

## SOCIOLINGUÍSTICA, FORMAÇÃO CRÍTICA E LIVRO DIDÁTICO *Sociolinguistics, critical education and textbook*

*Irando Alves Martins Neto<sup>i</sup>*

**Resumo:** Partindo do pressuposto de que cabe à escola respeitar, valorizar e partir da realidade do estudante e não o oposto, este trabalho, embasado na Sociolinguística (CYRANKA, 2014; FARACO, 2015), por meio de uma perspectiva crítica (HAWKINS e NORTON, 2009), tem como objetivo desvelar de que forma conceitos acerca da variação linguística são aplicados em um livro didático de circulação nacional. Trata-se, portanto, de pesquisa documental qualitativa, cujo *corpus* consiste em três volumes do livro *Linguagens: português*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c), distribuídos pelo governo federal a escolas públicas do Brasil. Os resultados apontam que o material analisado contempla, em geral, variações linguísticas de maneira coerente, mas evita as mais estigmatizadas, além de não as relacionar com as relações de poder.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Livro didático. Formação crítica.

**Abstract:** Based on the theory that schools are instances that must not only respect and appraise students as well as analyze and consider their needs, this paper grounds on Sociolinguistics (CYRANKA, 2014; FARACO, 2015) from a critical perspective (HAWKINS & NORTON, 2009) in the endeavor to unveil how certain concepts on language variety are applied to a well-known Brazilian textbook. The document analysis consists of three volumes of Cereja & Magalhães's *Linguagens: português* textbook, which are distributed to Brazilian state schools. The outcomes point out that such textbook includes, overall, consistent Sociolinguistics concepts. However, it avoids stigmatized language varieties and does not relate them to relations of power.

**Keywords:** Language Variety. Textbook. Critical education.

### **Introdução**

Tem-se debatido recentemente (HAWKINS e NORTON, 2009) acerca do posicionamento da escola em relação aos alunos que nela chegam para estudar. Questionam-se os conteúdos e as abordagens metodológicas tradicionais argumentando-se que com a democratização do ensino e, conseqüentemente, o acesso das camadas menos privilegiadas à escola é preciso pensar novas alternativas para a educação.

A discussão está centrada na tese de que a escola não acompanhou seu público, isto é, continua agindo como se os aprendizes fossem aqueles que frequentavam as instituições escolares brasileiras até os anos de 1960. Em poucas palavras, a escola é elitizada. Seus conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos parecem exigir certo conhecimento prévio, aquele não vivenciado por pessoas pobres. Em relação ao ensino de línguas, por exemplo, a escola espera um aluno que tenha tido contato, na infância, com livros de literatura e jornais, isto é, com a cultura letrada e, assim, com pessoas que usam uma variedade culta da língua.

Defende-se, neste trabalho, com base na Sociolinguística e em um viés crítico de ensino, o respeito e a valorização das variedades linguísticas dos alunos que, na maioria das escolas públicas, como se sabe, são oriundos da classe baixa. Por essa perspectiva, objetiva-se desvelar de que forma conceitos acerca da variação linguística como “variedade”, “norma-padrão” e “norma cultura” são aplicados no livro didático *Linguagens: português*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c). A escolha do *corpus* de análise justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, pela inquestionável valorização dos livros didáticos nas escolas brasileiras, resultado de uma carga horária excessiva dos docentes que não têm, logo, tempo para preparar suas próprias aulas. Em segundo lugar, a escolha específica da obra de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) deve-se ao fato de ser um livro didático selecionado pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuído por todo o país. Assim, são analisados três volumes, cada qual referente a uma série escolar do Ensino Médio.

As questões que se pretendem responder neste texto são: Como o livro analisado aborda as variações linguísticas? Ele pensa o acesso de grupos marginalizados às variedades dominantes sem inferiorizá-los (apontando suas variedades como “menores”) nem os transformar em “classe dominante”?

