

## Educação Linguística e a Variação Linguística

### Linguistic Education and Linguistic Variation

*Dieli Vesaro Palma\**, *Mara Rubia Neves Costa Fanti\**, *Carolina de Sousa Campos Sento Sé\**

*\*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)*

---

**Resumo:** O tema deste trabalho busca relacionar a Educação Linguística, proposta pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPEDULING), e a presença da variação linguística no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Ele tem por objetivos focalizar a variação linguística no contexto da História da Linguística, caracterizar a Língua Portuguesa e o seu ensino nos séculos XIX e XX e apresentar considerações sobre as possibilidades de ensino da variação linguística na escola. O texto está dividido em três partes, além das considerações iniciais e finais.

**Palavras-chave:** Educação Linguística. Competência comunicativa. Variação linguística. Poliglota na própria língua.

---

**Abstract:** This work seeks to relate Linguistic Education model, as proposed by the Research Group on Linguistic Education at PUC-SP (GPEDULING), and the presence of linguistic variation in the teaching of Portuguese language, in Basic Education. It aims to focus the linguistic variation in the context of the History of Linguistics, to characterize the Portuguese language, its teaching in the 19th and 20th centuries, and to present considerations on the possibilities of teaching linguistic variation at school. The text is divided into three parts, in addition to the initial and final considerations.

**Keywords:** Linguistic Education. Communicative competence. Linguistic variation. Polyglot in his own language.

---

## Considerações Iniciais

Este trabalho trata da relação entre a Educação Linguística, proposta pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPEDULING), e a presença da variação linguística no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. A escolha dessa temática justifica-se porque a Educação Linguística, doravante EL, é concebida pelo Grupo como um processo de ensino e de aprendizagem que objetiva capacitar o indivíduo para o uso consciente da língua materna, em diferentes contextos comunicativos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e possibilitando-lhe o exercício pleno da cidadania, conforme propõem Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008).

A meta dessa educação é formar “o poliglota na própria língua” (BECHARA, 1985), ou seja, preparar o usuário para saber adequar o uso da língua em função das diferentes situações comunicativas que ocorrem na sociedade. Para atingi-la, a EL tem como eixo articulador do ensino a competência comunicativa, que engloba várias outras competências, responsáveis por aspectos distintos no uso da língua (LOMAS, 2014, p. 132), como a competência linguística ou gramatical, pela correção, a competência sociolinguística, pela adequação, a competência estratégica, pela eficácia comunicativa, a competência textual ou discursiva, pela coerência e pela coesão, a midiática e hipertextual, pelo uso e pela interpretação crítica das linguagens e das mensagens audiovisuais e multimídias e, finalmente, a competência literária, pela leitura, escrita e fruição de textos literários ou de intenção literária. Cabe lembrar ainda que, quando se trata do ensino da leitura e da produção textual, visa-se ao desenvolvimento da competência leitora e da escritora.

Além desse eixo articulador, a EL fundamenta-se em doze pressupostos, mas, para fins deste trabalho, destacamos o seguinte: ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística. É ele o objeto de discussão deste texto, que tem como objetivos focalizar a variação linguística no contexto da história da Linguística, caracterizar a Língua Portuguesa e o seu ensino nos séculos XIX e XX e apresentar considerações sobre as possibilidades de ensino da variação linguística na escola.

## 1 Um breve panorama histórico da linguística

Para dar conta de compreender o que é a sociolinguística, como surgiu e como se desenvolveu, deve-se, antes, apresentar a bagagem histórica que alicerça os estudos acerca da linguagem. Será exposto, brevemente, o percurso de agregação de conhecimentos sobre a

língua que precederam e possibilitaram o desenvolvimento dessa vertente. É interessante notar como há sempre uma negociação que alterna a motivação dos estudos linguísticos: ora sagrada, ora mundana.

Os primeiros registros do interesse em estudar a linguagem têm um motivo religioso: os Hindus, no século IV a.C., não queriam que seus textos sagrados compilados nos “Vedas” sofressem alterações de acordo com a fala dos praticantes. Para isso, os gramáticos dessa época (dentre os quais se destaca Panini) produziram modelos de análise.

Contemporaneamente a Panini, na Grécia Antiga, Platão investiga a relação entre a palavra e seu significado na obra “Crátilo”; posteriormente, Aristóteles analisa a estrutura linguística, com a elaboração de uma teoria da frase, a distinção das partes do discurso e a enumeração das teorias gramaticais.

