



## COMO TRABALHAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA?

Lygia de Assis Silva <sup>1</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa procurou verificar, através da prática de professores de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental, o tratamento dado à variação linguística na sala de aula. Para tanto, traçamos um percurso teórico, no qual explicitamos as mudanças ocorridas no ensino de língua materna, a partir das transformações ocorridas nas concepções de linguagem e gramática ao longo do tempo. Como metodologia nos inspiramos na análise do conteúdo, observando a prática de duas professoras do 1º ano do 1º ciclo, da rede municipal de ensino do Recife, a partir da aplicação de uma sequência didática sobre a temática em questão, relacionando-as com a entrevista semiestruturada feita com essas professoras. Verificamos que a aquisição do conhecimento sobre a temática, por parte das professoras, parece não assegurar a presença de uma didatização mais reflexiva sobre a língua em sala de aula, pois existe uma lacuna entre a teoria e a prática no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente ao tratamento da variação linguística.

**Palavras-chave:** Análise Linguística; Língua Portuguesa; Variação linguística.

### INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, conviver com as diferenças é uma dificuldade que o ser humano enfrenta cotidianamente. A descoberta de uma diversidade, muitas vezes, é acompanhada de estranhamento, intolerância às distintas manifestações nas esferas da vida humana. Uma forma de preconceito sutil, mas não menos presente no nosso dia a dia, é a que faz referência à identidade linguística do indivíduo, que, mesmo sendo combatida no Brasil há algumas décadas, ainda parece existir resquícios na nossa sociedade, de maneira geral, e também na escola.

Ao ingressar na vida escolar, cada criança traz consigo características próprias no que diz respeito a sua forma de falar, porém, muitos professores parecem ainda desconsiderar as peculiaridades linguísticas dos alunos que chegam à escola falando uma variedade desprestigiada do Português, pois a concepção de língua que subjaz suas práticas parece considerar o Português como uma língua única e invariável, portanto, seu ensino consistir-se-

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica e Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco, lygia1@hotmail.com



ia apenas em mostrar aos alunos o que é “certo” e o que é “errado”, de acordo com a gramática prescritiva da língua.

Para Bagno (2006, p.15), ao não reconhecer a verdadeira diversidade do Português falado do Brasil, “a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.” É sabido que a intolerância às variações pode provocar no aluno o desinteresse em relação às aulas de Língua Portuguesa e, ainda, levá-lo a absorver a ideia de que não sabe falar direito, de que o Português é uma língua difícil, ou ainda, induzi-lo a substituir seus dialetos pela língua padrão, que seria de melhor qualidade, sem uma reflexão que sinalize para as distintas situações comunicativas que exigem do usuário, igualmente, usos linguísticos distintos.

Esta pesquisa se justifica a partir do momento em que discute a variação linguística no espaço escolar, possuindo como objetivo: compreender as relações entre os discursos dos docentes investigados sobre a temática e a construção de suas práticas ao tratarem didaticamente deste fenômeno em sala de aula especialmente em um cenário, no qual, ainda, se pode interrogar: como é que a escola convence o indivíduo de que não sabe falar Português, de que Português é a língua mais difícil, mais complexa, etc.? Qual a tarefa real do professor? (SILVA, 2002, p. 260).

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi realizado de forma qualitativa, inspirada nos procedimentos sistemáticos da análise do conteúdo (Bardin, 1977). Para compreender o fenômeno investigado, foram sujeitos da pesquisa duas professoras com formação em pedagogia, atuantes no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental (alfabetização) em escolas municipais da cidade do Recife. A escolha desses sujeitos deveu-se aos seguintes fatores: Formação em Pedagogia e professores atuantes nas séries iniciais

A proposta curricular da rede municipal do Recife (PCR-SEC, 2002) defende uma concepção interacionista de língua e cita que a “competência linguística deve ser sistemática e progressiva”, isto justifica a escolha por tal município para realização da nossa pesquisa. As escolas que foram eleitas para a realização da pesquisa possuem boa classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constituindo-se, assim, como referência para o lócus de realização da investigação em função dos bons resultados apresentados.



