



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

KÁTIA DA FROTA SANTOS

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA *COLEÇÃO SE LIGA NA*
*LÍNGUA***

REDENÇÃO

2023

KÁTIA DA FROTA SANTOS

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA *COLEÇÃO SE LIGA NA LÍNGUA*

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem, no Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
Área de concentração: Linguagem: diversidade e políticas linguísticas (Linha 1)

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca.

REDENÇÃO

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Santos, Katia da Frota.

S237a

A abordagem da variação linguística na coleção se liga na língua
/ Katia da Frota Santos. - Redenção, 2023.
107fl: il.

Dissertação - Curso de , Programa de Pós-graduação em Estudos da
Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ramos Carioca.

1. Variação linguística. 2. Ensino - Língua Portuguesa. 3.
Livro Didático. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 469

KÁTIA DA FROTA SANTOS

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA *COLEÇÃO SE LIGA NA LÍNGUA*

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem, no Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
Área de concentração: Linguagem: diversidade e políticas linguísticas (Linha 1)

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Cláudia Ramos Carioca (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio – 1º examinador
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres – 2º examinador
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado coragem, discernimento, sabedoria e fé diante dos momentos difíceis.

A Jesus das Santas Chagas, a Nossa Senhora das Graças da Medalha Milagrosa, aos santos, aos anjos e à comunidade católica Shalom da Paz, aos quais sempre recorria nos momentos de incertezas, angústias e aflições.

A minha mãe, Maria, e ao meu pai, Francisco Carlos, que sempre apoiam e incentivam as três filhas a estudarem, reconhecendo que o conhecimento é capaz de transformar a vida das pessoas de forma significativa, além de transmitirem um grande suporte emocional. Sem vocês, nada seria possível.

A minha irmã, Dra. Vanessa da Frota Santos, que me incentivou e apoiou, desde o momento da seleção até a conclusão do mestrado, com mensagens de fé, amor e otimismo, não deixando eu desistir em nenhuma das etapas do processo acadêmico. Sem este apoio eu nunca teria nem tentado. Obrigada por tudo.

A minha irmã, Dra. Márcia da Frota Santos, que sempre me incentivou na fé e acreditou no meu potencial, desde a época do vestibular até o presente momento.

Ao meu marido, Dr. Roggério Louis Vilanova Soares Barbosa, pela: paciência e serenidade durante os meus momentos de nervosismo; e ausência, nos longos períodos de estudos e escrita, para a conclusão do curso.

Aos meus cunhados: Dr. Édson da Silva Costa e Dr. Rafael Silva de Albuquerque que torceram pela minha vitória, nesta caminhada acadêmica. Em especial, ao Rafael, que, nos períodos de seleções, disponibilizou-se, juntamente com a Vanessa, a ir comigo a outro estado (RN) em busca do meu sonho: fazer mestrado!

Ao meu grande amigo da graduação, Dr. Valdecy de Oliveira Pontes, que sempre me incentivou a prosseguir com os estudos acadêmicos. Meus sinceros agradecimentos!

Aos meus amigos de pós-graduação, por compartilharem materiais e mensagens de incentivo, por sempre dividirem as alegrias, as incertezas e os desafios da vida estudantil e profissional.

Aos docentes do PPGLin/Unilab, por transmitirem o conhecimento de forma leve e prazerosa.

Aos professores, Dr. Fábio Fernandes Torres e Dr. Cássio Florêncio Rubio, por aceitarem o convite e participarem das bancas qualificadoras (I e II) e examinadora, ajudando-

me com sugestões e contribuições valiosas, indispensáveis para esta etapa de conclusão. Aqui, deixo registrado a minha admiração e agradecimento por esses docentes.

A minha orientadora, professora Dra. Cláudia Ramos Carioca, pela sua atenção, paciência e disponibilidade. Ela, que sempre atendeu aos meus pedidos de forma serena, transmitindo paz e apoio nos momentos decisivos da escrita. Uma profissional que acreditou no meu potencial e me acolheu como orientanda mesmo diante das minhas limitações. Obrigadapor tudo!

A todos vocês: gratidão, admiração e respeito!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o tratamento dado à variação linguística na Coleção de Língua Portuguesa *Se Liga na Língua – 6º ao 9º ano* – do PNL D 2020 à luz da Sociolinguística. Nosso objeto de estudo é a abordagem da variação linguística pelos livros didáticos, versão manual do professor, no contexto da educação básica brasileira, anos finais do ensino fundamental. A análise teve como referencial teórico os pressupostos de Labov (2008), Bagno (2007, 2015), Coelho *et al.* (2021), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Mollica (2003, 2004), Tarallo (2005, 2007), Travaglia (2009), entre outros. Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza como descritiva-interpretativa, com coleta de dados documentais. A análise foi realizada considerando-se os seguintes tópicos: (i) concepção de língua; (ii) normas padrão e normas não padrão; (iii) variedades da língua portuguesa; (iv) variação linguística e os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos; (v) mudança linguística. Os resultados apontam que os autores da coleção didática analisada apresentam alguns conceitos sobre variação e mudança linguística e propõem o ensino da diversidade linguística. No entanto, na explicitação de fenômenos variáveis, ainda, predomina uma abordagem estruturalista e de cunho formal, desconsiderando o contexto de uso, as variantes e os condicionantes linguísticos e extralinguísticos. Com base nos resultados obtidos, constatou-se que a coleção didática analisada aborda o ensino de língua materna, considerando a heterogeneidade linguística, no entanto, percebe-se que a norma padrão permanece sendo priorizada. No decorrer da análise, ainda se observam conteúdos e atividades descontextualizados, por meio de exposição dos tempos verbais, tabelas com pronomes e listas de regências verbais, nos quais não se mencionam os fatores que condicionam a variação linguística dos temas gramaticais abordados. Assim, concluímos que as variedades linguísticas do Português são abordadas de forma resumida e superficial e que a abordagem da variação linguística, na coleção analisada, permanece limitada à linguagem formal, informal, norma padrão e não padrão, desconsiderando-se o uso real da língua pelos falantes. Assim, na coleção “ Se liga na língua “ ainda prevalece um tratamento prescritivo da gramática normativa.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de língua portuguesa. Livro didático de português. PNL D.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar el tratamiento destinado a la variación lingüística en la Colección Didáctica de Enseñanza de Lengua Portuguesa *Se Liga na Língua* - 6° al 9° año - del PNLD 2020 a la luz de la Sociolingüística. Tenemos como objeto de estudio el abordaje de la variación lingüística por los libros didácticos, versión manual del profesor, en el contexto de la educación básica brasileña, años finales de la enseñanza fundamental. El análisis tuvo como referencial teórico los presupuestos de Labov (2008), Bagno (2007, 2015), Coelho et al (2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Mollica (2003, 2004), Tarallo (2005, 2007), Travaglia (2009), entre otros. Se trata de una investigación que se caracteriza como descriptiva-interpretativa, con recopilación de datos documentales. El análisis se realizó a partir de los siguientes conceptos: (i) concepción de lengua; (ii) norma estándar y normas no estándar; (iii) variedades de la lengua portuguesa; (iv) variación lingüística y los condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos; (v) cambio lingüístico. Los resultados apuntan que los autores de la colección didáctica analizada presentan, a lo largo de la colección, algunos conceptos sobre variación y cambio lingüístico y proponen la enseñanza de la diversidad lingüística. Sin embargo, en la explicitación de fenómenos variables, aún predomina un abordaje estructuralista y de carácter formalista, que no lleva en cuenta el contexto de uso, las variantes y los condicionantes lingüísticos y extralingüísticos de la lengua. Con base en los resultados obtenidos, se constató que la colección didáctica analizada aborda la enseñanza de lengua materna, considerando la heterogeneidad lingüística, sin embargo, se percibe que la norma estándar permanece siendo priorizada. A lo largo del análisis, aún se observan contenidos y actividades descontextualizados, por medio de exposición de los tiempos verbales, tablas con pronombres y listas de regías verbales, en los que no se mencionan los factores que condicionan la variación lingüística de los temas gramaticales abordados. Así, concluimos que las variedades lingüísticas del portugués son abordadas de forma resumida y superficial y que el abordaje de la variación lingüística, en la colección analizada, permanece limitado al lenguaje formal, informal, norma estándar y no estándar, desconsiderando así, el uso real de la lengua por los hablantes. Con eso, podemos afirmar que en la colección "*Se liga na língua*" todavía prevalece un tratamiento prescriptivo de la gramática normativa.

Palabras-clave: Variación Lingüística; Enseñanza de Lengua Portuguesa. Libro Didáctico de Portugués. PNLD.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Sociolinguística: conceitos e reflexões	22
2.2	As contribuições da Sociolinguística Educacional e o ensino da variação linguística na educação escolar	29
2.3	Pesquisas sobre a abordagem da variação linguística no livro didático de Português como Língua Materna	35
3	NORMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	41
3.1	A LDB e os PCN	42
3.2	A BNCC e a BNC-Formação	44
3.3	O DCRC	49
3.4	O PNLD	53
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	59
4.1	Caracterização da pesquisa	59
4.2	Corpus da Pesquisa	61
4.3	Procedimentos metodológicos	62
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa foi marcado pelo uso da gramática normativa, priorizando conceitos, regras e o ensino descontextualizado, popularmente conhecida por gramática tradicional. Herdeira da tradição greco-latina, a gramática tradicional ou gramática normativa é conceituada como um conjunto de regras de “bom uso” da língua, impostas por uma autoridade que “sabe melhor”, e assim, determina, impõe e prescreve como se deve falar e escrever, ou seja, usa de uma hegemonia política para estabelecer os padrões linguísticos.

Nesse sentido, sabe-se que o uso da referida abordagem se tornou parâmetro para o ensino da língua materna, apesar da revolução que o advento da Linguística no século XX proporcionou e representou. Consequentemente, os livros didáticos e os manuais gramaticais seguiram fielmente a tradição greco-latina, popularizando as perspectivas estruturalistas e gerativo-transformacional (TRAVAGLIA, 2009).

Por outro lado, no âmbito da Sociolinguística, desenvolveram-se pesquisas direcionadas para a relação entre a língua e o seu uso social, partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea e dinâmica, tomando como referência teórica as pesquisas de Labov (2008 [1972]). Para Labov, a língua é um sistema ordenado, estruturado e heterogêneo, dessa forma, o fenômeno da variação linguística passa a ser compreendido de forma sistemática e ordenada e não de forma caótica e desordenada, além de ser condicionado por diferentes fatores.

Nesse contexto, concebe-se o fenômeno de variação como uma realidade social, pois, conforme Labov (1972), a variação significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição dos usuários da língua. Assim, a variação significa a existência de diferentes e diversas formas realizadas pelos falantes (usuários da língua) que não afetam a compreensão (significado) nos processos comunicativos, ou seja, alterna-se as formas linguísticas que realizam as mesmas funções.

Apesar das contribuições oriundas da Sociolinguística e do reconhecimento da variação linguística, vale ressaltar que os livros didáticos de português continuam não dando a devida importância à língua em uso. Não obstante, é importante lembrar que os documentos norteadores da Educação Básica mencionam e destacam a relevância do estudo da língua, considerando-se o seu contexto de uso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) – doravante PCN –, por exemplo, pontuam a relevância dessa abordagem, priorizando o ensino da língua portuguesa a partir da adequação do discurso a diferentes situações comunicativas, em detrimento da dicotomia certo ou errado. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 82): [...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.

[...] o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...]. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Em consonância com os PCN e ao seguir o percurso de mudança linguística e também dos propósitos e das metodologias educacionais, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC – como normativa que ressalta a importância e o respeito ao estudo das variações linguísticas, sendo o documento normativo que considera as instituições de ensino um espaço onde se deve conhecer e estudar as variações linguísticas com o intuito de combater o preconceito linguístico e tornar o ensino de língua portuguesa mais democrático. Assim, percebe-se que a BNCC se preocupa com o ensino, o respeito e a aprendizagem da diversidade linguística que está presente no território brasileiro.

Tendo em vista garantir o espaço da variação linguística na sala de aula, a BNCC corrobora essa perspectiva ao postular que é necessário:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 87).

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. (BRASIL, 2018, p. 90).

Diante do exposto, concebe-se que a pesquisa deve se voltar para esse fenômeno, mais especificamente no livro didático, assim, inúmeras foram as buscas por autores que pesquisem sobre a variação linguística em livros didáticos, em uma perspectiva sociolinguística. Logo, percebe-se um número significativo de trabalhos que têm como objetivo analisar o modo como os livros didáticos abordam a diversidade linguística do português brasileiro, ou seja, a forma como os conteúdos e as atividades são expostos e o propósito educacional lançados por essas obras. Portanto, é preciso analisar os conteúdos e as atividades propostos nos livros didáticos,

já que alguns livros ainda abordam a diversidade linguística de forma muito superficial, explorando-a, muitas vezes, a nível da oralidade e enfatizando a variação diatópica. Dessa forma, percebe-se uma escassez de propostas didáticas que contemplem a diversidade linguística, com base nos condicionantes sociais, geográficos, culturais e históricos, a criticidade e a reflexão do aluno sobre esse assunto especificamente e o modo como a linguagem revela essa diversidade.

Diante da realidade exposta, ainda se observam casos em que os professores, por não terem um suporte bibliográfico atualizado, um aparato tecnológico eficiente e cursos de formação para renovar as suas práticas pedagógicas continuam seguindo os modelos tradicionalistas das gramáticas. Verifica-se que alguns destes docentes seguem tendo como parâmetro de resposta correta apenas o que está escrito no livro, desconsiderando as respostas dos alunos e o conhecimento de vida que eles carregam. Acerca desse aspecto, Bagno (1998, p. 48) *apud* Junkes (2008) afirma que “Os livros didáticos, ao imporem a gramática tradicional, funcionam como uma ideologia linguística, com resposta única e correta para todas as dúvidas. Por isso, o que não está nos livros é "erro" ou simplesmente "não é português”.

Até a primeira década dos anos 2000, os livros apresentavam recorrentemente exercícios direcionados ao ensino descontextualizado e mecânico, porém com a implementação das normativas educacionais, primeiramente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve uma mudança significativa na abordagem dos conteúdos e das atividades. Atualmente, as obras didáticas abordam de forma mais contextualizada as práticas de leitura, escrita e análise linguística, porém ainda é possível identificar atividades com certas restrições estruturais e linguísticas.

Segundo Bagno (2015), os livros didáticos de língua portuguesa continuam enfatizando e privilegiando a língua formal, em outras palavras, de acordo com a gramática tradicional (manuais gramaticais), sendo esta parte da formação de um círculo vicioso composto pelos seguintes componentes: gramática tradicional, métodos tradicionais de ensino e livros didáticos.

Conforme Bagno (2015, p. 109 e 110), a gramática tradicional influencia o ensino de língua portuguesa, que, por sua vez, contribui para o surgimento da indústria e da comercialização dos livros didáticos, cujos autores utilizam-na como referência de concepções e teorias sobre a língua portuguesa. É dessa maneira que acontece a formação do círculo vicioso, a perpetuação do preconceito linguístico e a permanência da gramática tradicional que vem sendo repassada de uma geração de discentes para outra.

Assim, percebe-se que o ensino de língua portuguesa permanece transmitido de forma descontextualizada, tomando como referência a gramática tradicional, que não trata as formas de uso da língua. De acordo com Bagno (2015, p. 110), “a gramática tradicional, em sua vertente normativo-prescritivista, continua firme e forte, como é fácil verificar nos compêndios gramaticais mais recentes”.