Na Península Itálica, Varrão delinea a gramática, definindo-a como ciência e arte. Esses expoentes da chamada “tradição greco-romana” levantaram as bases filosóficas da terminologia e os primeiros problemas linguísticos: seus apontamentos influenciaram todas as gramáticas posteriores até hoje.

Na Idade Média, os modistas transpõem as ideias aristotélicas de que as palavras representam conceitos que representam objetos aos três modos de significar por meio da linguagem (*modi essendi, modi intelligendi e modi significandi*). Eles consideram a estrutura gramatical como universal e concebem suas regras como independentes das línguas em que se realizam.

No fim do século XV (mais especificamente, em 1492), Antonio de Nebrija publica sua “*Gramática de la lengua castellana*”, inaugurando a edição de gramáticas de língua vulgar na Europa. Pioneira em dar enfoque ao estudo das línguas românicas, serviu de base para as obras desse gênero que vieram posteriormente. Mas, de maneira alguma, esse momento diminuiu o prestígio do Latim, que se manteve firme como “língua universal”.

É no século XVI, por meio da Reforma Protestante, que um novo ciclo de estudos da linguagem se inicia. Visando a disseminar livros sagrados para diversas línguas, é aberto o terreno para que a tradução ganhe destaque. O contato entre as variadas culturas culmina na criação do primeiro dicionário poliglota por Ambrosio Calepino em 1502.

Depois disso, é com a publicação da “Gramática de Port Royal”, em 1660, que se inaugura uma nova época: a das gramáticas filosóficas, assim chamadas porque vislumbravam uma relação entre pensamento e linguagem dada por princípios gerais que se estenderiam a todas as línguas. Essa obra dá o tom aos estudos da linguagem ocorridos entre os séculos XVII e XVIII. Seus autores, Lancelot e Arnaud, afirmam que

[...] a gramática se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua (FIORIN, 2011, p. 12).

Esse cenário de ampliação dos conhecimentos acerca de diversas línguas gera o interesse, durante o século XIX, de se estudar as línguas em uso – deixando em segundo plano o enfoque de raciocínio abstrato sobre a linguagem. É o início da linguística histórica, que verte o olhar para a comparação das línguas – atividade em que se destaca Franz Bopp, com o estudo do sistema de conjugação do Sânscrito comparado ao Grego, Latim, Persa e Germânico. A partir do legado de Panini, Bopp aponta o “parentesco” entre essas línguas e grande parte das línguas europeias, delimitando a “família” indo-europeia e apontando, por meio do método histórico-comparativo, a evidência do idioma indo-europeu.

As ideias de Bopp fazem com que seja possível vislumbrar que o objeto dos estudos sobre a linguagem (a língua literária) mudava com o tempo, fazendo com que, por exemplo, o Latim se transformasse no Português. Essa percepção abriu espaço para um novo objeto de estudo: a língua falada.

Além de Bopp, um outro Franz (Boas) também se destacou nesse período. Boas, a partir de estudo do ramo da antropologia cultural sobre as línguas ameríndias, estabelece que “nenhum padrão, de uma cultura ou de uma língua, deveria ser considerado inferior” (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 12) – afirmação que foi aplicada no estudo comparativo entre diferentes línguas.

Os postulados que a linguística histórica do século XIX desenvolveu, ao tentar compreender as leis universais que regiam todas as línguas, ficaram como legado para os teóricos vindouros. Versando sobre a língua, os neogramáticos e os comparatistas a definiram como uma instituição social e não um organismo natural; como uma totalidade organizada; como um sistema autônomo de significação; como um sistema de signos arbitrários; como uma realidade com história e, finalmente, como passível de ser estudada em si e por si.

Tais premissas serviram ao estruturalismo de Saussure como base do desenvolvimento de algumas de suas dicotomias – como a que há entre língua e fala. O fundador da linguística científica estabelece que a língua é homogênea, pois que só traz em si elementos da mesma natureza (psíquica): os signos; já a fala é heterogênea, uma vez que articula elementos físicos, fisiológicos, psíquicos – pertencendo, ao mesmo tempo, ao domínio individual e social. Os trabalhos de Saussure publicados no início do século XX rompem com os estudos históricos, da psicologia, filosofia e literatura – tomando como norte a observação dos fatos da linguagem.

## 2.1 O que é sociolinguística?

No século XX, a partir dos anos 1950, começaram a aflorar novas tendências linguísticas paralelas à análise formal da língua. Com inspiração advinda da filosofia analítica da linguagem, mais especificamente de Ludwig Wittgenstein e John Austin, o campo da linguística verteu suas atenções à observação da linguagem em seus usos efetivos – munindo-se, para isso, de conhecimentos interdisciplinares. As vertentes de estudo oriundas desse direcionamento pragmático da disciplina ficaram conhecidas como “tendências hifenizantes ou genitivas” – como a linguística textual, a análise do discurso, a análise da conversação, a psicolinguística, a etnografia da conversação, a etnometodologia e aquela que aqui se escrutina: a sociolinguística.