Para o tratamento metodológico do fenômeno da variação linguística, a partir dos discursos e práticas das professoras, foram escolhidas duas docentes que lecionam em escolas distintas, que atendiam aos critérios apresentados acima, aos quais aplicamos os seguintes instrumentos coleta de dados:

- Questionários com os docentes, sujeitos da pesquisa, buscando traçar um perfil dos mesmos acerca de seus conhecimentos sobre a temática em questão;
- Aplicação de uma sequência de atividades, proposta pela pesquisadora, apresentada, anteriormente, às professoras, participantes da pesquisa, e observação de duas aulas, tempo destinado à aplicação da referida sequência;
- Entrevistas com as docentes, durante e após as observações das aulas, para possíveis reflexões a respeito de suas práticas.

Os encontros com as docentes aconteceram no próprio espaço escolar, onde foi realizada a coleta de dados. O tempo de coleta de dados foi equivalente a quantidade de aulas proposta na sequência de atividades, tempo em que foi possível tratar da temática em estudo na aula de Português do 1º ano do 1º ciclo.

Afim de garantirmos o sigilo em relação à identidade das professoras que contribuíram de forma voluntária para a realização da sondagem, as identificaremos da seguinte forma: Professora A, para o docente atuante na escola 1, da Rede municipal do Recife; e Professora B, para o docente atuante na escola 2 desta mesma Rede.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### *1.1 Mudanças no ensino de Língua Portuguesa*

As contribuições trazidas pela linguística, entre outras áreas, para o ensino da Língua Portuguesa, especialmente nas últimas três décadas, período de efervescência em estudos que vão refletir sobre fenômenos como o fracasso escolar, analfabetismo, analfabetismo funcional, por exemplo, ocasionaram mudanças nos objetivos e no currículo da disciplina, em muitos aspectos: concepção de língua, concepção de texto, concepção de gramática, concepção de leitura, enfim... desafios para uma didatização que considere tamanha mudança (SOARES, 1998; MORAIS, 2005, etc.).

Constituído como texto do saber (CHEVALLARD, 1991), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) procuram se articular a esses estudos, dedicando uma atenção à temática da variação linguística, presente no eixo da análise linguística, a serviço da competência



linguística dos falantes da língua, visando o desenvolvimento da competência comunicativa, por parte dos alunos, considerando necessário que a escola se aproprie do conhecimento acerca das variações ocorrentes na língua, para que proporcione aos discentes diversas situações de aprendizagem, a partir da pluralidade dos gêneros textuais e do contexto em que estes serão trabalhados.

Faz-se necessário, então, diante dessas reflexões, discutir as concepções de língua e gramática, visto que foi a partir das mudanças nestas concepções que os currículos oficiais de ensino começaram a estabelecer alterações no ensino da Língua Portuguesa.

### *1.2 Concepções de língua*

As mudanças ocorridas no ensino da Língua Portuguesa ocasionaram transformações na forma dos professores e estudiosos conceberem a nossa língua materna. O que era visto como algo fechado e único é visto hoje como um instrumento de comunicação social.

Durante a década de 1950, as escolas eram frequentadas apenas por crianças pertencentes a famílias de boa situação econômica. Estes alunos já chegavam às instituições, dominando o dialeto de prestígio, sendo assim, os professores de Português tinham como responsabilidade proporcionar apenas o reconhecimento da língua.

A partir dos anos 1960, com a democratização do ensino, as escolas passaram a receber indivíduos oriundos das camadas mais populares da sociedade. As consequências da chegada desse novo público às escolas parecem se relacionar a elevadas taxas de fracasso escolar, pois nem todas as crianças possuíam domínio da forma que a Língua Portuguesa era trabalhada (e imposta) na escola e, por isso, não a reconheciam. O Português era um mistério, de acesso a poucos privilegiados. Como a língua era tida como a expressão do pensamento, acreditava-se que as crianças que não conseguiam se expressar (através do dialeto de prestígio) não pensavam.