Nas aulas de produção textual, é comum observarmos práticas docentes tradicionais voltadas para o ensino da língua descontextualizado e regido por conceitos presentes nos estudos normativos-prescritivos da língua. Pode-se citar como exemplo a seguinte prática: quando os docentes na aula de produção textual solicitam que os discentes redijam textos e, ao recebê-los para a correção, direcionam o olhar apenas para os aspectos ortográficos e morfossintáticos, enfatizando as regras de concordância, regência e registro presentes nas gramáticas e nos livros.

O exemplo dado demonstra que o professor, no momento da correção, está analisando apenas a forma da escrita e os conteúdos voltados para o uso da norma culta, ou seja, ele está considerando, apenas, os conceitos e as regras da gramática normativa; excluindo os demais aspectos que sustentam o texto. Neste momento, percebe-se que o referido profissional está centrado nas práticas tradicionais de ensino e aprendizado da língua materna. Nas palavras de Bagno (2015):

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto” [...] Aliás, uma porcentagem enorme do que todo mundo chama de “erro de português” diz respeito a meras incorreções ortográficas. (BAGNO, 2015, p. 186).

Percebe-se que as atitudes dos professores descritas ainda fazem parte do atual contexto de ensino de português do século XXI. Assim, observa-se que os colégios têm trabalhado para que os seus alunos sejam aprovados no ENEM, nos vestibulares, nos concursos públicos, o que enfatiza o trabalho numa perspectiva normativa e estruturalista.

Todos estes materiais didáticos têm como objetivo “ensinar a língua portuguesa”, de acordo com a norma prescritiva, que faz parte das exigências do mercado consumidor (escolas, alunos, professores, ou seja, os falantes brasileiros do português) e contribuem com a disseminação do preconceito linguístico. Na concepção de Bagno (2015):

É muito comum, também, os pais de alunos cobrarem dos professores o ensino dos “pontos” de gramática tais como eles próprios os aprenderam em seu tempo de escola. E não faltam casos de pais que protestaram veementemente contra professores e escolas que, tentando adotar uma prática de ensino da língua menos conservadora, não seguiam rigorosamente “o que está nas gramáticas”. Conheço gente que tirou seus

filhos de uma escola porque o livro didático ali adotado não ensinava coisas “indispensáveis” como “antônimos”, “coletivos” e “análise sintática” [...]. (BAGNO, 2015, p. 92).

O Guia Digital do Livro Didático do PNLD 2020 informa que mesmo com a implantação da BNCC, que normatiza o ensino de língua portuguesa contextualizado por meio do uso, reflexão e funcionamento da língua, ainda é possível perceber que esta prática não condiz com a realidade apresentada em muitos livros didáticos. Como observa-se no Guia Digital do PNLD, “[...] na maioria das coleções aprovadas, as propostas ainda se valem de textos a partir dos quais são apresentados exercícios de identificação e de classificação de elementos ou termos gramaticais de forma conceitual, normativista e tradicional” (BRASIL, 2019).

No entanto, também se percebe o esforço por parte dos autores e editores, e considera-se louvável, o desejo de adequar os livros às normas estabelecidas pela BNCC, então, não se pode apontar só as falhas presentes em certas seções e conteúdos dos livros. É importante também que se destaque os pontos positivos presentes nas coleções didáticas, que buscam contemplar, por meio de atividades contextualizadas, as formas de uso e compreensão da língua.

Não se pode deixar de ressaltar que o ensino da língua materna vem passando por transformações, após a implantação de políticas públicas educacionais, por isso, é preciso que os profissionais da educação que estejam envolvidos na construção do processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa estejam conscientes dessas mudanças que são necessárias para o combate ao preconceito linguístico presente nas camadas sociais do Brasil.

Segundo Sigiliano e Silva (2017, p. 15), o ensino de língua portuguesa passa por mudanças significativas que contribuem diretamente nas alterações e reformulações dos livros didáticos, porém ainda não houve uma transformação mais profunda e complexa, pois ainda se encontra nas práticas pedagógicas e nos livros didáticos uma abordagem transmissiva e tradicional de conteúdos referentes ao ensino da gramática, “[...] visto que se notou flutuação entre adoção de perspectiva mais atrelada a um ensino de gramática tradicional e a um ensino mais renovado” (SIGILIANO, 2021, p. 4).

Diante dessa problemática, é preciso que se compreenda o contexto geral da implantação de determinadas políticas públicas educacionais para que possamos entender e refletir sobre o atual sistema educacional e o ensino de língua portuguesa contemporâneo, já que esta pesquisa busca entender as formas como a variação linguística é tratada nos livros didáticos. Dessa forma, faz-se necessário estudar os documentos que abordam a referida temática e que são mencionados nesta dissertação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, surgem em 1998, com o intuito de propor a unificação e articulação dos conteúdos das disciplinas aos currículos escolares, já que a LDB nº. 9394/96 traz propostas para que o ensino básico seja reformulado, porém, as discussões apresentadas neste documento precisam ser mais complexas e profundas. Isso ocorre com o surgimento dos PCN, que buscam orientar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico das instituições escolares por meio de orientações didáticas, conteúdos e critérios de avaliação conforme a LDB e a Constituição Federal.

Em suma, os PCN são documentos que foram elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), em parceria com uma equipe de pesquisadores de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, que servem como referência para a elaboração de projetos educacionais, a construção dos programas de ensino e a formação de docentes, além de fundamentar e contribuir com a produção do Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. Ou seja, os PCN se constituem como parâmetros tanto para as instituições educacionais quanto para a formação de professores e a prática docente de todas as áreas do conhecimento a nível nacional.

Assim como a LDB nº. 9394/96, os PCN também buscam seguir e cumprir a Constituição Federal de 1998, que traz importantes normas relacionadas ao currículo educacional que devem ser executadas em todo o território brasileiro. Corroborando a problemática discutida nesta dissertação acerca do livro didático, destaca-se o Art. 210, capítulo III, que dispõe que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1996).

Além da LDB, dos PCN e BNCC, percebe-se o PNLD como uma política nacional que também tem como objetivo contribuir com a educação pública brasileira, por meio, da distribuição sistemática e gratuita de livros didáticos para alunos e professores da rede pública de ensino da educação básica. Portanto, o livro didático é em muitas salas de aula o único recurso pedagógico além de quadro branco/negro, pincel e apagador, pois é amplamente fornecido pelo Estado, o que o torna de grande acesso e, por sua vez, responsável por disseminar a informação, oportunidade para esclarecer os mitos do preconceito linguístico, por exemplo.

Sabe-se que as escolas públicas brasileiras são responsáveis pela escolha dos livros didáticos que serão utilizados por seus alunos e por seus professores durante o período de três anos. Assim, políticas públicas como PNLD são indispensáveis para regulamentar e oportunizar o acesso aos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento social, intelectual e crítico dos alunos. Por essa razão, pensar a conjuntura atual e as problemáticas pertencentes a ela é um modo de promover atualizações para o sistema educacional, articulando as demandas surgidas,

como se propõem nesta dissertação o debate e a conscientização sobre o fenômeno da variação linguística e seus tipos no livro didático, a fim de que a compreensão sobre esse fenômeno não corrobore e perpetue o preconceito linguístico.

Diante do exposto, é possível observar que todas as transformações pelas quais o ensino de língua portuguesa vem passando refletem diretamente sobre os conteúdos ensinados na escola, a didática dos docentes, a produção de livros e de materiais didáticos. No entanto, essas mudanças ocorrem de forma gradativa, pois envolvem todo um sistema educacional e uma sociedade que ainda conserva conceitos e resquícios do passado, pois, como relatam Coelho *et al.* (2021, p. 142), “a norma padrão foi implantada no século XIX, porém, permanece sendo idealizado pela sociedade atual”.

Assim, percebe-se que as leis, os documentos oficiais e as políticas públicas e linguísticas, que surgem, se complementam no decorrer dos anos, diante das necessidades que aparecem nos sistemas educacionais, tendo como objetivo central contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem da educação brasileira.

Estes são os primeiros passos do surgimento, da implantação e da incorporação das diretrizes, das leis, dos programas e das políticas públicas que buscam transformar e adequar o ensino da língua materna de acordo com as necessidades reais da sociedade e as contribuições das pesquisas linguísticas. Para um melhor entendimento e diálogo com esses mecanismos normativos e legais, destaca-se, nesta dissertação, a Sociolinguística Educacional, que contribuirá com os estudos e as análises dos conteúdos relacionados à variação linguística nos livros didáticos selecionados como *corpus* deste estudo, a fim de alcançar os objetivos delimitados, compreendendo que a variação linguística não é apenas uma maneira de observar as diferenças, mas contemplar a diversidade e garantir a presença desta nos inúmeros contextos linguísticos.

Durante os planejamentos, professores e coordenação pedagógica têm como objetivo escolher a coleção didática que será utilizada em sala de aula, organizar as atividades que serão realizadas no decorrer do ano letivo, além de outras importantes pautas e questionamentos que são discutidas neste momento de estudo e diálogo entre os educadores. Um dos pontos a ser debatido é a escolha do livro didático, pois é o corpo docente responsável pela análise e seleção das obras que, naquele momento de decisão, escolher a coleção que melhor atende as necessidades reais dos educandos de acordo com a proposta política pedagógica da instituição de ensino (ALVES, 2020).

No momento destas reuniões é necessário que se faça uma leitura integral e minuciosa do *Guia do livro didático*, pois é nesse documento que se encontram as informações gerais

sobre o conteúdo que será abordado em cada coleção didática. Também é possível o corpo docente realizar esta análise por meio das coleções impressas enviadas pelas editoras para as escolas ou mesmo por meio da consulta online das obras disponibilizadas pelas editoras na internet. Dessa forma, os professores podem verificar e confirmar as informações presentes no *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* de forma prática e concreta nos próprios livros. Assim, percebe-se o quanto é importante esse documento, pois traz informações relevantes que contribuem e influenciam diretamente na escolha das obras didáticas de todo território brasileiro.

A escolha dos livros didáticos ocorre a cada triênio, ou seja, durante este período a escola fica utilizando a coleção escolhida, por isso, é importante que o processo de seleção ocorra de forma participativa, criteriosa e responsável. São três anos de trabalho e estudo com este material e somente após este período é lançado um outro edital para inscrição e seleção de novas coleções de livros didáticos, conseqüentemente, outro Guia é lançado para as próximas seleções e novamente é importante o estudo e a análise destes materiais.

É dessa escolha que advém o *corpus* da presente pesquisa, constituído por uma coleção aprovada pelo PNLD 2020, dessa forma, é realizada uma análise por meio de um estudo detalhado sobre o Guia do livro didático referente a esta edição do programa que tem validade nos anos de 2020, 2021 e 2022.

O Guia Digital do PNLD 2020 traz todas as obras didáticas referentes a todas as áreas do conhecimento que fazem parte dos anos finais do ensino fundamental as quais foram aprovadas pela equipe de avaliadores pedagógicos do Programa Nacional do Livro Didático. Somente depois da avaliação e aprovação por parte desta comissão técnica específica que é responsável por avaliar, orientar, supervisionar e documentar todo o processo é que o governo federal disponibiliza o Guia Digital para consulta e orientações. Todo este trabalho tem como objetivo garantir que se chegue nas escolas materiais didáticos de qualidade e que estejam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

O Guia do Livro Didático, na sua introdução, convida os professores a fazerem a leitura do referido material e por meio de perguntas e respostas mostra o quanto é importante a apreciação e a compreensão do conteúdo abordado por este documento para a escolha mais assertiva possível dos livros da instituição de ensino a qual o docente faz parte. Assim, percebe-se que este documento traz informações relevantes que orientam e justificam os aspectos que devem pautar a escolha do livro didático, de modo a contemplar a diversidade e a relevância das diferenças.

Outro aspecto a ser observado está relacionado às fontes e à orientação teórica do livro didático, pois faz-se necessário que os livros didáticos forneçam uma revisão bibliográfica para os docentes, com sugestões de leituras sobre o fenômeno da variação linguística, assim como exercícios que tragam a reflexão sobre os diferentes fenômenos variáveis existentes de acordo com o uso real da língua. Isso sem descartar outros importantes conteúdos voltados para os estudos linguísticos tais como: preconceito linguístico, variação, diversidade e política linguística.

É preciso que os materiais didáticos tragam informações e subsídios viáveis que estimulem os professores a buscarem conhecimentos em outras fontes de pesquisa para que eles mesmos elaborem seus próprios materiais e complementem os conteúdos relacionados aos fenômenos linguísticos, tornando-se protagonistas do ato de ensinar, aprender e produzir.

Diante do exposto, percebe-se como problemática que as coleções didáticas induzem os docentes às práticas tradicionais, pois mesmo com a implantação dos documentos oficiais de educação e os estudos da linguística moderna, ainda existem práticas no processo de ensino e aprendizagem que se repetem atualmente. Muitos professores ao receberem as produções textuais e atividades dos alunos vão rapidamente em busca dos “erros” ou “acertos” e essas atitudes acabam contribuindo com a reprodução de conceitos linguísticos ultrapassados produzidos pelas gramáticas tradicionais (JUNKES, 2008).

Corroborando as ideias discutidas, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta a seguinte reflexão:

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 37).

Nesse sentido, observa-se que os livros, as gramáticas e as práticas educacionais de alguns professores de língua portuguesa contribuem diretamente com a propagação e disseminação do preconceito linguístico, pois a partir do momento que a língua é ensinada de forma homogênea, deixando de lado as variedades linguísticas, confirma-se a perpetuação da não aceitação das diferentes formas de falar e escrever dos brasileiros (SOUZA, 2019).

Nessa esteira, o preconceito linguístico permanece presente na sociedade contemporânea e este fato é fácil de presenciar, basta olhar para as pessoas não escolarizadas que são taxadas como indivíduos que falam “errado”, ou seja, não “sabem o português”. Outro importante exemplo de preconceito linguístico é a forma diferenciada de falar das pessoas que vivem na zona rural, muitas vezes, elas são inferiorizadas pelos indivíduos que vivem na zona

urbana. Também é possível ouvir comentários que os brasileiros não sabem falar português e que a língua portuguesa correta que deve ser ensinada e aprendida é a que está presente nas gramáticas. Assim, percebe-se que as diferenças linguísticas ainda continuam sendo alvo de críticas e preconceito.

É importante lembrar que diversas formas de falar e escrever fazem parte da diversidade linguística que é o resultado da diversidade histórica, cultural e social. Dessa forma, as variedades linguísticas não devem ser menosprezadas ou estigmatizadas, mas estudadas e trabalhadas no ambiente educacional tendo como objetivo combater toda e qualquer forma de preconceito linguístico. A presente pesquisa busca investigar o tratamento dado à variação linguística na Coleção de Língua Portuguesa *Se Liga na Língua* – 6º ao 9º ano – versão manual do professor, do PNLD 2020 à luz da Sociolinguística Educacional, observando aspectos como homogeneidade e heterogeneidade da língua, norma padrão e não padrão, variação e mudança linguística. Assim, de acordo com os PCN, o problema do preconceito linguístico disseminado na escola em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença (BRASIL, 1998; ARAÚJO; PEREIRA, 2017). Ressalta-se também a importância de as instituições de ensino formal trabalharem com a diversidade linguística, como postula os PCN:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 32).

