REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.16877

Variação linguística, ensino de língua portuguesa e formação docente

Linguistic variation, portuguese language teaching and teacher education

Sandoval Nonato (USP)
E-mail: sandovalnonato@usp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3976-584X

Resumo: Este ensaio apresenta alguns elementos de qualificação do estatuto da variação linguística como objeto de ensino em dois modelos pedagógicos (modelo clássico e modelo interacionista) gerados no percurso histórico de formação do ensino de língua portuguesa, na escola brasileira. Para tanto, recorre à descrição e análise de uma dupla base documental: no caso do modelo clássico, um manual pedagógico voltado à formação da professora de Português, intitulado Didática Especial de Português, de autoria de Leodegário Amarante de Azevedo Filho, publicado em 1958, no Brasil. No caso do modelo interacionista, um relatório de estágio em que se descrevem práticas de ensino de língua portuguesa, escrito por estudante de curso de licenciatura em Letras após realização de estágio em escola da rede pública de ensino da cidade de São Paulo (Brasil). Essa operação teórica e metodológica subsidia a discussão de alguns desafios que a abordagem da variação linguística coloca para as práticas de ensino e para a formação docente.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Formação docente; Manual pedagógico; Relatório de estágio; Variação linguística

Abstract: This essay presents some elements to qualify the status of linguistic variation as a teaching object in two pedagogical models (the classical model and the interactionist model) generated in the historical formation of Portuguese language teaching in Brazilian schools. In order to do so, it uses the description and analysis of a double documentary base: in the case of the classic model, a pedagogical manual aimed at training Portuguese teachers, entitled Didática Especial de Português, by Leodegário Amarante de Azevedo Filho, published in 1958 in Brazil. In the case of the interactionist model, an internship report describing Portuguese language teaching practices, written by a student on a degree course in Languages after an internship in a public school in the city of São Paulo (Brazil). This theoretical and methodological operation subsidizes the discussion of some of the challenges that the approach to linguistic variation poses for teaching practices and teacher education.

Keywords: Internship report; Linguistic Variation; Pedagogical manual; Teacher education; Portuguese language teaching

INTRODUÇÃO

Em Nonato (2021), ao qualificar o estatuto da gramática ou do conhecimento gramatical no processo histórico de constituição da língua portuguesa como disciplina curricular na escola brasileira, bem como os modos com que tal processo se reconstitui em práticas de ensino de língua portuguesa atuais, destaquei, com base na contribuição de Auroux (1992), dois aspectos gerais dos modos com que a reflexão sobre a gramática constitui-se historicamente: por um lado, a relação constitutiva entre gramática e texto (escrito, literário) e, por outro lado, o problema da variação linguística. Complementarmente, propus que esse duplo aspecto constitui-se em parâmetro epistemológico e ideológico das reconfigurações que a forma escolar (Lahire, 2008) opera sobre o conhecimento gramatical (e sobre o próprio percurso histórico de reflexão sobre a gramática) ao transformá-lo em objeto de ensino nos currículos, programas, materiais didáticos e nas práticas didáticas.

No presente trabalho, retomo parcialmente as discussões apresentadas no estudo mencionado para discutir especialmente o segundo aspecto supracitado – o problema da variação linguística. A esse propósito, a contribuição seminal de Maurizzio Gnerre fornece elementos de qualificação do estatuto da diversidade linguística nos processos históricos de gramatização, considerando que “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade” (Gnerre, 1992, p. 15), ou, ainda, que “A distância entre a língua codificada na gramática e a realidade da variação devia ser enorme já na época em que a associação entre uma variedade e a escrita, antes, e a tradição gramatical, depois, foram realizadas.” (Gnerre, 1992, p. 16).

O autor enfatiza a dimensão constitutivamente política da instanciação dos processos de gramatização na consolidação de dispositivos de exclusão de comunidades e grupos de indivíduos e de anulação da possibilidade de exercício por eles de decisão no plano político, econômico e social, uma vez que “Uma variante linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (Gnerre, 1992, p. 6-7). Sob uma perspectiva linguística, afirma o autor que “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (Gnerre, 1992, p. 16, p. 22).

Tendo em vista essas considerações, apresento, neste estudo, alguns elementos de qualificação do estatuto da variação linguística como objeto de ensino em dois modelos pedagógicos (modelo clássico e modelo interacionista) gerados no percurso histórico de formação do ensino de língua portuguesa, na escola brasileira, com base em análise temática de uma dupla base documental[1]:

i. no caso do modelo clássico, um manual pedagógico voltado à formação da professora de Português, intitulado Didática Especial de Português, de autoria de Leodegário Amarante de Azevedo Filho, publicado em 1958, no Brasil;

ii. no caso do modelo interacionista, um relatório de estágio em que se descrevem práticas de ensino de língua portuguesa, escrito por estudante de curso de licenciatura em Letras após realização de estágio em escola da rede pública de ensino da cidade de São Paulo (Brasil).