A partir da percepção e identificação da variação social da linguagem, a sociolinguística dá (por meio da teoria da variação) uma continuidade mais sofisticada aos estudos de dialetologia do séc. XIX, além de passar a perscrutar a norma linguística. Um dos mais importantes passos iniciais nessa direção ocorreu em maio de 1964, quando diversos pesquisadores se reuniram na Universidade da Califórnia em Los Angeles movidos a investigar o motivo do baixo desempenho escolar apresentado pelas crianças praticantes da variedade (materna) afro-americana da língua inglesa. Visando a construir metodologias de caráter variacionista por meio de análises contrastivas da variante dos alunos ante o inglês padrão (falado e ensinado na escola), esses pesquisadores desenvolveram trabalhos pioneiros, dentre os quais se destaca o de William Labov.

Para ele, os problemas de leitura das crianças do gueto estavam enraizados numa situação de ignorância recíproca: professores e alunos ignorando mutuamente os sistemas linguísticos uns dos outros (WOLFRAM; FASOLD, 1972 *apud* BORTONI-RICARDO, 2019, p. 15).

Ou seja, é inerente à sociolinguística a necessidade de se considerar o falante, o contexto sociocultural e a comunidade de fala em que essa prática se dá. A esse olhar, somam-se as precedentes ideias do relativismo cultural de Franz Boas e da heterogeneidade linguística de Saussure: são esses os pilares da disciplina sociolinguística.

Para avançar à compreensão do enfoque que a sociolinguística propõe à variante e a variedade linguística, é preciso notar que a formação estruturalista de Labov foi complementada pela formação diglósica e dialetológica de seu mentor, Uriel Weinreich.

Os estudos no campo da dialetologia objetivavam compilar características da fala de

comunidades isoladas, sintetizando mapas dialetais. Esse olhar, quando adicionado ao método estruturalista de contrastar e definir elementos por oposição a outros elementos, proporcionou grande avanço à sociolinguística, que se capacitou a delimitar os conceitos de variedade e variante. Este, nas palavras de Bortoni-Ricardo, se define assim:

As formas que supostamente transmitem o mesmo conteúdo semântico, expresso com recursos linguísticos distintos, vão caracterizar regras variáveis, e suas alternativas são denominadas **variantes**. Por exemplo, as formas “nós fomo”, “nós fomos”, “nós foi” e “nós fumu” são quatro variantes da mesma forma verbal, no português do Brasil [*grifo nosso*] (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 68).

Desse modo, condições como frequência e relevância sociossimbólica de uma variante, além do grupo étnico e social em que surgiu, determinarão o seu grupo social de prestígio. Como bem define Bortoni-Ricardo:

O mais comum nas regras variáveis em línguas usadas em comunidades urbanas e tecnológicas é que uma regra variável se constitua de variantes próprias da variedade padronizada da língua e variantes de caráter popular sem prestígio (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 69).

A partir desse trecho, já é possível depreender contornos do que é o conceito de variedade. Complementando essas ideias, Dittmar versa sobre a variedade padrão:

**Variedade padrão** é aquela variedade de uma comunidade de fala que é legitimada e institucionalizada como um método suprarregional de comunicação, como resultado de várias circunstâncias sociopolíticas relacionadas à detenção do poder, no processo histórico. [*grifo nosso*] (DITTMAR, 1976, p. 107, apud BORTONI-RICARDO, 2019, p. 69).

O conceito de variedade padrão explicita contrastes sociais. Se, por um lado, a educação é a ferramenta para diminuir esses abismos, por outro, ela não se municia de elementos que aproximem o falante das variantes de menor prestígio do ambiente escolar, como apontado pela pesquisa de Labov feita com crianças praticantes da variedade (materna) afro-americana (citada anteriormente). Corroborando esse entendimento, Marcos Bagno

afirma, em seu prefácio para versão brasileira da obra de Labov:

[...] a sociolinguística variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções ideológicas que se apoiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e de exclusão social (LABOV, 2008, p. 9).

A variação, então, deve ser vista como um tema de extrema relevância para a educação linguística. Concepções como a de “erro”, por exemplo, só perpetuam a distância entre os domínios sociais frequentados pelo aluno. Para entender esse conceito, é preciso observar que família, os amigos e a escola são os ambientes “onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização” (BORTONI-RICARDO, 2018, p. 23). Esses ambientes são chamados de domínios sociais, onde o indivíduo desempenhará papéis pautados por normas socioculturais.