Recorrentemente as pesquisas sociolinguísticas buscam combater o preconceito linguístico, ou seja, têm a finalidade de lutar contra as atitudes de intolerância e exclusão social, já que a ideia de superioridade da variedade culta ainda prevalece na sociedade contemporânea. Problematicar a existência de um falante de estilo único e combater o estigma relacionado à variação linguística, ao purismo linguístico implantado desde a época da colonização do Brasil, faz parte das contribuições dos estudos da Sociolinguística e da presente pesquisa, com vistas a gerar reflexões que devem fazer parte do conteúdo ministrado nas escolas.

Assim, constata-se que é importante estudar o fenômeno da variação linguística porque, segundo Mollica e Braga (2004, p. 9):

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos.

Bagno (2015) traz a reflexão que a língua não é algo estático e homogêneo, mas dinâmica, heterogênea e viva, pois, ela está num constante processo de mudança e transformação. Assim, é preciso que o professor também esteja aberto para novos estudos, opiniões e conceitos referentes à dinamicidade da língua, ou seja, esteja disposto a pesquisar e trabalhar com as variações linguísticas de forma não preconceituosa (SOUZA, 2019). Segundo Bagno (2015, p. 168 e 169):

A gramática normativa tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vão dando. E o professor também deve preferir ser uma “metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, como cantava Raul Seixas (contrariando, nesses mesmos versos, a “velha opinião formada” de que o verbo preferir não pode ser usado com a construção do que...). Tudo muda no universo, e a língua também. (BAGNO, 2015, p. 168 e 169).

Sendo assim, além da análise que será realizada nos livros didáticos do PNLD 2020, também será relevante observar como a coleção traz para a sala de aula conceitos como homogeneidade e heterogeneidade da língua, norma padrão e não padrão, variação e mudança linguística, pois, embora reconheça-se a limitação das obras didáticas, é importante o compromisso prático com as teorias estudadas e que serão trabalhadas em sala de aula, por meio de um ponto de vista social.

Inúmeras pesquisas foram localizadas no que se refere ao tema variação linguística que buscam comprovar e descrever o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística nos livros didáticos, nas salas de aula e pelos professores de língua portuguesa, ou seja, procura-se compreender e analisar como o objeto estudado vem sendo tratado no contexto educacional. É importante ressaltar que estas pesquisas serviram como fonte de leituras e conhecimentos para este trabalho científico. Dentre elas destacam-se as seguintes dissertações: Chamma (2007), Coelho (2007), González (2013), Magalhães (2020) e Cruz (2021).

As pesquisas serão apresentadas conforme a ordem cronológica, pois assim, é possível perceber como o referido tema vem sendo discutido e analisado no mundo acadêmico, no decorrer dos anos. Dessa forma, também será possível perceber os possíveis avanços, quiçá retrocessos, relacionados aos estudos da variação linguística, de acordo com a implantação de

políticas públicas e leis, que contribuem de forma positiva com a difusão deste conteúdo de maneira não estigmatizada.

O presente estudo se justifica pelo fato de dialogar com as pesquisas linguísticas de cunho variacionista e educacional, com vistas a ampliar o debate no tange à abordagem de conteúdos linguísticos mais críticos e reflexivos. Este estudo poderá, ainda, aportar sugestões e proposta de melhorias para a coleção do PNLD, selecionada para esta pesquisa.

A partir dessa discussão, propomos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar o tratamento dado à variação linguística na Coleção de Língua Portuguesa *Se Liga na Língua* – 6º ao 9º ano – versão manual do professor, do PNLD 2020 à luz da Sociolinguística variacionista.

Objetivos específicos:

- Examinar como a Coleção *Se Liga na Língua* – 6º ao 9º ano – retrata a heterogeneidade linguística da língua portuguesa;
- Averiguar como a Coleção *Se Liga na Língua* – 6º ao 9º ano aborda as normas padrão e as não padrão;
- Mapear quais variedades da língua portuguesa são explicitadas pelos autores da coleção didática;
- Identificar quais condicionadores linguísticos e extralinguísticos são considerados pelos autores da coleção didática, na exposição de fenômenos variáveis;

Ao tomar como ponto de partida os objetivos delimitados, lançamos os seguintes questionamentos de pesquisa:

- Como a Coleção *Se Liga na Língua* – 6º ao 9º ano – retrata a heterogeneidade linguística da língua portuguesa?;
- Como a Coleção *Se Liga na Língua* – 6º ao 9º ano aborda as normas padrão e não padrão?;
- Quais variedades da língua portuguesa são explicitadas pelos autores da coleção didática?;
- Quais condicionadores linguísticos e extralinguísticos são considerados pelos autores da coleção didática, na exposição de fenômenos variáveis?;

Desse modo, a partir das questões de pesquisa expostas, elaboramos as seguintes hipóteses:

- A coleção didática apresenta uma concepção de língua heterogênea, mas expõe conceitos equivocados e limitações, ao explorar fenômenos de variação e mudança linguística, as normas padrão e as normas não-padrão;
- A coleção didática apenas menciona outras variedades da língua portuguesa, para além do português brasileiro;
- A coleção didática não faz referência aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, na exposição do conteúdo gramatical e nos exercícios de análise linguística.

Diante das informações apresentadas, a partir da decisão de investigar sobre a abordagem da variação linguística na coleção se liga na língua, tornou-se imprescindível pesquisar sobre os diversos conceitos teórico da linguística, os quais reconhecemos como sendo fundamentais para este trabalho acadêmico e que nos deram suporte teórico e metodológico para atingir o objetivo central desta pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos a introdução da pesquisa, já no capítulo 2, há a exposição do referencial teórico. No capítulo 3, temos as normativas e políticas públicas da educação brasileira. A seguir, explicitamos a metodologia e a descrição e análise dos dados. Por fim, tecemos as considerações finais para o estudo ora realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fenômeno da variação linguística está situado no âmbito da Sociolinguística. Assim, nesta fundamentação teórica, abordam-se teorias e conceitos envolvendo os seguintes temas: a variação linguística no português brasileiro, as contribuições oriundas da Sociolinguística Educacional e como esses conceitos são potenciais conteúdos para a sala de aula da educação básica.

2.1 Sociolinguística: conceitos e reflexões

Os estudos linguísticos apresentam uma grande pluralidade teórica (BORGES NETO, 2004), e isso faz com que os estudiosos da linguística escolham a teoria que mais convém ao seu objeto de estudo. É importante salientar que apenas uma teoria não consegue abranger todos os fenômenos linguísticos e, por isso, a relevância de outras teorias nesse campo de estudo. Segundo Borges Neto (2004, p. 68), “a linguagem é um objeto de tal complexidade que todas as possibilidades de abordagem serão sempre parciais”. Ou seja, quando se faz a escolha de determinada abordagem já se presume que nem tudo será contemplado, e assim também ocorre com o objeto teórico que não pode ser analisado sob um único olhar (CABRAL, 2014). Todas essas informações levam em consideração o pluralismo teórico que proporciona a seguinte reflexão sobre três teorias distintas:

Uma olhada rápida no conjunto das teorias atualmente em concorrência nos permite identificar uma dicotomia que opõe, de um lado, os linguistas que, como Saussure e Chomsky, “homogeneizam” o objeto de estudos e “autonomizam” a linguística e, de outro, os linguistas que trabalham com objetos heterogêneos e “interdisciplinaram” a linguística. Labov é um exemplo de linguista desse segundo grupo (BORGES NETO, 2004, p. 59).

De acordo com Borges Neto (2004), o objeto de estudo da Linguística Moderna de Saussure (início do século XX) é homogêneo, autônomo, trata-se da *langue* (língua) e não da *parole* (fala), ou seja, “[...] a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2006, p. 271). No Curso de Linguística Geral, Saussure (2006) considera a língua como social, e psíquica, enquanto a fala seria individual. Porém, ele mesmo reconhece que a língua não se realiza senão na fala.

Já na década de 50, destaca-se o linguista Noam Chomsky, conhecido por propor a gramática gerativa e ser o principal representante do formalismo da escola gerativista. Influenciado pelas ideias de Saussure, Noam Chomsky continua e complementa a noção de objeto de estudo do pai do estruturalismo linguístico. O objeto de estudo da linguística, segundo Chomsky, é homogêneo e centra-se na competência e não no desempenho. Desse modo:

[...] um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade completamente homogênea, que conhece perfeitamente a sua língua e que, ao aplicar o seu conhecimento no uso efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais e característicos) (CHOMSKY, 1975, p. 83).

Assim, é importante lembrar que existem semelhanças e divergências entre o estruturalismo (Saussure) e o gerativismo (Chomsky). A semelhança de Saussure, Chomsky considera a língua como objeto de estudo levando em consideração a homogeneidade. Porém, diferentemente da teoria estruturalista saussuriana, Chomsky pondera ser a criatividade uma característica da linguagem e considera a língua como um conjunto de regras ordenadas. Portanto, o indivíduo tem a capacidade de produzir orações e entender enunciados nunca escutados anteriormente (GONÇALVES; SANTOS, 2007).

A partir dos estudos linguísticos desenvolvidos na primeira metade do século XX, na década de 60, em oposição ao Estruturalismo e ao Gerativismo, surge a Sociolinguística como ciência da linguagem que considera a variação linguística nos contextos sociais e a heterogeneidade linguística, tendo Labov como principal representante.

Ao mencionarmos variação da língua, indubitavelmente, não podemos esquecer de William Labov que, por meio de suas pesquisas linguísticas, desenvolveu a teoria da variação e mudança, analisando o uso efetivo da língua no contexto social das comunidades de fala. Seus estudos abriram um “leque” de eventos para explicar a ocorrência da variação linguística e os fatores que justificam esse fenômeno.

William Labov, que discorre sobre a Sociolinguística como um termo mais para a sociologia da linguagem em seu livro *Padrões Sociolinguísticos*, enfatiza, ainda, que ela está atrelada a fatores sociais de uma forma bem abrangente, o que envolve a relação de interação de línguas e dialetos, no âmbito das diferentes comunidades de fala.

De acordo com Labov (2008), a Sociolinguística estuda a língua de forma sincrônica e diacrônica, considerando os contextos sociais. Logo, após as leituras dos estudos sobre as teorias, observa-se que a Sociolinguística é uma das áreas da Linguística que estuda a língua

em suas comunidades de fala e tem como objetivo investigar a língua falada em sua realidade, *in loco*, considerando os aspectos sociais e antropológicos, para compreendê-la melhor.

Nessa perspectiva, Coelho *et al.* (2021, p. 60) destacam que a língua é um sistema organizado, estruturado e heterogêneo, ou seja, ela é formada por regras que são classificadas em: categóricas e variáveis. Estas últimas são as mais relevantes para os estudos da sociolinguística, pois permitem analisar como os falantes alternam as suas escolhas linguísticas, de acordo com o contexto (linguístico, social e estilístico), no qual estão inseridos. Assim, a principal fonte de pesquisa da Sociolinguística são as regras variáveis, pois permitem que: “alternemos duas ou mais variantes (formas que devem ter o mesmo significado referencial/representacional e ser intercambiáveis no mesmo contexto)”.

Para Labov (2008), a variação faz parte das línguas naturais, sendo assim, não ocorre de maneira acidental ou aleatória. A variação refere-se ao uso de formas diferenciadas, que têm o mesmo significado referencial e ocorrem numa mesma situação comunicativa. Assim, as variantes são o conjunto de duas ou mais formas de se dizer algo num mesmo contexto, ou seja, dois ou mais elementos linguísticos que se alternam para se dizer uma mesma informação referencial, sendo o uso de uma ou outra influenciado por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a ocorrência das variáveis são, por sua vez, chamados de *condicionamentos linguísticos* (ordem interna e estrutural), por exemplo, a posição dos elementos de uma sentença pode ser uma regra variável, e *condicionantes extralinguísticos* (ordem externa e social), por exemplo, o grau de escolaridade, o sexo/gênero, a faixa etária, dentre outros (LABOV, 2008; COELHO *et al.*, 2021). Assim, inúmeras motivações influenciam o uso de uma variante em detrimento de outra. Segundo Labov (2008), os fatores de ordem interna ou estrutural e os de ordem externa e social afetam diferentemente a opção do falante.

Segundo Coelho *et al.* (2021), os condicionadores extralinguísticos influenciam os tipos de variação, ou seja, estes estão relacionados aos fatores extralinguísticos que os controlam (condicionam), por exemplo: região geográfica, diferenças entre a modalidade escrita ou falada, os diferentes papéis sociais exercidos pelos falantes e as características sociais dos falantes. Sendo que estas estão atreladas (relacionadas) aos seguintes condicionadores sociais: “ grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária”, conforme Coelho *et al.* (2021, p. 41).

A título de ilustração, Coelho *et al.* (2021) pontuam que, na variação entre “tu” e “você”, existem regiões do país em que os falantes usam apenas “você”, enquanto em outras prevalece

o uso do “tu” e, há, ainda, outras em que as duas formas linguísticas convivem, porém são usadas de maneira diferente pelos falantes devido à influência dos fatores externos, por exemplo: região de origem, grau de intimidade e formalidade.

É fundamental destacar que os condicionamentos são determinantes para a ocorrência das variações, pois a escolha vai depender diretamente de fatores de ordem interna – estrutural – e externa – social (MONTEIRO, 1994). Dessa forma, conclui-se que as formas distintas para se dizer a mesma mensagem em um mesmo contexto comunicativo vão prevalecer de acordo com a escolha dos falantes, sendo denominadas de variantes linguísticas, ou seja, duas ou mais formas diferenciadas de se transmitir determinada informação.

Em síntese, o fenômeno que apresenta variação linguística traz uma variável dependente, que recebe influência de variáveis independentes (fatores linguísticos/extralinguísticos), que podem ser classificadas como internas (linguísticas) ou externas (elementos extralinguísticos). De forma geral, podemos citar como exemplos de variáveis independentes de natureza linguística os elementos relacionados à fonologia, sintaxe, morfologia, léxico, discurso e semântica. Por outro lado, as variáveis externas de natureza extralinguísticas podem ser: status socioeconômico, origem geográfica, redes sociais, dentre outros.

Coelho *et al.* (2021) sistematizam as variações como:

- Regional ou diatópica – está relacionada ao lugar geográfico ao qual pertence o falante, ou seja, as diferenças geográficas ou regionais permitem que se reconheça as características linguísticas que marcam a fala de uma pessoa que vive numa região em relação à outra;
- Diamésica – considera os meios ou códigos relacionados às diferenças das modalidades da fala ou da escrita;
- Estilística ou diafásica – caracteriza-se pelas relações de poder e solidariedade que há entre locutor e seu (s) interlocutor (es) nos contextos de comunicação e nos estilos de linguagem empregados;
- Social ou diastrática – relaciona-se às diferentes características sociais do falante, tais como idade, escolaridade, nível socioeconômico, dentre outros.

Por sua vez, Bagno (2007) postula ainda as concepções de *dialeto*, *socioleto*, *cronoleto* e *idioleto*, compreendendo que as variações linguísticas são influenciadas principalmente por aspectos extralinguísticos, como pode-se observar a seguir:

Dialeto – Está relacionado ao modo característico de uso da língua num determinado lugar, região.

Socioleto – Designa a variedade própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais.

Cronoleto – Refere-se à variedade própria de determinada faixa-etária, de uma geração de falantes.

Idioleto – Designa o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças [...]. (BAGNO, 2007, p. 48).

