partes do texto, e devem fazer parte das discussões sobre o **ensino do texto** em sala de aula que é “lugar-comum a insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitados a redigir e interpretar textos, principalmente os literários e o argumentativos”. (PAULIUKONIS, 2014).

As descrições das variações intralinguísticas evidenciam, segundo os estudiosos, que a língua, como um sistema de regras variáveis, não é um caos, sendo passível de um estudo sistemático, em que se pode observar que os fenômenos são ordenados e podem ser descritos a partir de condicionadores, pois a variação ocorre conforme os diversos fatores que a condicionam, tanto internos quanto externos, o que pode justificar a existência de diferentes padrões na língua.

Após verificarmos como as variações intralinguísticas são descritas, como os condicionadores internos atuam nos diferentes níveis gramaticais, observamos as combinações de fatores externos, a que, segundo especialistas, os tipos de variação estão estreitamente relacionados. Partimos, então, dos tipos classificados por Ilari (2006) por serem mais abrangentes e detalhados e Coelho et. al. (2015) que nos trazem uma apresentação das pesquisas mais recentes.

A **variação diacrônica**, também conhecida como variação histórica, refere-se à maneira como as línguas evoluem ao longo do tempo, seja em suas funções sociais, seja em sua relação com determinada comunidade linguística, seja na gramática da língua. Por isso, costuma-se ler que a variação histórica pode ser verificada ao analisarmos os usos de diferentes gerações. Ilari (2006) afirma que esta variação pode ser observada em dois casos: na gramaticalização, processo em que uma forma lexical assume funções gramaticais, e na lexicalização, processo inverso em que formas gramaticais são utilizadas com funções lexicais. No estudo histórico da língua, os pesquisadores constataam sua dinamicidade, a língua em constante mudança por ser um sistema variável, e explicam fenômenos como a formação do pronome *você* que remonta do pronome de tratamento *Vossa Mercê* e, atualmente, exerce a função de pronome pessoal de 2º pessoa do singular, coexistindo com o

pronome *tu*, estudo em relação aos pronomes que exige reorganização nos processos de ensino em torno do conteúdo **colocação pronominal** em sala de aula.

Geralmente, quando se trata do fenômeno da variação, costuma-se pensar nas diferentes formas de uso entre as regiões de um mesmo país ou entre países que usam a mesma língua, isso porque a **variação diatópica**, ou geográfica, é a mais proeminente entre as variações, a que mais evidencia que falamos a mesma língua, porém de formas diferentes. A Sociolinguística trata das marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação à outra, de modo a desfazer errôneas concepções de que numa região se fala melhor o português do que em outra.

Entre os estudos que observam a variação da língua portuguesa em diferentes países, compara-se, principalmente, a variedade falada no Brasil e em Portugal, que apesar da colonização e da significativa influência gramatical, demonstram que são muitas as diferenças entre os dois países, conforme Gorski e Coelho, (2009):

- ✓ No nível fonético: no Brasil, a palatalização do /t/ e do /d/ antes de /i/ tônico e átono, e em Portugal a não palatalização, como em [t]io e [d]ia;
- ✓ No morfossintático: quanto a construções aspectuais, no Brasil: *estava brincando*, em Portugal, *estava a brincar*; quanto ao uso de pronomes clíticos, no Brasil é geralmente nulo: *Eu vi Ø na rua* e *Eu vi ele na rua*; em Portugal, o uso dos clíticos é mais frequente: *Eu vi-o na rua*.
- ✓ No léxico: no Brasil há grande quantidade de vocábulos de origem tupi, como *guri*, *moleque* e *caçula*; em Portugal conhecidos como *rapaz*, *miúdo* e *filho mais novo*.

Quanto à variação regional no português do Brasil, os fenômenos que mais costumam ser descritos e analisados pelos pesquisadores são, de acordo com Ilari (2006):

a) No léxico, quando uma mesma realidade é expressa através de formas diferentes conforme a região (macaxeira/aipim/mandioca) ou quando uma mesma forma expressa significados diferentes de acordo com região (quitanda: em geral significa mercearia, em Minas Gerais denomina iguarias e doces feitos com massa de farinha). Na região amazônica pela riqueza da diversidade e pela forma de ocupação com significativa presença de indígenas e nordestinos, apresenta uma diversidade lexical que reflete tal ocupação: *atorá* (utensílio que transporta farinha e outros alimentos), *jito* (pequeno), *carimbé* (mingau feito de farinha); *pitiú* (cheiro forte, geralmente de peixe)

b) Na morfologia e na morfossintaxe através dos traços de pronúncia, dentre os quais podemos destacar:

- Em vogais pretônicas /e/ e /o/: peteca, decente, moderno, mais abertas na região Nordeste;
- No fonema /r/ em final de sílaba, com pronúncia retroflexa nas regiões do sul de Minas, Mato Grosso, do norte do Paraná, de Goiás e Tocantins, no interior de São Paulo, caracterizando o conhecido sotaque caipira; além da pronúncia a fricativa velar e fricativa global que caracterizam o dialeto carioca e mineiro.
- A palatização de /t/ e /d/ em que podemos observar a ocorrência da variante africada [tʃ] em regiões do Nordeste, interior de São Paulo e Sul (como em [tʃ]ia), em oposição a não-africada [t], verificadas na maioria do território brasileiro (como em [t]ia).

Ao se verificarem as marcas linguísticas que caracterizam as variações no português brasileiro, destaca-se que o Brasil é um país que apresenta intensa formação imigratória e constantes migrações internas, o que contribui para o aparecimento de novas variedades linguísticas de diferentes procedências.

Variação também conhecida como social, a **variação diastrática** engloba diferentes condicionadores sociais: escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária. Para Ilari (2006) a variação diastrática refere-se à diferença entre o português falado pela população mais escolarizada e pela menos escolarizada e exemplifica nos três principais níveis da gramática: na fonética, em que há perda de distinção entre vogal e ditongo antes de palatal (como em *pexe* por *peixe*), monotongação (como em *sustança* por *substância*); na morfologia, observada na perda do *-s* da desinência da primeira pessoa do plural (como *nóis cantamo* por *nós cantamos*); e na sintaxe, como ausência de marca de concordância verbal na 3ª pessoa do plural (como em *os doces mais bonitos são/ é para a visita*).

O autor observa que não se trata de erros devido às limitações do falante quanto à escolaridade, mas de outro código, denominada por ele de sub-padrão, e ressalta a importância de se possibilitar aos alunos o acesso à variedade culta da língua. Coelho *et.al.* (2015) destacam o estudo de Scherre (1996) sobre o condicionador grau de escolaridade em relação ao fenômeno da variação e dizem que ela percebe que quanto maior o nível de escolaridade do falante maior a tendência em usar a variante culta da língua.

Além do grau de escolaridade, identifica-se outro condicionador marcante que atua sobre o fenômeno da variação, o nível socioeconômico: quanto mais privilegiado o grupo

social maior a tendência a usar a variante culta, como realizar a marcação de concordância verbal e nominal em todos os constituintes. Lucchesi (2006) apresenta reflexão sobre a visão sociolinguística polarizada do Brasil devido à enorme concentração de renda do país nas mãos de poucos e com grande desigualdade social que se reflete no comportamento linguístico que apresenta distinção entre a variedade linguística de um segmento escolarizado e a variedade linguística da população desprovida de direitos sociais. Nessa polarização da realidade sociolinguística brasileira, geralmente, encontra-se denominada por *norma culta*, derivada da elite escolarizada, e *norma popular*, uso derivado da maioria da população que pouco tem acesso à educação formal.

Entretanto, Bortoni-Ricardo (2004) propõe pensar em contínuos entre as normas, em que é possível observar convergências entre elas, quando constatamos que as pessoas com alto nível de escolarização são pertencentes à classe de baixo ou médio poder aquisitivo, e por isso vão apresentar mais as formas da norma culta; e pessoas com baixo nível de escolarização apresentam alto poder aquisitivo, vão apresentar mais as formas da norma popular.

Outra descrição linguística refere-se à **variação** denominada **diamésica**, considerada a variação que ocorre entre as modalidades de fala e escrita. Implica verificar que a escrita apresenta recursos como a ordem entre as partes, a possibilidade de alteração, reescrita, quase não apresenta retorno ou redundância, é mais revisada e planejada; e a fala cotidiana pouco apresenta o planejamento discursivo já que o discurso vai sendo planejado simultaneamente à sua produção, apresenta maior recorrência de reformulações, retornos e redundâncias, é mais improvisado e espontâneo.

Dependendo da situação em que o falante se encontra, as suas formas linguísticas vão variar de acordo com o contexto. É o que descrevem estudos voltados à **variação diafásica**, relacionada aos diferentes papéis do falante quando estão em diferentes domínios sociais, por isso, um mesmo falante apresenta formas diferentes para falar com seus pais, com seus amigos, com seus professores, em uma festa, na igreja, em casa ou no trabalho.

A Sociolinguística costuma falar em registro formal, quando usamos uma linguagem mais monitorada de acordo com o contexto de comunicação; e registro informal, quando em situações mais informais que permitem o uso de variantes mais espontâneas. Não se trata de apenas dois extremos existentes na língua, mas de um *continuum*, conforme já comentamos, em que as formas se cruzam e o falante pode apresentar maior ou menor grau de possibilidades de registro formal. Além disso, as descrições a partir dos fatores intra e

extralinguísticos demonstram a necessidade de atualização e reorganização no ensino dos níveis gramaticais da língua, para que o ensino de língua portuguesa evidencie o funcionamento da língua conforme a existência de variações, de padrões, de mudanças na língua.

3.1.2 Desafios ao conceito de variação linguística

Diante das definições e classificações apresentadas, observamos que para a investigação minuciosa da variação, os linguistas a apresentam classificada em diversos tipos com o objetivo de destacar os fatores internos e externos que atuam sobre os usos. Verificamos, nisso, a busca dos linguistas em registrar usos observados no português brasileiro, a partir do qual se constata nos discursos linguistas a necessidade dos registros em gramáticas e dicionários para que os instrumentos normativos não sejam únicas referências para o ensino de língua. Trata-se de descrições que fazem parte da maioria dos trabalhos que objetivam registrar e evidenciar a realidade linguística – conforme observamos na identificação e seleção do *corpus* deste estudo.

Quanto à atribuição de valores sociais às variáveis linguísticas destacamos a visão de Camacho (2013), pesquisador que defende que tal atribuição acompanha a dialética das relações sociais, onde se pressupõe uma norma e a existência do “bom x ruim”, em que o domínio dessa norma é admitido como o único meio de ascensão social: “A atribuição de valores sociais a variáveis linguísticas é o próprio processo de criação, reprodução e veiculação da norma, através das instituições controladas pelo grupo mais privilegiado, uma das quais é o próprio sistema escolar.” (CAMACHO, 2013, p. 85).

É possível verificarmos que a classificação das variantes, considerando os fatores condicionadores, indicam como referência os usos registrados desde a gramática tradicional, para demonstrar a legitimidade dos usos que se diferem desses registros e estão presentes regularmente na fala dos brasileiros. Entretanto, as teorias linguísticas afirmam a variação como um princípio da língua, presente em todas as variedades, e não apenas como identificadora da posição do falante, pois, mais que isso: “As variáveis resultam de fatores articulatórios que condicionam processos gramaticais, algumas refletem o reconhecimento variável das fronteiras gramaticais e outras parecem representar resíduos de processos históricos persistentes.” (CAMACHO, 2013, p. 140).

Vale ressaltar que, ao tratar da variação linguística, é comum os estudiosos discutirem o conceito da variação e das variedades, utilizando os termos considerados dialéticos: norma padrão x norma culta x norma popular; norma padrão x norma não-padrão; variedade prestigiada x variedade estigmatizada; norma culta x norma vernacular; expressões que, ao tentar esclarecer o funcionamento da língua e minimizar os problemas em torno da variação linguística, podem, ainda, permitem subtender o preconceito com os usos que se distanciam dos mais monitorados, que a variação é característica apenas dos usos linguísticos de pessoas com menor escolaridade, de baixa renda, distanciando-se da concepção de usos, textos, discursos, como únicos em suas condições de produções e que se constituem na história, conforme explica Geraldi (2010), que discutindo a relação entre o acesso à escrita e às relações de poder que ainda exclui minorias, toma a América Latina como referência para afirmar que:

A cada momento, diferentes feitos históricos, mas sempre uma constante: a capacidade paradoxal de, ao mesmo tempo, expandir-se [a cidade letrada] para periferias supostamente acolhendo novos convivas e manter a distância das distinções: escrita x oralidade, erudito x popular; culto x não culto [...]. (GERALDI, 2010, p. 41).

Entre os pesquisadores linguistas não há consenso quanto às expressões para denominar os fenômenos da língua, conforme observamos em Bagno (2007), Lucchesi (2006), Faraco (2008), Britto (2003), que discutem diferentes denominações para os usos linguísticos. Podemos afirmar que são dicotomias que continuarão a existir enquanto a sociedade for composta por múltiplas ideologias e oposições de classes, o que impulsiona que a ciência continue a pesquisar e expor a concepção de língua a ser estudada.

Ressaltamos contribuições de Camacho (2013) quanto à definição e classificação das variantes linguísticas, relacionadas às discussões em Lucchesi (2011; 2012) e aos estudos de Tavares (2013) e Gorski e Tavares (2013). A variação não é, segundo Camacho (2013), apenas condicionada por fatores extralinguísticos, mas reflete a escolha do falante de acordo com seu objetivo comunicativo em processo de interação, o que o autor denomina de motivações discursivas. Segundo Camacho, ao implantar o conceito de regra variável, a Sociolinguística que sustentava uma posição teórico-metodológica distante da tendência formalista, passou a ficar mais próxima dessa tendência e a distanciar-se da tendência funcionalista. O conceito de regra variável recebeu críticas quando se estendeu para a análise de fenômenos sintáticos, o que era específico dos fenômenos fonológicos, ou seja, expandiu da noção de opcionalidade para as restrições linguísticas e sociais já que a análise da variação

voltava-se para a natureza fonológica e morfológica, o que permite verificar uma quantidade evidente de usos considerados variantes por ocorrerem no mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.

Entretanto, o conceito de variação livre é contestado, pois considerando as unidades fonológicas é aplicável por ser uma escolha arbitrária do falante, mas para a ocorrência de diferentes fonemas em diferentes contextos nem sempre é possível considerar a mesma definição. Assim, Camacho (2013) destaca que identificar duas unidades significativas, ou seja, a variação sintática, como variação livre dos alofones é um equívoco:

Prova desse equívoco é que, para o tipo de variação sintática com que a sociolinguística passou a trabalhar, o contexto linguístico acabou sendo mais importante que os fatores extralinguísticos. [...]. Um ponto crucial do conceito de regra variável, acaloradamente questionado por Lavandera (1978), Labov (1978b), Romaine (1981) e Garcia (1985) é, por conseguinte, o grau em que as variantes de uma variável sintática são realmente diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, como se dá claramente com alternativas fonológicas. (CAMACHO, 2013, 136-137).

Além desse equívoco, este pesquisador identifica a falha do enfoque variacionista ao adotar o formalismo das regras gerativas para descrição sem considerar as implicações teóricas. Diante dessas críticas, a teoria variacionista, na tentativa de melhorar seu enfoque, excluiu as motivações funcionais como método explanatório da variação, excluiu o valor funcional, que permitiria discutir por que o falante escolheu determinada forma. Foi essa discussão sobre a extensão do conceito de regra variável para a sintaxe que permitiu o surgimento da nova tendência nos estudos da língua: o sociofuncionalismo.