1 O PROBLEMA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM DOIS MODELOS DE ENSINO

Conforme discutido em vários estudos (Bunzen, 2011; Nonato, 2019a; 2019c; 2021a; 2021b; Pietri, 2010; Razzini, 2000; Rojo, 2008; Soares, 1997; 2002)[2], o estatuto da variação como objeto de conhecimento, conteúdo ou componente curricular do ensino de língua portuguesa configura-se nas relações de concorrência, de aproximação e de distanciamento de um modelo clássico de ensino (gerado em meados do século XIX e disseminando-se hegemonicamente até os anos 1970) com outro interacionista (gerado a partir dos anos 1980 e disseminando-se contra-hegemonicamente até os dias atuais), cada um dos quais fundado em uma concepção particular de linguagem e de ensino, a saber, respectivamente:

1 Não é inútil observar que o ponto de encontro dessa dupla base empírica – documentos gerados em diferentes condições sócio-históricas e materializados em gêneros textuais de diversa natureza – encontra-se no problema da formação docente para o ensino da língua portuguesa.

2 Tais estudos representam uma parte da produção acadêmica brasileira voltada à abordagem do percurso histórico de formação do ensino da disciplina língua portuguesa, na escola brasileira. A síntese de elementos desse percurso histórico apresentada nesses estudos fornece a base de informação em que se ancora a operação metodológica de contraste de dois modelos de ensino de língua portuguesa, conforme se propõe aqui.

- uma concepção imanentista de linguagem e uma concepção de ensino como transmissão de repertórios culturais prontos e acabados e,
- uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de ensino como mediação do processo de incorporação ativa de múltiplos repertórios culturais.

Vejamos alguns elementos de qualificação desse duplo modelo no percurso histórico de formação do ensino de língua portuguesa, na escola brasileira.

1.1 Padronização linguística e modelo clássico de ensino

No modelo clássico, o princípio de padronização linguística é aquele que ancora o estatuto da variação linguística como objeto de ensino da disciplina escolar Português. Pode-se dizer que é tal princípio – de correção ou de purismo – que assegura à gramática escolar a função de matriz a partir de que se engendram e se articulam os demais componentes curriculares e objetos de ensino; que lhe assegura o estatuto de porto seguro em que se fixa e pelo qual se traduz a própria identidade da disciplina Português. A opção por tal princípio denega, em sentido diametralmente oposto, aquele da variação ou da heterogeneidade linguística.

Esse estatuto marginal (ou mesmo a denegação de um estatuto curricular) do problema da variação no ensino de Português constitui-se em interface com o lugar das coletâneas de textos literários (seletas, antologias, livros de leitura) nas práticas didáticas: ao compilarem um conjunto de textos, conferindo-lhes unidade e os conformando em um *cânon* escolar legítimo, essas coletâneas asseguram e recrudescem a concepção de língua codificada nas gramáticas escolares. É assim que, por exemplo, o princípio de bem falar e bem escrever suposto nas coletâneas é uma recategorização do princípio de correção constitutivo da concepção normativa ou prescritiva de gramática da língua (Nonato, 2021a; 2021b).

Exemplifiquemos brevemente, a seguir, como o princípio de padronização linguística do modelo clássico é incorporado em um manual pedagógico publicado em 1958, no Brasil[3].

3 Os manuais pedagógicos representam artefatos materiais da cultura de formação pedagógica. Em outros termos, constituem-se em dispositivo material das práticas de formação, com função de traduzir, recontextualizar ou reformular o discurso acadêmico e o discurso oficial, tomados como seu discurso de referência (Moura; Gomes-Santos, 2020; Nonato, 2019b; Silva, 2003).

1.1.1 Ilustração: o manual Didática Especial de Português

O manual pedagógico considerado, logo adiante, intitula-se Didática Especial de Português. Destina-se especialmente à formação docente para o ensino de língua portuguesa no então Curso Secundário (Moura, 2023; Nonato, 2019b).

No quadro, a seguir, ele é apresentado conforme seus dados bibliográficos:

Quadro 1. Dados bibliográficos do manual pedagógico consultado

Manual/ Dados	Ano de publicação/Autor	Local/ Editora	Elementos estruturais
Didática Especial de Português (Para o Curso Secundá-rio)	1958 AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de *Bacharel e Licenciado em Línguas Neolatinas – Bacharel em Direito – Professor no Colégio Pedro II, na P. D. F., no Colégio Andrews e no Ginásio Guido de Fontgalland*	Rio de Janeiro: Conquista	160 páginas Estrutura: > Prólogo > 6 Capítulos

Fonte: Nonato (2019b)

No manual Didática Especial de Português (1958), de Leodegário Amarante de Azevedo Filho, a concepção de língua como objeto de ensino da disciplina Português aparece explicitamente formulada na seção III intitulada “Caracterização da Língua Nacional” (Azevedo Filho, 1958, p. 15-19). Nessa seção, a definição da língua portuguesa como a língua padrão do Brasil ancora-se no suposto de sua superioridade em relação às demais línguas e culturas que circulam no país historicamente (“dialetos autoctones” ou aqueles de “escravos africanos, de cultura inferior à portuguêsa”) [4], tendo-se sobre elas preponderado por ser “idioma representativo de uma civilização mais elevada” (Azevedo Filho, 1958, p. 15).