Inicialmente, este trabalho apresenta algumas discussões acerca da linguagem e do ensino crítico. Em seguida, em três seções, a análise dos dados. Por fim, são feitas algumas considerações finais.

### **Variação linguística e ensino crítico**

Estudos recentes da linguagem (como a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso) tendem a reconhecê-la como fenômeno ideológico, histórico e cultural, ou seja, produto social. Seguindo essa linha de raciocínio, “a Sociolinguística é uma ciência que procura relacionar as variações linguísticas que ocorrem entre os falantes de uma mesma língua

às diferenças que se observam na estrutura da sociedade a que pertencem esses mesmos falantes” (CYRANKA, 2014, p. 48). Em outras palavras, a língua é construída e organizada pelos próprios falantes e como as experiências vivenciadas em cada grupo social são diferentes há variações dessa língua. Ainda de acordo com Cyranka (2014, p. 48), “desde que é possível se fazer um estudo sistemático dessas variações, isto é, demonstrar que elas são previsíveis, sistematizáveis e se repetem nas mesmas circunstâncias, deve-se concluir que não existe erro linguístico”.

Por outro lado, se não existe erro linguístico, mas variações de acordo com aspectos sociais, geográficos e estilísticos, e se “[...] todas as variedades são igualmente suficientes para o falante se expressar dentro de seu contexto sociocultural, igualmente legítimas como meio de uma interação entre os membros da mesma comunidade” (CYRANKA, 2014, p. 83), qual a real necessidade de a escola ensinar aos alunos variedades cultas ou a norma padrão<sup>1</sup>? Para Cyranka (2014, p. 83):

Cabe a ela, no que se refere ao trabalho com a língua materna, levar o aluno a desenvolver habilidades e competências para utilizar adequadamente esse patrimônio comum de sua comunidade. O que se esperaria é que a escola, adotando uma orientação de base científica, fizesse o trabalho de desenvolver, em seus alunos, competências mais refinadas, sem se preocupar em substituir a variedade linguística que já tivessem adquirido, qual seja, a de seu grupo social.

Acrescenta-se a isso o papel da escola de desenvolver o pensamento crítico do aluno. No que se refere ao trabalho com a língua materna, levar o aluno a ter consciência crítica dos usos da linguagem por diferentes pessoas em diferentes contextos, o que incluiria debater as relações de poder estabelecidas pela linguagem. Em outros termos, caberia à escola não apenas ensinar a língua (considerando as diversas variedades linguísticas), mas também sobre a língua (incluindo debates acerca das relações de poder que permeiam seu uso e contribuem, inclusive, para o preconceito linguístico). Isso porque, como lembra Cyranka (2014, p. 83):

[...] a existência de uma variedade considerada melhor – a culta, em suas diferentes expressões – demonstra que, de fato, como entreviu Gnerre, por trás da questão linguística, existe

---

<sup>1</sup> Os termos “norma-padrão” e “não culta” não são tratados, neste texto, como sinônimos, pois defende-se, assim como Bagno (2002), que a norma-padrão é um ideal de língua abstrato. As normas cultas (no plural), por sua vez, são variedades (ou seja, referem-se a usos reais) características das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa. São as variedades cultas e a norma-padrão as formas geralmente privilegiadas pela escola.

outra de caráter ideológico. Numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de uma só variedade linguística, a da classe dominante, a língua deixa de ser somente instrumento de interação e ação sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social.

Hawkins e Norton (2009), Pessoa e Freitas (2012) concordam que os professores de línguas têm uma posição privilegiada no que se refere a uma educação crítica que vise à transformação social, porque, além de atuarem com pessoas marginalizadas como os demais profissionais do âmbito escolar, lidam com a linguagem como objeto de ensino. Desse modo, podem levar seus alunos a desconstruírem textos e discursos a fim de investigar quais mensagens são veiculadas explícita ou implicitamente e a que/quem elas servem, bem como são cientes de questões sobre genocídio linguístico e buscam aliviar esse dano por meio de alternativas educacionais que promovam acesso às novas língua(gens) sem, contudo, eliminar nem desvalorizar sua língua(gem) de origem (HAWKINS e NORTON, 2009).