O ambiente da escola é permeado por uma cultura predominantemente escrita – se diferenciando dos outros, em que essa é predominantemente oral. Tal fator culmina em uma hipervalorização da variante padrão, que acaba por ceifar pluralidades culturais e fermentar preconceitos linguísticos. A respeito da relevância do reconhecimento da variação linguística, Marcos Bagno aponta:

No terreno da educação, o reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado de modo radical as concepções de língua e de ensino de língua; as diretrizes oficiais e a prática pedagógica em sala de aula (LABOV, 2008, p. 9-10).

## 2 Variação linguística e o ensino do Português Brasileiro

O Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC/SP (GPEDULING) tem como meta formar o “poliglota na própria língua”, conforme propõe Bechara (1985), como já destacamos nas Considerações Iniciais. A Educação Linguística tem como eixo articulador o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes (ApEn), a qual engloba várias competências. Ela se fundamenta nos seguintes pressupostos:

- ✓ Conceitos específicos de sociedade, de educação e do processo de ensino e de aprendizagem;
- ✓ Ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;
- ✓ Deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais;
- ✓ Ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação e não do erro;
- ✓ Análise linguística baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais que caracterizam os tipos de textos, como manifestação dos gêneros textuais;
- ✓ Intercomplementaridade entre o saber científico, que o ensinante-aprendente (EnAp) deve dominar, o saber ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que efetivamente o EnAp realiza em sua sala de aula;
- ✓ Organização do ensino da língua materna em pedagogias: oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical, literária e digital;
- ✓ Valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos ApEn e para o planejamento das atividades docentes;
- ✓ Deslocamento do papel do aluno que se assume como responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de ApEn, e do professor que, por meio de metodologias ativas e de atividades desafiadoras, adota a posição de EnAp, tendo a pesquisa básica como fundamento de sua prática.

Vê-se, assim, que, em razão de sua meta, de seu eixo, da competência sociolinguística e de seu pressuposto - Ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística - a variação linguística é um tema que deve ser discutido ao se tratar da Educação Linguística em uma perspectiva comunicativa.

O primeiro ponto que é importante destacar-se são os obstáculos a serem superados para se introduzir esse tema na escola. A resistência a ele relaciona-se a questões históricas ligadas à presença da Língua Portuguesa no Brasil.

Durante o período colonial, predominaram, em terras brasileiras, as línguas gerais, existentes no sudeste e no norte do país. Os jesuítas, responsáveis pela catequese dos indígenas, aprenderam essas línguas, que serviram como meio de comunicação para a cristianização dos índios. Entretanto, em certas regiões, como em São Paulo, pelo isolamento dessa localidade e pelo uso da língua geral nas bandeiras, nas quais a maioria dos participantes eram nativos, ela era a língua dominante, tendo sido abandonada após a proibição do Marquês de Pombal, em 1758. O Português era falado na Bahia, sede inicial do governo colonial e, posteriormente, no Rio de Janeiro, quando se dá a mudança da capital. Em São Paulo, por exemplo, a língua majoritária era a geral.

A proibição de Pombal desencadeou uma ruptura no uso linguístico no Brasil, pois a Língua Portuguesa passou a ser obrigatória na colônia. Essa obrigatoriedade foi o primeiro passo para a implantação da norma de prestígio em terras brasileiras e ela buscou, por um lado, afastar a possibilidade do bilinguismo e, por outro, inviabilizar a introdução de palavras indígenas no Português, tornando-se, assim, a forma hegemônica de expressão. É importante ressaltar-se que essa forma ficou estreitamente ligada ao português europeu, considerado o modo de bem falar e de bem escrever, visão que vai se estender durante os séculos XIX e XX.

É importante destacar-se que o contato com línguas diversas no período colonial, anterior à proibição de Pombal, foi uma realidade, pois, além das línguas dos povos autóctones, houve também o contato com inúmeras línguas africanas, como as bantas e as da família benue-kwa, destacando-se, entre elas, a língua ioruba. Buscando comprovar essa realidade, Mattos e Silva (2004, p. 133) afirma: “Está, portanto, correto Antônio Houaiss, quando afirma que ‘o português brasileiro nasce com diversidade’ (1985: 91).”