Azevedo Filho reconhece haver, todavia, particularidades do português brasileiro com relação ao lusitano e que essas “(…) podem e devem ser encaradas como um problema de *estilo*” (Azevedo Filho, 1958, p. 15), noção cujo sentido ele empresta ao Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure. Essa “tese nova e pos-

4 Na transcrição de excertos dos manuais pedagógicos, mantiveram-se a grafia e as convenções ortográficas da edição consultada.

sìvelmente arrojada" é assim formulada pelo autor: "A língua portuguesa do Brasil, por conseguinte, é a portuguêsa. As diferenças nascidas do uso que dela fazemos e do que dela fazem os portuguêses não passam de simples diferenças estilísticas.» (Azevedo Filho, 1958, p. 16-7).

A defesa do vínculo do português brasileiro com o português lusitano, qualificado como língua de "um povo de civilização superior", e a redução da diversidade linguística a um problema de natureza estilística atualizam uma polêmica intelectual histórica, já presente entre os românticos, em torno da noção de língua nacional; mais precisamente, da existência ou não de uma língua brasileira. Ao trazer à tona essa polêmica, Azevedo Filho alinha-se à estratégia ideológica segundo a qual a referência lusitana como matriz de nossa constituição linguística e cultural é dispositivo de legitimação de nossa identidade como nação civilizada[5].

Trata-se, em poucas palavras, de uma concepção idealista de língua, cuja legitimidade assenta fortemente nos princípios de homogeneidade e correção ou de pureza do idioma (Signorini, 2002; 2006). É assim caracterizada que a língua pode-se converter em objeto da didática especial do português, sendo possível "determinar o que se vai ensinar, para depois estabelecer o modo de fazê-lo. E vamos ensinar o *Português do Brasil*, com as características que vimos acima" (Azevedo Filho, 1958, p. 18). Finalmente, é com base nesse estatuto que a língua se converte em dispositivo de produção do aluno falante de português, cuja subjetividade constitui-se na própria engrenagem de produção da identidade moderna da nação brasileira (Boto, 2003; Faria Filho, 2005).

A seguir, vejamos como o estatuto da variação linguística (re)configura-se com a emergência do modelo interacionista de ensino de língua portuguesa que adquire visibilidade institucional a partir dos anos 1980, passando a disseminar-se contra-hegemonicamente ao modelo clássico, até os dias atuais.

5 A esse propósito, vale retomar a menção, feita pelo autor, do ato institucional que oficializa a "denominação do idioma nacional": "(…) de acôrdo com o art. 35 do Ato das Disposições Transitórias anexo à Constituição de 1946, o Ministro da Educação e Cultura nomeou uma Comissão de professores, escritores e jornalistas que aprovou, por unanimidade, no próprio ano de 1946, o douto *Parecer* do professor *Souza da Silveira*, relator da Comissão, segundo o qual continua a ser *Língua Portuguêsa* a denominação do idioma nacional do Brasil, expressão que lembra 'a história da nossa origem e a base fundamental da nossa formação de povo civilizado'." (Azevedo Filho, 1958, p. 19).

1.2 Diversidade linguística e modelo interacionista de ensino

O manual pedagógico descrito, anteriormente, guarda o traço de pertencimento ao modelo clássico de ensino de língua portuguesa em função fundamentalmente de uma concepção de língua em que a variação linguística aparece estigmatizada como o resíduo incômodo dos processos escolares de padronização linguística operados sobretudo pela gramática escolar, em estreita articulação com um *cânone* literário legítimo.

Em contraponto ao modelo clássico, no modelo interacionista, por sua vez, a variação ou heterogeneidade linguística são consideradas não um traço acessório, mas propriedade constitutiva da língua como prática social (Bagno, 2002; Bentes; Mariano, 2013; Bortoni-Ricardo, 2005; Castilho, 1987; Franchi, 1987; Signorini, 2002). Em outros termos, a variação é tomada como “estado da língua e recurso do falante”, conforme a bastante apropriada formulação proposta por Signorini (2002, p. 122). Tal postulado é exatamente o que fica denegado pela noção de língua nacional (idioma nacional ou ainda língua pátria), a qual se encontra na base do modelo clássico.

A seguir, vejamos como emergem elementos desse modelo interacionista no tratamento didático da variação linguística como objeto do ensino de língua portuguesa, particularmente no processo de implementação de um projeto didático sobre variedades linguísticas.

1.2.1 Ilustração: um relatório de estágio do curso de licenciatura em Letras

O relatório de estágio considerado, logo adiante, foi elaborado como produto final da disciplina Metodologia de Ensino do Português, componente curricular do curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. No quadro, a seguir, aparecem condensados dados de identificação do relatório, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos dispositivos didáticos (incluída a coletânea de textos) implicados na implementação de um projeto de ensino sobre variedades linguísticas, no estágio de regência[6].