Ao defenderem que o conceito de crítica “[...] refere-se à ênfase em como as ideologias dominantes direcionam a construção de sentidos de forma a privilegiar certos grupos de pessoas e marginalizar outros”, Hawkins e Norton (2009, p. 2, *tradução do autor*) argumentam que um ensino crítico é aquele que leva em conta a revelação e a transformação nas relações de poder, ou seja, o termo “crítica” está relacionado com ação.

Defende-se, assim, que o ensino de línguas, além de ser pautado nas diferentes variações, deve levar em conta não somente o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também como as diferentes formas de falar relacionam-se com as estruturas de poder servindo de base, de um lado, para oprimir e marginalizar o outro e, de outro, como ferramenta de libertação e transformação social.

Entende-se que se trata de um desafio grande, ainda mais quando se consideram as condições de trabalho dos professores brasileiros (incluindo a falta de tempo para preparar aulas de qualidade), bem como quando se leva em conta a precariedade dos cursos de licenciatura. Entende-se ainda que, talvez, justamente por conta desse cenário lamentável, o professor brasileiro em geral tenha como base para suas aulas os livros didáticos que chegam às escolas. Em 2015, por exemplo, o MEC distribuiu 144.291.373 exemplares deles para as escolas públicas.

Sobre a relação entre livro didático e variação linguística Faraco (2015, p. 20) argumenta:

Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica.

Com base nisso, torna-se necessário compreender os livros didáticos que chegam à escola em sua relação com a Sociolinguística. Analisa-se, então, a partir da próxima seção, *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) com base na Sociolinguística.

### **Linguagem, língua e gêneros discursivos em Português: linguagens: na prática, a teoria é outra?**

*Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c), é composto por três volumes cada qual referente a uma série escolar do Ensino Médio. Os volumes são divididos por quatro unidades sugerindo, implicitamente, que o professor trabalhe uma unidade por bimestre. As unidades são organizadas em capítulos (entre nove e treze) integralizando um total de 131 deles.

O conteúdo dos capítulos é estruturado em quatro eixos: “literatura”, “produção de texto”, “língua: uso e reflexão” e “interpretação de texto” cuja quantidade é descrita a seguir:

**Quadro 1.** Quantidade de capítulos destinados a cada eixo.

<i>Eixo</i>	<i>Quantidade de capítulos</i>
Literatura	50 <sup>2</sup>
Produção de texto	36
Língua: uso e reflexão	33
Interpretação de texto	12
<i>Total</i>	<i>131</i>

É notório salientar que o eixo “interpretação de texto” é sempre o último de cada unidade e tem como finalidade deixar o aluno “em dia com o ENEM e o vestibular”. Tais capítulos incluem dicas sobre o ENEM, várias questões de múltipla escolha e uma proposta de produção de texto. Em geral, as questões dizem respeito ao conteúdo contemplado pela unidade. Todavia, o eixo “interpretação de texto” da unidade 1 do

---

<sup>2</sup> Das 36 propostas de produção de texto, 08 são textos literárias, a saber: poema, texto teatral escrito, conto (parte I), conto (parte II), conto de mistério, crônica e crônica argumentativa. Ou seja: 58 capítulos são dedicados ao texto literário.

primeiro volume não aborda questões sobre variedades linguísticas, ainda que a unidade dedique um capítulo ao tema.

Ainda sobre interpretação, os capítulos voltados à literatura e à produção textual são constituídos, em sua totalidade, por textos que devem ser lidos para que se respondam a algumas questões dissertativas sobre eles. Ou seja: embora os autores separem os estudos em eixos, as atividades propostas indicam que se trata de uma forma didática de organização dos conteúdos.