Considerar um conjunto de variantes linguísticas como duas ou mais formas diferentes de dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com mesmo valor de verdade (TARALLO, 2007), acarreta os seguintes problemas: quanto à restrição contextual deixa de se considerar que há fenômenos que ocorrem em contextos estruturais específicos, como variantes condicionadas; e em caso de extensão do conceito há casos em que a motivação ocorre pela estrutura cultural da comunidade linguística, assim, a variação depende do tipo de discurso, Camacho (2013) então explica:

O que acontece nesses casos é que, na verdade, o falante não tem várias alternativas para dizer a mesma coisa. A consideração do peso do contexto não estrutural, voltado para os fatores pragmáticos de maior ou menor preservação de face, permitiria compreender que não se trata de um caso de variação, uma vez que o falante só tem uma possibilidade de expressão formal para cada contexto social. (p. 139).

Sobre a noção de valor de verdade para duas ou mais formas variantes, o autor afirma que para isso é preciso reduzir muito o conceito de significado de modo a se identificar com o

valor de verdade. Por isso, o que se coloca como mais proveitoso para a análise linguística é considerar a existência de motivações em competição pelo mesmo domínio funcional, não apenas motivações formais ou funcionais.

Verificamos que o principal pressuposto da análise variacionista é o de variação como fenômeno inerente à língua. Portanto variação não é erro, não é desvio, não é característica de determinados grupos sociais ou regiões, não é forma que varia a partir de um padrão, como o próprio termo “variação” deixa implícito. A eleição de uma forma como padrão da língua está impregnada no ensino, de modo que se mantém a equivocada noção de que há uma forma como modelo original da língua a partir do qual surgem as variações, quando o que se tem é a variação como princípio da existência da norma.

Podemos inferir diante do exposto que as diferentes terminologias voltadas para denominar os usos variáveis da língua, representam as diversas abordagens e compreensões teóricas sobre a língua, mas contribuem para compreensões equivocadas da variação linguística, por ainda carecer de maiores esclarecimentos, o que favorece as concepções de certo e errado nas práticas pedagógicas, tomando como referência o padrão da gramática tradicional. Os estudos linguísticos buscam demonstrar a falta de cientificidade das concepções tradicionais de certo e errado que reforçam a ideia de que existe um único padrão a ser seguido; e desfazer a noção de que variação e norma são fenômenos separados. É legítimo afirmar, com base na discussão apresentada, que a língua é variação, fenômeno que ocorre de forma ordenada, com conjuntos de regras que permitem a interação verbal em qualquer meio social. O conceito de variação, e de regras variáveis, é alvo de novas explorações e questionamentos quanto aos seus limites.

4 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A PRÁTICA DE ENSINO.

Após verificar o que a Linguística compreende por variação, observamos consensos e paradoxos em torno dos conceitos discutidos para a compreensão dos usos da língua e a defesa de uma reorganização ou mudança nos processos pedagógicos para o tratamento da variação de forma que contribua com o desenvolvimento da educação linguística em sentido emancipatório, tarefa que a Linguística percebe não ser fácil, visto que o ensino é reflexo da normatividade social já existente e a compreensão em torno da variação para o ensino tem ocorrido de forma equivocada.

A abordagem da variação como objeto de estudo da Linguística ocorreu a partir da década de 1960, quando se divulgou a concepção heterogênea de língua. Os conceitos e pressupostos da ciência passaram a ser influência para o ensino já a partir da década de 1960, com a inclusão da disciplina Linguística nos cursos de Letras e, a partir da década de 1990, com a publicação dos PCN, que englobam tais pressupostos e orientam o tratamento da variação linguística no ensino de língua, e assim, impulsionam o desenvolvimento de pesquisas em torno desse fenômeno nas aulas de Língua Portuguesa.

Desde então, pesquisadores passaram a divulgar, em maior quantidade, livros, teses, artigos com o objetivo de discutir, refletir, orientar e sugerir sobre o fenômeno da variação no ensino; pesquisas que visam verificar as contribuições, propor práticas pedagógicas para o ensino de língua que corresponda ao sentido da educação contemporânea.

Entretanto, estes mesmos pesquisadores, ao discutirem que os estudos da Linguística contribuem para superar o ensino pautado na gramática tradicional, verificam que os professores e alunos, bem como a sociedade em geral, ao conhecerem os recentes pressupostos da Linguística não compreendem como inserir a variação no ensino, seja por ignorarem tal objeto e se manterem no ensino pautado na tradição gramatical, seja por apresentar um tratamento marginal com foco na variação geográfica ou social, com uma exploração superficial nos livros didáticos e a permanência dos antigos conceitos de língua, norma e gramática, sendo assim a Linguística acusada de defender o “vale-tudo” na língua. Podemos verificar, brevemente, essas críticas linguísticas em torno do ensino de língua de forma mais aprofundada em Suassuna (1995), Antunes (2007), Bagno (2007), Faraco (2008), Vieira e Brandão (2014), Bortoni-Ricardo (2014) e Camacho (2011). É importante destacar que a crise no ensino não é restrita apenas à língua portuguesa e nem ao nosso país, como observa Callou (2014).

Faraco (2008) aborda que há muitas pesquisas em torno da variação linguística nos últimos anos e observa que há falta de compreensão sobre como tratar da variação na prática pedagógica, seja por parte dos professores, alunos ou da sociedade em geral, o autor afirma que parece claro que a Linguística trouxe preciosas contribuições para o ensino, entretanto, a prática pedagógica parece não conseguir dissolver essas contribuições em sala de aula:

Trata-se, em geral, de equívocos relacionados à compreensão dos fenômenos da variação linguística. Quem lida com essa área dos estudos da linguagem certamente não se surpreende com esse fato. É justamente diante dos fenômenos da variação (por estes envolverem complexas questões identitárias e de valores socioculturais) que os falantes parecem se mostrar mais sensíveis, externando muitas vezes, atitudes e juízos de alta virulência. (FARACO, 2008, p. 165).

Este mesmo pesquisador argumenta que ocorrem dois gritantes equívocos ou distorções em torno da relação “teorias linguísticas e práticas de ensino de língua”, quando não há a compreensão da variação, um deles se dá a partir da leitura distorcida de que a Linguística defende o “relativo”, que tudo vale na língua. Bortoni-Ricardo (2014) destaca a crença de que os professores não devem intervir nos chamados erros gramaticais dos alunos, crença que surgiu a partir da leitura distorcida, principalmente, do princípio de que há variantes não padrão na língua presentes em ambientes menos monitorados na modalidade oral, variantes que não devem ser consideradas erros. Essas questões escolares, segundo a autora, desencadearam insegurança nos professores que acreditam que os linguistas defendem o “vale-tudo” e pouco se interessam em desenvolver os princípios sociolinguísticos em sala de aula, permanecendo na tradição escolar gramatical.

O outro problema está na base desta visão distorcida sobre a Linguística, como nas palavras de Faraco (2008), “no pano de fundo sobre o qual o equívoco se constituiu e se cristalizou.” (p. 166), ou seja, na antiga crença de que há apenas um padrão gramatical, este que é tomado como padrão de correção. É uma crença forte que dificulta ainda mais o desenvolvimento das perspectivas linguísticas, publicadas a partir da Sociolinguística, no ensino de português no Brasil.

O tratamento da variação na escola ocorre na visão de correto e incorreto, conforme afirma Camacho (2011) quando aborda a importância da relação variação e ensino, o que, segundo ele, ocorre porque não se faz a abordagem com respaldos em fenômenos intrinsecamente linguísticos, mas em questões de natureza social. O ensino tradicional que estigmatiza as variedades tem como principal pressuposto a existência de um uso correto da língua a partir do qual as atividades escolares buscam ensinar que qualquer outra variedade

deve ser substituída pela norma padrão⁸ registrada nas gramáticas tradicionais, o que Camacho destacou como de “modelo de deficiência”.

Nesse sentido, os linguistas falam da crise no ensino, quando criticam a dificuldade que observam na articulação entre as pesquisas linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa. A crise no ensino de língua é resultado da eleição por parte da escola de uma modalidade de língua como ideal para ser objeto de ensino da Língua Portuguesa, conforme escreveu Suassuna (1995), para quem o problema, além do peso da tradição, está na lentidão com que os resultados da Linguística chegam ao ensino, e quando chegam é de forma distorcida. Também, está na separação entre as disciplinas específicas e pedagógicas do curso, problema que fica evidente quando o professor se percebe inseguro ou indeciso em como relacioná-las, e, geralmente, opta por seguir pelo caminho que aprendeu quando ainda estava na escola, uma decisão que pode ser vista como a mais confortável por continuar num terreno pelo qual já passou como aluno.

Suassuna (1995) entende que não é papel da Linguística sanar a crise no sistema educacional brasileiro, mas acredita que a busca pela compreensão da natureza de seu objeto trazem significativas contribuições para a prática pedagógica.

Verificamos que com a falta de compreensão sobre o objeto de ensino, sobre a língua como fenômeno heterogêneo, sobre a variação e mudança como propriedades inerentes à língua, mantém-se o ensino atrelado à concepção homogênea de língua, a partir da qual as práticas pedagógicas privilegiam a estrutura interna com atividades que se restringem ao conhecimento de nomenclaturas, formação de palavras e frases, memorização de regras de concordância, regência, entre outras formas registradas na gramática tradicional que são tomadas como o bom uso da língua e, conseqüentemente, promovem a divisão dos usos da língua em certo e errado, base para a manutenção do preconceito linguístico das estigmatizações sociais, da insegurança dos alunos quanto à fala e escrita.

É preciso ter claro que a Linguística não orienta a exclusão da gramática tradicional, mas defende que o equívoco está em reduzir o ensino à correção gramatical, pois compreender o objeto de ensino implica também compreender os conceitos que se desenvolvem em torno dele e considerar os estudos já desenvolvidos até então com um olhar crítico sobre os preceitos normativos.

⁸ Concepções de *norma culta* e *norma padrão* utilizadas conforme Faraco (2008).

As práticas pedagógicas quando reconhecem a variação linguística e evidenciam que não se pode limitar a discussão à norma padrão ainda apresentam confusões teóricas, conforme escreve Faraco (2008), pois mantêm a estigmatização social quando expõem a existência das variedades populares e orientam simplesmente a substituição desta pela norma culta, geralmente usando a variedade rural exemplificada na fala do personagem de histórias em quadrinhos, Chico Bento; e quando apresentam a variação apenas por meio de exemplos da variedade geográfica ou social, por serem as mais evidentes na língua e principais alvos das estigmatizações.

Segundo Antunes (2007), reduzir o estudo da língua à aprendizagem de regras e questões de nomenclatura gramatical é impedir a capacidade de olhar o funcionamento social da língua, são equívocos mantidos pela escola, pais, meios de comunicação e sociedade em geral que favorecem múltiplos interesses políticos, sociais e escolares, ligados, principalmente, às relações de poder⁹. Trata-se, portanto, não apenas de equívocos advindos da falta de compreensão do objeto de ensino, mas do peso da normatividade já determinada nas relações sociais que não se restringe aos usos linguísticos, mas a todas as atividades desenvolvidas em sociedade, e da concordância com a manutenção de classes sociais, conforme o modelo capitalista.

É um problema que se insere num contexto mais amplo que envolve as circunstâncias culturais e econômicas, sendo assim, as causas do problema não são só de ordem pedagógica, conforme lembra Callou (2014) que ainda destaca a deficiência na formação do professor como um dos problemas principais para reverter a crise no ensino.

Com tais dificuldades em torno do desenvolvimento do ensino de língua em conformidade com as mais recentes teorias linguísticas, é comum encontrarmos na ciência da linguagem reflexões e orientações sobre a variação no ensino, partindo, principalmente de reflexões em torno do que dificulta a compreensão deste objeto, ou seja, sobre a forte crença de que existe um único modo de falar e escrever ou de que tratar de variação é invalidar a tradição normativa e jogar todas as gramáticas e dicionários no lixo, ou ainda de que tratar a variação é ensinar variação geográfica (BAGNO, 2007).

Diante da dificuldade, dos desafios em torno do ensino de língua que, de modo geral, considera-se em “crise”, detectamos significativa quantidade de trabalhos com reflexões e sugestões para que o professor de língua portuguesa desenvolva práticas fundamentadas nos

⁹ Sobre a relação língua e poder destacamos Bourdieu (2008) e Geraldi (2010).

pressupostos atuais da Linguística, que divulgam os estudos sobre o funcionamento da língua. Objetivamos evidenciar nessas pesquisas como a Linguística compreende a variação no ensino, como orienta minimizar os equívocos no ensino quanto à falta de compreensão do objeto que leva a uma prática pedagógica ainda pautada em antigas concepções, que ignora a variação ou que a trate de modo superficial.

Por isso, temos como objetivos nesta seção:

- Verificar como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam o tratamento pedagógico da variação linguística,
- Analisar em produções linguísticas como a Linguística compreende o tratamento pedagógico da variação.

4.1 VARIAÇÃO E ENSINO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Considerado como referência para a constituição do *corpus* dessa pesquisa, um dos documentos oficiais, pautado nas diversas teorias da Linguística moderna, que representam a entrada dos linguistas nos debates sobre o ensino de português são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, segundo Faraco (2008), contaram com a proposta e concepção de ensino de língua que tomava a língua como atividade social e histórica e se estruturava a partir de três grandes eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Os PCN, que fizeram parte da reforma no ensino de 1996, foram pouco assimilados pela escola, por apresentar excesso de teorizações que, segundo Faraco (2008), fazem mais sentido no ambiente universitário. Em 2002 foi publicado um documento complementar aos PCN, conhecido como PCN+, deixando de ser um documento apenas indicativo e genérico. Faraco ressalta que não basta encontrar meios teóricos ou elaborar diretrizes, se os professores não forem tomados como protagonistas dos processos de mudanças, se não for rediscutida a formação docente.

Para Faraco (2008), parece que não sabemos que fazer com a variação linguística na escola. As pesquisas acadêmicas, bem como os documentos oficiais, apresentam contribuições pouco difundidas. Dessa forma, é importante conhecer as orientações dos PCN para o tratamento da variação na escola, orientações que constituem um avanço na reforma educacional, e um marco no surgimento de novos estudos e publicações linguísticas.

Ao caracterizar a língua portuguesa, Brasil (1997) diz compor-se como uma espécie de síntese da produção na educação desenvolvida nos dez anos antecedentes, que revisam as

práticas educacionais, o ensino e aprendizagem da língua. Um dos primeiros pontos do PCN quanto às series iniciais (1ª a 4ª séries)¹⁰ refere-se à fala como objeto de ensino na escola. Para isso, aborda a importância de se desfazer os mitos de que há uma forma certa na língua e de que a fala é o espelho da escrita. Brasil (1997) defende que a escola deve ensinar os usos de acordo com as circunstâncias, de acordo com quem e em que situação de fala. Assim, o ensino deve orientar para o conhecimento das variedades e registros da língua, conforme coloca entre os objetivos da língua portuguesa:

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado. (BRASIL, 1997, p. 33).

É de se observar o foco ao ensino da variação no português falado e a compreensão de textos em suas modalidades escrita e oral para que o aluno tenha participação plena no mundo letrado. Brasil (1997) ressalta que não se trata de ensinar o aluno a falar, pois ele já possui a capacidade de língua oral adquirida em contextos mais informais e familiares antes de entrar na escola, mas fazer um planejamento pedagógico para refletir sobre a língua, seus diversos usos e formas, de modo a não privilegiar a variedade linguística de prestígio social, mas acolher a diversidade, inclusive a mais privilegiada como uma das variedades da língua.

Para a reflexão da variação no português falado, observamos a orientação de que não basta expor o aluno ao falar alheio ou deixá-lo falar como no cotidiano, mas refletir a língua em projetos de estudo das diversas áreas do conhecimento, projetos como “atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados.” (p. 39), ou seja, atividades de produção em diversas circunstâncias que incluam desenvolvimento de verbalização, produção textual, exposição, narração, descrição de algo ou de um fato. Atividades significativas, que fazem parte do meio externo à sala de aula não só de produção, mas também de escuta, o ensino do ouvir atentamente para a compreensão do conteúdo, através de narração de histórias ou relatos, por exemplo.