6 Para a caracterização global do percurso de implementação do projeto de ensino, recorro à contribuição dos estudos sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática desenvolvidos por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e seus colaboradores (Schneuwly; Dolz, 2009).

Quadro 2. Dados do relatório selecionado

Descritor/Título		A variação linguística em sala de aula
Sumário do relatório No. de páginas		0. Introdução 1. Sobre o contexto escolar 2. O projeto de ensino 3. Sobre a intervenção didática Considerações finais Referências bibliográficas Anexos [29 páginas]
Escola Ano e Nível de Ensino Faixa etária dos alunos Período – Duração		Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP, Brasil), bairro de Perus, região noroeste da capital 6º. Ano Ensino Fundamental Entre 11 e 13 anos de idade 2º. Semestre de 2009 – 08 (oito) aulas
Objetos ensinados		❖ Variação linguística: ➢ Variedades linguísticas (registros de fala): padrão/ culta x coloquial/popular ➢ Noção de gêneros textuais (letra de música, publicidade, teatro) ➢ Noção de modalidades linguísticas: falada e escrita
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	✓ Canção As mina de Sampa, de Rita Lee ✓ Canção Samba do Arnesto, de Adoniran Barbosa ✓ Peça publicitária impressa (Cartas ao Papai Noel)
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	▪ Audição de música ▪ Leitura oral de textos da coletânea seguida de discussões e comentários orais com a turma ▪ Exposição oral pela professora sobre elementos dos textos ▪ Discussões orais com a turma em círculo ou roda de conversa ▪ Tarefa, em grupo, de leitura e interpretação dos textos da coletânea e exposição oral para a turma ▪ Tarefa de representação teatral

Fonte: Gomes-Santos(2019)

O relatório intitulado *A variação linguística em sala de aula* expõe o processo de implementação de um projeto didático em torno da variação linguística, junto a alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental – adolescentes na faixa etária entre 11 e 13 anos de idade – de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo (SP, Brasil) localizada no bairro de Perus, na zona noroeste da capital, em um percurso de 08 (oito) aulas, no segundo semestre de 2009. A esse objeto de ensino global agrega-se a abordagem de tópicos de conteúdo específicos: tipos/fatores de variação, noções de registro de fala, de norma e padrão e de preconceito linguístico, bem como informações sobre autor e enunciador dos textos da coletânea.

A opção por tal objeto decorre de um episódio de interação entre professora e aluno, observado pela licencianda quando de sua inserção em sala de aula na condição de estagiária, e assim registrado por ela:

> [1] Excerto de relatório de estágio
>
> O tema proposto para este trabalho surgiu de uma resposta da professora observada no estágio ao aluno que quis ir "**no** banheiro". A professora respondeu que quando o aluno falasse "certo", ela deixaria. Esta atitude remete-nos à questão da variação linguística em sala de aula, por isso a escolha pelo tema. [p. 1]

Trata-se de um objeto de natureza temática (o tema variação) que se delimita daqueles considerados tradicionalmente familiares ao currículo de língua portuguesa – sobretudo os tópicos gramaticais, mas também os tópicos textuais (tipos e gêneros textuais), o vocabulário e a ortografia –, uma vez que não se configura como um conhecimento de natureza linguística (recursos expressivos ou estilísticos, estruturas e construções, regularidades e regras de organização e funcionamento linguístico) ou linguageira (estratégias e procedimentos para ler, escrever, falar, ouvir). Diferentemente, a variação configura-se como um tópico temático de um meta-discurso sobre uma propriedade ou um fenômeno da língua: é em sua condição de conteúdo de natureza conceitual que se converte em objeto de ensino. Esse estatuto curricular da variação (sua opacidade e seu caráter pouco familiar ao currículo de língua portuguesa) parece impactar a eleição precisa da coletânea de textos: aqueles selecionados são explicitamente ilustrativos da questão ou do fenômeno que se propõe enfatizar.

Tais textos constituem-se em duas canções (uma do gênero musical pop rock – da cantora brasileira Rita Lee – e outra do gênero samba-canção – do compositor e

cantor brasileiro Adoniran Barbosa) e uma peça publicitária, publicada em uma revista impressa[7]. Trata-se de textos que entram em sintonia com o interesse em gerar sensibilidade dos alunos, por um lado, para diferentes tipos ou fatores de variação (caso das duas canções) e, por outro lado, para a variedade sociocultural e o problema dos registros de fala decorrentes da identidade social do falante e da natureza da situação de comunicação (caso da peça publicitária).

Em face de um objeto de ensino tipicamente de natureza conceitual, a coletânea permite encarnar ou materializar os tópicos temáticos que se pretende ensinar, buscando gerar sensibilização e engajamento dos alunos com relação a noções que – embora atravessem seus usos linguísticos – tradicionalmente pouco integram os repertórios culturais que circulam na aula de língua portuguesa.