Em relação ao conceito de linguagem adotado pelos autores nota-se, nos momentos de conversa com os alunos e/ou professor, que ela é considerada como fenômeno social, histórico e cultural. Na abertura do livro, por exemplo, os autores informam:

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e culturais, e, ao mesmo tempo, cruzá-las com outras culturas e artes [...] Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal (CEREJA; MAGALHÃES, 2012a, p. 03).

De modo similar, no capítulo 2, “Introdução aos gêneros do discurso”, os autores explicam que:

[...] quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados gêneros do discurso ou gêneros textuais e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal. De acordo com o momento histórico, pode nascer um gênero novo, podem desaparecer gêneros de pouco uso ou, ainda, um gênero pode sofrer mudanças até transformar-se em um novo gênero. Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero é feita de acordo com os diferentes elementos que participam do contexto, tais como: quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc. (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 38).

Nesse sentido, o livro contempla o estudo de diversos gêneros discursivos como: poema, teatro, fábula, apólogo, (trechos de) romance, relato pessoal, biografia, receita, resumo, seminário, debate regrado público, artigo de opinião, e-mail, cartaz, anúncio publicitário, mesa-redonda, notícia, reportagem, entrevista, conto, crônica, editorial, carta de

leitor, crítica, artigo de divulgação científica, cartas argumentativas (de reclamação e solicitação), carta aberta etc.

O capítulo 3 da unidade 1, volume 1 intitulado “Linguagem, comunicação e interação” traz atividades e conceitos sobre linguagem (verbal e não verbal), língua, código, signo linguístico, teoria da comunicação e funções da linguagem. Nessa seção, Cereja e Magalhães (2012a, p. 46) defendem:

É comum a concepção da língua como código, uma vez que ela resulta de uma convenção social. Entretanto, trata-se de um código especial, estabelecido ao longo de um processo social e histórico complexo, pois a língua não só permite que seus falantes desenvolvam maneiras de falar do mundo, mas influi diretamente em como eles se constituem como sujeitos sociais.

O capítulo finaliza insistindo em defender a linguagem enquanto fenômeno social:

A teoria da comunicação de Jakobson, embora tenha sido de enorme importância, não considera o processo dinâmico e interativo da linguagem. Nela, os elementos que compõem a comunicação (locutor, locutário, mensagem, etc.) são vistos de maneira estática, separados, o locutor ativo e o locutário passivo e, com isso, ignora o fato de que estes se influenciam mutuamente no processo interativo, antes mesmo do início da interação propriamente dita [...] É importante considerar, portanto, que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e se realiza nos enunciados, cujos sentidos são construídos pelos interlocutores no processo interativo. Assim, ao analisar um texto (seja ele verbal, não verbal, misto, oral ou escrito), é extremamente importante levar em conta os aspectos da situação de comunicação em que ele foi produzido (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 54).

Nota-se que Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) têm em seu discurso uma perspectiva da linguagem coerente com as novas vertentes da linguística que compreendem a linguagem como atividade social.

Por outro lado, quando se refere à prática, isto é, às tarefas propostas aos estudantes, vê-se que, em muitos casos, o texto é apenas pretexto para o ensino de determinado aspecto da língua desconsiderando-se, todavia, o seu caráter social e ideológico, como no exemplo a seguir em que fragmentos de textos do Chico Buarque são utilizados tão somente para o ensino de recursos sonoros:

Ninguém, ninguém vai me acorrentar  
Enquanto eu puder cantar  
Enquanto eu puder sorrir

E a própria vida  
Ainda vai ser sentida  
Vendo a vida mais vivida

Enquanto eu cantar  
Alguém vai ter que me ouvir.