A segunda concepção de linguagem, por sua vez, é vista como instrumento de comunicação. Nesta concepção, a língua é tida como um código e algo externo ao pensamento, porém, ainda, desconsidera-se o seu uso em contextos sociais mais amplos e permanece ainda forte a tradição gramatical sobre a língua e a linguagem. A língua continua vista como sistema e a relação entre emissor e receptor dar-se-ia através de uma língua homogênea, sob pena de ruídos na comunicação.

A partir dos avanços na área da linguística, conforme já mencionado, a língua passou a ser vista como processo de interação humana. Nesta concepção, a linguagem situa-se como lugar de constituição das relações sociais.



Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica e, então, "como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20).

### *1.3 Concepções de gramática*

De acordo com Travaglia (2006), na primeira concepção, a gramática é concebida como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar corretamente. Compreendida como gramática normativa, por priorizar o uso das normas, nessa concepção, o objetivo é o de formar indivíduos considerados bons falantes e bons escritores da língua materna.

Para a gramática normativa, a língua é algo invariável e toda forma de linguagem que se distancie da forma culta é tida como errada. Nesta concepção, a gramática só trata da variedade linguística, quando esta está inserida na norma culta prescrita nos manuais. Portanto, nesta concepção, tudo que foge ao padrão da Língua Portuguesa é considerado agramatical ou não-gramatical, pois a gramática é considerada um manual que rege o bom uso da língua para quem almeja se expressar “corretamente”.

Na segunda concepção, a gramática é considerada como “uma descrição da estrutura de funcionamento da língua, de sua forma e função”, onde a gramática seria então “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2006, p.27). Nesta concepção, de acordo com Travaglia (2006, p.117), saber gramática significa [...] ser capaz de distinguir nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticidade.

A terceira concepção “percebe a gramática como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 2006, p. 28). Nesta concepção, o fato de um indivíduo “compreender” a gramática não depende de sua escolarização, mas do seu amadurecimento progressivo e de suas hipóteses sobre a linguagem. Não existem livros para essa concepção, porque é proposta que haja a internalização do conhecimento.

É necessário, então, explicitarmos que não defendemos o abandono do ensino sistemático do Português, contudo, é necessário contextualizar o ensino da língua com a





dinâmica do nosso cotidiano. Então acreditamos na importância de apresentarmos o conceito de norma e a sua importância para o ensino de linguagem.

#### *1.4 O conceito de norma*

Embora já tendo ocorrido algumas mudanças no ensino da nossa língua materna, persiste, e ainda muito forte a ideia que pauta o ensino do Português na norma prescritiva. Coseriu (1979, p.77) considera norma como aquilo que é “variável segundo os limites e a índole da comunidade considerada” Pode-se compreender como norma algo que é comum a um grupo de pessoas, pois segundo Coseriu, norma é algo normal e tradicional na comunidade falante.

O autor ainda define algo comum a todas as normas como sistema, algo abstrato que se estabelece no falar concreto, porém a norma é tida como algo arbitrário que está entre o abstrato do sistema e a concretude da fala e propondo que o sistema constitui uma espécie de linguagem virtual no falante, a posse linguística, que perpassa pelo saber (condição da fala) e pela posse de acervo linguístico. Com efeito, o sistema é visto como uma entidade abstrata.

Considerando a língua como algo abstrato que se concretiza na fala, a norma seria a junção das concretudes de algo coletivo a língua.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme descrito na Metodologia, a sequência foi aplicada em duas aulas em cada escola. Destacaremos, por razões de ordem metodológica, os aspectos mais relevantes neste tópico de análise.

As professoras demonstravam possuir, como objetivo, atender às expectativas desta pesquisa e isso em alguns momentos parecia “amarrar” as ações e o discurso do professor, porém, ao elaborarmos a sequência, tínhamos a intenção apenas nortear as aulas que seriam observadas, com o intuito de assegurarmos a presença de situações de reflexões sobre a língua, na perspectiva do trabalho com a variação linguística. Além disso, a sequência de atividades foi previamente discutida com as professoras e tiveram como fazer intervenção quanto às atividades propostas.