Podemos observar que, em Brasil (1998), há orientações na mesma direção para o tratamento pedagógico da variação linguística, partindo-se da afirmação de que o desenvolvimento linguístico do aluno deve ocorrer com a manipulação de textos escritos

¹⁰ Referente ao que temos hoje como 1ª ao 5º ano do ensino fundamental, a partir de mudança na educação nacional que estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental, segundo a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

variados e na adequação da linguagem oral às diversas circunstâncias de comunicação. Defende-se o ensino dos diversos padrões e/ou variedade da língua, desfazendo-se do mito de que só existe um modo de falar e que o certo é falar como se escreve. O ensino da variação ou dos diversos padrões, como colocado, significa permitir ao aluno escolher que forma de fala usar em diversos contextos de produção:

é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1998, p.31).

Diante disso, verificamos que, segundo tais orientações, inserir a variação linguística no ensino é orientar os alunos para a adequação da língua às circunstâncias de uso. Observa-se a preocupação em considerar a variação como um processo que apresenta regularidade, distante da concepção, que muitos estudiosos observam em docentes, discentes e na sociedade em geral, de “vale-tudo” quando se discute o tratamento da variação linguística no ensino.

Também observamos ênfase à variação nos PCN ao tratar das reflexões sobre a prática de análise linguística que, ao abordar o reconhecimento dos diversos gêneros textuais, um dos eixos da discussão sobre a revisão no ensino de língua, instrui a observação da língua em uso para o reconhecimento da variação, de acordo com seus diversos fatores, quanto aos padrões oral e escrito, quanto aos componentes em que se manifesta. E orienta que a prática de análise da língua deve ocorrer de forma a comparar os fenômenos da fala e da escrita em suas variedades, considerando domínios que são tomados no ensino tradicional, quase sempre em tópicos separados, como o sistema pronominal, os tempos verbais, concordância verbal e nominal, coordenação e subordinação, sintaxe, morfologia, o que significa não abandonar o tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática dos aspectos discursivos do funcionamento da linguagem, para que haja o domínio pleno da modalidade escrita. O documento defende que, além da leitura e produção de textos, colocados como centro das discussões, há que realizar atividades epilinguísticas seguidas de atividades metalinguísticas.

Além dessa abordagem mais geral sobre a variação linguística na discussão do trabalho com a língua a partir do texto, para o domínio eficiente das modalidades oral e escrita, Brasil (1998) apresenta de maneira mais específica orientações didáticas para alguns conteúdos, sendo um deles a variação. O primeiro destaque está em reconhecer que o aluno já chega à escola sabendo que a língua apresenta variação e é capaz de perceber que determinadas formas de falar e escrever são adequadas em um contexto e em outros não. Por

isso, a escola deve partir de um tratamento igualitário entre as variedades, sem privilégio aos padrões da gramática tradicional, para que as demais variedades não sejam vistas como desvios ou incorreções:

O aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82).

De forma resumida, as atividades propostas orientam para a transcrição e edição de textos orais para que o aluno possa perceber as diferenças entre as modalidades escrita e falada; estudo de textos de diferentes áreas do conhecimento para a identificação de jargões próprios da atividade em análise; comparação de textos com mesmo assunto para públicos diferentes com o objetivo de identificar marcas de variação ligadas a gênero, faixa etária, classe social e área de conhecimento, além de comparação de textos com mesmo assunto veiculados em diferentes publicações, produzidos em diferentes épocas; comparações de textos originais com textos traduzidos, ou diferentes traduções para um mesmo texto para verificar escolhas estilísticas dos autores; análise de variação nos textos escritos pelos alunos; análise de textos que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico; análise comparativa de registros falados e escritos com as normas estabelecidas pela gramática tradicional.

Podemos compreender a orientação para que o aluno possa ser guiado a analisar e refletir os usos da língua a partir de suas próprias pesquisas, para que possa reconhecer a heterogeneidade ordenada inerente à língua, o que implica estabelecer uma relação de comparação com os preceitos da gramática tradicional.

Diante desta discussão quanto às orientações para compreensão e realização de atividades voltadas para a variação linguística, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do nível fundamental, podemos sintetizar que tratar de variação linguística na escola é:

- Entender que todas as variedades são legítimas.
- Entender todos os padrões como usos variados que dependem da situação de uso.
- Compreender que as variações estão sujeitas a avaliações de grupos sociais, o que leva à discriminação dos usos que se afastam da gramática tradicional e que deve ser combatido pelo reconhecimento de que todas as variações são legítimas.

- Compreender que os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral.
- Aprender novas formas linguísticas da escrita.
- Aprender os padrões orientados pela gramática tradicional.
- Comparar os usos da linguagem cotidiana, dos textos que circulam em meios formais com as normas da gramática tradicional.
- Analisar textos que permitam reconhecer os recursos linguísticos próprios da fala.
- Comparar, a partir de textos, os usos que diferenciam a fala da escrita.
- Partir dos usos já conquistados pelos alunos para os usos de novas habilidades linguísticas, com foco para o “padrão escrito”.

Ao analisarmos as orientações contidas nos PCN específicos para nível médio, observamos que apresentam reflexões voltadas para a compreensão da língua como interação social e para o reconhecimento da diversidade linguística, orientando que seja oportunizando ao aluno a verificação das escolhas discursivas, recursos e o estatuto dos interlocutores que participam do processo comunicativo para a observação da complexidade das manifestações e assim, respeito à diversidade, não apenas na língua portuguesa, mas, também, quanto às línguas estrangeiras.

Brasil (2000) explicita que a dimensão dialógica da linguagem deve ser tomada como ponto de partida para a análise da língua, ou seja, seu funcionamento, o ato comunicativo e todos os elementos que constituem esse ato. E mais: “A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2000, p. 22).

Portanto defende-se o diálogo como meio principal para compreender a língua e saber usá-la em diferentes esferas sociais públicas reconhecendo a adequação às normas, interlocutor, a escolha dos gêneros e recursos.

Entre as competências e habilidades elencadas no documento, destacamos a contextualização sociocultural, a consideração das condutas e representações simbólicas para a legitimação das manifestações linguísticas, respeitando-as e preservando-as, e o desenvolvimento das diversas possibilidades de usos da língua.

Os PCN, portanto, orientam para um ensino de língua que promova a interação, o diálogo, com situações e finalidades reais para que desenvolva o conhecimento da diversidade

linguística e da adequação da linguagem aos diversos contextos. Orienta-se para o contato concreto com os usos linguísticos. O documento volta-se para a concepção de língua como interação e traz reflexões linguísticas para se pensar e ensinar a língua de modo a se reconhecer as diferentes possibilidades de uso, dentre elas, a forma mais monitorada e prestigiada em contextos formais, para que o aluno tenha possibilidades de escolhas e desenvolva a pesquisa, a seleção de informações, a análise para que possa participar do meio social reconhecendo-se como cidadão que produz e transforma espaços coletivos.

4.2 AS ORIENTAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A questão principal que norteia essa pesquisa é: Como a Linguística compreende considerar a variação no ensino de Língua Portuguesa? Se já existe resposta para este questionamento, ela parece ainda não ser assim tão clara, já que mesmo reconhecendo a língua como fenômeno variável ainda se verifica um tratamento inadequado para este fenômeno no ensino de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de explicitar como a Linguística compreende a articulação da variação com o ensino, investigamos as pesquisas e orientações dos seguintes especialistas: Suassuna (1995), Bortoni-Ricardo (2004; 2014); Bortoni-Ricardo e Sousa (2014); Bagno (2002; 2007), Sousa e Machado (2014), Cardoso e Cobucci (2014), Martins e Moura (2014), Mattos e Silva (2004), Faraco (2008; 2015), Neves (2014), Martins *et al* (2014); Vieira e Freire (2014), Cyranka (2014), Pedrosa (2014), Lima (2014), Ziles e Faraco (2015), Vieira (2014), Brandão (2014), Lopes (2014), Agostinho e Coelho (2015), Callou (2014), González (2015).

Uma das estudiosas de destaque do problema em questão é Suassuna (1995) que, primeiramente, aborda a crise no ensino tradicional devido à “eleição” por parte da escola de uma modalidade linguística como ideal e representativa para ser o objeto de ensino da língua portuguesa. Por isso, objetiva fazer entender que a Linguística tem contribuições a dar para o ensino e é base para uma “mudança de postura”.

Na abordagem da variação linguística, verificamos que a pesquisadora apresenta metas que devem ser perseguidas, dentre elas, desenvolver flexibilidade linguística, superar a visão de língua como sistema homogêneo e da gramática como julgamento definitivo sobre ela, selecionar elementos linguísticos em virtude dos contextos de interação, apreciar criticamente

os diversos usos linguísticos e assim: “Uma das mudanças de postura mais radicais que têm de acontecer, para se encaminhar uma prática linguística diferenciada na escola, é justamente a consideração da relatividade dos usos e valores linguísticos”. (SUASSUNA, 1995, p. 110).

Além de considerar que na língua não há inferioridade ou superioridade, mas diferenças que levam a eleição de algumas variedades conforme a necessidade do contexto, a pesquisadora ressalta que a variação linguística está relacionada às funções da linguagem, não apenas à função informativa, como a autora observou nos estudos de alguns linguistas. Não cabe, portanto, priorizar uma função, mas considerar que determinada função se impõe sobre as outras conforme os modos de funcionamento da linguagem.

Voltando-se para a dicotomia língua padrão x variedades estigmatizadas, Suassuna (1995) defende que:

No caso específico da dicotomia língua padrão x variedades estigmatizadas, minha posição é a de que a língua padrão deve mesmo ser ensinada /aprendida na escola. Assim pensam também Vanoye (1983), Ilari e Possenti (1985), Lemos (1983), Camacho (1978), Staub (1987), Gomes (s.d.), Geraldi (1985-a), Soares (1986), Moraes (1984), Gnerre e outros (1985). (p. 145-146).

A própria autora expõe as razões de seu ponto de vista, defendendo que toda forma de conhecimento é legítima e o professor deve oportunizar ao aluno esse saber, além disso, porque o ensino deve ser “inclusivo”, se há um novo objeto de ensino, além do já existente, neste caso a língua padrão¹¹, não deve haver exclusão, ou seja, deve-se assim ampliar o conteúdo sem praticar outra forma de exclusão. Outra razão refere-se ao fato de que o desempenho da língua padrão é imprescindível para que o falante tenha acesso a bens culturais e participação em vários âmbitos sociais.

É importante destacar que, buscando mudar o cenário de ainda não se saber lidar com a variação no ensino, os linguistas denominam de “Pedagogia da Variação Linguística” as pesquisas com orientações para uma prática pedagógica que considere a variação, conforme Bagno (2007), Faraco (2008), Zilles e Faraco (2015); e, também, por “Sociolinguística Educacional”, vertente recente que tem Bortoni-Ricardo como precursora desta mais recente vertente, que visa orientar para o ensino pautado nos preceitos da Sociolinguística. A autora considera também os estudos voltados para a Sociolinguística Interacional.

Segundo Bagno (2007), a expressão *Pedagogia da Variação Linguística* significa a contribuição de conhecimento embasado nos postulados da Sociolinguística, nos processos de

¹¹ Seguimos os usos dos termos conforme usados pelos autores.

educação linguística, consiste na busca pela divulgação do que a Sociolinguística tem a oferecer para a pedagogia da língua materna.

Uma das principais funções do ensino, segundo ele, é dotar o aluno de recursos que lhe permitam produzir tanto textos orais quanto escritos mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala do prestígio social, ou seja, defende o ensino dos usos mais monitorados, aproximando-se da discussão de Bortoni-Ricardo (2004) quanto à análise dos usos a partir de contínuos (do rural para o urbano, da oralidade para a escrita, do mais espontâneo ao mais monitorado), de modo que não haja preconceito quanto ao natural funcionamento da língua.

Por isso, Bagno usa o termo “reeducação sociolinguística” para afirmar sobre a importância de oferecer ao aluno um saber formalizado, sistematizado em que terá acesso à modalidade de usos linguísticos mais amplos e à compreensão do funcionamento da língua em suas regularidades e variadas formas de dizer que estão sujeitas a diferentes julgamentos sociais.

Verificamos então nas palavras deste linguista algumas orientações para o ensino que nos indicam como compreende a variação para o ensino de língua. Segundo Bagno (2007):

A reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. E é uma reeducação sociolinguística porque é através dela que o aprendiz conhecerá os juízos de valor sociais que pesam sobre cada uso da língua. (p. 83-84).

Ainda esclarece o que o professor deve fazer para uma “reeducação linguística”, dentre outras orientações, podemos destacar:

Garantir o acesso dos alunos e das alunas a outras formas de falar e de escrever, isto é, permitir que aprendam e aprendam variantes linguísticas diferentes das que eles/elas já dominam – isso significa ampliar o repertório comunicativo, ter à sua disposição um número maior de opções, que poderão ser empregadas de acordo com as necessidades da interação; [...] promover o conhecimento ativo das convenções dos muitos gêneros que circulam na sociedade, sobretudo dos gêneros escritos mais monitorados;

Promover o conhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais [...]. (BAGNO, 2007, p. 84-85).

Observamos a ênfase do autor em defender que ao aluno deve-se dar o acesso às variantes que ele não domina, referindo-se ao ensino da norma culta, considerada menos acessível. Ainda destaca a necessidade de se combater a noção de variação como sinônimo de

erro, já que formas consideradas erradas, geralmente, passam a ser usadas como uma regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados.

Entretanto, orienta que a posição dos professores não deve ser a de assumir posição radical quanto à noção de erro¹², defender as inovações e ignorar a regra prevista na norma padrão que ainda apresenta forte presença na consciência dos diversos ramos da sociedade, onde há defensores da tradição normativa:

Em vez de tentar ensinar somente a regra A ou somente a regra B, como se elas fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas.

Não se trata, portanto, de substituir a forma nova pela antiga, nem a antiga pela nova, mas de compreender os mecanismos da variação e das mudanças linguísticas, construir uma atitude de simpatia frente às formas variantes, uma atitude de investigação e de observação da dinâmica da linguagem. (BAGNO, 2007, p. 116).

É interessante a proposta do autor para o convívio no ensino dos diferentes usos da língua, mas é importante atentar para a presença ainda que implícita da dicotomia *variação x norma culta* ao se defender como objetivo “construir uma atitude de simpatia frente às formas variantes”. Para esse autor, a atitude investigativa dos usos em diversos gêneros da língua, e daqueles registrados na gramática tradicional, permite a compreensão da variação e mudança presentes na língua.

Ao tratar dos problemas dos livros didáticos quanto ao tratamento da variação no ensino, Bagno (2007) orienta que se trabalhe na escola com usos reais ou, como ele mesmo nomeia, com variedades linguísticas autênticas, conforme já sugeria Bagno (2002), um ensino com foco:

No exame e na prática de textos falados e escritos em situação social de comunicação e interação, de textos autênticos (e não inventados pelo professor ou pelo livro didático), o que implica o estudo cada vez mais amplo e pormenorizado dos gêneros em que esses textos empíricos se estruturam e, também, das *condições* (*sociais, históricos, situacionais, culturais etc.*) de produção destes textos. (p. 58, grifos do autor).

Portanto, sugere que o professor não se prenda à lista de palavras para mostrar os termos que variam de um lugar para outro, mas que faça e oriente aos alunos a fazer filmagens e gravações autênticas, o que diz ser possível fazer com os próprios alunos, já que

¹² O estudo sobre a noção de erro é objeto de estudo da dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada: “As noções do termo *erro* para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino e língua portuguesa”, de autoria de Marcela de Lima Gomes, com orientação da Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

uma sala de aula apresenta pessoas vindas de diferentes comunidades, regiões e países, e assim preservar o respeito pelas diferenças:

Em vez de ficar recorrendo à já cansada listinha de palavras que variam de um lugar para o outro (“mandioca”, “aipim”, “macaxeira” ou “bergamota”, “mexerica”, “tangerina”) ou à imitação grotesca dos sotaques (como ocorre, por exemplo, nas telenovelas e minisséries supostamente ambientadas no Nordeste ou Rio Grande do Sul, ou nos programas humorísticos que são elaborados sempre com bases nos piores preconceitos sociais), a gente pode tentar conseguir filmagens ou gravações autênticas de falantes representantes das diversas variedades linguísticas brasileiras e explorá-las em sala de aula. (BAGNO, 2007, p. 124).