Talvez esteja nessa natureza "extraordinária" do objeto de ensino em questão a opção pelo arsenal de instrumentos e formas de trabalho escolar mobilizado no percurso de implementação do projeto. Senão vejamos: o projeto estrutura-se em quatro fases ou atividades escolares, cada uma das quais comportando duas aulas. O dispositivo didático global acionado ao longo desse percurso consiste em tarefas de recepção e discussão oral de textos, conforme uma agência distribuída dos alunos em formas de trabalho coletivas – grupos de trabalho e interação no círculo ou roda de conversa formado pelo coletivo da turma.

O estilo de mediação didática da licencianda – na posição de coordenadora das ações do grupo – configura-se como formulação e gestão do exercício escolar proposto aos alunos: a exposição oral por ela feita aparece lateralmente no conjunto de

7 A peça publicitária em questão é composta de quatorze páginas (seis duplas e duas simples) que expõem seis diferentes cartas pessoais dirigidas ao Papai Noel com solicitação de um presente – um dos produtos disponibilizados pela empresa responsável pela peça (a Gradiente). A peça foi veiculada em 18 de dezembro na Revista Veja, por ocasião das festas de Natal de 2002. Entre as cartas, encontra-se, por exemplo, aquela cujo locutor é um(a) adolescente:

> Olá, Papai Noel :)
> Em primeiro lugar já está mais do que na hora de vc ter um e-mail.
> Não existe nada mais antigo que mandar uma carta.
> Mas, vamos lá: estou precisando de um upgrade no meu home-office. Por isso, neste Natal eu quero um OZ Gradiente.
> Talvez uma pessoa que nem website tem não saiba o que é isso.
> OZ é DVD, TV, CD, MP3, FM, internet e computador ao mesmo tempo.
> Na verdade o senhor devia me agradecer.
> Imagina se eu tivesse pedido tudo isso separado, o peso que seria no seu saco.
> Tks, _____. (Gradiente. Tudo o que você quer neste Natal. Neogama/BBH. Publicidade. Revista Veja, São Paulo, ano 35, n. 50, p. 59-72, 18 dez. 2002).

ações (menciona-se no relatório de estágio a exposição de informações sobre a autoria dos textos das canções, por exemplo). Essa economia da exposição oral permite a inserção aparentemente bastante ativa e protagonista dos alunos nas atividades propostas, por meio de formas compartilhadas de trabalho escolar e pelo manejo de diferentes instrumentos. Entre esses instrumentos, pode-se destacar, na fase inicial da implementação do projeto, a audição de canções seguida de leitura e de discussão oral, complexo de tarefas que gera reações de ânimo e engajamento dos alunos:

> [2] Excerto de relatório de estágio
>
> A curiosidade dos alunos, bem como a atenção foram grandes, especialmente quando viram que eu trazia um aparelho de som às mãos. (...) Toquei as duas músicas e os alunos ouviram com bastante atenção, fazendo alguns comentários durante a atividade de escuta como: “que música é essa?”, “esse cara fala tudo errado!”. A maioria riu ao ouvir a música de Adoniran Barbosa. Após a escuta, disponibilizei o material impresso e os alunos, acompanhando a música, leram. Neste momento foram feitos mais comentários. Terminada a atividade de leitura dos textos, teci algumas considerações sobre quem são os autores das músicas. [p. 13]

Lembra a licencianda que a institucionalização de determinadas noções dá-se no coração da troca interacional quando do trabalho coletivo – discussão no círculo formado pelo todo da turma –, sensível às reações dos alunos:

> [3] Excerto de relatório de estágio
>
> A impressão que tive foi de realmente estar discutindo algo novo com os alunos, que se mostraram atentos e surpresos com algumas falas minhas. A ideia de que não há certo e errado quando se trata de língua gerou um grande debate em sala, que culminou na questão de por que estudar português na escola. Falei então da importância de se conhecer todas as variedades e como esse conhecimento fará parte da vida de cada um. Um dos alunos, então, associou a ideia de variedades linguísticas com a maneira com que nos vestimos, afirmando que para cada lugar que vamos temos que nos vestir de uma determinada forma. [p. 14] [8]

8 Essa metáfora do guarda-roupa como figura do fenômeno de variação (sob o suposto da necessidade de adequação da fala a situações de comunicação diversas) aparece como argumento também no discurso acadêmico; na formulação, por exemplo, de Bagno (1999): “Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num *shopping-center*, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas...” (Bagno, 1999, p. 130).

Entre a segunda e a terceira fase do percurso, reitera-se a promoção do trabalho em grupo na leitura e discussão em torno de outro texto da coletânea – a peça publicitária. Essa tarefa de leitura e discussão introduz a formulação posterior (no fim da terceira fase) da tarefa que ocupa a fase seguinte e final do percurso didático – a encenação teatral das situações comunicativas representadas na peça publicitária.