Ao iniciar a aula, as professoras informaram aos alunos o conteúdo que seria trabalhado. A professora A falou aos alunos que a aula seria sobre as formas diferentes de falar e citou como exemplo, as diferenças presentes nas falas das pessoas que moram em



lugares diferentes, das pessoas mais e menos abastadas socialmente, e etc. Esta professora baseou a abordagem do conteúdo nas variedades geográficas e sociais.

A professora B destacou que as crianças teriam uma aula de Português diferente, porque elas não iriam aprender como falar, mas iriam pensar como as outras pessoas falam e porque existem diferenças entre os modos de falar. Verificamos a presença no discurso desta professora a intenção de proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre a língua.

Foi distribuído aos alunos o texto *É claro* de Maurício de Souza. A história apresenta a linguagem com variações diatópicas, ou seja, os personagens reproduzem em seus diálogos características linguísticas da região geográfica a que pertencem.

Na realização da atividade, um aluno da professora A realizava pausas na leitura. Como não acompanhamos a turma em outros momentos, não pudemos concluir se as interrupções do aluno representavam um momento de reflexão sobre a forma que as palavras estavam grafadas ou se esse fato era decorrência do processo recente de alfabetização. Embora apresentando essa pequena dificuldade com a leitura, o aluno concluiu a atividade e pronunciou todas as palavras de acordo com a forma que a mesma estava escrita.

O aluno da professora B também realizava as pausas na leitura como a outra criança, mas com um diferencial, em um diálogo do texto, o personagem do Chico Bento diz: *Intão? Ocê num vai falá?* Na leitura deste trecho, o aluno em questão, pronunciou: *Então? Você num vai falá?* Verificamos, nesse momento, que a leitura do aluno parece apontar para o ensino do “certo e do errado” na escola, assim como também para a ideia de que, na escola, o lugar da variação linguística é sempre para subordinar-se à correção, sem uma reflexão sobre adequação aos contextos de uso, aos propósitos comunicativos, ao gênero textual em que se materializa o discurso, enfim, à produção de sentido.

Sendo assim, inferimos que o “comportamento leitor” do aluno é resultado de uma prática de ensino, baseada na repetição das palavras, não proporcionando à criança a oportunidade de refletir sobre o que está escrito, mas sim a levando a decodificar o que foi “treinado” a reproduzir.

Em sua explicação do conteúdo, a professora A falou aos alunos que aquela história mostrava a forma de uma pessoa do campo falar e que as pessoas geralmente falam conforme a comunidade que pertencem. A professora ressaltou que as crianças, pertencentes ao lugar em que Chico Bento mora, falam do mesmo jeito, mas, se ele fosse para outro lugar, algumas pessoas iriam considerar como errada as suas peculiaridades linguísticas. Verificamos que essa professora parece, de um lado, chamar a atenção para a variedade linguística; e por outro,



introduz, ainda que superficialmente em seu discurso, a ideia do preconceito linguístico (BAGNO, 2006).

A professora B explicou, aos alunos, que a forma que aquele texto está escrito reproduzia as características da comunidade a que o personagem pertencia. Exemplificou as crianças o fato das expressões “oxe” ou “oxente” fazerem parte da fala dos nordestinos, mas não ser reproduzida pelos sulistas. A docente, ainda, explicou as diferenças entre a fala das pessoas do interior da cidade, justificando assim a linguagem contida no texto trabalhado.

Durante a atividade de produção textual, os alunos das duas escolas apresentaram dificuldades para escrever palavras com a grafia inadequada de acordo com a norma culta padrão. O nosso objetivo, ao planejarmos esta atividade, era levar os alunos a reflexão sobre a escrita das palavras, tanto de acordo com a norma culta como coloquial, mas os alunos da professora A, em sua maioria, argumentaram que não sabiam executar a tarefa. A professora B, então, deu o comando à turma para que eles se baseassem nas palavras utilizadas por Chico Bento, porém verificamos que os alunos se detiveram em copiar as palavras já trabalhadas em sala.