Apesar desse reconhecimento, a homogeneidade da Língua Portuguesa no Brasil será enfatizada em diferentes momentos. Um deles ocorreu quando da publicação da obra *Iracema* de José de Alencar, na qual o romancista buscou introduzir aspectos da natureza brasileira expressos no léxico e nas construções linguísticas e recebeu severas críticas, tanto de autores portugueses, quanto de brasileiros. Em 1874, segundo Barbosa Lima Sobrinho (2000, p. 153), assim Alencar se manifesta:

Uns certos profundíssimos filólogos negam-nos a nós brasileiros o direito de legislar sobre a língua que falamos. Parece que os cânones desse idioma ficaram de uma vez decretados em algum concílio celebrado aí pelo século XV. Esses cânones só tem o direito de impingilos quem nasce da outra banda e goza da fortuna de escrever nas ribas do Tejo e Douro, ou nos amenos prados do Lima e Mondego.

Nessa fase, o autor de *Iracema* previa a existência de uma língua brasileira, filha da língua portuguesa, mas ao fim e ao cabo, o que ele pretendia era, na realidade, a liberdade estilística e não a revolução linguística, uma vez que os críticos portugueses apontavam falhas gramaticais em seus textos, acusando-o de mau uso da língua. Eles não foram capazes de compreender que Alencar se opunha à língua clássica empregada nos textos literários.

Esse foi o início do purismo metalinguístico no Brasil, que, segundo Quadros (1999), caracteriza-se por revelar a posição ideológica do falante/ escritor no contexto de uma língua histórica. Ele vai se estender ao longo do século XX e pode explicar a questão da diglossia, proposta por Mattos e Silva (2000).

Embora no período colonial, anterior à imposição do Português como língua obrigatória no Brasil pelo Marquês de Pombal, a diversidade linguística estivesse presente no país, ela passou a ser negada a partir do século XIX e um ideal homogeneizador instalou-se em terras brasileiras. Entre os defensores dessa visão, está Serafim da Silva Neto que, como mostra Mattos e Silva (2000, p. 133), rejeitou a “linguagem adulterada dos negros e índios” que “todos os que puderam adquirir uma cultura letrada descartaram”, mas, na realidade, destaca a pesquisadora foi “um português brasileiro heterogêneo geograficamente, mas sobretudo na escala social”, que foi excluído.

Ela mostra ainda que, no decorrer do século XIX e no século XX, houve a implantação da clivagem que originou a diglossia atual. Em “polos opostos de um *continuum* linguístico, coloca, em um extremo, os poucos portadores de um padrão linguístico primeiro luzitanizante e, no século XX, um padrão culto brasileiro, e, no outro extremo a massa de iletrados e precariamente literatados do Brasil” (p. 134).

Dessa forma, como mostra Mattos e Silva, surgiu, nesse período, um elemento novo no cenário linguístico brasileiro: a normatização linguística explicitada, de caráter coercitivo, inicialmente restrita a poucos falantes, mas que acabou por atingir a sociedade de forma ampla. Sobre essa questão, assim se manifesta essa autora:

O policiamento gramatical, conseqüentemente, passou a ser parte das preocupações da chamada elite brasileira, o que persiste até hoje e entrou como fator sociolinguístico significativo para a sócio-história do português brasileiro (MATTOS E SILVA, 2000, p. 134).

Por essa razão, a gramática normativa foi introduzida na escola brasileira e acabou sendo o objeto de ensino nas salas de aula. Como seu foco é a norma padrão, durante muito tempo centrada no texto literário e em uma língua idealizada, não houve espaço para a diversidade linguística, nem para o português brasileiro.

Sobre essa gramática, Cavaliere (2000) tece várias considerações que apresentamos a seguir. Discorrendo sobre a polissemia do termo gramática, ele mostra que essa palavra assume vários significados. Interessa-nos nesta exposição a gramática entendida como “prescrição de um dado desempenho”, tendo, portanto, um caráter normativo. Ele situa a sua origem na Antiguidade greco-romana e relaciona a ela o “princípio da autoridade do gramático” ou “dos escritores que lograram obter reconhecimento social pela excelência de seu desempenho em língua escrita (p. 37)”.