> [4] Excerto de relatório de estágio
>
> Na segunda parte da aula (últimos 35 minutos), apresentei a proposta para as peças teatrais que seriam apresentadas na aula seguinte. Os alunos se mostraram muito animados e começaram a elaborar suas peças na mesma aula. Muitos vieram tirar dúvidas e já traziam ideias prontas. Para outros, sugeri algumas situações. Ressaltei, ao final da aula, que o objetivo era que os alunos soubessem adequar a linguagem às situações que escolheram para encenar, como havíamos discutido nas últimas aulas. [p. 16]

O que está em jogo na tarefa de encenação das situações comunicativas representadas na peça publicitária é o uso da simulação como instrumento didático. Pode-se dizer que a tarefa de encenação radicaliza o conjunto de instrumentos e formas de trabalho escolar implementado ao longo do percurso, sendo talvez o instrumento mais potente no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que promove um tipo de distanciamento reflexivo com relação ao objeto ensinado (a noção de registros de fala) que opera na base de um grau elevado de ficcionalização. A tarefa parece ter gerado efeito de engajamento dos alunos e um clima de diversão no ambiente de sala de aula:

> [5] Excerto de relatório de estágio
>
> Surpreendi-me com a criatividade dos alunos, que trouxeram de suas casas objetos para compor o cenário e roupas para a construção do figurino. Essa caracterização também é uma forma de adaptação, assim como a linguagem e foi escolhida de forma bastante pensada pelos alunos. Alguns grupos escreveram um roteiro com as falas de cada personagem para não se perderem. As apresentações divertiram toda a classe e satisfizeram o objetivo proposto. Foram criadas situações como uma reunião de pais na escola, em que a linguagem formal estava presente. Este grupo, portanto, procurou não utilizar gírias e buscou palavras que julgaram "difíceis" no dicionário. Outro grupo criou uma situação de festa de aniversário de adolescentes, utilizando gírias e um léxico específico da idade. Houve ainda um grupo que resolveu usar as cartas publicitárias utilizadas em aula para criar uma situação dos enunciadores com o Papai Noel, como se este estivesse respondendo às cartas, o que foi interessante, pois os alunos conseguiram transitar de uma

> linguagem coloquial para a formal (dentro do possível para a idade dos alunos e série em que se encontram). [p. 16]

De modo geral, o princípio didático que move a implementação do projeto didático é aquele de familiarização preliminar dos alunos com o fenômeno de variação linguística como objeto de conhecimento. Do ponto de vista do capital cultural em jogo, notemos que o investimento proposto reencontra um conjunto de iniciativas de inclusão do tema da variação como objeto de ensino no currículo de língua portuguesa. A pertinência curricular e didática desse tema não pode ser avaliada sem se levar em conta os discursos e as práticas de elaboração curricular, de ensino e de formação docente que adquirem visibilidade institucional desde os anos 1980, no Brasil, no contexto de proposição de um modelo interacionista de ensino de língua portuguesa, conforme mencionado.

Embora insuficiente, esse modo de abordagem do tema da variação consiste em um passo não desprezível para o aprofundamento da discussão sobre a natureza dos repertórios culturais previstos para o currículo de língua portuguesa no quadro do modelo de ensino de base interacionista. Não desprezível, principalmente, porque suscetível de produzir efeitos nos processos de aprendizagem dos alunos, conforme avalia a licencianda no fim de seu relatório de estágio:

> [6] Excerto de relatório de estágio
>
> Avalio que gradualmente os alunos foram compreendendo que a língua de que dispõem é composta por vários registros. E que esses registros de fala são escolhidos pelo falante de acordo com a situação em que se encontra, que ora demandará uma linguagem formal, ora permitirá o uso de coloquialismos. E mais: que não há um registro melhor que outro, mas formas elegidas como de maior prestígio pela sociedade que outras. Por isso a necessidade de se conhecer as várias facetas da língua. Os alunos compreenderam que podem sim dizer “Posso ir no banheiro?” caso a situação e os interlocutores com quem estão falando permitam esse tipo de registro. E isso não será um erro, mas uma das formas de se pedir para ir ao banheiro apenas. [p. 17]

2 DISCUSSÃO

A propósito do aprofundamento da discussão sobre o problema da natureza dos repertórios culturais previstos para o currículo de língua portuguesa no quadro do

modelo de ensino de base interacionista, vale retomar a discussão de Barzotto (2004) sobre as “três vertentes” pelas quais o tema da variação ou das variedades é abordado nos discursos e práticas de ensino e de pesquisa. Essas vertentes adquiririam materialidade semântica e discursiva pelo uso dos verbos “respeitar”, “valorizar” e “adequar”, “três variações de uma postura bastante semelhante” (Barzotto, 2004, p. 93), uma vez que em cada um deles se reproduz a discriminação que cada uma das atitudes neles supostas pretende eliminar. Acerca particularmente do verbo adequar, afirma Barzotto:

> As propostas centradas na vertente que se apoia no verbo adequar também fazem o falante “conscientizar- se” de que o seu falar é bom para uso junto ao seu grupo, mas não para junto aos grupos diferentes do seu. O problema é que geralmente o grupo de referência, tomado como diferente do grupo do falante, é aquele composto por integrantes com mais tempo de escolarização e supostamente falante da variedade de prestígio. (…) O verbo adequar, como os outros, é questionável também pelo fato de propor um cerceamento sobre o uso de variedades que não gozem de prestígio na sociedade. O trabalho pedagógico que se faz a partir desta vertente geralmente faz o movimento de partir da variedade de menor prestígio em direção à de maior prestígio. (Barzotto, 2004, p. 95)