A partir do reconhecimento da variação linguística e seus respectivos tipos e perspectivas, percebe-se como as pesquisas Labovianas contribuíram diretamente com os estudos linguísticos de forma mundial, principalmente no Brasil. Assim, basta observar a grande quantidade de trabalhos acadêmicos, produzidos anualmente no país. Nesse sentido, Bagno (2008[1972]) tradutor da obra *Padrões Sociolinguísticos* (William Labov) afirma que:

É inegável que a sociolinguística variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções ideológicas que se apoiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e de exclusão social. A militância de Labov na defesa do que ele chamou, em artigo clássico de 1966, de ‘A lógica do inglês não padrão’ – a defesa do inglês dos negros norte-americanos como uma língua dotada de regras perfeitamente demonstráveis e coerentemente seguidas por seus falantes – tem inspirado a luta daqueles que reconhecem no uso da língua o mais importante elemento da cultura e da vida em sociedade, sendo, portanto, um constituinte essencial da consolidação da cidadania e do convívio democrático. (BAGNO, 2008, p. 9-10[1972]).

Conforme Bagno (2008[1972]), percebe-se que as pesquisas labovianas influenciaram o contexto educacional do Brasil e essa informação pode ser confirmada por meio de documentos – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – e por renomados estudiosos da Sociolinguística. Isto é, “o reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula” (BAGNO, 2008, p. 10[1972]).

Tarallo (2007) acrescenta que a forma valorizada (variação padrão) das variantes está presente nas gramáticas tradicionais, é estudada nas instituições escolares por ser considerada a forma correta de uso, além de ser valorizada pela sociedade, no geral, mesmo não sendo utilizada por todos. Tarallo ressalta não só a interferência da escola no processo de valorização e propagação da norma-padrão, mas também os meios de comunicação são responsáveis pela difusão deste modelo conservador de uso da língua. Em consequência dessa valorização da

norma padrão, concebe-se o preconceito linguístico existe na sociedade que deveria ser combatido pela escola.

O termo norma padrão, geralmente, é associado a norma culta pelos falantes da língua portuguesa no Brasil, assim, faz-se necessário fazer a distinção das referidas expressões, já que os sociolinguistas buscam conceituar e diferenciar os seus usos tentando minimizar a ambiguidade terminológica, demonstrando que as referidas expressões não são sinônimas. Na visão de Bagno (2007, p. 104 e 117), existem equívocos e imprecisões relacionadas ao modelo ideal (ideologizado) e os usos reais da língua na sociedade, nos mais diversos contextos em que se observa uma confusão nas definições, portanto os vocábulos norma-padrão e norma culta não são intercambiáveis, pois se referem a fenômenos linguísticos diversificados.

Conforme Faraco (2008, p. 73), norma culta seria “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Bagno (2007) corrobora o que diz Faraco e acrescenta que a norma culta (variedades prestigiadas) se caracteriza por ser utilizada pelos falantes: urbanos, escolarizados e que têm uma renda econômica elevada. Bagno também define e acrescenta o conceito de norma híbrida.

Enquanto a norma padrão, segundo Bagno (2007), foi construída e idealizada como um modelo a ser seguido pelos falantes e tem como objetivo neutralizar os usos de determinadas variantes linguística, ou seja, é um modelo idealizado, que serve como padrão e referência para as manifestações linguísticas consideradas corretas e privilegiadas pela sociedade. Dialogando com Bagno (2007), Faraco (2008) afirma que o “padrão” é construído tomando como referência o português lusitano que tem como objetivo rechaçar as variedades linguísticas existentes no território brasileiro. Este é o modelo divulgado pela mídia, disseminado pelos falantes do português no Brasil que se consideram superiores aos demais e ensinadas nas escolas, dessa forma, o preconceito linguístico é propagado na sociedade.

Conforme Bagno (2012), existe uma zona de tensão entre a norma-padrão e a norma culta que se caracteriza pela pressão de duas forças opostas. Ambas exercem pressão sobre os falantes, principalmente sobre os falantes urbanos letrados, os quais não tem o conhecimento integral normativo, que estão sujeitos à força de sua intuição linguística e criam, por meio de uma fusão entre o normal e o normativo, a norma híbrida. Assim, não existe uma “escrita pura”, e isso vale tanto para as produções textuais orais e/ou escritas, mas híbrida, por exemplo, as produções textuais, em que se faz o uso da escrita mais monitorada.

Conforme as contribuições dos teóricos supracitados, conclui-se que a norma padrão é definida como sendo um modelo ideal de língua, composto por normas gramaticais, as quais devem ser aprendidas e usadas nas produções textuais escritas e faladas, conforme a tradição linguística de Portugal imposta no Brasil, que vem sendo questionada e discutida por renomados escritores e linguistas e que não representa de forma real a língua dos falantes, tal como: o uso dos pronomes em contextos comunicativos, por exemplo: Dê-me um cigarro. Assim, observa-se o distanciamento entre o que é prescrito pela gramática normativa e o que é usual no português brasileiro.

Em síntese para conceituar e analisar a norma híbrida, Bagno (2012) define a norma linguística como sendo uma teoria que varia entre uma perspectiva do normal (uso corrente, real, frequência, dentre outros) e uma perspectiva do normativo (preceitos, ideal, juízo de valor, dentre outras). Sendo que a primeira é relevante para os estudos da sociolinguística e das práticas descritivas da língua; enquanto a segunda tem como interesse, objeto de estudo e atenção da gramática normativa e das práticas prescritivas.

Diante do exposto, percebe-se que os sociolinguistas têm como objetivo expor, por meio de estudos comprovados cientificamente, a relação entre identidade, sociedade e língua, sendo que esta muda com o tempo. Assim, é importante que a escola passe a trabalhar com as variedades linguísticas de forma não preconceituosa, demonstrando, por meio de pesquisas e debates, que a variação não é um fenômeno linguístico que faz parte apenas do grupo de falantes não escolarizados. Além disso, a norma culta deve ser ensinada. Porém, faz-se necessário levar o aluno a compreender a diversidade linguística do país.

Na visão de Coelho *et al.* (2021, p. 141 e 142), cabe a escola levar os discentes a desenvolver as suas competências sociocomunicativas, ensinar a norma culta e demonstrar que a variação ocorre na sincronia. É preciso que a escola ensine e discuta com os discentes: “fenômenos variáveis”, “as regras linguísticas que regem a variação” e “os preconceitos relativos ao uso da língua”.

Assim, é importante que o professor de língua portuguesa tenha o conhecimento sobre os diferentes tipos de normas, para que ele não restrinja o ensino da língua à norma padrão. Para que não ocorra este equívoco, é preciso que ele aprofunde os seus conhecimentos linguísticos por meio de leituras e estudos sobre os conceitos básicos da sociolinguística, conforme vem sendo discutido no decorrer das seções. Cabe a este profissional, nas suas aulas, saber repassar de forma didática e pedagógica em quais contextos sociais pode ser utilizada cada variante.

Portanto, compreender o fenômeno da variação é uma maneira de fortalecer, em contexto escolar, o trabalho sobre a conscientização da diversidade linguística presente no Brasil, um país de dimensões continentais e pluralidade cultural, de modo a mitigar o preconceito linguístico, que estigmatiza as comunidades de fala minorizadas. Logo, é necessário que se compreenda as relações que há entre os conceitos de Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o ensino da variação linguística na educação escolar, como segue a discussão na próxima subseção.

2.2 As contribuições da Sociolinguística Educacional e o ensino da variação linguística na educação escolar

Uma das vertentes da Sociolinguística é a Sociolinguística educacional, que tem como objetivo refletir e orientar os estudos sobre variação linguística nos contextos educacionais e sociais (BORTONI-RICARDO, 2005). Na visão de Silva e Freitas (2015), a abordagem da variação linguística no contexto escolar é aquela que permite uma análise crítica e uma autorreflexão linguística profunda sobre o fenômeno da variação que ocorre no meio social de professores e alunos, reconhecendo que cada variante tem a sua devida importância.

Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional busca levar para dentro da sala de aula as discussões acerca dos conceitos de *certo*, *errado*, *adequado* e *inadequado*, com objetivo de dialogar e conscientizar os alunos sobre a realidade linguística da língua portuguesa.

A esse respeito, Cyranka (2016) assevera que:

[...] A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de ‘certo/errado’ em linguagem é substituído pelo de ‘adequado/inadequado’, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa. (CYRANKA, 2016, p. 169).

Em diálogo com esse raciocínio, Bortoni-Ricardo (2005) amplia o contexto de atuação da Sociolinguística Educacional delimitando seis princípios norteadores do trabalho do professor em sala de aula de linguagem, postulando os aspectos da Sociolinguística Educacional

que orientam o modo como professor e aluno podem interagir com os conceitos de variação e variável, a saber:

1º princípio: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos mais formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

2º princípio: relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

3º princípio: refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e a dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

4º princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade podemos nos valer de estudos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português “culto” e português “ruim” institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade.

5º princípio: postulamos a descrição da variação sociolinguística educacional não poder ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação por si, mas sim a análise minuciosa do processo interacional na qual se avalia o significado que a variação assume.

6º princípio: refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e a desigualdade social que ela reflete, nesse processo é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas que são produtos da pesquisa acadêmica, é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Contudo, romper o olhar tradicionalista sobre a variação linguística, que a concebe como erro e trata de forma estigmatizada, é uma tarefa hercúlea, pois vai de encontro à política linguística instituída pela gramática tradicional. De acordo com Bagno (2015, p. 237), os conceitos e os termos utilizados pela gramática tradicional continuam sendo ensinados de uma geração para outra praticamente, sem nenhuma mudança ou inovação e tudo que está escrito nela é o correto e deve ser seguido. Conforme o autor, o ensino tradicional permanece sendo repassado como se o tempo, as mudanças sociais e históricas fossem estáticas.

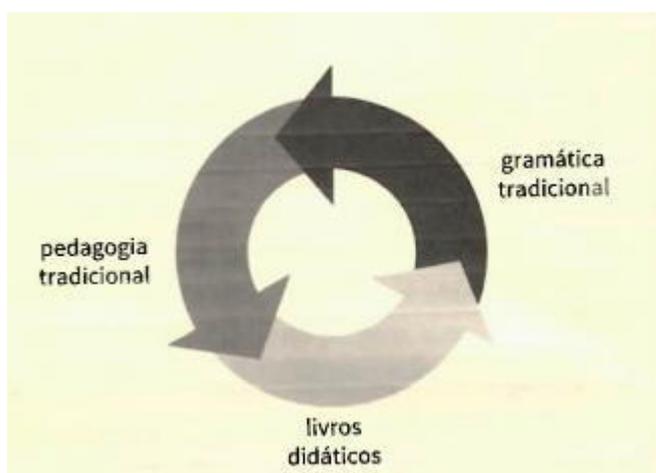
Os livros didáticos, ao imporem a gramática tradicional, funcionam como uma ideologia linguística, com resposta única e correta para todas as dúvidas. Por isso, nessa perspectiva, o que não está abonado na gramática normativa é “erro” ou simplesmente “não é português” (BAGNO, 2015, p. 239). Assim, é importante compreender, como bem afirmam Lopes e Cavalcante (2018), que:

[...] A variação da língua está presente em diversos domínios sociais e a escola é um deles. Quando o aluno compreende que a língua muda e varia a depender dos diferentes aspectos linguísticos, aprende-se a respeitar as diferentes formas de lidar com a língua. Entender esse processo auxilia no conhecimento da própria história da Língua Portuguesa no processo de formação e transformação [...]. (LOPES; CAVALCANTE, 2018, p. 93).

Portanto, não se pode desconsiderar o contexto social no qual a língua está inserida, pois esta exclusão irá gerar no contexto escolar conteúdos e atividades descontextualizadas, mecânicas, ou seja, exercícios que não trazem os usos linguísticos reais, por exemplo, exercícios que pedem como resposta a definição, a classificação e a separação do sujeito e predicado são considerados estruturalistas. Segundo Bagno (2015, p. 112 e 113), a maioria das gramáticas e livros didáticos de português apresentam o uso da língua homogênea e estável (visão estruturalista), por isso, apresentam atividades meramente mecânicas, em que são solicitadas ao aluno classificação e análise de estruturas, sem que seja realizado uma contextualização para uma prática de uso real da língua.

Na visão de Bagno (2015), os livros didáticos de língua portuguesa continuam enfatizando e privilegiando a língua formal, em outras palavras, de acordo com a gramática tradicional (manuais gramaticais), sendo esta parte da formação de um círculo vicioso composto pelos seguintes componentes: métodos tradicionais de ensino, gramática tradicional e livros didáticos. Esse círculo vicioso, por seu turno, contribui diretamente com a reprodução do preconceito linguístico, como bem a estrutura Bagno (2015):

FIGURA 1 – Círculo Vicioso do Preconceito Linguístico



Fonte: Bagno (2015, p.110).

Dessa forma, vale destacar o que postula Lopes e Cavalcante (2018) ao defender a importância da Sociolinguística Educacional para o rompimento do círculo vicioso do preconceito linguístico, pois, segundo as autoras:

A importância da sociolinguística no campo educacional e no ensino de Língua Portuguesa ajuda a perceber as diferentes realidades linguísticas que existem no âmbito social. Nesse espaço social encontram-se a escola e o local de convivência de cada indivíduo. É comum prática como o preconceito linguístico pelo fato de se desconhecer a sociolinguística educacional ou até possuir preconceito em relação a essa área de estudo por considerar o senso comum de que o estudo apoia o “falar errado”. Por meio dessa ideia torna-se interessante conhecer sobre a própria história da Língua Portuguesa que auxilia na reflexão das ocorrências de determinados fenômenos linguísticos que ainda acontecem hoje na fala não monitorada. (LOPES; CAVALCANTE, 2018, p. 89-90).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) reconhecem que para ensinar a língua portuguesa, em sala de aula, é necessário que se considere a existência da variedade linguística, ou seja, não se deve considerar apenas a gramática normativa e a linguagem de prestígio social. Assim, as variedades linguísticas passam a fazer parte dos conteúdos escolares. O referido documento defende que:

Não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa. (BRASIL, 1998, p. 31).

Abaixo segue outro importante trecho dos PCN (BRASIL, 1998), que merece destaque por contribuir com a nova concepção de ensino da língua portuguesa e que considera a escola como sendo responsável por desmistificar a ideia de superioridade da variedade culta da língua em relação à variedade popular. É importante destacar que cabe à escola e aos professores ensinar a norma padrão, porém não se pode desvalorizar as demais variedades existentes, pois a bagagem cultural que o aluno traz deve ser considerada. É preciso criar metodologias de ensino que mostrem aos discentes que é possível adequar a linguagem às diferentes formas de comunicação. Dessa forma, não existe certo ou errado, mas adequado e inadequado dependendo do contexto ao qual o falante está inserido:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p.31).

Assim, faz-se necessário que docentes, pesquisadores e autores de materiais didáticos promovam discussões e reflexões sobre o uso das variantes linguísticas, tão comuns na língua falada e escrita, porém minimizadas nos livros didáticos.

A variação linguística ainda é vista, por alguns professores de língua portuguesa, como forma errada da fala, ou seja, exemplos de falas que não estão representadas no livro didático, são abordadas como erros, não sendo observada a questão cultural do país e da língua falada, estereotipando a fala do brasileiro. Com isso, percebe-se que, muitas vezes, o aluno não tem a oportunidade de conhecer a gama de variedades linguísticas que são inerentes a sua linguagem (MITTELSTADT; SANTOS, 2012).