Destaca esse autor que essa gramática não objetiva descrever estruturas linguísticas, mas, sim, prescrever um conjunto delas consideradas corretas, “com grau de arbitrariedade

que pode apoiar-se tanto no vasto abono dos textos clássicos quanto na simples opinião do gramático” (p. 37). Ele traduz esse conceito de gramática como “um receituário do bom comportamento linguístico” (p. 37). Ele considera que a existência de regras não é um mal, uma vez que todos os instrumentos de controle social preveem a presença de regras, como a religião e a lei. Sua falha reside no distanciamento que ela mantém com os avanços da gramática descritiva, tornando-se, por essa razão, suas orientações obsoletas e anacrônicas

Mostra-nos Cavaliere que essa gramática, denominada de tradicional, focaliza apenas um registro da língua, a norma culta. É importante ressaltar que a designação dada pelo autor é entendida pela escola, segundo Antunes (2007, p. 87) como o falar considerado correto ou modelar, de acordo com o que propõe a gramática normativa. Afirma a professora que “Constitui, portanto, a representação do que seria o falar exemplar – aquele “sem erros” – por isso mesmo, o mais prestigiado socialmente.” Logo, essa norma não favorece a “formação do poliglota na própria língua, meta da Educação Linguística, uma vez que interdita as variantes não prestigiadas.

Com essa exposição, fica bem clara a situação do ensino da Língua Portuguesa, desde o século XIX até os dias atuais. Trata-se, na escola, principalmente da modalidade escrita, que está muito afastada do conhecimento que o ApEn tem da modalidade oral, que, frequentemente, não segue a norma culta. Dessa forma, a aprendizagem da escrita, que acaba respingando na oralidade, torna-se semelhante ao ato de aprender uma língua estrangeira.

Além disso, não são tratadas as variações diacrônicas, as diastráticas e as diamésicas, nem as mudanças linguísticas originadas pela Gramaticalização, pela Lexicalização e pela Reanálise, que seria um caminho possível e proveitoso para se abordar a variação linguística na sala de aula.

### 3 Variação linguística em sala de aula

O objetivo geral da Educação Linguística é a formação de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes. Nesse sentido, o trabalho com a variação linguística perpassa todas as práticas do ensino de língua. Não é admissível a afirmação de que o Brasil seja um país monolíngue, dadas as próprias dimensões territoriais e a imigração de diferentes povos em território nacional, os quais intervieram de maneira decisiva na constituição do Português Brasileiro e no seu uso pelos falantes, como visto anteriormente. Outro fator preponderante a ser considerado é o de que a heterogeneidade faz parte da natureza das línguas, assim, toda e qualquer língua apresenta variação.

Convém destacar que as variedades linguísticas não são somente diatópicas, ou seja, não abarcam apenas a questão regional, na constituição dos dialetos como o caipira e dos

diferentes falares como o nordestino, o gaúcho ou o carioca, por exemplo. As variedades também são diastráticas, ou seja, ocorrem no nível sociocultural, constituindo os estratos socioculturais, diacrônicas, acontecendo ao longo do tempo e diamésicas, materializando-se em diferentes meios ou veículos, como propõem Ilari e Basso (2006), destacando esses pesquisadores que elas convivem em dado momento histórico e não podem ser aplicadas separadamente em alguns textos e em outros não. Sob essa perspectiva, distingue-se a norma culta e a variação subpadrão, utilizada por falantes de menor grau de escolaridade. Essa norma é levada pelos estudantes para a sala de aula, como marca de língua funcional<sup>1</sup> de sua comunidade. Por fim, as variedades são também diafásicas, referem-se aos grupos sociais, ao gênero, à faixa etária, à profissão, ao estrato social, entre outros fatores que interferem na variação linguística.

É função da Educação Linguística contribuir para o desenvolvimento da competência sociolinguística do aprendente, de modo a habilitá-lo a utilizar a língua adequadamente nas diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, não é possível desvincular o trabalho com as variedades linguísticas do ensino de língua materna, já que se objetiva a formação do “poliglota na própria língua”. Assim, a Educação Linguística deve assumir seu viés interdisciplinar e se associar à Sociolinguística que preconiza um novo olhar sobre o ensino de língua, o qual não deve ser uma mera transmissão da norma padrão, antiquada e distante da realidade.

Em sala de aula, atualmente, a metodologia de ensino de língua ainda é muito voltada à correção dos erros, daquilo que se considera desvio da norma padrão, entretanto é fundamental que se esclareça que há uma falsa sinonímia entre norma padrão e norma culta. A norma culta é um conjunto de variedades faladas e escritas por pessoas de vivência urbana e alto grau de escolarização, segundo critérios estabelecidos pelo Projeto NURC<sup>2</sup>, já a norma padrão é artificial, criada para ser um modelo de língua, pautado em clássicos da Literatura. Nesse sentido, é preciso desmistificar, em sala de aula, conceitos estratificados que retratam posicionamentos, em alguns momentos, preconceituosos. Muitas vezes, aquilo que é apontado como erro é a manifestação da língua funcional, utilizada na comunidade da qual o aprendente faz parte. A abordagem do erro pelos educadores deve, nesse sentido, sofrer uma transformação que, apesar de necessária, ainda gera insegurança:

---

<sup>1</sup> “cada língua funcional tem sua própria correção à medida que se trata de um modo de falar que existe historicamente.” (CUNHA, 1999, p. 52).