O autor propõe, em contraponto às três acepções qualificadas, uma vertente alternativa “calcada no verbo incorporar”. Em seus termos:

> Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (Barzotto, 2004, p. 95)

Essa acepção alternativa implica um deslocamento de natureza epistemológica: “incorporação” supõe tanto uma teoria da linguagem como ação encarnada, quanto uma abordagem ou apreensão dessa ação na instância dos contextos polilinguísticos em que ela ganha corpo, como são as escolas públicas da cidade de São Paulo (e de outros centros urbanos brasileiros), descritas nos relatórios de estágio, cada vez mais, como contextos em que circulam alunos de proveniência tanto de outros municípios do estado de São Paulo ou de outros estados e regiões do país, quanto de outros países (imigrantes haitianos, bolivianos, colombianos, congoleses, coreanos etc. que trabalham e sobrevivem na capital). A esse propósito, Signorini (2002) afirma:

> Nesses contextos [multilíngues], cada vez mais comuns em todas as partes do mundo, a alternância, mistura ou fusão de códigos linguísticos e paralinguísticos em diferentes graus se impõe ao analista como fenômeno central e não periférico, sobretudo pelas funções que adquire no que se poderia chamar micropolítica interacional, ou seja, na produção de sentidos, posições e identidades pelo falante envolvido na ação verbal em curso na interação. (Signorini, 2002, p. 113)

No projeto de ensino globalmente descrito é a própria inclusão do tema da variação como objeto de conhecimento escolar o que está em jogo. Ora, mas nenhum tema é incorporado ao currículo das disciplinas escolares à revelia de práticas e discursos sedimentados e das disputas antigas e novas, entre os novos e os velhos temas (Freire, 1967) que se atualizam na sociedade e nas práticas escolares.

No caso do tema da variação linguística como objeto de ensino, a solução didática mais recorrente ao longo dos últimos anos no ensino de língua portuguesa tem sido aquela que se busca fundamentar nos aportes e princípios teóricos da sociolinguística variacionista, razão da ênfase, nas práticas didáticas, de tópicos de conteúdo relativos aos fatores de variação combinados à taxonomia dos tipos de variação (diastrática, diacrônica, diatópica), além daqueles relativos (conforme justamente vimos no caso do projeto didático considerado) à noção de registros de fala considerados índice de variação, noção traduzida pelo suposto da propriedade de adequação da língua tanto à identidade social do falante, quanto à situação comunicativa mais imediata de interação em que ele se insere. Um modo de tratamento desses tópicos de conteúdo consiste em reificação de determinados usos linguísticos pelo recurso generalizado, por exemplo, a histórias em quadrinhos da personagem Chico Bento, do cartunista Maurício de Sousa, a canções do chamado gênero musical caipira ou ainda à Carta de Pero Vaz de Caminha anunciando a conquista do Brasil, entre outros exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, procurei levantar alguns elementos de qualificação do lugar da variação linguística como objeto de ensino da disciplina língua portuguesa em dois diferentes modelos pedagógicos, a saber: i. modelo clássico e modelo interacionista. O que está no centro da discussão em torno desses modelos é o problema das ideologias linguísticas e pedagógicas em que se constituem as relações entre linguagem e escola e, especialmente, as práticas de ensino de língua na escola: é a concepção

CC BY NC SA

idealista de língua do modelo clássico que interdita (ou torna invisível) a emergência da variação linguística como objeto legítimo do ensino de língua portuguesa; complementarmente, é a concepção de língua como prática social do modelo interacionista que abre fissura nesse modelo clássico e gera condições de emergência – ainda que em versão não suficientemente lapidada, conforme se buscou mostrar – do estudo das variedades linguísticas na aula de língua portuguesa.

Embora um passo relevante na incorporação do tema da variação ao currículo de língua portuguesa, a ênfase em um discurso expositivo sobre tipos e fatores de variação e sobre a noção de adequação pode não apenas esmaecer o suposto da heterogeneidade como propriedade constitutiva da linguagem (e não um acessório ou uma peça de indumentária de um diversificado guarda-roupa *prêt-à-porter*), como também deixar à sombra o problema das relações de poder (Gnerre, 1985) implicadas nos usos linguísticos, tanto na instância da "macropolítica das línguas e populações em contato (relações hegemônicas, de dominação, de concorrência etc.)", quanto naquela da "micropolítica interacional", ou seja, na instância da "ação verbal dos falantes" (Signorini, 2002, p. 113).