Que vem lá da televisão

A partir dos dois fragmentos pede-se que o estudante “identifique o(s) recurso(s) sonoro(s) empregado(s) nos versos de Chico Buarque” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 65, *adaptado*). Os autores esperam, conforme resposta do manual do professor, que sejam encontrados paralelismo, rima, aliteração e paronomásia.

Como se vê, o primeiro excerto retirado da canção “O cordão”, de Chico Buarque, não leva em conta o contexto de produção em que o texto foi produzido desconsiderando, por exemplo, a tentativa de alguém (governo?) reprimir o eu lírico que resiste a essa relação de poder, lutando por sua liberdade.

Em síntese, percebe-se que Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c), embora defendam um conceito de linguagem baseado em condições sociais e históricas, ao aplicarem de forma fragmentada a linguagem ao ensino, têm uma atitude herética em relação às crenças teóricas que postulam.

### **Variação linguística em Português: linguagens: preciso ensinar Sociolinguística?**

Dos 131 capítulos que compõem os três volumes do livro analisado um deles, intitulado “As variedades linguísticas”, é diretamente voltado à variação linguística. Nele são apresentados conceitos de “dialeto”, “registro”, “gíria” e “jargão”, “variedade linguística”, “norma-padrão” e “norma culta”, além de noções de nível de formalidade e de língua como expressão de uma identidade grupal.

Cereja e Magalhães (2012a, p. 87) defendem que “[...] de acordo com a visão moderna de língua, não existe um modelo linguístico que deva ser seguido, nem mesmo o português lusitano”. Para os autores, “todas as variedades linguísticas regionais são perfeitamente adequadas à realidade em que surgiram”. Afirmam ainda: “em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, mesmo que seja uma variedade de acordo com a norma-padrão, é que pode soar estranho e até não cumprir sua função essencial de comunicar” (Idem).

Sobre o monitoramento, Cereja e Magalhães (2012a, p. 89) argumentam que “a mesma pessoa pode ser menos ou mais formal em sua linguagem dependendo dos objetivos que tem, das situações de comunicação em que se encontra e das diferentes esferas da sociedade nas quais circula”. Os elaboradores do livro explicam que, por outro lado, “é



importante conhecer a norma-padrão e saber em que momentos seu uso permitirá que nossos textos ganhem mais credibilidade”, pois “outras variedades, faladas no meio rural ou por pessoas não alfabetizadas ou de baixa escolaridade, geralmente são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 88).

Como atividades sobre o tema o capítulo traz quatro textos seguidos de questões a serem respondidas pelos alunos. O primeiro, o poema “Aos poetas clássicos”, de Patativa do Assaré, apresenta algumas perguntas de cunho interpretativo, a maioria com ênfase na variação. Em uma delas, por exemplo, Cereja e Magalhães (2012a, p. 87) explanam que “nem todos os termos que, no texto, estão grafados em desacordo com a ortografia padrão são exclusivos da fala do universo rural”, portanto, os autores pedem exemplos de termos que “[...] são empregados também no universo urbano em geral por pessoas menos escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema”. Embora não se ampliem a partir dessa questão as razões contextuais de cada um dos grupos dos falantes, nota-se certa preocupação em esclarecer que nenhum grupo social utiliza a norma-padrão.

A última questão proposta na atividade é pessoal e é pedido que o aluno discuta com os colegas e com o professor: 1) se a língua portuguesa é uma só; 2) de que depende suas variações; e 3) se o uso da língua pode gerar preconceito.

Há, entretanto, diferenças sociais reveladas pelo uso de uma ou mais variedade linguística, visto que as variedades empregadas pelos falantes que têm maior prestígio social não são estigmatizadas. É o caso, por exemplo, de formas como “trabaiá”, “parpita” e “dois livro”, que são normalmente usadas por pessoas do meio rural, com menos escolaridade e prestígio social, sendo por isso estigmatizadas em alguns meios (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 87).