Outro ponto que deve ser destacado é o fato de que as instituições acadêmicas estão deixando lacunas na formação profissional dos seus discentes, por isso, existem críticas sobre a forma que o ensino de norma padrão e os estudos de variação sociolinguística são transmitidos nos cursos de graduação em Letras. Segundo Bortoni-Ricardo (2010):

É lamentável que isso ocorra, pois os trabalhos de base sociolinguística, com viés educacional, podem contribuir muito na solução dos problemas educacionais brasileiros. Mas, para isso, é preciso que esses trabalhos de fato atinjam o seu principal público leitor, que é o professor em formação ou em atividade. (BORTONI-RICARDO, 2010, p.73).

Assim, vê-se a necessidade de mudanças e adaptações nos materiais didáticos, visto que eles apresentam limitações, principalmente, relacionadas à complexidade da diversidade das variações linguísticas, sendo necessária a participação do professor que ministra a disciplina nas sugestões de alterações, para construir materiais que promovam uma melhor discussão do conteúdo, de acordo com a realidade do aluno. Mas, para isso, é imprescindível que tais professores sejam capacitados e competentes dentro da sua área de atuação, de forma a compreender a importância das alterações para melhoria da prática do ensino e propor alterações eficazes.

Diante do exposto, a diversidade linguística é um assunto extremamente relevante e oportuno, logo, faz-se necessário abordar essa temática nos livros didáticos, levando-se em consideração os contextos de uso, apresentando e questionando o uso da gramática normativa, o uso limitado da norma padrão nos materiais didáticos e as noções da linguagem formal e informal.

Observa-se que a maioria das escolas traz nos seus planejamentos os conteúdos fixos e planos de aulas programados para todo o ano letivo de acordo com o conteúdo dos livros didáticos. É por meio destes planos que os professores organizam os seus planos mensais e

fazem, quando necessário, possíveis e poucas alterações. Dessa forma, acabam transmitindo os conteúdos de língua portuguesa de forma mecânica e sistemática.

Os professores, ao chegarem nas escolas, deparam-se com os livros didáticos e aulas de Português divididas em: Gramática, Literatura e Redação. Verifica-se também a presença de atividades segmentadas nos livros didáticos. Dessa forma, percebe-se que o ensino de língua portuguesa acaba ocorrendo de forma descontextualizada e mecânica como se a língua não fosse heterogênea e dinâmica. Estes exercícios de metalinguagem priorizam o ensino da normapadrão e desconsideram as variações linguísticas, ou seja, valorizam o ensino descritivo do português.

Além disso, não se motiva o estudo nem se observa o modo de relacionamento entre as unidades da língua, tampouco o propósito comunicativo dos gêneros. Isso também ocorre porque há profissionais que, mesmo sendo formados e capacitados numa perspectiva sociolinguística, não se propõem a aplicar o conhecimento de outra forma, perpetuando o ensino normatizante da língua. Assim, muitas vezes, elaboram atividades mecânicas e tradicionais, que exploram apenas conceitos literais, decodificação, classificações sintáticas e morfológicas estruturalistas e organizacionais.

Segundo Antunes (2003, p. 31), é comum que as atividades de gramática nas aulas de português sejam descontextualizadas, fragmentadas, ou seja, não levam em consideração o uso real da língua no processo de comunicação diária; pois se estuda as frases de forma isolada, apenas para servir como atividades; uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação. Em outros termos, o aluno vai nomear, classificar e reconhecer as classes de palavras e demais estruturas e unidades que constituem a língua portuguesa; inflexível e petrificada que leva em consideração as regras de forma fixa como se a língua fosse homogênea e não sofresse mudanças no decorrer do tempo. Assim, a gramática será sempre uma obra de consulta imutável e prescritiva, ou seja, uma gramática que armazena o vernáculo exemplar da língua, que se preocupa com o “certo” e o “errado”, em que falar e escrever bem é estar de acordo com as normas descritas. Isso significa dizer que o principal objetivo para se aprender a língua materna é saber descrevê-la, desconsiderando os aspectos textuais e discursivos tão necessários à comunicação.

Por isso, o olhar da Sociolinguística é uma maneira de trazer para a sala de aula uma conscientização sobre o conhecimento e o respeito à diversidade linguística, pois, como bem postula Cyranka (2011):

A Sociolinguística, considerando a contraparte social da linguagem, oferece o caminho para o tratamento adequado da heterogeneidade linguística na escola. Para essa ciência, a variação e a mudança linguísticas são processos naturais e têm motivações várias, entre elas, a identidade dos falantes dentro de seu grupo social e até mesmo de localidade geográfica. (CYRANKA, 2011, p. 144).

Assim, o estudo da Sociolinguística, na sala de aula, visa contribuir com a redução do preconceito linguístico, já que este ainda faz parte da sociedade atual. A maioria das pessoas ainda são vítimas deste olhar discriminatório, muitas vezes, por pertencerem a camadas sociais inferiores e não utilizarem uma linguagem privilegiada, são considerados ignorantes e inferiores, já que a língua é considerada um instrumento de poder.

A esse respeito Magda Soares (2000) reflete que:

Graças, pois, à evidência antropológica e à sociolinguística, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas diferentes umas das outras e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável. (SOARES, 2000, p. 40).

Pensar na língua como sendo algo homogêneo é um grande mito, ou seja, um grande equívoco linguístico, pois o português, como todas as línguas, é heterogêneo. Corroborando este pensamento, Bagno (2015, p. 26) afirma que:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ele 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. (BAGNO, 2015, p. 26).

Na próxima seção, apresentamos o estado da arte, no que diz respeito às pesquisas realizadas sobre o livro didático de Português e a abordagem do fenômeno de variação linguística.

2.3. Pesquisas sobre a abordagem da variação linguística no livro didático de Português como Língua Materna

A primeira pesquisa (“A variação linguística nos livros didáticos de português 5.^a a 8.^a séries) selecionada foi a de Chamma (2007). Ela explorou o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos de português (5.^a a 8.^a). Foram analisados dez livros didáticos de diferentes coleções da seguinte forma: três obras da 5.^a série, um livro da 6.^a série, três volumes da 7.^a série e três da 8.^a série. Estes foram selecionados, segundo a pesquisadora, pelo critério de maior referência a variação linguística. Levou-se em consideração a aprovação destas obras

pelo PNLD 2005 e/ou 2008, porém, das dez coleções analisadas, duas foram reprovadas, isso demonstrou que ocorreram mudanças satisfatórias no que se refere ao conteúdo de variação linguística no ensino de língua portuguesa nos livros didáticos do referido ano.

Os livros escolhidos pela autora e que fazem parte do corpus de pesquisa são os seguintes: Português: linguagens (Cereja & Magalhães, 2006) – volume da 5.^a série; Língua Portuguesa: rumo ao letramento – vozes e sentidos (Chanoski-Gusso & Finau, 2006) – volume da 5.^a série; Português: ideias e linguagens (Delmanto & Castro, 2006) – volume da 5.^a série; Entre Palavras (Ferreira, 2006) – volume da 6.^a série; Olhe a Língua! (Garcia & Amoroso, 2006) – volume da 7.^a série; Leitura do Mundo (Teixeira & Discini, 2006) – volume da 7.^a série; Linguagem Nova (Faraco & Moura, 2006) – volume da 7.^a série; Português: uma proposta para o letramento (Soares, 2002) – volume da 8.^a série; Linguagem: criação e interação (Souza & Cavéquia, 2006) – volume da 8.^a série e Linguagens do Século XXI: coleção vitória-régia (Takazaki, 2006) – volume da 8.^a série.

Chamma (2007) fundamentou a sua pesquisa de acordo com os estudos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional tomando como referência os seguintes teóricos: Bagno (2000, 2001, 2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Soares (2005), Labov (1983), dentre outros. A pesquisadora relata que o seu trabalho acadêmico foi satisfatório, pois se constataram melhorias na qualidade dos livros didáticos de língua portuguesa, passando pela publicação e elaboração dos materiais, profissionais da Linguística e da Pedagogia que compõem a equipe do MEC, ressaltam-se PCN e PNLD.

No entanto, Chamma (2007) destaca que, mesmo com as melhorias descritas acima, ainda foram identificados erros relacionados a conceitos (“norma-padrão”, “variedades cultas” e “variedades vernáculas”) e terminologias (norma culta, português padrão, escrita padrão, variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas) além de conteúdos e atividades não tão criativas e significativas no que se refere aos gêneros textuais (tratados de forma genérica e superficial) e os exercícios relacionados à variação linguística.

A autora também discorre sobre a importância dos estudos sociolinguísticos para formação acadêmica dos docentes de língua portuguesa. Destaca que esta área da linguística contribui de forma significativa, com o trabalho efetivo do professor em sala de aula. Por isso, é importante que ele aprofunde os seus conhecimentos linguísticos para que assim possa desempenhar de forma eficiente e eficaz a sua atividade profissional, de modo que o aluno compreenda, use, aplique e não estigmatize o conteúdo sobre a variação linguística.

Na segunda pesquisa intitulada por “O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português”, Coelho (2007) investiga e analisa as concepções de língua, as noções de “certo” e “errado”, variação linguística, mudança linguística e preconceito linguístico nos livros didáticos, ensino médio, pois acredita que a escola e estas obras didáticas são extremamente importantes no processo de ensino e aprendizado da sociedade. Dessa forma, a estudiosa decidiu investigar como os livros didáticos abordam e tratam o tema variação linguística.

A referida autora iniciou sua pesquisa fazendo um percurso teórico da linguística à Sociolinguística a partir da publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, trazendo os conceitos e as reflexões sobre: língua, fala, sincronia e diacronia. No que se refere ao conceito de língua trouxe as definições, tomando como referência Saussure (1999), o Círculo de Praga (1926) e Labov (1963,1972). Dessa forma, a pesquisadora apresentou os estudos, os conceitos relacionados a Teoria da variação linguística e a classificação da variação sociolinguística, dentre outros, no seu primeiro capítulo.

No segundo capítulo, há um breve histórico de políticas para o livro didático no Brasil que se inicia a partir do Instituto Nacional do Livro, criado em 1937, sendo o primeiro órgão criado para legislar sobre políticas do livro até o presente momento com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Estes são responsáveis pela publicação dos editais, avaliação, divulgação dos resultados e distribuição dos livros escolares para os alunos, matriculados no ensino fundamental e médio, das escolas públicas brasileiras, assim, além de assegurar a distribuição nacional dos livros, também, atualiza os conteúdos e garante a qualidade deles.

O terceiro capítulo traz a metodologia e o corpus da pesquisa. Coelho (2007) selecionou e analisou todos os livros didáticos de português (manual do professor), totalizando nove, volume único, os quais correspondem às três séries do ensino médio e que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio PNLEM 2005/2006. Segue-se a especificação de sua escolha: Língua Portuguesa (TAKAZAKI, 2004) Língua Portuguesa (LOPES *et al.*, s/d); Novas Palavras – Português (AMARAL *et al.*, 2003); Português – De Olho no Mundo do Trabalho (TERRA & NETO, 2004); Português – Língua, Literatura, Produção de Textos (ABAURRE *et al.*, s/d); Português- Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos (SARMENTO & TUFANO, s/d); Língua e Cultura (FARACO, 2003); Português: Linguagens (MAGALHÃES & CEREJA, 2003) e Textos: Leituras e Escrituras (INFANTE, 2004).

No quarto capítulo, a referida pesquisadora faz a análise dos livros didáticos de forma minuciosa e apresenta um quadro resumo de análise para obra didática. Coelho (2007) busca

analisar a forma pela qual os livros abordam os conteúdos e as atividades relacionadas com a variação linguística observando se estão conforme as orientações descritas no guia didático do PNLEM. Ela argumenta que os livros se destacaram e atenderam a diferentes aspectos exigidos pelo edital do referido programa, porém alguns autores limitaram-se a tratar o tema de forma genérica.

Coelho (2007) chama a atenção para a desigualdade da tiragem dos livros. Ela destaca que os livros mais adotados pelos docentes são aqueles que trazem o ensino tradicional da gramática. Em suma, os livros que trabalharam a variação linguística de forma mais adequada e que atenderam a uma boa parte dos requisitos do PNLEM foram os menos escolhidos e distribuídos nas escolas. Assim, percebe-se a preferência por livros com o perfil normativista.

A terceira pesquisa acadêmica selecionada é a dissertação de mestrado defendida por Gonzáles (2013), que apresenta o seguinte título: “Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo programa nacional do livro para o ensino médio de 2009”. Esta faz uma análise sobre o tema variação linguística em duas etapas; sendo que a primeira traz uma abordagem quantitativa, enquanto que a segunda parte é de cunho qualitativa.

Na primeira etapa, González (2013) dedica-se a leitura das onze coleções didáticas aprovadas no PNLEM/2009 buscando conteúdos e conceitos que fazem referência a variação linguística, dentre eles destacam-se: a definição de língua, gramática, variação, norma culta, dentre outros. Dessa forma, o referido autor tenta montar um “mapa” da variação linguística, demonstrando como este tema é tratado nas diferentes coleções didáticas, assim, verifica-se quanto espaço é reservado e dedicado a este conteúdo e qual a sua localização no decorrer das páginas.

Já na segunda etapa, González (2013) busca investigar e explorar por meio de questionamentos os conteúdos presentes nos livros didáticos, que tratam sobre a variação linguística, ou seja, será analisado, por meio de uma “ficha de leitura”- que traz perguntas sobre variação linguística- os temas referentes a língua, gramática, variação, norma culta, escrita, oralidade, preconceito linguístico, variedades populares, multilinguismo brasileiro, a história da língua portuguesa e mudança linguística. Nesta etapa, selecionaram-se apenas os dois livros mais adotados e os dois livros menos adotados pelas instituições de ensino. Portanto, busca-se realizar, por meio de uma análise criteriosa, os conteúdos os quais se referem ao tema de interesse do pesquisador.

Em suma, González (2013) concluiu que os livros menos adotados pelas escolas e professores são aqueles que discorrem de forma mais coerente, incisiva e intensa sobre os conteúdos direcionados à variação linguística. Enquanto, os livros mais adotados foram

justamente os que trouxeram menos tópicos relacionados ao tema destacado, ou seja, aqueles que pouco se dedicaram a variação linguística. Assim, nesta etapa de análise infere-se que os docentes continuam utilizando e adotando livros de cunho tradicional que em nada ou pouco contribuem com a minimização e combate ao preconceito linguístico.

O quarto trabalho acadêmico que servirá como referência para esta pesquisa foi escrito por Maria Vânia Pereira Magalhães, 2020, e intitula-se por: O tratamento da variação linguística na coleção português linguagens: do autor ao professor, do professor ao aluno. Essa dissertação expõe os seguintes pontos de vista: a abordagem realizada pelos autores da coleção Português linguagens, anos finais, ensino fundamental, aprovada pelo PNLD 2017, a qual foi a mais adotada pelos professores da rede municipal de Parauapebas-PA e o outro se dá pela maneira a qual o docente aborda, em sala de aula, a variação linguística, levando em consideração os estudos da sociolinguística.