Com essas sugestões, o autor apresenta uma proposta a fim de responder a três questionamentos: o que fazer com o ensino de gramática? Como tratar da variação em sala de aula? Como abordar as relações entre língua falada e língua escrita? E, então, propõe a pesquisa e elaboração de projetos para a reflexão linguística e conhecimento dos reais usos da língua, pois defende que, por meio da pesquisa, o ensino de língua se torna reflexivo crítico-investigativo e não apenas transmissivo.

O que se propõe é que a docente eleja, a partir de necessidades reais detectadas no seu trabalho com a leitura e a escrita, algum tema que possa ser objeto de um pequeno projeto de pesquisa sobre o funcionamento da língua. [...] levá-los a tomar consciência, por meio da pesquisa, dos fenômenos gramaticais, que configuram o sistema linguístico do português. (BAGNO, 2007, p. 195).

Bagno (2002) já trazia essa sugestão ao defender que:

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (p. 32, grifo do autor).

Ainda em suas propostas observamos orientações para que o professor possa detectar que tema de pesquisa pode ser trabalhado, nos quais sugere que seja a partir da observação das dificuldades que os alunos apresentam. Principalmente quando se trata de usos prescritos pela norma-padrão que já desapareceram da língua corrente: “Isso já garante um espaço para a perspectiva tradicional na sala de aula, desde que ela seja vista como uma das explicações possíveis para o fenômeno, e não como a única maneira “certa” de entendê-lo.” (BAGNO, 2007, p. 198).

Ainda sobre o tratamento da tradição gramatical:

O importante é que seja um lugar de revisão, de crítica e de reformulação teórica, e não de tentativa de perpetuar a doutrina tradicional. [...] É interessante que a abordagem normativo-prescritiva seja recolhida em mais de uma fonte, para que fique claro que mesmo entre os seguidores da doutrina tradicional existem divergências de análise e de interpretação dos fenômenos gramaticais [...]. (BAGNO, 2002, p.61).

Com a orientação de que seja feita pesquisa e investigação nas gramáticas, propõe-se aos alunos que verifiquem se as explicações gramaticais correspondem ao uso real da língua pelos brasileiros, ou seja, comparando uso real ao padrão ideal, o que se tem como objetivo:

Além de permitir detectar os fenômenos de variação e mudança, a pesquisa também deve criar oportunidades para que os alunos entendam que as variantes encontradas não representam “erro” nem a “decadência” da língua, como uma visão prescritiva conservadora poderia alegar. Cabe à professora buscar uma interpretação científica do fenômeno, apoiada em alguma teoria linguística consistente, e trazê-la para seus alunos como hipóteses explicativas. (BAGNO, 2007, p. 203, grifos do autor).

Com tais sugestões para um ensino que considere a variação linguística, o pesquisador retoma defendendo que os docentes expliquem os fenômenos que são considerados “erros” com base na história da língua e no seu funcionamento:

Chame a atenção deles para as consequências sociais do uso dessas regras variáveis e garanta a eles, também, o conhecimento das regras prestigiadas, para que eles possam, se quiserem, usá-las como instrumento em sua luta por uma vida melhor, mais digna e mais justa. (BAGNO, 2007, p. 224).

Neste trecho, observamos a preocupação de que não há como pensar o ensino de língua sem considerar os julgamentos sociais baseados nas formas e concepções em que se organizam a sociedade, já que faz parte da constituição social a divisão de classes sociais, sendo as regras de comportamento, atitudes da classe de nível socioeconômico alto, prescritas como condições para se alcançar uma vida melhor. Trata-se da normatividade, conforme observamos nas discussões de Britto (2003) e Faraco (2008; 2015).

Em Ziles e Faraco (2015), obra denominada de “Pedagogia da Variação Linguística”, observamos um conjunto de trabalhos de pesquisadores que objetivam discutir como tratar a variação pedagogicamente. Segundo os organizadores da obra uma pedagogia da variação precisa integrar “o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público” (p.9), para isso, é preciso desenvolver uma cultura escolar aberta à crítica e ao combate da discriminação pela língua. No primeiro capítulo desta obra, destacamos a contribuição de Faraco (2015) que reforça a importância de refletir sobre nossa cara sociolinguística e sua história, e propõe práticas de ensino que possam conduzir para a

efetiva democratização. É preciso, segundo o autor, que os alunos compreendam a variação de forma crítica e trabalhem sistematicamente para dominar as variedades cultas. Apresenta como proposta a construção de guias normativos que acolham a variabilidade da expressão culta, além da compreensão e acolhimento às diferentes interpretações de instrumentos normativos que não transforme em necessidade o que é possibilidade.

No segundo bloco de artigos dessa obra observamos a preocupação em analisar:

Certos fenômenos de variação no português do Brasil que são muito salientes porque são alvo de muita atenção, para o bem e para o mal, na sociedade brasileira: a concordância verbal, a concordância nominal e o uso da palavra *onde* na articulação de orações. (ZILES; FARACO, 2015, p. 12).

Nesse debate, Agostinho e Coelho (2015) concluem sobre a importância do aprendizado da norma-padrão e que se deve levar o aluno a compreendê-la como algo sistemático e necessário para capacitá-lo a adequar as diferentes formas aos diferentes contextos de uso. Simões e Soares (2015) abordam o papel da escola na aprendizagem da norma culta por alunos de contextos sociais opostos.

Destacamos ainda a pesquisa de González (2015), que, com o objetivo de discutir sobre as relações entre diversidade linguística, livros e mídia, identifica que os livros mais adotados no ensino médio apresentam uma visão estereotipada da variação, com foco no certo e errado, não veiculam exemplo de variação em nível fonético e fonológico, restringindo-se às questões lexicais, ignoram a variação para a construção de sentidos, elaboração de identidades sociais, expressão de valores sociais, desconsideram o conceito de adequação sem envolver os falantes e sua intencionalidade, mas restrito à situação comunicativa, características que estereotipam a variação. Já os livros menos adotados evidenciam por meio de exemplos a variação em todos os níveis, em todas as dimensões, abordam a variação do ponto de vista de sua contribuição para a construção de sentidos, tratam da adequação como um contínuo e como um conceito que tem relação com a intencionalidade do falante frente ao seu público, o que, segundo o autor: “é uma diferença muito interessante, porque indica que esses livros estão preocupados com os processos de construção de sentidos e o modo como a escolha de uma variedade linguística pode contribuir para esses processos.” (GONZÁLEZ, 2015, p.237). Ao destacar as características dos livros didáticos menos adotados em sala de aula, indica que estes constituem o ideal básico sobre como deve ocorrer a presença da variação em sala de aula. Conforme González, tais livros trabalham o tema de forma mais ampla e qualificada.

Stella Maris Bortoni-Ricardo, diante das pesquisas sociolinguísticas, denomina de Sociolinguística Educacional os resultados dessas, para solucionar problemas educacionais, também considerando os resultados de outras áreas como a Pragmática, a Linguística Textual, a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso.

Bortoni-Ricardo (2004) destina sua obra para professores de nível fundamental e médio e, também, para estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia. Considerada uma das pioneiras nos trabalhos para a reflexão da prática pedagógica, um dos principais pontos de seu argumento em relação à variação linguística para o trabalho com a língua materna está em explicá-la através de contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento, contínuo de monitoração estilística, de modo a defender que se deixe de considerar a língua através da tradicional criação de fronteiras rígidas entre língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão, etc., como costumeiramente é descrito o português brasileiro.

A pesquisadora volta-se a orientar sobre como lidar em sala de aula com as regras características das variedades estigmatizadas. Após verificar e analisar as pesquisas em sala de aula, em que identifica alguns padrões na conduta do professor, orienta que:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42, grifos da autora).

A identificação diz respeito ao conhecimento das regras variáveis, para que o professor não deixe passar despercebida determinada regra porque, também, faz parte do seu repertório. Enquanto a conscientização, quanto às diferenças, deve ocorrer de forma que o aluno monitore mais seu próprio estilo, conscientização que deve ocorrer sem interrupções inoportunas para que não provoque insegurança no aluno.

Podemos observar que Bortoni-Ricardo, apesar de tratar da variação em contínuos, mantém em seu discurso, mesmo que implicitamente, a dicotomia *padrão x não-padrão*, e orienta que o professor junto aos seus alunos identifique usos não-padrão na fala deles e assim os conscientize sobre a legitimidade de tais usos e de qual deve ser a variante adequada aos estilos mais monitorados orais e escritos.

Porém, a autora reconhece que as terminologias *língua padrão*, *dialetos*, *variedades não-padrão* carregam uma forte dose de preconceito e dão a impressão de que há fronteiras

rígidas entre elas. Por isso, propõe entendermos a variação no português brasileiro a partir dos três contínuos aqui expostos.

Ao tratar da competência linguística e comunicativa, Bortoni-Ricardo reafirma que o papel da escola é ampliar a competência comunicativa do aluno: “Eles vão precisar, especialmente, de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-75).

Para Bortoni-Ricardo (2014) é importante que os professores orientem seus alunos quanto aos usos dos preceitos gramaticais consagrados no Brasil e quanto às críticas e estigmas sociais aos quais estão sujeitos. Ao tratar das correções de erros gramaticais, a autora, então, orienta que os professores observem as produções linguísticas de seus alunos e façam ajustes de acordo com o que é socialmente valorizado.

Além disso, esta linguista elabora alguns princípios educacionais com base nos subsídios da sociolinguística, quanto à relação variação e ensino, e defende que o professor deve enfatizar as regras variáveis que são negativamente avaliadas pela sociedade, as mais salientes, e discutir o quanto a variação reflete as desigualdades sociais. Assim, segundo ela, a escola precisa realizar o desenvolvimento dos estilos mais monitorados quando em eventos de letramento em sala de aula e abordar os estilos mais casuais em eventos de oralidade. Bortoni-Ricardo orienta para a conscientização da relação entre os usos linguísticos e para as relações sociais marcadas pela normatividade.

Em outra discussão, Bortoni-Ricardo (2014) trata a variação como tendência do falante a buscar a naturalidade, quando, por exemplo, cancela formas redundantes procurando economia e eficácia na comunicação e, ainda, procura, nesta obra, mostrar como lidar concretamente na escola com a variação. Também, defende que os usos dependem dos contextos e devem ser adequados às situações discursivas, aos gêneros e aos estilos mais ou menos monitorados e, portanto, não há que se falar em certo e errado.

Nesse sentido, orienta que lidar com a variação na escola é mostrar quais os usos adequados para cada situação discursiva, baseada na noção de competência comunicativa discutida por Dell Hymes, que indica a necessidade de adequar os atos de fala ao contexto em que são produzidos e às expectativas do falante, assim, um ato de fala é adequado se atende às exigências do contexto em que é produzido e se leva em consideração as expectativas do

falante, nisso se refere à aceitabilidade, ao eleger-se uma determinada variedade que se tornou mais aceita, valorizada, prestigiada¹³.

Conforme já discutido, o apreço pela língua valorizada permanece até hoje quando vemos através de redes sociais e meios de comunicações diversas críticas a quem foge ao padrão valorizado. Mas, segundo esta pesquisadora, é papel dos sociolinguistas explicar à sociedade que a língua é marcada pela heterogeneidade e apresentar explicações de cunho científico para a descrição das variedades linguísticas, o que coíbe a discriminação linguística e permite que os alunos tenham acesso com maior facilidade à norma culta da língua, o que a autora chama de “modos prestigiosos de falar e de escrever” indispensáveis à vida urbana.

Bortoni-Ricardo e Sousa (2014) afirmam, na introdução desta obra, que reúnem reflexões e discussões sobre tópicos de gramática, de fenômenos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos que ocorrem tanto na variedade de prestígio, considerada norma padrão como em variedades estigmatizadas, consideradas não padrão. Ainda sobre tais terminologias, percebemos confusão e, assim, possível limitação de “variedades” como sinônimas de usos estigmatizados, expressões que reforçam a dicotomia padrão x não padrão, valorizado x estigmatizado.

Além dessas discussões apresentam propostas pedagógicas e reúnem diversos pesquisadores que discutem como trabalhar gramática para se compreender a regularidade e variação linguística. Identificamos implícita a ideia de que inserir a variação no ensino, segundo Bortoni-Ricardo e Sousa (2014), é abordar tópicos gramaticais com base nos conhecimentos de gramática normativa e explicar as formas variantes destes fenômenos com base na Sociolinguística para legitimar tais variações/inoações e facilitar a aprendizagem do que socialmente é prestigiado:

Propomos um trabalho sobre fenômenos gramaticais que envolvem a linguagem em uso, com suas variações, na modalidade oral e escrita, fenômenos materializados em gêneros discursivos diversos, com a abordagem dos conhecimentos da gramática normativa e conhecimentos da Sociolinguística, oriundos de pesquisas desenvolvidas há mais de trinta anos no Brasil, focalizando o “certo” ou “errado” ou inoações e variação. (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2014 p. 14).

Os fenômenos gramaticais aos quais as autoras se referem são: coesão referencial, topicalização, concordância de número, orações relativas e interrogativas, hipercorreção, uso

¹³ Na dissertação de Marcela de Lima Gomes, já referenciada aqui, intitulada “As noções do termo *erro* nos estudos linguísticos e suas implicações ao ensino e língua portuguesa” encontramos uma subseção dedicada à discussão de competência comunicativa de Dell Hymes, da adequação dos usos à situação comunicativa, conceitos em destaque quando se trata de variação e erro.

de haver, ter e fazer, tempo e modos verbais, regência verbal com verbos em movimento. Segundo elas, as pesquisas trabalham fenômenos gramaticais e suas variações.

Diante disso, observamos o objetivo acima descrito em Sousa e Machado (2014) que, ao tratar da coesão referencial apresentam as formas que são descritas pela gramática tradicional e os usos variantes dessas formas aos quais denominam de variante não padrão.

Nossa intenção é: discutir as ocorrências da variação do uso de pronomes na construção discursiva, analisando o fenômeno da coesão referencial e sugerir modos de ensinar esse fenômeno na sala de aula, considerando as possibilidades de uso da língua conforme o contexto, tendo em vista os conhecimentos de gramática normativa e sociolinguística. (SOUSA; MACHADO, 2014, p. 20).

Em outro momento, Sousa e Machado (2014) reafirmam a orientação de ensino para os usos adequados às circunstâncias:

Um exercício interessante é o professor mostrar aos alunos as variantes de um fenômeno linguístico, analisando-o em seu contexto e nas suas possibilidades de uso: em qual circunstância é utilizado, demonstrando a realidade da variação linguística do português brasileiro. (p. 42).

Como as orientações de Bagno (2007), os pesquisadores sugerem trabalhar com textos autênticos, além de fazer pesquisas em gramáticas normativas e outros materiais didáticos para verificar como tratam do fenômeno investigado: “Sugerimos também trabalhar textos transcritos de falas reais, coletadas no cotidiano dos alunos”. (SOUSA; MACHADO, 2014, p. 42).

Tomando a concordância como exemplo, os autores Cardoso e Cobucci (2014) sugerem o desenvolvimento, pelos alunos, de pesquisas para verificar os usos dos falantes da língua e a partir de então orientar o aluno para o conhecimento de usos das variedades mais prestigiadas e exigidas no meio social: “É muito importante garantir aos alunos acesso aos contextos sociais que exigirão o uso das variedades prestigiadas, sem demonstrar preconceito ou desprezo pela variedade de fala que o aluno já tem, que faz parte de sua história.” (p. 101).