<sup>2</sup> O Projeto NURC, que teve início em 1970, objetiva caracterizar a modalidade culta da língua falada nos centros urbanos e caracteriza a fala culta, média, habitual, através de uma documentação sonora capaz de fornecer dados precisos sobre a nossa língua, respeitadas as diferenças culturais de cada região.

Nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas – seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a postura que considera o “erro” uma deficiência do aluno e a postura que vê os chamados “erros” como uma simples diferença entre duas variedades – têm feito um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade de humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os alunos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

A utilização de uma regra não padrão, segundo Bortoni- Ricardo (*ibid.*), deve ser tratada a partir de dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. A primeira pode ser prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que o professor tenha daquela regra. Alguns desvios podem fazer parte do repertório do professor que não os reconhece na linguagem do aluno, especialmente em situações de fala informais. Já a segunda gera mais dificuldades. É fundamental conscientizar o aluno quanto às diferenças quanto ao uso da língua para que ele próprio monitore o seu estilo, entretanto essa conscientização não deve gerar interrupções inoportunas. Em outras palavras, é preferível adiar uma intervenção que possa ocasionar a fragmentação de um raciocínio a provocar insegurança no ApEn quando ele se manifesta por meio da oralidade ou escrita

Os ApEns trazem consigo a própria cultura e ela não pode ocupar um papel secundário na escola – ao contrário, pode e deve ser utilizada como ponto de partida para que todos tenham acesso à norma culta, que não se restringe à modalidade escrita da língua, mas também diz respeito à oral. A ênfase dada à situação comunicacional constitui-se como estratégia de trabalho com as variedades linguísticas, tendo em vista o fato de que haverá sempre uma variedade adequada para cada momento de fala ou escrita. Assim, segundo Cyranca (2015, p. 35),

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem,

conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

É errôneo limitar a abordagem da variação linguística como algo restrito ao meio rural ou à análise das tirinhas de Chico Bento, levar a multiplicidade de usos da língua para a sala de aula diminui a distância entre a língua ensinada na escola e a língua usada na sociedade que é viva e dinâmica. Nesse sentido, ensinar Língua Portuguesa não se restringe a fazer com que os aprendentes decorem regras da gramática normativa. Elas são ineficazes se não vierem acompanhadas da noção de adequação e mesmo de estilo.

A escola, muitas vezes, desconsidera ou não aborda a variação estilística da língua, sendo que cada indivíduo varia a sua atividade linguística de acordo com um eixo de monitoramento, em outras palavras, escrever ou falar com alguém do círculo íntimo implica uma determinada variação da atividade linguística inadmissível ao trato com pessoas de nível hierárquico superior, por exemplo.

Nesse sentido, o fato de a Educação Linguística entender a língua como “[...] uma instituição social, uma criação histórica e coletiva e não simplesmente uma forma de comunicação” (PALMA; TURAZZA, 2012) exige que sejam promovidas estratégias que viabilizem o trabalho com as variedades linguísticas, empregadas pelos usuários em situações comunicativas reais.

Em ambiente escolar, a exposição do aprendente a uma multiplicidade de gêneros textuais visa a promover a inserção do indivíduo na cultura letrada. Nesse sentido, a variação linguística pode ser ensinada em sala de aula a partir de textos autênticos (gêneros escritos e falados também). É preciso desmistificar o posicionamento de que a informalidade está ligada à modalidade oral da língua e a formalidade à escrita, fato que pode ser observado nas crônicas que, em sua maioria, trabalham com a variedade informal da língua. Não se pode, nesse sentido, ao trabalhar com os gêneros, priorizar a norma-padrão uma vez que

A educação em língua materna não é sinônima de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego de língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais. (BAGNO, 2012, p. 31).

A abordagem das variedades linguísticas viabiliza a desconstrução do preconceito

lingüístico, o qual apresenta resultado desastroso para a educação: “[...] muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, ser alvo de discriminação praticada não só pelos colegas, mas por muitas professoras e muitos professores (BAGNO, 2012, p. 96).

A escola é ambiente de troca, de construção de conhecimento. Nesse sentido, considerar as variedades lingüísticas na elaboração das atividades pedagógicas proporciona o respeito à cultura do aluno, que não é construída apenas em ambiente escolar, mas por meio de experiências mediadas pela linguagem e as mais diversas situações comunicativas. Não existe a variedade correta, mas a mais adequada para cada situação – e é dever da escola propiciar ao aprendente esse olhar acurado para a escolha de uma variedade em detrimento de outra.