Nessa direção, o problema da inclusão da variação linguística como componente curricular ou objeto do ensino de língua portuguesa não pode ser abordado sem referência às condições sócio-históricas e políticas mais gerais em que esse último se insere na atualidade. Mais especificamente, sem consideração da agenda temática que emerge mais globalmente no cenário de multiplicação e diversificação de meios, mídias e das mediações constitutivas de diferentes práticas sociais, tendo sido incorporada em propostas curriculares de diferentes países (Rojo, 2005). Em outros termos, de pautas historicamente tornadas invisíveis ou silenciadas na sociedade – relativas aos chamados direitos comunitários – que tem no problema da diferença seu ponto de ancoragem, especialmente no que se refere às relações entre identidade e alteridade nos processos de produção ou subjetivação dos sujeitos.

Na luta em defesa dessas pautas – incluídas aquelas relativas à cultura afro-brasileira, à luta do movimento lgbtqia+, às culturas infantis e juvenis, às questões de gênero, de etnia, à inclusão, à deficiência e à educação especial, à cultura e literatura oral, à literatura marginal, à poesia feminina, à diversidade linguística, incluído o uso de linguagem inclusiva (Bentes; Lima, 2021) etc. – está o pressuposto do múltiplo como dispositivo de questionamento da vontade de uniformização, homogeneização ou padronização de repertórios e práticas culturais, de textualidades e subjetividades.

Vê-se, assim, que embora seja de objetos de conhecimento e de instrumentos e métodos de ensino o de que tratamos quando descrevemos e analisamos projetos didáticos em torno do tema da variação, não é somente com isso que lidamos. São também e fundamentalmente as (im)possibilidades de acesso e de inclusão de bens culturais na prática escolar o que move a discussão. Mais ainda: são os efeitos políticos dessas (im)possibilidades na vida e na qualidade das relações sociais, no interior da escola e fora dela, aquilo que de mais relevante podemos considerar.

O desafio, assim, transcende a expectativa de aprendizagem da distinção entre as variantes “ir ao banheiro” ou “ir no banheiro”, e de seu “uso adequado”: trata-se de desafio mais amplo, pelo direito de ir e vir, de se mover no espaço da escola e da cidade, de ocupar posição e se posicionar na vida social pelo uso da palavra. Trata-se, sobretudo, do direito de sobreviver, de resistir a processos violentos de cancelamento ou desaparição de repertórios culturais, de *corpora* textuais e de corpos humanos (Moïse Kabagambe, presente![9]).

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO FILHO, L. A. de. *Didática Especial de Português* (Para o Curso Secundário). Rio de Janeiro: Conquista, 1958.

BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. *Ecos*, n. 2, p. 92-96, 2004.

9 Jovem congolês brutalmente assassinado por permissionários de quiosque em praia da cidade do Rio de Janeiro (Brasil), no verão de 2022, em função de ter ido cobrar o pagamento de R$200,00 pelo trabalho de três dias servindo frequentadores da praia.

BENTES, A. C.; MARIANO, R. D. A linguagem dos manos: é possível falar sobre um registro popular paulista? In: CUNHA, M. A. F. da; CEZARIO, M. M. (orgs.). *Linguística centrada no uso*: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad-X, 2013, p. 147-161.

BENTES, A. C.; LIMA, E. L. A. de. *Parecer sobre o Projeto de Lei No. 10/2021* de autoria do Deputado Estadual Tenente Nascimento, do PSL de São Paulo. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, 2021. Disponível em https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/Parecer_e_oficio_pl10_21.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?* – sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 11, p. 885-911, 2011.

CASTILHO, A. T. de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1o. e 2o. graus* – Coletânea de textos, v. 1. São Paulo: Secretaria de Educação/CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), 1987, p. 53-59.

FARIA FILHO, L. M. de. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. *In*: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (orgs.). *Leitura*: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 143-164.

FRANCHI, C. Gramática e criatividade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES-SANTOS, S. N. *Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa:* conceber, implementar e avaliar projetos de ensino (Relatório de Pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa de Produtividade em Pesquisa – Processo n. 310898/2015-3, 2019.

GRADIENTE. Tudo o que você quer neste Natal. Neogama/BBH. Publicidade. *Revista Veja*, São Paulo, ano 35, n. 50, p. 59-72, 18 dez. 2002.

LAHIRE, B. *La raison scolaire* – école e pratiques d'ecriture, entre savoir et pouvoir. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

MOURA, M. A. C. *Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente*: o manual Didática Especial do Português, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2023.

MOURA, M. A. C.; GOMES-SANTOS, S. N. As influências da Escola Nova na concepção de manuais pedagógicos da área de linguagem. *Filosofia e Educação*, v. 12, p. 721-747, 2020.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 1282-1309, 2019a.

NONATO, S. Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor. SCRIPTA, v. 25, p. 586-617, 2021a.

NONATO, S. Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Linha D´Água*, v. 34, p. 103-115, 2021b.

NONATO, S. Metodologia de ensino de língua portuguesa na formação docente: incursão em um corpus de manuais pedagógicos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p. e077, 2019b.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, p. 49-68, 2019c.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 70-83, 2010.

RAZZINI, M. de P. G. *O Espelho da Nação*: *A* Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Des objets enseignés en classe de français* – le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 93-125.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 6, p. 29-57, 2003.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, M. Prefácio. In: BATISTA, A. A. G. *Aula de português* – discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. VII-XV.