Para isso os autores citam como proposta que o ensino utilize da seleção de materiais autênticos e sequenciação, que consiste em ir do conteúdo menos complexo para o mais complexo.

Se houver rejeição por parte dos alunos, caberá ao professor erradicar o mito do “certo” e do “errado”, evitando utilizar essa nomenclatura e optando sempre pela explicação com bases nas teorias que reconhecem a legitimidade de toda e qualquer manifestação linguística. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 103).

Observamos, então, no trecho a seguir, a orientação do uso da norma adequada a cada contexto, sem deixar de explicar os usos aos quais denomina de desacordos, desse modo os termos “adequada” e “desacordo” substituem a dicotomia entre as noções de “certo e errado” que predominam na tradição normativa como conceitos absolutos:

Devemos estar atentos o uso da norma adequada a cada gênero em produção/produzido pelos alunos, apontando e explicando todas as ocorrências em desacordo com determinado contexto e com determinada produção textual – seja oral, seja escrita. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 102).

Os autores indicam que sejam ensinados os usos de acordo com as regras de cada gênero e, assim, as atividades sugerem trabalho com entrevistas, coletas de falas espontâneas e outras atividades que permitam a investigação da prática linguística real e conscientização sociolinguística dos alunos, através de explicações de ocorrências encontradas.

Fazer o aluno reconhecer seu saber prévio sobre a língua e ajudar a desenvolvê-lo; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso às diversas variedades linguísticas, por meio da leitura e discussão de textos de diversos gêneros, orais e escritos, da cultura letrada. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 107).

Os autores discutem que as pessoas podem compreender a variação e mesmo assim não aceitá-la, pois é difícil nos desprendermos dos estudos normativos, porque a normatividade é cobrada em qualquer meio social. Afirmam, ainda, que o problema está em só ensinar os preceitos da gramática, o que é ineficaz porque ignora a prática linguística real. Cabe ao professor discutir com os alunos aspectos relativos à valoração dos usos:

A melhor decisão em relação ao ensino de português na escola é reconhecer a realidade da língua e buscar um equilíbrio, aproveitar os ensinamentos linguísticos científicos sobre variação e mudança, mas também mostrar as ideologias que a língua carrega, para o aluno poder compreender o impacto social causado por suas escolhas. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 107).

O objetivo primeiro da língua, segundo Martins e Moura (2014) é fazer os alunos compreenderem e se conscientizarem da existência da variação, que a língua muda e que a fala é diferente da escrita, para então ensiná-los a forma padronizada pela sociedade e pela gramática: “É preciso criar condições para que o aluno possa fazer suas escolhas linguísticas, considerando o contexto em que está inserida a situação de comunicação, mais formal ou menos formal.” (MARTINS; MOURA, 2014, p. 110)

Ao tratar de orações relativas e interrogativas, os autores afirmam que:

Na perspectiva de ensino da língua em uso, a língua padrão é considerada uma variação da língua utilizada por indivíduos escolarizados. Cabe à escola o papel de conduzir o ensino em termos comparativos entre o uso que o aluno faz da língua e o

que precisará fazer para se inserir em outras redes sociais, ampliando sua competência comunicativa e seu poder de interação social. (MARTINS; MOURA, 2014, p. 124).

Outra orientação refere-se, então, à comparação da língua em uso com o que prescreve a gramática, analisando a aceitabilidade do uso e o entendimento de que ninguém os domina por completo.

A técnica de consulta a manuais desmistifica o saber linguístico da norma de prestígio no seu uso mais monitorado e formal. O aluno começa a entender que serão as muitas consultas e as muitas leituras que constituirão nele esse arcabouço. Ele reconhecerá o caminho da construção e decidirá se deseja ou não fazer essa empreitada. (BORTONE; ALVES, 2014, p. 138).

Ao tratar da hipercorreção, as autoras afirmam que é preciso ensinar a norma-padrão de forma segura e contextualizada e “minimizar a distância entre a variedade mais padrão e a variedade menos padrão” (p. 150) e sugerem algumas medidas: apresentar os dois modelos que geram dúvidas; estimular os alunos a produzirem textos orais e escritos; tornar os alunos proficientes na leitura; trabalhar com o processo de reescrita dos textos.

Freitas e Sousa (2014) são enfáticos ao afirmar que:

É também papel da escola ensinar que fala e escrita têm funções diferentes na sociedade, que servem a propósitos distintos e específicos. Ensinar a norma-padrão é, portanto, atribuição da escola e se esta tarefa for por ela negligenciada o aluno estará sendo privado do acesso aos bens culturais mediados por ela, com prejuízo para sua atuação em sociedade. (p.177).

Em outro trecho, que podemos destacar desta obra, reafirmam que considerar a variação no ensino de língua é propor aos alunos um bidialectismo, onde ele respeite a variedade natural que todos possuem e aprenda a norma padrão como uma das variedades da língua.

Falando desse nosso lugar de professoras, o primeiro passo no ensino de língua materna em sala de aula, ao se lidar com as diversas possibilidades que a língua nos oferece para a comunicação, seu objetivo primeiro, é conscientizar os alunos do fenômeno da variação linguística, mostrando-lhes que a língua é viva, que oferece alternativas de expressão e que muda no decorrer do tempo. Conscientes disso, o segundo passo é deixar bem claro que a fala é uma coisa e a escrita é outra. Em seguida, nosso papel é introduzi-los no mundo da língua padronizada, normatizada e legitimada, desvelando a função da língua nos diversos contextos. (FREITAS; SOUSA, 2014, p. 179).

A orientação até então mais recorrente é conscientizar os alunos de que a língua é variável, que não apresenta uma única norma, apresentar a eles as diversas normas existentes, e dar acesso aos alunos para o ensino do funcionamento da língua conforme o que é

considerado mais prestigiado socialmente, ora denominado de norma culta, ora de língua padrão, sendo, entretanto, constante a dicotomia padrão x não-padrão, culta x popular, valorizado x estigmatizado, além da noção de variação ou variedade mais relacionado ao que não segue os usos mais monitorados.

O ensino de língua portuguesa ainda conta com as ricas contribuições da linguista Rosa Virgínia Mattos e Silva. Ao tratar da relação entre o ensino de língua e a diversidade e cultural, Mattos e Silva (2004) destaca que, primeiramente, é preciso considerar que o indivíduo já é senhor de sua língua e, portanto, deve ser considerado sujeito ativo fundamental; o que não acontece, pois, segundo a autora, a escola ainda pouco trabalha com a diversidade linguística, objetivando que os alunos dominem o padrão culto idealizado, objetivo que já vem desde o século XVI, o que leva ao chamado fracasso escolar.

Diante de tais críticas, a autora defende, então, que para se chegar a uma verdadeira democracia linguística:

Deve-se defender que seja dado ao falante - e será esse o trabalho ao ensinar-se o falante nativo - a possibilidade de conhecer, para poder escolher, conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer. Está implícito, portanto, o poder do indivíduo, sujeito de sua fala, de decidir sobre a seleção que fará nas diversificadas situações comunicativas e existenciais que lhe surjam no percurso da vida. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 34).

Então acrescenta que, caso a escola aceite essa orientação:

Competiria à escola, desde o pré-escolar, orientar uma programação que visasse, com prioridade, desenvolver a potencialidade expressiva do sujeito-aluno, a partir da experiência anterior à escola e com vistas a que, ao fim do transcurso escolar, fosse ele capaz de dominar as variedades disponíveis da língua em sua expressão - tanto oral como escrita -, estando entre elas a chamada “língua de cultura”, quer na sua forma falada, quer na sua forma gráfica, além de lhe serem dados instrumentos que o tornem capaz até de transgredir, se assim for a sua vocação, as normas estabelecidas e criar sobre elas. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 34-35).

Nesse sentido, Mattos e Silva (2004) defende uma pedagogia voltada para o todo da língua e não apenas para as formas privilegiadas, o que deve levar o indivíduo a compreender que sabe português, mas que precisa saber mais sobre sua língua continuamente, sendo o principal meio, ativar nos alunos o interesse pela leitura:

Cabe, então, ao ensino de português nas séries escolares fazer os indivíduos perceberem que a aquisição é um processo contínuo de conhecimento e de reconhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis de sua língua – desde os extremos dos usos populares aos extremos dos usos acadêmicos, perpassando por eles as variedades regionais – e que poderão dar a qualquer um o poder que todos têm o direito de ter sobre a língua materna. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 36).

Mattos e Silva (2004) reinterpreta a crise no ensino como “uma consequência de mudanças positivas na sociedade brasileira, para as quais escola e os instrumentos de ensino da língua portuguesa não estão adequados” (p. 74). Isso porque, segundo autora, a escola insiste em impor apenas um padrão idealizado como correto, mas a autora observa que conhecer o máximo de manifestações possíveis da língua permite ter “poder” de escolha, maior participação no meio social mais avançado, característica das classes sociais prestigiadas.

Coerentemente com o que até aqui venho expondo, defendo o ponto de vista de que todos os indivíduos que pleiteiam a universidade cheguem a esse patamar da escolaridade, usando adequadamente a língua portuguesa e que não seja essa a causa de sua eliminação dela. [...] defendo que a oralidade seja o ponto de partida do ensino/aprendizagem para tornar o indivíduo seguro de que sabe sua língua. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 75).

Vemos a orientação de que os alunos devem saber usar adequadamente a língua, o que nos remete aos linguistas já citados aqui que também defendem a adequação dos usos às diversas circunstâncias. É interessante observar, também, a sugestão para o trabalho da oralidade como ponto de partida, também em consonância com os demais autores, quanto à valorização da fala que o aluno já domina.

O julgamento desvalorativo do uso do aluno não entraria no processo. A valorização da diversidade deve ser trabalhada e adequadamente valorizada e o objetivo final a atingir-se será tornar o estudante pluridialeto – no seu dialeto familiar, no dialeto do seu grupo social, consciente da variação possível em outros grupos sociais, e senhor também das normas do dialeto socialmente privilegiado. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 76).

Tornar o estudante pluridialeto é segundo a autora tornar o aluno consciente dessa diversidade, de forma que seja vista como natural, e torná-lo capaz de discernir qual forma variante usar de acordo com suas necessidades, com as exigências sociais e com as situações comunicativas em que se encontre.

Constatamos que sobre a variação no ensino de língua esta pesquisadora é clara ao defender que haja a reflexão em torno de todas as variedades, para que, então, seja ensinada ao aluno a forma culta esperada pela sociedade, o que podemos confirmar no seguinte trecho no qual fala sobre os “ajustes” que a sociedade exige:

Tais ajustes, esperados pela sociedade, poderão ser feitos sem a pretensão de estar-se ensinando gramática, no primeiro sentido aqui definido, mas apenas treinando uma fala/escrita em diversos contextos de comunicação, de acordo com os objetivos da escola e conseqüentemente com o padrão de uso que ela busca transmitir.

Nessa etapa da aprendizagem escolar, sem pretensão de uma suposta sistematização, desenvolver-se-ia um treinamento que comparasse os usos efetivos dos estudantes aos outros usos do padrão institucionalmente requerido. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 81-82).

A autora defende que este é o objetivo do ensino, aprimoramento da fala e escrita, para o desenvolvimento de diferentes formas de usos linguísticos, é explicitar os princípios e regras que permitem o funcionamento da língua com exercício racional e crítico.

Entretanto, esclarece que há uma minoria de professores com formação sociolinguística adequada para preparar materiais e definir o uso linguístico socialmente aceitável para que seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade.

Mattos e Silva (2004) aproxima-se, portanto, das ideias de Stella Bortoni-Ricardo, Bagno e Suassuna que defendem um ensino de português bidialetal e na direção dos padrões sociais prestigiados.

Nesse sentido, também verificamos na discussão de Faraco (2008) a defesa de que o ensino deve dar acesso às variedades com base nas práticas socioculturais que as justificam e as sustentam, posicionamento comum nos demais linguistas: “O ensino de português, nesse sentido, não está separado da sociedade que o justifica e o sustenta. Desse modo, criticá-lo é também criticar essa mesma sociedade; agir para muda-lo é também agir para transformar a sociedade.” (FARACO, 2008, 156).

Para o avanço das pesquisas linguísticas aos meios escolares e sociais, Faraco (2008), então, sugere que haja debates em espaços públicos, da universidade à mídia, sobre a divulgação científica e cultural para facilitar a aceitação da realidade sociocultural e histórica como um conjunto de variedades, o que implica, portanto, estimular práticas positivas diante das diferenças, reconstruir o imaginário social sobre a língua. Esse avanço para debates públicos deve, também, levar à reescrita dos registros (gramáticas e dicionários) da língua portuguesa com todos os fenômenos característicos da norma culta, bem com seu estudo conforme a adequação em situações monitoradas de fala e escrita, que, conforme orienta Faraco (2008):

Talvez o melhor caminho para se atingir o domínio dessa norma seja o contato direto e sistemático com a língua viva, i.e., com textos oriundos das mais diversas fontes, em particular dos meios de comunicação social (revistas e jornais); e, claro, com textos literários. (p. 161).

Segundo este linguista, esta orientação para o contato com usos em situações reais, assim como explicam outros estudiosos já mencionados, permite ao discente reconhecer a norma culta como uma dentre as várias variedades, com específicas funções expressivas e

socioculturais, e como um uso que também apresenta formas alternativas e muda com o passar do tempo, conforme confirmamos em Faraco (2015):

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas. (p. 69).

Para a aprendizagem da variedade culta, o pesquisador defende que haja “guias normativos realistas e honestos” (p. 69), para que o ensino não seja normativista, pautado em referências tradicionais dogmáticas, absolutas, mas normativo, pautado em registros que apresentem alguns usos da modalidade mais monitorada onde há possibilidades, variabilidade, motivações.

Vemos, também, em Neves (2014), a preocupação em discutir sobre o objeto da investigação escolar. Considerando que a língua é um conjunto de fenômenos variáveis e passíveis de sistematização, afirma sobre a variação no contexto escolar que: “No tratamento escolar, a variação não pode ser vista como “defeito”, “desvio”, e a mudança não pode ser tida como “degeneração”, “decadência”. Nem pode a heterogeneidade ser vista como recurso para atuações menos legítimas, “menores”.” (p. 20).

Nesse sentido, defende como orientação ao ensino:

A única certeza é a de que temos de ir da língua – da linguagem – para o padrão (isto é, do uso para a norma) e não do padrão para a linguagem e para a língua, que é o que numa visão acrítica se tem feito. Pode-se esperar que uma gramática de usos opere nesse sentido, já que parece aceitável a premissa de que é o exame dos usos (variados) que pode referendar a instituição de padrões. (NEVES, 2014, p. 22).

As abordagens que fizemos sobre algumas orientações nos textos dos linguistas Bagno e Bortoni-Ricardo aproximam-se desta reflexão de Neves quando explica que se deve ter claro o ensino que tenha como ponto de partida o uso para promover o ensino das normas. Neves (2014) ainda defende que se espera na escola que aos alunos seja oportunizada a reflexão dos usos linguísticos e apresentadas as normas da língua como fenômeno natural que surge da variação. Neves (2014) ainda crítica o tratamento dado à linguagem pela escola por considerar como sua função a avaliação dos usos linguísticos, organizando-os e sistematizando-os conforme a valoração social, transferindo esta análise para o plano da linguagem, o que reforça a dicotomia do “certo e errado”.

Observamos nas palavras de Neves (2014) que o grande problema no ensino da língua está em não apresentar a variação como um fato natural, o que fortalece a relação entre o *status* social e o desempenho linguístico considerado valorizado. Desse modo, defende como natural e científica a utilização do conceito de “norma linguística” e “língua padrão” para examinar a relação gramática e uso linguístico, considerando a variação como base natural da língua, bem como a “norma linguística” como um fato natural e a “língua padrão” o uso mais valorizado, a modalidade mais monitorada, conforme os termos usados pelos linguistas aqui já expostos.