O Brasil é um país de dimensões continentais que abarca uma ampla diversidade cultural traduzida no uso da língua que, exatamente, por ser diferente, mobilizada por tantas variedades diatópicas, diafásicas, diastráticas, além das diacrônicas e diamésicas, faz do Português Brasileiro um idioma tão único em sua multiplicidade. É papel da escola tornar os ApEn, além de políglotas na própria língua, apreciadores do bem falar e do bem escrever, não valorizando apenas a beleza do idioma, mas a utilização adequada de cada variedade ao momento de uso.

## Considerações finais

O tema abordado neste artigo é de extrema relevância para o ensino da Língua Portuguesa na escola. Ele evidenciou como a língua materna foi e é abordada na escola e, ao privilegiar apenas a norma culta, disseminou a crença de que o Português é uma língua homogênea, levando ao apagamento de outras normas. Essa postura tornou-se possível, porque houve filólogos e mesmo linguistas que defendiam essa posição.

Além disso, também a formação inicial nos cursos de licenciatura, muitas vezes, reforçou essa visão, bem como o livro didático, que, na sua maioria, ou trabalha com a memorização de regras metalingüísticas, ou apresenta os conteúdos lingüísticos em apêndice no final das obras, sem relacioná-los com os temas tratados nas unidades nas propostas de leitura e de produção textual. Repetem, eles, portanto, um enfoque tradicional, sem levar em consideração que a legislação, por meio dos PCN, propôs mudanças no ensino da gramática ao introduzir o conceito de análise lingüística.

Assim, ao encerrarmos este artigo, enfatizamos a necessidade de mudanças na formação inicial dos futuros docentes, a relevância da formação continuada para os já licenciados e a revisão dos projetos pedagógicos, seja nos cursos universitários, seja na

educação básica, objetivando um novo enfoque no ensino da língua materna, no qual a diversidade linguística esteja presente, a variação e a mudança linguística sejam objeto de ensino e a escola se abra para o multilinguismo.

## Referências

ANTUNES, Irandé. Norma culta. In: \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática na escola: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 87-91.

BAGNO, Marcos. A discriminação e o preconceito linguísticos. In: BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo, Parábola, 2012. p. 96-97.

\_\_\_\_\_. O não ensino da norma-padrão. In: BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo, Parábola, 2012. p. 31-33.

BECHARA, Evanildo: *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37. edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris: *Educação em língua materna: – A Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALIERE, Ricardo. Gramática como prescrição de um dado desempenho linguístico. In *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000. p. 37-38.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça: A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILES Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. In: \_\_\_\_\_. *O português da gente : a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151-196.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA SOBRINHO, Alexandre José Barbosa. *A língua portuguesa e a unidade do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LOMAS, Carlos. El aprendizaje de la competencia mediática. In: LOMAS, Carlos (org.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octaedro: Barcelona, 2014. p. 123-134.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva: Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da educação linguística. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa - aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo, EDUC, 2012. p. 215-33.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística e o livro didático. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa (org.). *Língua Portuguesa e lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2014. p. 309-27.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1999.

**DIELI VESARO PALMA**

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP.

**Lattes ID:** [www.lattes.cnpq.br/1645611025003910](http://www.lattes.cnpq.br/1645611025003910)

**Orcid ID:** [www.orcid.org/0000-0001-6699-0789](http://www.orcid.org/0000-0001-6699-0789)

**E-mail:** [dieli@uol.com.br](mailto:dieli@uol.com.br)

**MARA RUBIA NEVES COSTA FANTI**

Doutoranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP).

**Lattes ID:** [www.lattes.cnpq.br/5543857292651718](http://www.lattes.cnpq.br/5543857292651718)

**Orcid ID:** [www.orcid.org/0000-0001-5874-182X](http://www.orcid.org/0000-0001-5874-182X)

**E-mail:** [fantimara@gmail.com](mailto:fantimara@gmail.com)

**CAROLINA DE SOUSA CAMPOS SENTO SÉ**

Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP).

**Lattes ID:** [www.lattes.cnpq.br/3791577345789854](http://www.lattes.cnpq.br/3791577345789854)

**Orcid ID:** [www.orcid.org/0000-0002-4482-4875](http://www.orcid.org/0000-0002-4482-4875)

**E-mail:** [carolina.scss@gmail.com](mailto:carolina.scss@gmail.com)