Este estudo caracteriza-se pela abordagem quali-quantitativa, analítico-descritivo cujo objetivo geral é analisar, à luz dos estudos sociolinguísticos, em que medida as variedades linguísticas do português são abordadas na Coleção Português: linguagens do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e pelos professores de escolas municipais de Parauapebas. A dissertação divide-se em cinco capítulos, sendo que o primeiro discorre sobre língua e sociedade. Realiza-se o estudo da língua desde a sua concepção como homogênea, que se deu no período da colonização, até os estudos (Sociolinguística) que a consideram como heterogênea.

O segundo capítulo traz o percurso histórico da disciplina de língua portuguesa desde a sua imposição pelos jesuítas até a sua consolidação como disciplina curricular nas escolas brasileiras. Destaca-se também o papel da escola e as contribuições da Sociolinguística no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto que o terceiro capítulo discorre sobre o histórico do livro didático e as políticas públicas que incentivam, regulamentam as normas e viabilizam a sua distribuição conforme as necessidades previstas nas leis e as demandas da sociedade.

O quarto capítulo é reservado a metodologia, a qual apresenta duas etapas de análise de dados: a primeira refere-se a analisar os comandos de atividades dos quatro livros da coleção com a finalidade de observar como a variação linguística é tratada e se existe uma continuidade de estudos, no decorrer dos anos, a respeito deste tema e a segunda busca verificar a concepção e opinião dos professores quanto a variação linguística no processo de ensino e aprendizagem, que se deu por meio da formulação por parte da pesquisadora de um questionário composto por perguntas subjetivas e objetivas sobre a temática proposta.

A dissertação é concluída no quinto capítulo, o qual se consolida por meio da análise dos resultados obtidos que se divide em duas fases: a primeira é atribuída a coleção didática

analisada e a segunda é designada para os docentes de língua portuguesa. Na primeira etapa, chegou-se à conclusão de que os livros didáticos trazem a discussão sobre as variedades linguísticas, porém nas atividades propostas ocorre a contradição, pois se observa questões de reescrita de um texto em que se exige o uso da norma-padrão da língua.

Assim, verifica-se a valorização da norma-padrão no ensino de língua portuguesa e a exclusão do uso das variantes consequência da imposição linguística do período colonial. E na segunda etapa conclui-se que os docentes consideram importante trabalhar as variações linguísticas em sala de aula, porém alguns ainda não conseguiram se desprender da concepção tradicional de uso da língua. Dessa forma, conclui-se que os livros didáticos e os professores estão passando por mudanças e adaptações no que se refere aos estudos linguísticos sendo que até o presente momento o ensino da língua materna permanece fundamentado na gramática normativa (MAGALHÃES, 2020).

A quinta pesquisa selecionada apresenta o seguinte título: Fenômenos linguísticos variáveis em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação de Cruz (2021) busca pesquisar como são abordados os fenômenos variáveis referentes ao uso dos pronomes pessoais e da concordância verbal nos livros didáticos da coleção Tecendo linguagens (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), do 6º ao 9º ano, aprovados no PNLD/2020, sob o viés da Sociolinguística.

Cruz (2021) analisa os fenômenos linguísticos variáveis na coleção por meio das seguintes categorias: i) Orientação teórico-metodológica, em que busca compreender e investigar se os conceitos de língua, norma e gramática apresentados no manual do professor são correspondentes com os exercícios apresentados nos livros dos discentes; ii) Orientação pedagógica – em que busca pesquisar amostras de textos que foram utilizados com a finalidade de análise linguística e sua relação para o processo de ensino e aprendizagem de variação dos fenômenos analisados; e iii) Orientação prática, para analisar a forma pela qual os fenômenos investigados são abordados nas atividades expostas e sugeridas nos livros dos alunos.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, tipo exploratória, método hipotético-dedutivo e coleta de dados documental. Cruz (2021) busca responder a seguinte pergunta: Como são abordados os fenômenos linguísticos variáveis referentes ao uso dos pronomes pessoais e da concordância verbal na coleção “Tecendo linguagens?”. Além de trazer os seguintes objetivos: a) Observar como são organizadas as seções do livro e como são propostas as reflexões sobre a língua em uso e se estão de acordo a BNCC; b) Verificar se a abordagem dos fenômenos linguísticos da concordância verbal e dos pronomes pessoais é feita de forma tradicional ou se segue os pressupostos da Sociolinguística; c) Discutir os conceitos de norma e suas implicações

para o ensino de Português como língua materna; d) Discutir como o ensino de variação linguística na escola contribui para o enfrentamento ao preconceito linguístico.

Cruz (2021) chega à conclusão de que a coleção analisada aborda a variação linguística, porém de forma superficial e tradicional, além da presença de erros relacionados a conceitos e terminologias. Também se observou a presença de personagens estereotipados nos textos que abordam as variedades linguísticas e sobre os conteúdos que se referem ao fenômeno linguístico investigado (pronomes pessoais e concordância verbal) constatou-se o ensino da norma-padrão sendo enfatizado e valorizado por meio de regras gramaticais a partir de trechos dos textos literários. Em suma, a coleção Tecendo linguagens continua trabalhando a análise linguística/semiótica descontextualizada, além de não se levar em consideração a inclusão de textos orais no momento das análises gramaticais, também não se aborda os outros tipos de norma (culto e popular) e pouco se fala sobre o preconceito linguístico, assim, ainda se confirma uma abordagem tradicional de ensino da língua portuguesa.

A partir do estado da arte apresentado nesta seção, ponderamos que o nosso estudo se justifica pelo fato de dialogar com as pesquisas linguísticas de cunho variacionista e educacional, com vistas a ampliar o debate no que tange à abordagem de conteúdos linguísticos mais críticos e reflexivos, no âmbito do Ensino Fundamental. Este estudo poderá, ainda, aportar sugestões e proposta de melhorias para a coleção do PNLD, selecionada para esta pesquisa.

3 NORMATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando se fala em ensino de língua, de modo geral, pressupõe-se uma metodologia – seja ela de ensino, pesquisa ou de outra natureza –, buscando articular um domínio teórico a uma prática condizente com o objetivo de chegar a resultados que ensejem o viés crítico da linguagem na sala de aula. Assim, trabalhar com a Sociolinguística no ensino de língua é, desde o início, um grande desafio.

Com o fito de discutir aqui sobre o ensino de língua na perspectiva da Sociolinguística e articulá-la com a diversidade de linguagens que tem-se em âmbito escolar, objetiva-se nesta seção refletir sobre as normativas e as políticas públicas da educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-CE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros documentos reguladores do ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Desse modo, a presente seção trata constitui um panorama sobre essas normativas e projetos, a fim de subsidiar a discussão acerca da presença

da variação linguística nos livros didáticos da coleção Se Liga na Língua, manual do professor, Ensino Fundamental, anos finais.

3.1 A LDB e os PCN

No cenário de educação recortado para o desenvolvimento desta pesquisa, pode-se observar o envolvimento de normativas de âmbito federal e estadual que co-habitam no contexto de educação e, diferentemente de décadas anteriores, tenta abranger a diversidade e as especificidades dos educandos.

Segundo Geraldi (2015), até meados dos anos 1990, o sistema educacional brasileiro sofria as consequências de um desejo de mudança movido pela ampla participação em reflexões sobre as práticas pedagógicas nos diversos segmentos escolares. O autor afirma que, mais tarde, esse desejo de mudança foi substituído por inúmeros documentos e diretrizes oficiais, cuja intenção era implantar de modo vertical novas perspectivas para as práticas escolares.

De acordo com Geraldi (2015), em meio a um processo participativo de diversos setores da sociedade civil, surgem propostas para a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Proposta essa posteriormente substituída por uma proposta de gabinete aparentemente criada por Darcy Ribeiro, que foi enviada como projeto de lei para aprovação como uma homenagem ao seu criador. Neste contexto, surge a atual LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em um mundo movido pelas práticas neoliberais em que o sucesso é medido pelo lucro, com o sucesso escolar não poderia ser diferente. O aluno bem-sucedido passa a ser aquele que consegue fazer uma prova e seu desempenho ser medido por uma pontuação. Surgem, nesse ínterim, as provas de avaliação de desempenho ou diagnósticas e, a partir delas, a necessidade de um parâmetro comum para todo o país, de forma que não haja grandes disparidades de ensino nas diferentes regiões, intenção incongruente ao considerarmos as desigualdades sociais e econômicas com as quais vivem milhões de brasileiros.

Contudo, mesmo sendo passível de críticas, a LDB é um marco importante para a educação brasileira por sua visão de educação democrática e gratuita. A LDB garante educação obrigatória e gratuita para os que estão em idade escolar e também para os que não tiveram acesso em idade apropriada, o que se confirma no Art. 4º da referida Lei (BRASIL, 1996).

A partir da LDB são criados os demais documentos que regem a educação brasileira, dentre os quais destacamos os PCN e a BNCC, e mais recentemente, o DCRC, que são parte do escopo desta discussão nas próximas subseções.

Vale ressaltar que, assim como a LDB, os PCN e a BNCC também são produtos das consultorias especializadas a serem implementados de forma vertical, como mecanismos que apoiam e padronizam a educação no Brasil. Contudo, é preciso debater e compreender, como a educação é pautada por essas normativas, a fim de melhor orientar a formação e a ação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim, prosseguimos a discussão com os PCN, que lançam debates profícuos e fomentam a necessidade de adaptar e expandir questões ligadas aos domínios de conhecimento e a necessidade de dialogar com as questões sociais a partir do contexto escolar. Criados em 1998, os PCN são um documento composto por uma parte de conteúdos comuns e outra de conteúdos diversificados, em que cada região tem a liberdade de contemplar suas particularidades.

Desse modo, por exemplo, o ensino de língua portuguesa “orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão” (BRASIL, 1998, p. 17).

O PCN de língua portuguesa mostra que o ensino de língua já nos anos de 1960 a 1970 apontava para um processo de transformação que visava principalmente ao modo de ensinar e pouco considerava os conteúdos que eram ensinados. Essa visão acreditava que mudanças na forma/criatividade de ensinar eram suficientes para proporcionar ao aluno uma eficiência de comunicação e expressão. Contudo, é válido observar que essa visão também coloca sobre o professor uma grande responsabilidade sobre o sucesso da aprendizagem, quando, na verdade, todos os envolvidos nesse processo, desde os alunos até a instituição escolar e a gestão governamental são peças constituintes dessa engrenagem.

A partir dos anos 1980, uma nova crítica ao ensino de língua portuguesa se consolidou no país. Essa nova crítica ressignificou a noção de “erro” e também possibilitou uma reflexão sobre os conteúdos em língua portuguesa. É sobre essa nova crítica que se assenta os PCN (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e também a BNCC (BRASIL, 2018).

Moisés (1996) faz duras críticas à disposição da linguagem nos documentos do MEC, mais especificamente ao PCNEM (BRASIL, 2000). Para a autora, ao englobar diferentes linguagens em que a linguagem verbal é apenas mais uma entre outras, o documento acaba por desvalorizar a língua, tendo em vista que ela não assume o destaque devido e minoriza o lugar da variação linguística nos estudos da linguagem em contexto escolar. Para Moisés (1996), a primeira crítica é a de [...] verificar que essa área não se chama mais "Língua e literatura", mas "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" (MOISÉS, 1996 p. 20).

Mais recentemente, em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em 2019, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). A BNCC estabelece as competências e as habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do período escolar, já o DCRC, inspirado na BNCC, pauta as especificidades. Porém, observamos que ambos os documentos trazem em suas descrições principalmente metas e instrumentalizações que ainda deixam bastante em aberto o trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor em sala de aula numa perspectiva sociocomunicativa. Sobre esses documentos, tratar-se-á nas próximas subseções.

3.2 A BNCC e a BNC-Formação

Dando continuidade às mudanças previstas em lei, relacionadas ao ensino de língua portuguesa no Brasil, em 2017, é publicada e aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento de caráter normativo propõe a uniformização do currículo, por meio de um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, para que não haja divergências de conteúdos nas instituições escolares. Busca nivelar o conhecimento dos discentes em todas as etapas e modalidades da educação básica com o intuito de garantir um ensino padronizado e uma aprendizagem de qualidade em todo o país (BRASIL, 2018).

A BNCC complementa outros documentos e leis criados anteriormente (PCN, LDB, Constituição Federal), aprofunda, sugere e produz outras normas que ratificam e contribuem diretamente com o ensino e aprendizagem dos alunos. Além de buscar reduzir as desigualdades existentes no contexto de ensino do território brasileiro e definir os conteúdos considerados essenciais para a formação dos discentes durante todo o período de escolarização, ela também busca valorizar a diversidade linguística presente neste país.

Percebe-se que após a elaboração e normatização destes documentos diversas mudanças ocorreram no ensino de língua portuguesa, dentre elas: conteúdos de variação linguística nos livros didáticos, conteúdos em sala de aula sobre variação linguística, ensino de conceitos tomando como referência a gramática normativa, formação de professores e muitos outros. Porém, dar-se-á foco nos livros didáticos para destacar, de forma mais sintética e objetiva, a forma como os conteúdos de análise linguística são trabalhados em sala de aula, além de pesquisar sobre as capacitações para os profissionais da área educacional.

Por um viés de garantia de direitos, a BNCC busca assegurar as competências gerais que os discentes precisam desenvolver de acordo com a etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) em que se

encontram matriculados na educação básica e se configuram como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de contribuir com formação integral do aluno (cidadania, mercado de trabalho, dentre outros). Nesse sentido, a BNCC defende e define as competências “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 9).

As competências gerais, por sua vez, direcionam as ações previstas, além do desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos específicos, de acordo com as necessidades e as características de cada etapa de ensino, já que cada uma delas apresenta a sua própria BNCC, de acordo com as suas particularidades e necessidades. As competências, por sua vez, são divididas em dez e devem fazer parte de todas as etapas e as modalidades de ensino, porém este estudo irá focar na BNCC do Ensino Fundamental anos finais, conforme as habilidades, as competências e os conteúdos de língua portuguesa previstos no currículo desta etapa da educação. Lembrando que este documento já era previsto pela LDB, art. 9º, inciso IV: *A União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

A BNCC do Ensino Fundamental anos finais é estruturada da seguinte forma: Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Área de Ciências da Natureza (Ciências), Área de Ciências Humanas (Geografia e História) e Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso). Observa-se que cada área do conhecimento abrange os componentes curriculares (disciplinas) que possuem seis competências específicas, que estão ratificados, conforme as competências gerais. De acordo com o objetivo aqui proposto, este estudo específico se dedica ao seguinte recorte: Área de Linguagens, Língua Portuguesa (componente curricular) anos finais e as seguintes competências específicas da área de linguagens (BRASIL, 2018, p. 65):

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
3. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Estas competências específicas da área de linguagens contemplam o estudo e o valor social, histórico e cultural da língua, a diversidade e a dinamicidade da língua em diferentes contextos. Elas têm como objetivo contribuir com a formação cidadã e o ensino de língua portuguesa de forma que o aprendizado se concretize.

Também é importante destacar as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, pois é necessário ter uma visão ampla sobre os estudos preconizados pelo referido documento. Em seguida, realiza-se uma seleção das competências que fazem parte desta pesquisa acadêmica, de acordo com o seu objeto de estudo e que serão retomadas e comentadas em seções posteriores.