Por isso, a escola deve ser espaço de suporte para oportunizar a educação formal ao aluno e favorecer um desempenho linguístico que o permita adequar socioculturalmente os enunciados.

Neves (2014) nos traz ainda uma interessante reflexão ao afirmar que a funcionalidade de diferentes usos da língua inclui a existência de normas, inclusive a norma-padrão, o problema está na falta de compreensão ou não conhecimento das razões pelas quais determinada construção é ou não abonada pelas lições normativas. Mais ainda, a autora destaca o problema quanto aos equívocos de propostas que deixam parecer que o que falta à escola é considerar a oralidade, que deixa implícita a necessidade de substituir as aulas sobre a modalidade escrita e padrão pela modalidade falada. Diante disso, defende que o que falta à escola é conseguir considerar a linguagem em funcionamento e questiona se o ensino da língua falada realmente deve existir.

Então orienta que:

A escola tem que ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada e língua escrita, língua-padrão e língua não padrão, nunca como pares opostos, ou como atividades em competição; enfim, uma vivência da língua em uso em sua plenitude: falar, ler, escrever. A escola está aí para isso, e não se pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar. (NEVES, 2014, p. 90).

Valorizar a língua falada no espaço escolar não significa dizer que o espaço para o ensino da língua escrita seja reduzido, mas equilibrar os usos linguísticos: escrever, ler e falar e, ressalta que indicar certos usos como permitidos apenas na língua falada pode ser uma atitude discriminatória e deixar implícito que a língua falada é modalidade inferior onde tudo vale.

Dito isto Neves defende a divulgação dos usos normativos que caracterizam o uso adequado:

E mais uma vez se afirma, por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma-padrão.

O que significa isso? Significa, especialmente, que à escola cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficiente, “melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso. (2014, p. 94).

Ao destacar que a variação está a serviço da linguagem, a pesquisadora discute a importância de se abordar língua-padrão na escola por ser um uso linguístico natural e legítimo como todos os demais que o usuário precisa conhecer para se adequar às diversas situações comunicativas. Tratar a língua padrão na escola deve ser assumi-la como uma das variedades da língua em uso, pois, por ser a língua heterogênea, é natural que o uso estabeleça padrões e não que padrões se imponham ao uso.

Identificamos, também, em Martins *et al.* (2014), estudiosos que reúnem pesquisas sociolinguísticas, também explicitamente voltadas para a prática pedagógica, reflexões científicas e sugestões para que o professor de português desenvolva um ensino sistematizável da diversidade linguística existente no português brasileiro. Segundo estes pesquisadores, para um ensino de língua voltado para a variação linguística, para um tratamento adequado dos fenômenos variáveis em sala de aula, é, sobretudo, fundamental que os professores de língua estejam esclarecidos sobre os conceitos e princípios da heterogeneidade linguística para conduzir sua prática. Orientam que o professor deve conhecer o perfil e avaliar a natureza das variantes com que lida nas produções de seus alunos, diante disso, deve orientá-los para a produção de textos adequados ao gênero e à situação em que se encontram:

Ao professor, cabe, no papel que lhe foi confiado: (i) dar orientações seguras nas atividades de produção textual valendo-se das preferências pautadas nas efetivas normas de uso brasileiras faladas e escritas; (ii) promover, nas atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não, ou, ainda, a outras sincronias. (MARTINS *et al.*, 2014, p. 13).

Os pesquisadores enfatizam também a necessidade de se fazer um mapeamento da pluralidade de normas existentes, ou seja, verificar e registrar quais as variedades e no ensino desenvolver o reconhecimento efetivo questionando “por que, como e quando as expressões linguísticas significam o que significam.” (p. 15).

Ao desenvolver as orientações para a prática docente, Martins *et al.* (2014) descrevem fenômenos variáveis nos níveis morfossintático e discursivo-pragmático com o objetivo de demonstrar e oferecer ao professor material para o trabalho com as efetivas normas brasileiras

da fala e escrita, assim como Pedrosa (2014), que descrevem a variação no nível fonético-fonológico, e Vieira e Freire (2014) com descrições no nível morfossintático, conforme já expomos na terceira seção deste trabalho. A partir das descrições dos usos efetivamente praticados atualmente em comparação com os que já não mais são, os autores orientam que o professor deve oportunizar esse conhecimento, esclarecendo quanto aos usos prioritariamente empregados na escrita, sem deixar de oferecer o conhecimento de usos que não mais são praticados na norma culta atual descrita, mas que são fundamentais para que os alunos sejam capazes de compreender textos de sincronias passadas, conforme afirmam quando descrevem o sistema dos pronomes pessoais:

De uma vez por todas, é necessário assumir que, se um dos objetivos da escola é promover o padrão culto a ser praticado em textos orais e escritos em diferentes contextos e registros, todo o sistema de **vós** não faz parte do português brasileiro contemporâneo. Se o (re)conhecimento e, conseqüentemente, o ensino de um sistema de **vós** for necessário, o é para que o aluno consiga ler e conhecer textos de sincronias passadas. Admite-se, assim, que nem de longe o português culto falado e escrito no Brasil da contemporaneidade, nem de longe, se resume ao paradigma do eu/tu/ele/nós/vós/eles. (MARTINS *et al.*, 2014, p. 19, grifo do autor).

Também confirmamos a importância do conhecimento, por parte dos docentes, das realizações variáveis da língua em Pedrosa (2014), quando afirma:

Defendemos que o conhecimento dos fenômenos variáveis e dos fatores que o condicionam ajudará o professor a lidar com a variação em sala de aula e, ainda, possibilitará a ele propor estratégias para auxiliar o aluno a sistematizar na escrita essa variação através das normas ortográficas. (p. 65).

Vieira e Freire (2014) concordam que para promover o domínio de outras variedades que os alunos ainda não dominam é preciso, primeiramente, conhecer o sistema linguístico efetivamente praticado pelos brasileiros escolarizados, que a maioria dos linguistas denomina de norma culta. Assim, o cumprimento dos objetivos do ensino de língua portuguesa requer do professor ampla formação sociolinguística para que tenha capacidade de desenvolver em sala de aula a competência de leitura e produção textual. Nesse sentido, ao descreverem fenômenos morfossintáticos, orientam:

A descrição desses fenômenos permitirá ao professor traçar um *continuum* de variação do que idealmente se concebe como *norma culta* a ser ensinada, sendo esta também heterogênea como qualquer variedade linguística. Entende-se que, dessa forma, a sociolinguística cumpre parte do papel que lhe cabe na (in)formação dos professores no que se refere ao trabalho pedagógico com a variação linguística. (VIEIRA; FREIRE, 2014, p. 84, grifos dos autores).

Nas descrições da concordância verbal de 3ª pessoa, das estratégias de indeterminação do sujeito, do uso de clíticos acusativo e dativo, da colocação pronominal e da alternância de *ter* e *haver*, os pesquisadores registram que a escrita culta brasileira aproxima-se da norma gramatical e que essas apresentam ocorrências incomuns na fala espontânea. Por isso, a escola não deve priorizar nenhuma das formas de cada fenômeno para não limitar o processo de letramento dos estudantes.

Lima (2014), ao analisar o tratamento dos livros didáticos para a variação linguística, constata a superficialidade do conteúdo nos materiais. Então orienta que a variação linguística não deve ser tratada apenas como mais um dos conteúdos do livro didático apenas para cumprir as orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Nos livros/materiais/manuais didáticos, não há necessidade de se justificar temas como sintaxe, texto, leitura etc., no entanto, parece que precisamos fazê-lo quanto à variação linguística. E isso faz com que esse tema seja visto como mais um conteúdo que deva ter seu próprio capítulo, quando já sabemos que a variação linguística deve estar inserida no ensino dos temas referidos anteriormente. (LIMA, 2014, p. 117).

Este linguista ressalta que o tratamento da variação no ensino deve ser observado nas descrições dos fenômenos linguísticos, descritos conforme os níveis internos e fatores externos, também denominados de tópicos gramaticais.

Encontramos também nas palavras de Cyranka (2014) que a variação no ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer de modo que se desenvolva a crença e atitude positiva diante dos diferentes usos e o desenvolvimento da competência da leitura e escrita:

O ponto de partida é o reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social. A partir daí, orientados pela escola, devem se empenhar em reconhecer recursos linguísticos mais sofisticados, para os quais precisam estar treinados e preparados. (CYRANKA, 2014, p. 134).

Cyranka (2014) ressalta, também, a importância da clareza em relação aos conceitos de norma para o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas, para uma pedagogia da variação linguística. Nesse sentido, destaca as pesquisas de Bortoni-Ricardo que orienta o ensino voltado para a noção de adequação ao uso, segundo as condições de produção; destaca Faraco, que discute que os usos efetivos da língua já podem ser encontrados descritos em produções gramaticais, como de Perini (2010), Castilho (2010), Bagno (2011). Como proposta de atividade para a desconstrução da homogeneidade linguística, Cyranka (2014)

propõe a pesquisa-ação, o que permite o contato direto do pesquisador com as variedades linguísticas. Tais atividades que partem do contato direto com a prática linguística ao processo de maior monitoramento da língua, considerando o contínuo entre as variedades, são as principais orientações para o desenvolvimento da pedagogia da variação linguística, e assim para atitudes positivas em relação à diversidade linguística, que exige, também, o desenvolvimento de atitudes positivas diante da diversidade social, já que, conforme também discute esta autora, as práticas sociais influenciam a linguagem, as crenças e atitudes em relação às expressões linguísticas.

Buscando contribuir para as mudanças nas práticas descritivas e pedagógicas que considere a diversidade linguística no ambiente escolar, Barbosa (2014) apresenta a concepção de que trabalhar com o ensino de língua portuguesa “é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados” (p. 31). Significa capacitar o aluno a escrever e compreender qualquer tipo de texto, a formar seu próprio estilo, compreender textos de outras épocas.

Com essa concepção Barbosa, discute que as práticas pedagógicas devem basear-se nos três saberes linguísticos de alunos e professores: o primeiro é o saber da norma vernácula de uso do falante, é o saber social, recebido primeiro no âmbito familiar e depois ampliado no convívio social, considerando que cada comunidade conta com uma norma-padrão que nem sempre coincide com a da escola; o segundo saber é o prescritivo/descritivo, o saber da gramática tradicional, que deve ser visto como formado por um conjunto de variantes, formado por gente de diferentes lugares, momentos históricos e estilos diferentes; o que indica que o conjunto de regras padrão expresso pela gramática tradicional não é imutável nem fechado. O terceiro saber é o recebido nos cursos de graduação, é o saber do professor, que é pesquisador, com habilidade de percepção e reflexão nas explicações e hipóteses, que, enquanto aprende a aprender, não deve se limitar ao conhecimento do padrão culto.

Portanto, considerar os saberes gramaticais/ linguísticos no ensino, significa perguntar: “O que dizem os falantes? O que diz a tradição gramática? O que dizem as pesquisas linguísticas?” (BARBOSA, 2014, p. 42).

Temos em Brandão (2014), Vieira (2014), Lopes (2014), reflexões e orientações pedagógicas em torno das seguintes descrições gramaticais: concordância nominal, concordância verbal, pronomes pessoais, colocação pronominal. Os pesquisadores objetivam apresentar reflexões e propostas, para o ensino de língua portuguesa, pautados nos

conhecimentos teórico-científicos que se apresentam na linguística contemporânea. Para isso apresentam tais fatos linguísticos na visão da gramática tradicional, em seguida apresentam o que propõem as pesquisas de abordagem descritiva, como as pesquisas explicam os diversos usos e os processos gramaticais como fenômenos variáveis, para em seguida relacionar tais reflexões e contribuições ao ensino de língua portuguesa. Buscam relacionar a realidade linguística ao ensino, destacando a variação como fenômeno inerente à língua, propondo que se ensine a variedade de prestígio sem que a norma prestigiada seja considerada como substituta do bem linguístico que o aluno já possui. Os autores ainda destacam que articular a diversidade linguística e o ensino é refletir sobre o tradicional e o novo, conhecer a realidade linguística, interesse e necessidades da turma, utilizar diversas fontes de exemplificação dos processos gramaticais, ressaltar a existência de diferentes padrões como igualmente válidos, conhecer os fatores favorecedores da realização ou não realização de determinada variante.

Diante dos postulados de que a variação envolve tais fenômenos que permitem juízos de valor extralinguísticos, defendem que o ensino deles “constitui uma das oportunidades de construção de um raciocínio científico sobre a língua [...]” (VIEIRA, 2014, p. 92-93), favorece o reconhecimento dos alunos das diversas estruturas linguísticas, tornando-os capazes de reconhecer ou produzir o maior número possível de variantes linguísticas, tomando o texto como ponto de partida.

Vieira (2014) ao tratar da concordância verbal orienta:

A partir dos objetivos centrais da Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas para que ele desenvolva o conhecimento acerca da concordância verbal e esteja consciente da valoração sociolinguística da concordância ou da não-concordância, de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos orais e escritos. (p. 101).

Lopes (2014), ao explicar como tratar dos pronomes pessoais, orienta para o ensino com base nos saberes gramaticais:

Defende-se a apresentação do que é normal, usual e frequente no português brasileiro, sem perder de vista o que está disponível na nossa literatura, na nossa língua, na nossa história. São diferentes saberes envolvidos, como foi discutido no capítulo “Saberes linguísticos na escola”: a norma vernácula, o saber descritivo/prescritivo e o saber do professor. Um saber não anula o outro. (LOPES, 2014, p. 116, grifo do autor).

Nessa concepção, Vieira (2014) estuda o tema da colocação pronominal, apresentando, primeiramente, a abordagem tradicional, em seguida as propostas da gramática descritiva e de estudos sociolinguísticos. Então justifica que ensinar a colocação pronominal é

corresponder aos objetivos da língua portuguesa em privilegiar o texto em toda a sua diversidade de gêneros, variedades, estilos e elementos linguísticos que o compõem: “trata-se de um assunto apropriado para que se cumpra o objetivo de promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-la e/ou produzi-las, caso o deseje.” (p. 140).

E, propõe ensinar, a partir dos dados concretos, a colocação pronominal considerando as orientações da gramática normativa, que apresenta a ênclise como opção preferencial, a orientação “progressista”, levando o aluno a identificar a escolha da próclise sem qualquer restrição tanto na modalidade escrita quanto oral, e, então, orientar o aluno para o uso para a concretização da norma de uso do português brasileiro que prevê a próclise como opção preferencial e reconhecer estruturas raramente utilizadas, como a mesóclise e os clíticos. Trata-se do que a autora denomina por “sociolinguística inovadora” com o objetivo de possibilitar ao aluno o conhecimento do maior número possível de opções “respeitando-se os contínuos da variação e sem negar o estatuto social da linguagem, que é padronizador e variável a um só tempo.” (VIEIRA, 2014, p. 144).

O *CORPUS* ELETRÔNICO: BREVE ESTUDO DE TEXTOS REPRESENTATIVOS

Os textos analisados até aqui, conforme explicamos, correspondem às fontes primárias (livros e capítulos de livros) dos textos que constituem o *corpus* inicial dessa pesquisa: artigos de anais de evento nacionais e internacionais, de revistas qualificadas, bibliotecas e fontes especializadas identificadas no *google* acadêmico. Desse *corpus* eletrônico apresentamos breve estudo de dois artigos acadêmicos que podemos considerar paradigmáticos entre os artigos selecionados, que objetivam discutir e orientar a articulação entre variação e ensino:

ARTIGO 1:

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Work. pap. linguíst.*, 10 (1) 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em <<https://periódicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73>> Acesso em 27 de agosto de 2015.

Gorski e Coelho desenvolvem este artigo com o objetivo de refletir sobre as implicações dos estudos linguísticos que envolvem variação e mudança para o ensino de língua portuguesa.