Ainda que a resposta à pergunta não discuta questões amplas de relações de poder estabelecidas na sociedade e de marginalização por razão de (e pela) linguagem, cabe salientar a importância de conscientizar os educandos a respeito do preconceito linguístico. A questão do preconceito é trabalhada também a partir da leitura de uma piada em que um cliente desconfia da qualidade do serviço do alfaiate por ter escrito errado o nome do próprio negócio. A pergunta “qual personagem do texto revela ter uma visão permeada pelo preconceito linguístico?” explica que “tal visão é preconceituosa, uma vez que desconhecer ou ignorar a ortografia padrão de uma palavra não é referência para que se considere

um alfaiate confiável ou não profissionalmente” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 91).

No entanto, algumas afirmações amplas que aparecem no capítulo podem revelar um tom também preconceituoso. Ao trazer brevemente quem foi Patativa do Assaré, por exemplo, Cereja e Magalhães (2012a, p. 86) dizem que “apesar de pouca escolaridade e da cegueira resultante de uma doença, Patativa guardou, até o final da vida, todos os seus poemas na memória”. Levando em conta que a conjunção concessiva “apesar de” indica contradição ou o inesperado, os alunos podem entender que guardar grande quantidade de informação na memória está estritamente ligado ao fato de ter escolaridade, isto é, a cognição depende da escolarização e, portanto, quem não estuda não é inteligente (e fala errado, por exemplo). Sabe-se que tal análise pode parecer exagerada, mas é o próprio texto que a torna possível.

Outra afirmação ampla ocorre quando, ao defender o ensino da norma-padrão, os autores justificam que “dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe a ensinar todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida profissional e social” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 88). É importante salientar que muitos estudantes jovens do país (principalmente aqueles oriundos de famílias pobres cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade) já estão inseridos no mercado de trabalho e, nem seria preciso dizer, têm vida social. Esses alunos e seus familiares (trabalhadores) não utilizam a norma-padrão (quem utiliza?) em suas relações. Melhor seria dizer, talvez, que saber usar a norma culta amplia as possibilidades de trabalho e relações sociais.

Um dado também preocupante é a incongruência na definição de norma-padrão e norma culta. Embora no capítulo 7 da unidade 1, volume 1 os autores definam norma-padrão como “[...] uma referência, uma espécie de modelo ou lei que normatiza o uso da língua, falada ou escrita” e que ela [...] não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português de acordo com ela em todos os momentos da vida” e norma culta como “[...] variedades que mais se aproximam da norma-padrão [...], empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados”, isto é, “variedades urbanas de prestígio” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 88), no volume 2 os autores fazem uma diferenciação por meio dos termos “a gente” e “nós” entre “norma-padrão” e “norma-padrão formal” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012b, p. 99). A impressão que dá é que, nesse caso, norma-padrão equivalha à norma culta e norma-padrão formal seja aquela que ninguém fala em todos os momentos da vida, a referência citada no volume 1.

Em síntese, observa-se que o capítulo destinado ao ensino da variação linguística trata de questões importantes como preconceito, grau de formalidade e monitoramento trazendo, inclusive, conceitos de gíria, variedades linguísticas, norma-padrão, dialetos etc. Todavia, três pontos precisam ser revistos: a) a ampliação de discussões sobre as relações de poder estabelecidas pela linguagem que podem gerar preconceito; e b) o esclarecimento de afirmações vagas que podem fortalecer o preconceito; c) a melhor concepção e diferenciação entre “norma-padrão”, “norma-padrão formal” e “norma culta”.