Para tanto, seguem as dez competências específicas da BNCC (BRASIL, 2018, p. 87):

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Diante do exposto, percebe-se que as competências específicas – 1, 2, 4 e 5 – estão relacionadas diretamente ao tema desta pesquisa, pois tratam a língua de forma heterogênea,

dinâmica e social. Além de enfatizarem as variedades linguísticas, conforme o seu contexto de uso, destacando o percurso histórico, social, cultural e linguístico. Logo, as variedades linguísticas são retomadas e analisadas conforme a necessidade deste trabalho acadêmico. Lembrando que a BNCC apresenta vários trechos relacionados ao ensino da variação linguística e que também serão abordados no decorrer deste estudo.

Ao se estudar os documentos oficiais que tratam sobre a variação linguística, o ensino e a formação de professores de Língua Portuguesa, é interessante que se faça uma leitura sobre a BNC-Formação, para que se possa compreender um pouco mais sobre a formação profissional dos docentes e, dessa forma, entender o motivo pelo qual determinados assuntos ainda são estudados de forma superficial e preconceituosa.

No que se refere à formação de professores, a LDB (BRASIL, 1996) em seu Art. nº. 62, § 8º traz a seguinte colocação: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. É possível perceber que a LDB considera importante a formação dos professores nos cursos de licenciatura, sendo assim, já acrescenta mais esta atribuição à BNCC. E assim, também se observa a interação (diálogo) entre as leis e a aspiração de se fazer uma educação de qualidade, neste caso, os currículos de formação sendo respaldados pela BNCC.

Nesse sentido, faz necessário um documento que normatize a formação dos professores que atuarão na educação básica. Para tanto surge a BNC-Formação, homologada em 19 de dezembro de 2019, que tem como objetivo orientar os cursos que trabalham com a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, melhorar a qualidade de ensino e valorizar os docentes. Ou seja, é um documento oficial que irá nortear e contribuir com os cursos destinados à formação docente, por isso, busca capacitar e valorizar estes profissionais de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, os alunos terão uma aprendizagem pautada nos mais diversos temas e não apenas em modelos tradicionais e conteudistas.

O documento que foi elaborado conforme as normas previstas na BNCC busca, por meio das competências específicas e de suas habilidades correspondentes, trabalhar os seguintes eixos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Estas são as dimensões que de forma articulada se complementam, direcionam as ações dos professores e norteiam a formação destes profissionais da educação básica.

Desse modo, é importante observar também as competências específicas 4 e 9 (BRASIL, 2019), que abordam o ensino de língua portuguesa e destaca a diversidade linguística:

[...]

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...]
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
- (BRASIL, 2019, p. 13).

Na competência 4, nota-se a preocupação com o uso da língua em diferentes contextos e situações. Ou seja, o professor é o responsável por tornar o ensino de língua portuguesa, por meio das diferentes linguagens, participativo e significativo. Este profissional, através do diálogo e interação, é que vai despertar nos alunos o interesse em compartilhar as experiências vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, de maneira que todos se sintam acolhidos e compreendidos.

Já na competência 5, enfatiza-se o respeito à diversidade nos seus diferentes contextos (cultural, social, linguístico, dentre outros), excluindo-se todo e qualquer tipo de preconceito. É papel do docente promover um ambiente de ensino e aprendizado harmonioso e colaborativo, onde se respeite a diversidade de todos. Dessa forma, percebe-se a valorização da diversidade, não somente linguística, presente na identidade e cultura do povo brasileiro.

No decorrer da leitura do referido documento, verifica-se novamente a preocupação com o contexto linguístico o qual o aluno está inserido. Destaca-se que cabe ao docente da educação básica buscar conhecer os seus alunos, nos mais diversos contextos, para que este profissional possa realizar o seu trabalho didático-pedagógico de modo a contemplar todos os estudantes e a alcançar a aprendizagem.

Corroborando o que fora abordado, destaca-se o seguinte trecho da BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 15) que enfatiza o trabalho com as especificidades da diversidade sócio, cultural e histórica: “Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos”.

Em suma, conclui-se que a BNCC e a BNC-Formação são documentos indissociáveis e que precisam ser estudadas e compreendidas pelos profissionais de educação, principalmente, os docentes. Ambas têm como objetivo contribuir com o sistema educacional do país, seja no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica, seja na formação acadêmica e profissional dos alunos dos cursos de licenciatura, pedagogia ou dos profissionais que já possuem formação e exercem a profissão de professores.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o estudo da variação linguística, observa-se que este tema está presente nos documentos como sendo algo relevante e desafiador tanto para os docentes como para aquelas pessoas que lutam e anseiam por uma sociedade menos preconceituosa, mais inclusiva e humanizada.

Diante do exposto, é possível perceber que as Políticas Públicas, implementadas pelas lideranças governamentais do Brasil, primam por um ensino que traga conhecimento linguístico aos estudantes, de forma que o preconceito linguístico seja combatido e a diversidade linguística-cultural seja respeitada e trabalhada nas instituições educacionais.

Em suma, almeja-se que o ensino de língua portuguesa esteja engajado com a diversidade linguística e a formação cidadã do aluno para que este esteja preparado para os desafios cotidianos da vida. Assim, espera-se que o ensino de língua materna esteja de acordo com orientações e normas prescritas pelos documentos, os quais fazem parte das políticas linguísticas do Brasil, para que, assim, se realize de forma concreta uma educação transformadora, significativa e crítica.

Seguindo a discussão acerca das normativas, parte-se agora para a subseção dedicada à normativa estadual DCRC-CE.

3.3 O DCRC

Tendo como referência os documentos educacionais que vêm sendo implantados e discutidos desde os anos 90, os quais visam contribuir com uma educação de qualidade em que se priorizam os currículos, a formação dos docentes e o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e com o intuito de atender e contemplar as reais necessidades educacionais da sociedade cearense, foi que em julho de 2019, criou-se o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Esse documento encontra-se ancorado em leis, diretrizes e políticas públicas cujo objetivo é nivelar e promover uma aprendizagem de qualidade para os discentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais por meio de habilidades e competências, que precisam ser trabalhadas pelos professores nas escolas públicas ou privadas, seja da zona urbana ou rural. O DCRC é um documento oficial do estado do Ceará composto por diretrizes que servirão de referência para o ensino.

Desse modo, o DCRC destaca importantes artigos e trechos dos documentos mencionados e estudados no decorrer desta pesquisa, dentre eles: a Constituição Federal (Art. 210, dentre outros), a LDB (Art. 26, dentre outros) e a BNCC.

Com o fito de mostrar a ressonância que há do DCRC como um documento inspirado na BNCC, destaca-se abaixo uma referência à diversidade e à identidade linguística, étnica e cultural do povo brasileiro, que comprova a articulação teórica entre esses documentos:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p.15).

Além disso, o componente curricular de Língua Portuguesa relatado pelo DCRC é composto por trezentos e noventa e cinco habilidades que dialogam com as dez competências específicas apresentadas pelo componente de Língua Portuguesa da BNCC. Dessa forma, comprova-se novamente que os documentos estão interligados e alinhados, estando também de acordo com as leis que regem e regularizam o sistema educacional brasileiro.

Assim, o DCRC busca garantir as bases curriculares nacionais comuns e diversificada, por meio de diretrizes e orientações, além de assegurar uma aprendizagem pautada no respeito conforme a diversidade cultural, linguística e histórica do estado do Ceará, além de trazer propostas, orientações, ações e estratégias que norteiam os conteúdos e as práticas pedagógicas que devem ser executadas em sala de aula: “referenciais que configuram uma versão preliminar de currículo” (DCRC , p. 27).

Dessa forma, percebe-se que o documento traz algumas inovações e alterações para o processo de ensino e aprendizagem.

O DCRC foi elaborado por profissionais da área de educação do estado do Ceará e caracteriza-se por priorizar uma educação que garanta a equidade, a qualidade, a aprendizagem e o respeito às diferenças em todas as escolas do estado. O DCRC e os demais documentos citados servem de suporte para a construção do Projeto Político Pedagógico, além de contribuir com as práticas pedagógicas democráticas que priorizam e respeitam as regionalidades e as identidades dos docentes e dos discentes cearenses. Corroborando o exposto, veja-se a delimitação dos objetivos do documento estadual (CEARÁ, 2019):

O DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns —de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretendemos, através das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. Como consequência da ação educacional a ser desencadeada, também, temos a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Esse documento está alinhado à determinação pedagógica assumida pelo estado quanto à

aprendizagem na idade certa, desde o processo de alfabetização às demais aprendizagens essenciais subsequentes. (CEARÁ, 2019, p. 19).

A partir dos objetivos expostos, é importante apresentar a estrutura do DCRC para que se possa ter uma visão geral da forma que este documento é organizado e quais os pontos que serão mencionados, estudados e trabalhados no decorrer deste texto. Sendo assim, observa-se que a normativa estadual se encontra dividida em quatro partes cuja organização é (CEARÁ, 2019, p. 19):

- a) Parte I: Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios – é apresentado de forma resumida uma contextualização do estado Ceará que tem como objetivo demonstrar as dificuldades (secas, demografia) que devem ser enfrentadas, por meio de condutas e práticas políticas, para que se alcance o desenvolvimento do estado, já que os obstáculos e as adversidades sociais, demográficas e econômicas influenciam diretamente na educação. Conforme a realidade apresentada no estado e o contexto educacional nacional são instituídos princípios que direcionam as ações educacionais que devem ser realizadas e difundidas em todo território cearense. Além de trazer questionamentos alusivos ao currículo escolar no Ceará.
- b) Parte II: – Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos – nesta segunda seção, confirma-se que o DCRC está alinhado a BNCC e apresenta-se as seguintes definições: competência, habilidade e operação cognitiva, pois estas precisam ser desenvolvidas nos estudantes. Em seguida, são realizados questionamentos e análises relacionadas às principais ações pedagógicas adotadas pelo DCRC, já que elas são responsáveis por nortear o trabalho educacional desenvolvido pelos profissionais da educação e direcionar o desenvolvimento intelectual e integral dos educandos. Busca-se não apenas o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas a sua formação humana, crítica, reflexiva e participativa na sociedade. Nesta segunda parte também são apresentados tópicos sobre: Formação de professores, Modalidade de Ensino integrantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o Planejamento e a Avaliação Educacional.
- c) Parte III –Temas Integradores: Abordagem Transversal - nesta terceira parte são apresentados os temas integradores que são considerados como algo indispensável para a formação humana, cidadã e integral do aluno. O DCRC preza por uma educação que forme cidadãos preparados para construir uma sociedade democrática, participativa e crítica e, para que isso ocorra, é necessário que sejam trabalhados temas que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e cidadã do discente. Seguem os temas integradores, que juntamente com os conteúdos presentes nos currículos irão contribuir com a formação plena dos alunos, considerados essenciais nesta etapa do documento: educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, educação para a paz, educação em saúde e cuidados emocionais, educação alimentar e nutricional, educação ambiental, educação para o trânsito, educação patrimonial, educação financeira, educação fiscal e cidadania, educação das relações étnico-raciais, relações de gênero, cultura digital e educação territorial.
- d) Parte IV – traz as etapas de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e as suas diretrizes curriculares. Destaca-se a inclusão da Educação Infantil na BNCC e a sua inserção nas Orientações Curriculares do Estado do Ceará. Bem como é preciso que as práticas pedagógicas do ensino infantil garantam os seguintes direitos de aprendizagem e convivência: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No que diz respeito ao Ensino Fundamental destaca-se que esta etapa de ensino também está alinhada com a BNCC e os PCNs: Áreas do Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso), Competências Específicas da Área, Componentes Curriculares da Área e Competências Específicas do Componente.

Na abordagem da área de Linguagens, Língua Portuguesa (componente curricular), o DCRC (CEARÁ, 2019, p. 174), apresenta que “a língua portuguesa é um componente curricular, mas é também o idioma falado pelo brasileiro”. Assim, como componente curricular a Língua Portuguesa pode se articular com outros componentes de forma interdisciplinar e universal e como idioma permite a comunicação entre os seus falantes. Do mesmo modo destaca-se os eixos oralidade, leitura e escrita como habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, já que elas são fundamentais para que ocorra a participação dos discentes nas práticas sociais, no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. Com base no referido documento (CEARÁ, 2019, p. 181): “Quando desenvolvemos habilidades de escrita, leitura e oralidade, oportunizamos a condição de participação em variadas práticas sociais como também a inserção no mercado de trabalho e a aptidão para reconhecer e exigir direitos”

Dando continuidade à leitura e à análise do DCRC, ressalta-se que o componente curricular de Língua portuguesa apresenta as seguintes práticas de linguagem: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Esta última inclui os seguintes níveis de análise: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e os elementos notacionais da escrita. Ainda sobre a prática de análise linguística é importante destacar que as aulas de língua portuguesa devem considerar à articulação entre leitura, escuta e produção de texto sendo que este não pode ser utilizado como pretexto para o ensino de gramática.

Diante do exposto, conclui-se que desde a década de 90 vêm sendo elaborados documentos educacionais importantes que visam contribuir com um ensino de qualidade em que a aprendizagem significativa é algo primordial para a construção de uma sociedade democrática. Por isso, foi necessário fazer uma análise no tocante ao ensino de língua portuguesa pautadas nos PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2018) e DCRC (CEARÁ, 2019), já que estes documentos são considerados referenciais para esta pesquisa científica e para a educação nacional e estadual (Ceará) de forma geral e específica.

Logo, agora é primordial que se discuta na próxima subseção mais sobre o livro didático e o PNLD como uma política pública que garante a seleção e distribuição dessa ferramenta pedagógica aos estudantes brasileiros.

3.4 O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa nacional, a nível de política pública, responsável por regulamentar e sistematizar na escola a escolha dos materiais didáticos, ou seja, o PNLD seleciona o que para muitos estudantes é o único material didático e de pesquisa, o que reverbera a relevância desse material como disseminador de conhecimento e ideologias.

É relevante informar que o PNLD é um programa trienal, ou seja, a cada três anos é lançado o edital de acordo com os critérios estabelecidos pelo Ministério de Educação (MEC), com a finalidade de inscrição e seleção dos livros pelas editoras. Em seguida, o MEC disponibiliza a lista dos livros aprovados com as suas respectivas resenhas que servirão de base para as escolas e professores escolherem a coleção didática considerada a mais adequada naquele determinado momento.

O PNLD contempla todas as séries e áreas do conhecimento do ensino público do Brasil, ou seja, todos os estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio recebem gratuitamente os livros selecionados e aprovados pelo programa. Todas as escolas públicas recebem os livros para que sejam distribuídos entre professores e alunos, assim, percebe-se a importância deste programa e a análise das obras, por parte desta e de outras pesquisas, para que se possa avaliar os conteúdos que estão sendo repassados para os discentes.

Diante do exposto, observa-se que o PNLD já se configura consolidado e com importante relevância no cenário da educação brasileira, na prática seleção e distribuição de livros didáticos para os estudantes de escola pública de todo o território brasileiro. Assim, julga-se necessário e relevante analisar os livros didáticos e contribuir com o preenchimento das possíveis lacunas identificadas pelos seus autores, mais especificamente a partir do PNLD 2020.

A partir da leitura do Guia do PNLD 2020, de acordo com este documento, houve a inscrição de 17 obras de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, sendo que uma delas foi considerada inválida, pois não seguia os critérios de validação exigidos pelo FNDE. Seguiu-se com o certame de análise e avaliação das 16 obras didáticas restantes que terminou com a aprovação de, apenas, seis coleções. Lembrando que o fenômeno da nossa pesquisa será estudado e analisado em uma coleção didática aprovada por este programa.