Para isso, as autoras tomam como ponto de partida as concepções da Sociolinguística, vertente que concebe a língua como atividade social e descreve as variedades linguísticas. Primeiro, criticam a situação do ensino gramatical de língua portuguesa, denominado de ensino tradicional, em que as concepções de língua e gramática são vistas como homogêneas, historicamente descontextualizadas e com regras rígidas e fixas, que reforçam as desigualdades sociais, mantêm a supremacia da classe dominante e contribuem para o fracasso escolar.

Diante disso, enfatizam que o papel da escola é fornecer ao aluno condições favoráveis para a apropriação de mecanismos discursivos e gramaticais de modo que tenha condições de interagir socialmente em diferentes instâncias.

Ressaltam a concepção de língua social e historicamente constituída, heterogênea, constituída de regras variáveis: “a língua é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo.” (p. 75), a partir da qual apresentam exemplos de variedades linguísticas, conforme descreve a literatura sociolinguística: variação geográfica, social e estilística.

Tratam da norma e da necessidade de esclarecer as concepções relacionadas ao termo para que a prática pedagógica melhor desenvolva a compreensão em torno da variação. As pesquisadoras destacam as diferenças entre os termos *norma culta* e *norma padrão* e a necessidade de se compreender que há várias normas na língua com variações entre elas e em seu interior.

Também abordam o valor social das formas variantes, relacionadas ao nível de superioridade e inferioridade entre as variantes, e volta-se ao ensino de gramáticas nas escolas, defendendo que: “articulada à instância de uso da língua oral e escrita – que incorpora práticas de escuta e de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos –, é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística.” (p. 83).

As estudiosas reforçam que a escola precisa ensinar gramática como funcionamento de recursos em diferentes níveis, dando acesso à norma culta para que seja dada ao aluno a oportunidade de ascensão social.

Para que o ensino de língua portuguesa seja articulado às investigações linguísticas sobre variação e mudança, Gorski e Coelho discutem que é preciso considerar que a criança já vai para a escola com as regras do sistema da língua internalizadas, e na escola deve ser

ensinada a utilização adequada dos diferentes registros em conformidade com as diferentes situações.

Ressaltam que ensinar a norma culta não significa substituir outras normas, mas dominar a variedade para que possa se adequar às diferentes situações.

Entre as propostas pedagógicas, orientam que o professor precisa aproximar a variedade do aluno à norma culta socialmente instituída, para isso precisa conhecer a realidade sociolinguística do aluno; promover atividades com as diferentes variedades, de modo que os alunos sejam investigadores e desenvolvam a reflexão para o respeito e valorização das diferenças, sem deixar de explicitar que há usos censurados dependendo da situação sociocultural. E tomam o paradigma pronominal como exemplo para discutir a proposta metodológica que articule o desenvolvimento das investigações linguísticas ao ensino.

Propõem atividades relacionadas à leitura e discussão de diferentes textos em épocas distintas; produção de textos narrativos para verificar a recorrência dos pronomes; entrevistas com pessoas externas a sala de aula, para comparar os usos; reflexão teórica sobre a variação e mudança considerando os usos pronominais.

Destacam que a escola tem o dever de ensinar a norma culta “porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que circulam na sociedade e é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente.” (p. 88).

Entretanto, Gorski e Coelho afirmam que não é a correção que leva a esse objetivo, mas o desenvolvimento da leitura, produção, discussão e reflexão acerca das variedades e dos valores sociais a ela atribuídos:

“Se a escola tiver consciência das diferentes variedades da língua, do valor social que manifestam as formas em variação e adotar uma política linguística acerca do ensino de língua materna, como procuramos mostrar ao longo deste texto, estará criando condições para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar com competência comunicativa na sociedade em que vivem.” (p. 89).

Neste artigo, observamos que, através da denominação de política linguística, articular variação e ensino implica dar acesso a todas as variedades da língua, o que levará ao reconhecimento e consciência da heterogeneidade, da língua como construção sócio-histórica, que na sociedade recebe julgamentos valorativos e que o aluno precisa compreender as variedades de forma positiva, como constituintes de nossa história linguística. Observamos a preocupação em ressaltar como objetivo da escola oportunizar ao aluno o conhecimento e

domínio da norma culta, variedade de prestígio social, meio pelo qual o aluno pode alcançar a ascensão social, visto que esta variedade lhe possibilitará adequar-se às diferentes situações comunicativas. As atividades propostas como sugestões metodológicas mantem, basicamente, a ideia de se trabalhar com textos autênticos, levar o aluno a investigar os usos através de entrevistas, para que ele mesmo perceba como ocorrem, quais as recorrências e o que pode ser considerado padrão, para assim verificar nos registros da língua, tais como gramática, dicionários, se esses usos são compatíveis com os registrados ou se estão apenas na história da língua, como usos que sofreram ou estão sofrendo mudança.

ARTIGO 2:

BUSSE, Sanimar. Variação linguística e ensino. II Seminário de Estudos da Linguagem Diversidade, Ensino e Linguagem. **UNIOESTE**, Cascavel, 2010. Disponível em < http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2012/VARIACAO%20LINGUISTICA%20E%20ENSINO.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2015.

Busse também apresenta pesquisa que objetiva dar contribuições para articular variação e ensino, conforme já indicada no título de seu trabalho. Nesse sentido, logo destaca que o papel da escola é instrumentar o aluno a utilizar a língua nas diferentes situações de comunicação e uso, na compreensão da realidade e funcionamento da língua. E, considerando que os livros didáticos apresentam forte influência no meio escolar, o artigo volta-se para reflexões sobre o tratamento da variação no material didático.

Por isso, partindo da concepção de língua como representação da história humana, heterogênea, destaca que as variedades da língua, consideradas padrão ou não, resultam da história da língua. Ressalta que o papel da escola é “levar o aluno a dominar a variedade padrão [...]” (2010, p. 1) e precisa reconhecer a diversidade introduzindo-a como conteúdo de ensino, para que seja trabalhada a adequação às diversas situações de comunicação.

Segundo Busse, o aluno deve ser orientado a conhecer as variantes linguísticas nos diferentes estágios de mudança, o que o levará a compreender a história da língua e a necessidade de uso da “variante padrão”.

Ao investigar o tratamento da variação no material didático adotado pela rede pública estadual de ensino, parte da discussão sobre como deve ocorrer a descrição e análise da língua

como fenômeno variável, que deve relacionar o uso, a função e a atitude dos falantes e toma as reflexões da Sociolinguística para afirmar que a oposição observada na classificação dos usos da língua em formal/informal, padrão/não padrão nem sempre é verificada.

Na análise do material, constata que a variação linguística é apenas tratada a partir de formas estigmatizadas das variedades orais, na concepção de língua homogênea. E, tomando como referência as Diretrizes Curriculares de ensino, orienta que o ponto de partida do ensino deve ser reconhecer a diversidade linguística presente na comunidade escolar, promovendo situações que incentivem o aluno a falar.

Faz críticas ao material didático por priorizar a língua escrita e a norma padrão que acentuam crenças e atitudes linguísticas preconceituosas e orienta:

Ao trabalhar a língua numa perspectiva sociointeracionista, o material didático deveria tomar como ponto de partida as situações reais de uso da língua, portanto a variedade do aluno, da sua comunidade, das comunidades próximas, das diferentes regiões do Brasil, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre a língua como elemento real, vivo. (BUSSE, 2010, p. 12).

Nesse artigo desenvolvido por Busse, observamos, também, as reflexões e propostas encontradas, basicamente, em demais artigos que objetivam orientar para a articulação da variação ao ensino, que consiste em inserir, no ambiente escolar, os resultados das pesquisas da ciência linguística, com atividades educativas que partam do reconhecimento da diversidade presente entre os próprios alunos e a comunidade escolar e levem o aluno a respeitar a variação linguística, que tenha acesso às normas, ora denominadas “padrão”, ora “cultura”, que o permitam participar de diferentes contextos sociais.

SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Os pesquisadores da ciência linguística, ao discutirem os atuais conceitos e pressupostos em torno da variação linguística, reconhecem a forte e imprescindível contribuição dos estudos da gramática para a compreensão da heterogeneidade constitutiva da língua. A Linguística, ao surgir como ciência da linguagem verbal humana, desencadeou um conjunto de pesquisas de vertentes teóricas que passaram a ter como foco a língua como um fato social, a princípio apresentando a sua realidade estrutural apenas em suas condições internas e, posteriormente, relacionada ao meio social, considerada como um conjunto de variedades que apresenta unidade, sistematicidade.

Apesar das críticas aos preceitos gramaticais, à descrição dos fenômenos linguísticos baseados na concepção de homogeneidade, para o desenvolvimento de seus estudos, a Linguística tem na tradição gramatical “ponto de partida” de suas reflexões e conceituações para o estudo atual da língua. Portanto, Linguística e Gramática Tradicional não são teorias em competição, mas em complemento, como declara Neves (2014) e como bem explicita Borges Neto (2013):

Os gramáticos gregos e latinos identificaram níveis de análise, como a oração e a palavra, desenvolveram noções teóricas, como sílaba, palavra, sujeito e predicado, flexão, nome e verbo etc., e estabeleceram relações entre essas noções. Apesar de adotarem padrões de exigência mais frouxos do que as teorias científicas atuais, realizaram um trabalho de teorização essencialmente igual ao que realizam os cientistas contemporâneos. (p. 2)

Ressaltamos, ainda, nas pesquisas linguísticas, que o sistema de ensino é reflexo de toda a normatividade já existente na organização social, que impõe o certo e o errado, regras do bom uso, e dificulta a visão positiva para a variação inerente não só na língua.

As discussões indicam, também, que as terminologias que buscam denominar os fenômenos estudados refletem a realidade socioeconômica e cultural assentada em nossa sociedade, de um lado a população oriunda de zona rural, de baixa escolaridade, de outro a população urbana escolarizada. Apesar de ser evidente a mescla entre as variedades, o que implica considerar contínuos, a dicotomia ainda se apresenta de forma mais marcante tanto nos campos sociais quanto linguísticos.

Os pesquisadores da educação concordam que refletir sobre a língua é pensar em variação e mudança e defendem a reformulação dos modelos teóricos educacionais,

destacando para a revisão dos eixos de ensino e a importância de compreender os conceitos relacionados ao estudo da língua.

Ao investigarmos as pesquisas linguísticas selecionadas, verificamos a principal orientação de que, no ensino de Língua Portuguesa, é imprescindível reconhecer a língua como um fenômeno heterogêneo, variável e sistematizável, desenvolver a reflexão para o ensino que divulgue a língua em reais situações e intenções de uso e promover o respeito para as diferentes variedades. Para refletir, reconhecer, respeitar, os linguistas propõem que o professor desenvolva atividades voltadas para o contato com os usos em situações comunicativas reais, tais como pesquisas por meio de entrevistas, filmagens, gravações, leituras, reescrita de textos, o que deve levar o aluno a verificar a diversidade existente de acordo com cada situação e função comunicativa, a reconhecer a existência de diferentes padrões na língua. E, então, ao professor cabe ensinar que há, entre esses diversos usos, regras eleitas socialmente como mais adequadas para contextos mais monitorados, o que a maioria dos estudiosos denomina de “norma culta”, termo/conceito que ainda desencadeia dúvidas nas propostas pedagógicas e indica a necessidade de maiores reflexões.

Entre as propostas, observamos a orientação de que a escola deve divulgar a língua em sua heterogeneidade e ensinar a língua padrão, como afirma Suassuna (1995), visto que inserir a reflexão para a variação linguística não significa excluir a reflexão gramatical, mas ampliar o ensino de língua para discussões críticas quanto aos fenômenos gramaticais e oportunizar ao aluno o conhecimento de normas que irão lhe permitir participação social mais ativa.

Temos em Bagno (2002, 2007) um pesquisador que mais polemiza os preceitos da gramática tradicional, a noção de língua homogênea ainda fortemente presente no ensino, na mídia e no senso comum. Por isso, defende o desenvolvimento de uma “Pedagogia da Variação Linguística” com o objetivo de divulgar as contribuições da ciência para o ensino. Para esse pesquisador, desenvolver a Pedagogia da Variação Linguística é promover o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas por meio da pesquisa, elaboração de projetos que permitam investigar formas linguísticas em situações reais de uso, tais como filmagens, entrevistas, gravações, debates. Diante da conscientização para a diversidade, orienta, então que ao aluno seja oportunizado o domínio da variação mais prestigiada socialmente, o conhecimento das formas divulgadas pela tradição gramatical, além de evidenciar as consequências sociais dos usos variáveis.

Outros pesquisadores, também, orientam nesse mesmo sentido a variação para o ensino de língua portuguesa, como Bortoni-Ricardo (2004; 2014) Bortoni-Ricardo e Sousa

(2014). Vimos nestes estudos a proposta de uma pedagogia culturalmente sensível, que significa conscientizar o aluno para todas as formas da língua efetivamente presentes na fala dos usuários, refletir sobre a variação como algo natural e desenvolver o ensino das variedades voltado para a noção da adequação ao contexto e conforme às expectativas dos falantes, o que implica ensinar ao aluno a norma eleita socialmente. Por isso, defende a abordagem dos fenômenos gramaticais conforme suas variações, comparando-os ao que temos registrados nas gramáticas sobre as formas dos usos.

Cardoso e Cobucci (2014), Sousa e Machado (2014), Bortone e Alves (2014), Martins e Moura (2014) que compõem obra organizada por Bortoni Ricardo, explicitam orientações condizentes às propostas de Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno quando, ao discutirem fenômenos gramaticais, como “concordância nominal”, “coesão referencial”, “hipercorreção”, concordam que o ensino de língua deve ser conduzido baseado em textos autênticos, em situações comunicativas reais a partir do qual se deve orientar para o conhecimento das normas mais monitoradas, comparar os fenômenos gramaticais observados nos diferentes contextos sociais com as descrições gramaticais, levando o aluno a ampliar sua competência comunicativa, sem deixar de conscientizá-lo para os valores atribuídos aos usos, os quais demonstram que, apesar das variedades identificadas serem legítimas, não apresentam a mesma aceitação social.

Destacamos, também, a orientação de que a escola deve considerar os alunos como senhores de sua língua, partir do uso efetivo deles para o conhecimento de todas as outras possibilidades o que deve ocorrer por meio do desenvolvimento do interesse pela leitura que permitirá ao aluno aumentar seu arcabouço teórico sobre a língua. Nesse sentido Mattos e Silva (2004) considera não ser necessário tratar de julgamento desvalorativo, mas trabalhar com a valoração da diversidade e torná-lo capaz de se adequar às diversas circunstâncias.

Faraco (2008, 2015) também destaca-se entre os pesquisadores que objetivam avançar na “Pedagogia da Variação Linguística”, com orientações para o ensino que tenha como ponto de partida o reconhecimento da heterogeneidade linguística para o ensino da norma recorrente nos meios sociais mais monitorados. Por isso, Faraco argumenta sobre a necessidade de se explicitar a norma culta atual para embasamento pedagógico, divulgar as atuais concepções e resultados de descrições linguísticas, e ainda ampliar a discussão para além das aulas de Língua Portuguesa.

Neves (2010) compartilha das contribuições dos demais linguistas e destaca-se por orientar que, no estudo de gramática a norma-padrão é mais uma das variedades da língua e

que a função da escola para reconhecer a variação como princípio e ensinar a língua padrão é vivenciar a língua em sua plenitude: falar, ler, escrever, sendo assim, propiciar reflexões para que o falante compreenda a funcionalidade das escolhas que faz. Neves orienta que não deve ser foco da escola avaliar usos linguísticos conforme os julgamentos sociais, mas assegurar ao aluno a autonomia no uso da linguagem, a compreensão da naturalidade da existência de norma e possibilidades de escolha. Para tanto, o ensino deve considerar a observação da efetiva produção linguística e conduzi-lo a conhecer a norma prestigiada.