Um ponto que chama a atenção é a definição de “dialetos” e “registros” por Cereja e Magalhães (2012a, p. 89) que explicam ao estudante: “nos poemas medievais, que você começou a estudar a partir da página 70, temos exemplos de variação histórica”. No entanto, no trabalho planejado para os poemas medievais não há sugestão de um trabalho que discuta a variação histórica comparando o português moderno ao galego-português. Desse modo, assim como Ângela Kleiman (2005) indaga em sua obra “Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?” a questão que se coloca neste trabalho é: “Preciso ensinar sociolinguística? Não basta ensinar por meio de textos em diversos níveis de formalidade respeitando a linguagem do aluno? Tal como afirma Kleiman, compreende-se que a resposta à primeira questão é “não” e, à segunda “sim”. Desse modo, este trabalho analisa se em outros momentos do livro estudado o ensino pautado nos pressupostos da Sociolinguística ocorre ou se, assim como no caso das cantigas medievais, isso é negligenciado. Essa análise é apresentada a partir de dois dos eixos propostos pelos elaboradores do livro, a saber: “produção de texto” e “uso e reflexão”.

### **Variação linguística em “produção de texto” e “estudo da língua: uso e reflexão”**

Como já mencionado, os autores do livro analisado defendem a língua como evento social e, assim, optam pelo ensino de (e por meio de) diferentes gêneros discursivos. O eixo “produção de texto”, que ocupa 36 dos 131 capítulos, preocupa-se, então, exatamente com a leitura e produção de determinados gêneros. Em geral, os textos ensinados pertencem a situações mais monitoradas como debate regrado público, seminário, mesa-redonda o que é justificável, uma vez que o papel da escola é ensinar exatamente o que os alunos desconhecem, e não o contrário. Mesmo em gêneros que permitem variados graus de formalidade, a depender dos interlocutores, na maioria dos casos, os

textos escolhidos utilizam a norma culta que também é papel da escola ensinar. Em alguns casos, como no estudo de e-mail (p. 225, vol. 1) e debate regrado público (p. 391, vol. 1), ainda que os textos utilizem uma linguagem que tenta se aproximar dos interlocutores, opta-se pela norma culta ou, nos dizeres de Cereja e Magalhães (2012a, p. 391), a “norma culta menos formal”.

No fim de cada capítulo de “produção de texto” há uma proposta de produção. Em geral há critérios para avaliação os quais incluem o item “linguagem” que explica que é preciso usar uma variedade adequada ao perfil dos interlocutores.

O que se verifica é que há uma tentativa de respeitar a variedade linguística dos alunos. No entanto, isso ocorre, quase que exclusivamente, por meio de comentários que esclarecem que há níveis de formalidade para cada situação, *mas* que, nos casos dos textos a serem produzidos é preciso utilizar uma fala mais monitorada. Nesse sentido, a voz do aluno desaparece, pois não se parte de o que ele sabe, mas do contrário: do que ele não sabe. Ensina-se a como *não* usar a variação que ele traz de casa.

Não se defende, neste texto, que se ensine o que o aluno já sabe, mas que o seu conhecimento seja valorizado a ponto de mostrar que pode ser utilizado em diversas situações fora da escola e não somente em casa ou com os colegas. Ao ensinar gêneros mais formais como o debate regrado, por exemplo, caberia realizar, inicialmente, uma discussão informal sobre determinados temas, pois trata-se de situação que, além de acontecer no dia-a-dia, prevê uma linguagem mais próxima dos alunos. Em seguida, sim, um debate regrado poderia ser organizado. Cabe salientar que uma discussão informal sobre um tema polêmico, por exemplo, pode ser instrumento para o desenvolvimento de postura crítica e respeitosa e de elementos argumentativos. Ademais, parece ser muito mais comum na vida real um debate informal num bar, por exemplo, que um debate regrado público. Em poucas palavras, é preciso considerar (no sentido amplo) a variação do aluno.

O eixo “língua: uso e reflexão” conta com 33 dos 131 capítulos dos volumes. Neles nota-se posicionamento semelhante ao de “produção de texto”. O eixo preocupa-se com o ensino de gramática que aparece, em alguns casos, de maneira contextualizada e, em outros, descontextualizada.