Na aula da professora B, percebemos que os alunos apresentaram os mesmos tipos de dificuldades da outra turma, porém a professora B apresentou comandos que direcionaram a aula de forma diferente da outra professora. A docente solicitou aos alunos que pensassem numa palavra que sabiam a forma de escrever e depois pensassem como seria a forma de escrever a mesma palavra de forma incorreta. Verificamos que a professora levou os alunos a refletirem sobre a grafia das palavras, em contraponto, observamos que a professora introduz em seu discurso a ideia de “certo e errado” na Língua Portuguesa.

Ao finalizar a sequência a professora A perguntou a turma o que haviam achado das aulas, uma criança informou que aprendeu que Chico Bento falava errado. A professora procurou explicar a criança que o uso de gírias ou de expressões próprias de uma comunidade não caracteriza erro, mas que é preciso ter atenção nas formas de expressão utilizadas. Os alunos da professora B não apresentaram questionamentos no final da aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme apresentado anteriormente, o conceito de língua e o tratamento da linguagem no ambiente escolar vêm passando por diversas mudanças, nos últimos anos; porém, verificamos que, embora o discurso das professoras, coletado nas entrevistas, revelasse um “misto” de posições teórico-metodológicas, em maior ou menor grau, afinados





às novas discussões sobre o ensino de língua materna, em alguns momentos; em outros, ficou mais evidente uma concepção de “erro e de acerto”, pautada numa ideia de língua como sinônimo de gramática, de prova como instrumento de aferição de competência linguística e não como um dos possíveis instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo.

Na aplicação da sequência, apesar de algumas dificuldades, quanto aos desdobramentos oriundos da materialização das estratégias, as professoras procuraram “lançar mão” dos seus fazeres cotidianos, muito mais do que seus aportes teóricos, para cumprir os objetivos das atividades, aspecto que pode ser compreendido tanto por conta da demanda da pesquisa, já que a sequência constituía-se um dos critérios metodológicos do trabalho, como também em função das possibilidades e dos desafios que as atividades, articuladas à temática, demandaram, em turmas que, ao final do ano, estavam consolidando o processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, tinham parado para refletir sobre a variação linguística, em uma dimensão da análise linguística, cuja articulação com a alfabetização é, no mínimo, desafiante do ponto de vista da didatização desse fenômeno nessa etapa da escolarização.

Nosso objetivo, portanto, não era fazer uma comparação entre as práticas das professoras participantes da pesquisa, muito menos classificar essas práticas em boas ou más, ou ainda provar incoerência entre discurso e prática. Entendemos que a prática dessas professoras não estava filiada a um partido teórico, mas estavam conectadas à necessidade do como fazer na sala de aula, como tornar a abordagem significativa e com fins práticos consistentes. Assim, entendemos que as professoras procuraram materializar as atividades aos alunos com clareza, dentro de uma dinâmica de sala de aula, na qual residem saberes cotidianos oriundos das subjetividades inerentes a essas docentes.

Como essa pesquisa foi desenvolvida com um número pequeno de professores, não podemos, nem desejamos fazer generalizações. Ao finalizarmos, acreditamos, porém, que as concepções e práticas reveladas mostram que, em certos momentos, as professoras parecem estar sintonizadas com as mais inovadoras teorias, mas há uma tensão e um desafio na didatização do fenômeno linguístico em questão.

Reconhecemos os limites de nossa pesquisa, mas esperamos, contudo, que esta venha a contribuir para novas investigações voltadas ao tratamento didático em sala de aula, que vise à reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa, no campo da variação linguística.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 43ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo. Edusp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Guia de livros didáticos-PNLD 2010: Séries/ anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental**: primeiro segmento do ensino fundamental: 1a à 4a Série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002 a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

CHEVALLARD, Y. **Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: AIQUE, 1998, 1ª ed. 1991.

MATTOS E SILVA, R. **Contradições no ensino de Português**: A língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto/EDUFBA, 1997.

MORAIS, A. G.de. **Ambiguidades atuais no ensino de gramática**. 2005 (no prelo).

SILVA, M, E. Linguística e construção da coesão textual. In A. Bárrios & J.O. Strecht Ribeiro (coords.). **Actas do 1º Encontro Nacional de Investigação e Formação: Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor**. Lisboa: CIED, 2002.

SOARES, M. Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.