Martins et al. (2014), Pedrosa (2014), Vieira e Freire (2014), Lima (2014) e Cyranka (2014) destacam-se entre os pesquisadores da Linguística por apresentarem o panorama das variedades do português brasileiro, associando-as a propostas para o trabalho docente que levem para a sala de aula essas descrições e desenvolvam o tratamento adequado da variação linguística. Ressalta-se a orientação desses pesquisadores para a importância do domínio sociolinguístico do professor quanto às variedades realizadas tanto na produção oral quanto escrita de seus alunos, além de ter domínio dos conceitos e princípios em torno dos fenômenos para que a revisão nas práticas sejam bem sucedidas.

É consenso que a competência dos alunos em leitura e escrita deve partir do (re)conhecimento da pluralidade de normas existentes e da existência de uma norma culta plural efetivamente praticada nos meios mais monitorados, conforme descrevem os sociolinguistas, seja no sistema pronominal, na representação de sujeito e objeto, no uso de conectores, no sistema fonético-fonológico, para conduzir o aluno ao domínio dos usos de acordo com os gêneros e as situações comunicativas para os quais devem estar preparados.

Os pesquisadores ressaltam que a maior dificuldade está na formação docente que ainda se apresenta pouco preparada para lidar com o ensino numa perspectiva variacionista, além de que há a necessidade de maior divulgação – ou divulgação mais adequada – das descrições das variedades nos meios didáticos.

Apesar dos inúmeros desafios para um ensino condizente com o real funcionamento da língua, os pesquisadores apresentam orientações significantes para mudanças na prática pedagógica, para pensar a variação no ensino de Língua Portuguesa e refletir sobre as descrições dos fenômenos linguísticos efetivamente observáveis que podem embasar a prática pedagógica do professor. Os pesquisadores explicam que o reconhecimento da língua como fenômeno variável deve ocorrer pelo contato, observação e pesquisa, no espaço escolar e social, de textos autênticos em situações comunicativas reais para a conscientização da

diversidade, para orientá-los sobre os usos que vão lhes permitir participar dos contextos em que estiver inserido.

Como o ensino reflete a normatividade presente nas diversas áreas sociais, as atuais discussões linguísticas voltadas para a heterogeneidade, a noção de variação como naturalmente presente na língua ainda não são bem acolhidas no meio escolar e social. Por isso, além desses estudos que orientam para o real funcionamento da língua e, então, para novas práticas pedagógicas é preciso revisar a formação docente que demonstra apresentar-se deficiente por não acompanhar os avanços das pesquisas linguísticas, e segundo Faraco (2008; 2015), encontrar meios para que essas reflexões ultrapassem os bancos escolares e acadêmicos, que instaure um efetivo debate nacional sobre nossas questões linguísticas que defendem a importância de se pensar a variação para o ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa que consistiu em investigar como a Linguística compreende a articulação entre variação e ensino de língua, observamos um consenso entre os pesquisadores nas orientações que possibilitem ao aluno o reconhecimento da constituição histórica da sua língua desde os registros tradicionais aos mais contemporâneos, numa direção positiva, levando-o a compreender, por meio do contato direto com textos autênticos (entrevistas, gravações, textos que circulam em diversos meios), a língua como sinônimo de variação que se constitui por diferentes normas, que podem ser usadas de acordo com a situação comunicativa, com o interlocutor e a função que se quer desenvolver.

O recorte das obras analisadas ocorreu a partir da pesquisa e seleção de textos eletrônicos – artigos, ensaios, dissertações - que nos possibilitaram formar um *corpus* constituído por capítulos de livros, fontes primárias das pesquisas eletrônicas. Os principais critérios permitiram selecionarmos pesquisas de mestres e doutores na área de linguística e educação, com publicações em fontes qualificadas que apresentam como principal objetivo refletir e orientar sobre os avanços da pesquisa linguística para o ensino de Língua Portuguesa.

O debate sobre a variação linguística como conceito a ser inserido no ensino de Língua Portuguesa faz parte do debate geral da educação para o qual se define como objetivo principal formar indivíduos que superem o pragmatismo, o imediatismo e se tornem indivíduos críticos, autônomos para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática. Nesse sentido, os pesquisadores da língua propõem pensar sobre a língua como um dos meios para que o indivíduo seja capaz de agir no mundo, para isso, defendem a importância de se revisar os conceitos e pressupostos em torno do ensino de língua de modo que se ampliem os conhecimentos linguísticos para além dos preceitos da gramática tradicional, ainda, predominante no ensino.

As discussões para o ensino implicam desenvolver a concepção heterogênea de língua que considere o sujeito como ser que é constituído historicamente ao mesmo tempo em que constitui a história. Oportunizar o reconhecimento da língua em sua diversidade, dando-lhes oportunidades de conhecer e dominar os usos que os possibilitem participar de qualquer esfera social faz parte do ideário de educação em desenvolver a atuação na sociedade como sujeitos emancipados. Discutir e orientar sobre a importância de se repensar os conceitos de ensino de língua portuguesa em torno dos principais eixos, leitura, escrita, oralidade, e compreensão de normas que regem a língua, sugere desenvolver a totalidade de capacidades linguísticas do

indivíduo, fator principal para a superação da exploração capitalista que tem as relações de dominação, divisão de classes e desigualdades como principais características.

As reflexões e orientações linguísticas parecem tratar-se de discussões que vão de encontro à concepção de educação omnilateral, conforme discutimos na segunda seção, que possibilite ao educando conhecer e refletir sobre como a linguagem se constitui, sobre as possibilidades de usos, que compreenda a linguagem como expressão de identidades, da história em que se desenvolveu, visto ser o homem sujeito que se faz na história.

Entretanto, ao se defender o desenvolvimento do sujeito emancipado, verificarmos nos discursos dos pesquisadores a afirmação de que o principal objetivo de ensino é o domínio da “norma culta” e/ ou “norma padrão” - os principais termos identificados nos debates em torno da compreensão e descrição do funcionamento linguístico - que induz a compreender ainda o peso das exigências sociais capitalistas sobre a formação escolar e a adequação à dominação da sociedade capitalista. Nesse sentido, observamos ainda a necessidade de se avançar na compreensão das concepções de língua para que se alcance o objetivo em ampliar a reflexão sobre a língua portuguesa para o genérico humano, para que o acesso à escrita amplie os conhecimentos dos alunos para que se tornem conscientes de suas escolhas, de seus papéis sociais para crescer na história.

Entre os avanços e desafios a serem enfrentados, tanto nos estudos linguísticos quanto nas concepções e práticas de ensino, podemos inferir, nas investigações que fizemos das pesquisas linguísticas selecionadas, que articular variação e ensino é compreender que língua é variação, é compreender como princípio o respeito às variedades, à diversidade, o combate ao preconceito, para orientar o ensino dos padrões de escrita existentes na língua sem, porém, focalizar apenas uma norma, julgando-a como correta em oposição às demais, já que o preconceito linguístico apenas reforça o estigma social e a exploração capitalista sobre as pessoas de menor poder aquisitivo.

Nesse sentido, é levar o aluno a conhecer as formas de organização da língua em sua complexidade, possibilitá-lo a aprendizagem crescente dos domínios dos padrões da escrita, dos usos mais monitorados da língua, torná-lo sujeito que compreende a língua em sua história e o compreende como sujeito que pode transformá-la por meio de seus conhecimentos.

Este estudo permite sugerir o desenvolvimento de outras questões de estudo: uma delas refere-se à investigação do surgimento dos conceitos de norma culta, norma padrão e

gramática tradicional na história da gramática escolar; outra questão refere-se à compreensão do ensino de norma culta e norma padrão. São conceitos que, conforme verificamos, ainda não são bem esclarecidos tanto no meio escolar quanto nas pesquisas linguísticas, e novos estudos em torno dessa temática podem contribuir tanto com este estudo, quanto com os objetivos de ensino e com a formação de professores.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS* DA PESQUISA

AGOSTINHO, S.R.N.; COELHO, I.L. Concordância de primeira pessoa do plural na escrita escolar. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et al.* (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino/ Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: **Ensino de gramática**: descrição e uso. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONE, M. E.; ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R. M. de. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola, 2014.

BRANDÃO, SILVIA F. Concordância nominal. In: **Ensino de gramática**: descrição e uso. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino médio: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: **Ensino de gramática**: descrição e uso. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. IN: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

CYRANKA, Lúcia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo, Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos. In: VALENTE, André C. (org.). **Unidade e variação na língua portuguesa:** suas representações. São Paulo: Parábola, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. IN: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et al.* (orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FREITAS, V. A. L.; SOUSA, M. A. F. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. IN: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et al.* (orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação Linguística e os livros didáticos de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, Célia Regina. Pronomes Pessoais. In: **Ensino de gramática:** descrição e uso. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. A. *et al.* Contribuições da Sociolinguística Brasileira para o ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, L. R.; MOURA, A. V. de. Orações relativas e interrogativas: aproximação entre teoria e prática na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois:** novas fronteiras, velhos problemas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. – São Paulo: Contexto, 2014.

SIMÕES, L.J.; SOARES, S.M. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et al.* (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUSA, R. M. de; MACHADO, V. R. Coesão Referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

SUASSUNA, Lívila. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Colocação Pronominal. In: **Ensino de gramática: descrição e uso**. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Concordância verbal. In: **Ensino de gramática: descrição e uso**. Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

_____; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

REFERÊNCIAS

ABRANTES A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em 08 de março de 2016

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Disponível em < <http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2016.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM & BENTES. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Entrevista – João Wanderley Geraldi: Um pensador além de seu tempo com o pé na escola. **Interdisciplinar** • Ano IX, v.20, Itabaiana/SE, jan./jun. 2014, p. 95-108. Disponível em < <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/2860>>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino/ Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

BORGES NETO, José. **História e Filosofia da Linguística**: uma entrevista com José Borges Neto. ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

_____. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Texto de conferência proferida durante o VIII Congresso da ABRALIN, Natal/RN, 02/02/2013. Disponível em < https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BORTONE, M. E.; ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

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

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; SOUSA, R. M. de. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar Quer Dizer/ Pierre Bourdieu; prefácio Sérgio Miceli. 2 ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. 1. Ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** – Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUSSE, Sanimar. Variação linguística e ensino. II Seminário de Estudos da Linguagem Diversidade, Ensino e Linguagem. **UNIOESTE**, Cascavel, 2010. Disponível em < http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2012/VARIACAO%20LINGUISTICA%20E%20ENSINO.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2015.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: **Ensino de gramática: descrição e uso.** Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão. (orgs.). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

_____. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: **Preconceito linguístico e cânone literário**, no 36, p. 57-73, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica; tradução Marcos Marcionilo.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11. Disponível em < https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

_____. **Da linguística formal à linguística social.** – São Paulo: Parábola, 2013.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONIRICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** – 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. -São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. IN: MARTELLOTA, M.E. **Manual de Linguística**. 1ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CYRANKA, Lúcia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. – São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO...*et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. - São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28029>>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

DUARTE, Sirlene. **A noção de norma linguística segundo Coseriu**. Linguagem – Estudos e Pesquisas, Catalão, vol. 2-3, 2001. Disponível em < <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/32634>>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos. In: VALENTE, André C. (org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. São Paulo: Parábola, 2015.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Criatividade e gramática**. Trabalhos em Linguística aplicada, Nº 9, 1987, p. 5-45. Disponível em < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>>. Acesso em 08 de novembro de 2015.

FREITAS, V. A. L.; SOUSA, M. A. F. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288. Disponível em:

<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=412&sid=5>. Acesso em 08 de março de 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. Texto apresentado em sessão especial da Anped, 2010b. Disponível em <http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/10203/Textos/Letramento_e_Alfabetizacao_geraldi.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

_____. **Ler e escrever: uma mera exigência escolar**. Conferencia. Universidade Federal do Triangulo Mineiro, 2007. Disponível em <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/download/20/27>>. Acesso em 06 de outubro de 2016

GOMES, C. A.; SOUZA, C. N. R. Variáveis fonológicas. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GORSKI, E.M; COELHO, I. L. **Varição linguística e ensino de gramática**. Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em <<https://periódicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73>> Acesso em 27 de agosto de 2015.

GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. **Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista**. Revista do GELNE, v. 15, p. 75-97, 2013. Disponível em <incubadora.ufrn.br/index.php/revistadogelne/article/download/.../1348>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

HELLLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2004, p. 17-41.

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna**, 2009. Disponível em: www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3>. Acesso em 02 de novembro de 2015.

_____. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM E BENTES. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos/** Rodolfo Ilari, Renato Basso. – São Paulo: Contexto, 2006.

KUENZER, A. Z. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações**. Educar, Curitiba, Especial, p. 43-69, 2003. Editora

UFPR. P. 43-68. Disponível em
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2141/1793>>.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação Linguística e os livros didáticos de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

LINS, Alex Batista. **Três hipóteses e alguns caminhos para melhor compreender o processo constitutivo do português brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em
<<http://books.scielo.org/id/3fz/pdf/oliveira-9788523208714-14.pdf>>

LOPES, Célia Regina dos Santos; CALLOU, D. M. I. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa**: a questão da variação e mudança linguística. Revista do GELNE (UFC). v.5, p.63 - 74, 2004

LUCCHESI, D. **A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas**. Estudos de Linguística Galega 4, 2012, p. 45-65. Disponível em <<http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/403>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

_____. **A teoria da variação linguística**: um balanço crítico. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (2): p. 793-805, maio-ago 2012. Disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_t31.red6_1.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

_____. **Gramática e ideologia**. Sitientibus, Feira de Santana, 5 (8), 1988, 73-81. Disponível em <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/8/gramatica_e_ideologia.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

_____. **Os limites da variação e da invariância na estrutura da gramática**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 227-259. 2ª parte 2011. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/viewFile/32430/20579>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

_____. **Norma linguística e realidade social**. IN: BAGNO, M. Linguística da norma. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

_____. **Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro**. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006. Disponível em <http://www.abralin.org/revista/RV5N1_2/RV5N1_2_art4.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Editora Guanabara. Rio de Janeiro, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção leituras introdutórias da linguagem: v. 1).

MARTINS, M. A. *et al.* Contribuições da Sociolinguística Brasileira para o ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, L. R.; MOURA, A. V. de. Orações relativas e interrogativas: aproximação entre teoria e prática na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** – 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. 8. Ed.- São Paulo: Contexto, 2013.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004

MAY, Guilherme Henrique. **Discutindo o papel do funcional no sociofuncionalismo**. -Florianópolis, 2009. Disponível em < periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1984-8420.2009v10n2p69/11937>. Acesso em 28 de setembro de 2015.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. – 4. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM E BENTES. **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2007

MOTTA, Vânia (2006). **Politizando sociedade conhecimento**. Boletim Técnico, SENAC, Rio de Janeiro, vol. 32, n. 1, jan./abr. 2006, p. 18-29.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, VICTORIA. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M.E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

OMENA, N. P.; DUARTE, M. E. L. Variáveis morfossintáticas. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMANN, Regina. **A leitura em crise na escola** – as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. P. 147-152. 1984.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, C; BRAGA, M.L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. – São Paulo: Contexto, 2014.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: Os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9 ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2003.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

POLL, Margarete Von Mühlen. **Ensino de Língua Portuguesa**: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem. Tese de doutorado. 2008. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/113/browse?value=Margarete+Von+Muhlen+Poll&type=author>>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

_____. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/09/2003. Disponível em <http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2016.

SCHERRE, Marta; NARO, Anthony. **Sobre as origens estruturais do português brasileiro: crioulização ou mudança natural?**. *Papia* 11, 2001, p. 40-50. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1852>.

SOUSA, R. M. de; MACHADO, V. R. Coesão Referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.

TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Maria Alice. **Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística**. Interdisciplinar, Ed. Especial. ABRALIN, Itabaiana/SE, n. VIII, v.17, jan./jun. 2013.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

WEINREICH, U., LABOV, W. & HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad.: Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et al.* (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.