No que se refere à variação linguística vale destacar que além da norma-padrão são apresentadas algumas variedades. É o caso, por exemplo, do ensino dos pronomes em que o livro insere o quadro em que Ataliba (2010) mostra o sujeito e o complemento no português brasileiro

formal e no informal dando exemplos como “ocê” e “docê”. No entanto, no geral, o que difere da norma-padrão é ainda a variedade culta. As variedades mais estigmatizadas como a conjugação do verbo em terceira pessoa do singular com sujeito na primeira do plural não são apresentadas como possibilidade dependendo do contexto. A omissão também ocorre em relação à concordância nominal em que o substantivo não concorda em número com o artigo. O livro estudado também não apresenta esse desvio da norma-padrão como possível em alguns contextos. Em geral, as variedades são mostradas em casos em que o desvio é cometido por falantes cultos, como a troca de “esse” por “este”.

Fica evidente que tanto em “produção de texto” como em “língua: uso e reflexão” não se parte de o que o aluno sabe, nem se considera sua linguagem válida em contextos que não sejam sua comunidade. Ademais, não há preocupação em mostrar aos educandos como as variantes linguísticas estigmatizadas estão relacionadas com as classes sociais e que a classe dominante se utiliza da própria linguagem para marginalizar os pobres.

### **Considerações finais**

A análise dos dados mostrou que o livro didático *Linguagens: português*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) tem, nos comentários ao professor e nas orientações aos alunos, um discurso sobre linguagem de acordo com as novas tendências dos estudos da Linguística. No entanto, na prática, as tarefas propostas aos educandos, em muitos casos, desconsideram o discurso do texto apresentado em prol do ensino isolado e descontextualizado do conteúdo.

Em relação à variação linguística o livro dedica uma unidade, das 131 que o organizam, ao tema. Nela são tratadas questões pertinentes de variação, preconceito linguístico, grau de formalidade etc. Os elaboradores do livro parecem compreender que não basta incluir o assunto como conteúdo, mas abordá-lo em qualquer estudo do texto ou de aspectos gramaticais. Isso porque leva em conta sempre que é importante considerar a situação e os interlocutores ao produzir um texto, além de apontar que alguns usos da língua que não estão de acordo com a norma-padrão não deixam de estar corretos. Percebe-se que os autores conhecem conceitos essenciais da Sociolinguística, embora haja uma confusão conceitual entre norma-padrão, norma-padrão formal e norma culta.

Por outro lado, duas questões foram evidenciadas: 1) o livro, embora defenda que o modo de falar depende da situação, silencia-se no que se refere às variações mais estigmatizadas como se elas fossem

realmente um erro. Trata-se, então, de desconsiderar a linguagem do próprio aluno, que é pobre; e 2) o livro didático não se preocupa com o caráter ideológico da linguagem não propondo o estudo das relações de poder associadas aos diferentes modos de falar, ainda que se trate de um livro para o ensino da linguagem. Nesse caso, não se cumpre o papel de formação crítica do educando.

Entende-se, por fim, que embora o livro estudado trate de questões de variação linguística ele tende a cooperar com a manutenção das relações de poder injustas. Isso porque mesmo aqueles alunos que desenvolverem suas competências de acordo com uma variedade mais culta provavelmente apontarão variações mais próximas às rurais como erradas podendo, inclusive, partir deste critério para marginalizar o “outro”.

## Referências

BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 179-199).

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 1. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 2. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012b.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 3. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012c.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. In: CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Dos dialetos populares às variedades cultas: Sociolinguística na escola*. 2. ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014. (p. 39-151).

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. [et al]. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (p. 19-30).

HAKWINS, Margaret; NORTON, Bonny. (2009). Critical language teacher education. In: BURNS, Ann; RICHARDS, Jack (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. (p. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

PESSOA, Rosana Rocha; FREITAS, Marcos Túlio de. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, December 2012.

---

<sup>1</sup> E-mail do autor: [irandomartins@gmail.com](mailto:irandomartins@gmail.com)