O Guia do Livro Didático do PNLD 2020 (BRASIL, 2020), na sua introdução, convida os professores a fazerem a leitura do referido material e por meio de perguntas e respostas (E por que lê-lo?) mostra o quanto é significativo e valioso a apreciação e compreensão do conteúdo abordado por este documento para a escolha mais assertiva possível dos livros da instituição de ensino a qual o docente faz parte.

O Guia ao ressaltar a sua importância de leitura enfatiza que um dos seus objetivos é facilitar o processo de escolha das coleções aprovadas e conscientizar o quanto é importante este momento. Sendo assim, traz resenhas com os conteúdos, propostas de atividades e avaliações para que o docente tenha uma visão geral dos livros didáticos aprovados pelo PNLD (BRASIL, 2020, p. 10).

A seguir apresenta-se de forma sintética as seções que estão inseridas nas resenhas dos livros (BRASIL, 2020, p. 10):

- Visão Geral: traz as características globais das coleções, ou seja, apresenta os referenciais teóricos-metodológicos, abordagem didática-pedagógica e a forma que o manual do professor é organizado.
- Descrição da Obra: descrição da estrutura e a organização dos livros, além de trazer informações que estão presentes e são consideradas importantes nas coleções.
- Análise da Obra: apresenta os pontos positivos, as ressalvas, as informações relacionadas às competências e às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à formação cidadã, ao respeito à legislação, às diretrizes educacionais, à qualidade do projeto gráfico, ou seja, delinea a proposta pedagógica da obra em sua totalidade.
- Em Sala de Aula: demonstra como o docente pode aliar e unir a coleção didática às práticas cotidianas desenvolvidas no ambiente escolar. Apresenta o potencial didático e pedagógico do professor na sala de aula, demonstrando que cabe a este profissional complementar e ampliar os conhecimentos dele e dos estudantes para além dos conteúdos escritos nos livros.

Dando continuidade à leitura, o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (BRASIL, 2020) destaca a importância dos livros e materiais didáticos como ferramenta de apoio pedagógico ao trabalho do professor, além de importante fonte de conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2020, p. 11-12).

É importante lembrar que este documento traz as resenhas de todas as obras didáticas das disciplinas que compõem o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, a leitura deste Guia refere-se, apenas, aos livros didáticos de Língua Portuguesa, pois estes fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa (BRASIL, 2020, p.11-12).

De forma resumida, a seleção dos livros e materiais didáticos inicia-se com a publicação do edital que busca convocar os editores a participarem do processo de inscrição das obras e aquisição destas por parte do governo caso sejam aprovadas e escolhidas pelas instituições de ensino, além de divulgar os critérios que servirão de parâmetro para aprovação ou reprovação e encerra-se no momento da distribuição dos livros nas escolas públicas (BRASIL, 2020, p. 12).

Os critérios seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais que esses materiais precisam seguir, como os seguintes: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE – 2014-2024 (Lei nº. 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto nº. 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990), as Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº. 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº. 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP nº. 02/2017) (BRASIL, 2020, p. 12).

Inseridos nos critérios, encontram-se os objetivos e as diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto nº. 9.099/2017 (BRASIL, 2020, p. 17):

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.

Em seguida, o guia destaca o quanto é importante a Base Nacional Comum (BNCC) no processo da avaliação e classificação dos livros e materiais didáticos, já que este documento apresenta um caráter normativo, além de ser responsável por definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas pelos diferentes sujeitos

educacionais envolvidos no processo de formação dos alunos, conforme prescritos pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020, p. 12).

Dando continuidade à leitura, o guia informa que existe um documento que é considerado como um marco importante no momento da avaliação e classificação dos livros e materiais didáticos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se caracteriza por ser normativa e definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas pelos diferentes sujeitos educacionais envolvidos no processo de formação dos alunos, conforme prescritos pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020, p. 12).

Assim, dentre outras finalidades, a BNCC orienta e normatiza toda a elaboração e produção de materiais e livros didáticos sendo que essas publicações precisam abranger (abordar/contemplar) as competências gerais e específicas da área de linguagem e do componente Língua Portuguesa e as habilidades previstas neste documento (BRASIL, 2020, p. 13).

Dessa forma, o Guia enfatiza e apresenta vários pontos da BNCC considerados importantes, dentre eles, as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Além de trazer de forma detalhada os princípios e critérios de avaliação as quais as coleções didáticas são submetidas para aprovação ou reprovação (BRASIL, 2020, p. 13).

O Guia também destaca que após o término (conclusão) da primeira etapa ocorrerá o segundo momento do processo, a escolha dos livros didáticos que é tão importante quanto o primeiro. A primeira etapa se resume nos seguintes passos: o processo de avaliação realizado por profissionais da área de língua portuguesa, que ocorre por um período de aproximadamente dois anos de trabalho, e a elaboração do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020, todo este processo sendo coordenado pelo MEC. E a segunda: a seleção dos livros didáticos por meio dos profissionais de ensino de língua portuguesa na escola (BRASIL, 2020, p. 15).

É importante destacar que a última etapa do processo de escolha deve levar em consideração o Projeto Político Pedagógico da escola, pois o PPP é o documento responsável por trazer informações precisas sobre as normas, as orientações pedagógicas e as condutas adotadas pela instituição escolar. Em suma, o PPP abrange todo o contexto pedagógico, político e social da comunidade escolar na qual está inserido, ou seja, por meio dele, é possível conhecer a realidade dos alunos e de todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, este documento contribui para o processo de análise e seleção dos livros didático (BRASIL, 2020, p. 15).

A partir do detalhamento aqui apresentado, infere-se que o Guia do PNLD enfatiza que os livros didáticos de português aprovados pelo PNLD 2020 demonstram um trabalho comprometido pedagogicamente com as Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. No entanto, ainda se encontram falhas que precisam ser trabalhadas, de acordo com a BNCC, quanto à natureza Linguística/Semiótica e de oralidade em coleções aprovadas. Estas informações se encontram descritas no decorrer daquele documento (BRASIL, 2020, p. 28).

Desse modo, é necessário que se compreenda a natureza linguística e semiótica do PNLD 2020, pois são estas seções que fazem parte do objeto de estudo e análise desta pesquisa. Assim, de acordo com o PNLD 2020 – Guia de Livros Didáticos:

No que diz respeito às atividades de Análise Linguística/Semiótica, a BNCC preceitua que devem ser contextualizadas, entretanto, isso ainda não se verifica nas obras avaliadas, pelo menos, na maior parte delas. Muito embora as atividades propostas quase sempre partam do texto, estes são meros pretextos para o estudo da teoria gramatical – com exercícios de identificação e classificação de termos, frases ou expressões enquanto deveriam estar voltados para o desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre os usos da língua portuguesa falada no Brasil e para o reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes do emprego de tais recursos. (BRASIL, 2020, p. 29).

Diante do exposto e seguindo com a leitura, observa-se que os profissionais que atuaram na análise e na avaliação do PNLD 2020 chegaram à conclusão que houve dedicação e empenho, por parte de autores e editores, no que se refere a adaptar as atividades tomando como referência as habilidades e as competências da BNCC. Em suma, o mercado editorial buscou abranger e refletir sobre os cinco eixos organizadores (a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária) de forma que contemplassem cada um dos campos de atuação e os objetos de conhecimento, juntamente com as Práticas de Linguagem que são detalhadas no decorrer do texto.

Assim, destaca-se, conforme discutido até aqui, outras questões relacionadas à Prática de Linguagem: Análise linguística e semiótica:

Nesse eixo as propostas de atividades deveriam ser totalmente contextualizadas e voltadas para despertar nos(as) estudantes a reflexão sobre como tais recursos ajudam no funcionamento da língua, isto é, fazê-los(as) pensarem sobre quais efeitos de sentido o emprego de determinados recursos linguísticos e semióticos provoca. No entanto, na maioria das coleções aprovadas, as propostas ainda se valem de textos a partir dos quais são apresentados exercícios de identificação e de classificação de elementos ou termos gramaticais de forma conceitual, normativista e tradicional. Por essa razão, tais propostas recebem a classificação mais baixa de grau de contemplabilidade das habilidades. Entretanto, algumas obras conseguiram desenvolver atividades com certa conexão com textos trabalhados nas seções de leitura, ou iniciados a partir de novos textos inseridos para esse fim. Nestes casos, os textos são explorados do ponto de vista da compreensão de leitura e a reflexão linguística aparece como recurso construtivo para a leitura do texto. (BRASIL, 2020, p. 32).

Considerando os aspectos aqui debatidos, percebe-se que ainda existem livros didáticos de língua portuguesa que trabalham seguindo uma abordagem tradicional, ou seja, trazem conteúdos que expõem a teoria gramatical e, em seguida, atividades de classificação e fixação.

Estas atividades, mesmo fazendo parte do texto daquela unidade, são destinadas, em determinada seção, ao aprendizado de conceitos e normas, e assim se distanciam da proposta da BNCC, que preza pelo estudo e uso reflexivo. É importante estudar a língua normativa nas suas diferentes concepções, porém é preciso que se faça uma análise e uma reflexão sobre o seu uso (BRASIL, 2020, p. 32).

Dessa forma, é preciso que o docente busque, em outras fontes de estudo, atividades que destaquem a reflexão sobre o uso da língua e foque nas capacidades de compreensão e de análise dos textos. Logo, faz-se necessário que o professor desenvolva uma reflexão linguística com os seus alunos para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma contextualizada e significativa (BRASIL, 2020, p. 32).

Em síntese, o Guia do livro didático do PNL D segue abordando e contextualizando a forma como as Práticas de linguagem devem ser trabalhadas nos livros didáticos, seguidamente e de forma sutil, traz sugestões didáticas para os professores, por exemplo, não se prender apenas ao uso do livro didático, mas buscar, quando necessário, o conhecimento em outras fontes de pesquisas.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa científica, incluindo a sua caracterização, pois para que haja uma compreensão satisfatória, por parte do leitor, e para que as buscas por respostas aos questionamentos realizados, no decorrer desta investigação científica, sejam solucionadas, é preciso que se tenha um percurso bem delineado e detalhado.

Dessa forma, são trabalhados nesta seção a caracterização da pesquisa, o corpus de pesquisa e os procedimentos metodológicos. Todos esses aspectos metodológicos contribuem de forma profícua para a análise e obtenção dos resultados dos materiais analisados.

Em suma, esta seção descreve e sistematiza como se dá o tratamento e a análise dos dados e o que se refere ao conteúdo de variação linguística de uma coleção de livros didáticos do Ensino Fundamental, tomando como referência os pressupostos da Sociolinguística Educacional. Além de abordar a organização, a fundamentação e a discussão sobre o ensino de variação linguística no Ensino Fundamental Anos Finais.

4.1 Caracterização da pesquisa

As pesquisas científicas necessitam ser bem delineadas e delimitadas para que possam ter credibilidade diante da sociedade e, para que isso ocorra, é preciso que sejam traçados métodos e técnicas compatíveis e eficazes com o estudo apresentado. Assim, esta pesquisa recorre aos teóricos da corrente brasileira conhecida como Sociolinguística Educacional, pois esta traz importantes contribuições nos conteúdos de variação linguística. Dedicando-se à análise de uma coleção didática aprovada pelo PNLD referente ao ano de 2020.

Classifica-se como uma pesquisa do tipo qualitativa, pois, o foco é interpretar e compreender como a variação linguística é abordada nos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. Segundo Gil (2017), as pesquisas qualitativas são de viés interpretativista, pois procuram compreender o fenômeno de forma particular, detalhada e profunda. O objeto de estudo é investigado a partir de uma análise subjetiva e interpretativa com ênfase no contexto. Ela é realizada por meio de estudos, análises minuciosas, informações específicas e descrições detalhadas, ou seja, não está ligada à quantificação de dados, estatísticas e mensuração, mas com a profundidade das investigações acerca das informações.

Na pesquisa qualitativa, o investigador é o principal instrumento de trabalho, pois cabe a ele buscar compreender o motivo e a razão de determinado fenômeno acontecer. Essas

análises devem ser realizadas de forma real, consistente e coerente. Assim, nesta pesquisa ocorre a preocupação com o processo e com não resultado.

Para Marconi e Lakatos (2017), “a pesquisa qualitativa objetiva obter uma compreensão particular do objeto que investiga. Como focalizar sua atenção no específico, no peculiar, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem”.

A escolha da abordagem qualitativa também se justifica pelo fato de a pesquisa se basear em conhecimentos teóricos que legitimam o caráter de cientificidade ao tratamento dos dados, objetivando identificar, dentro do fenômeno linguístico investigado em seu contexto de produção, o que os resultados apresentam para os estudos da Sociolinguística Educacional.

Para as análises, realiza-se uma pesquisa documental, cujo *corpus* é constituído por quatro livros didáticos da Coleção *Se liga na Língua* (6º, 7º, 8 e 9º anos do Ensino Fundamental) e pelo Guia do PNLD 2020.

Dessa forma, a referida pesquisa buscará compreender o fenômeno estudado por meio da interpretação de dados e levantamento de informações realizadas pelo investigador por meio de documentos autênticos. Assim, é a partir da pesquisa documental que se chega à produção de importantes resultados que contribuem de forma relevante como respostas às perguntas norteadoras da pesquisa.

A principal característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido realizadas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. Os documentos podem ser classificados utilizando três variáveis: fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas (MARCONI; LAKATOS, 2017). Esse material constitui um importante *corpus*, usado com a finalidade de obter informações que viabilizem a pesquisa.

Por fim, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva-interpretativa, pois procura descrever as ocorrências de instrumentalização para a abordagem da variação linguística a partir de um recorte teórico-metodológico específico – o livro didático –, ou seja, analisar os manuais do professor pelo viés da Sociolinguística Educacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2010), a pesquisa qualitativa-interpretativista caracteriza-se pela análise detalhada dos dados de um determinado contexto para compará-lo com outras situações pontuais. Para que essas informações sejam interpretadas de forma coerente e profunda, é necessário que a pesquisa seja realizada pelo investigador que esteja inserido naquele determinado contexto sociocultural, por isso, a importância do professor-pesquisador.

Dessa forma, de acordo com Bortoni-Ricardo (2010), a pesquisa interpretativista considera as práticas sociais e os significados a partir da visão de mundo do pesquisador, já que este tem a capacidade de compreender e observar o mundo, pois ele é um agente ativo dos contextos socioculturais e não um narrador-descritor passivo, ou seja, cabe ao investigador ser um observador que vai fazer uma análise interpretativa da leitura dos seus dados por meio das suas próprias interpretações. É importante ressaltar que sou professora e esta foi a razão pela qual escolhi trabalhar com a pesquisa interpretativista, pois percebi que posso contribuir de forma significativa a partir de minha prática pedagógica na sala de aula e para com a dos colegas professores de língua portuguesa, já que me encontro inserida no contexto educacional.

4.2 Corpus da Pesquisa

Ao considerar a caracterização da pesquisa, faz-se necessário delimitar aqui o corpus de análise que compõe esta investigação, a saber:

- Quatro livros didáticos Manual do Professor da Coleção *Se liga na Língua* – 6º, 7º, 8 e 9º anos do Ensino Fundamental (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) – (Leitura, Produção de Texto e Linguagem), da editora Moderna,
- E o Guia do PNLD 2020 (BRASIL, 2020).

Para a seleção foram utilizados os seguintes critérios:

- a) As coleções didáticas que serão analisadas são usadas na disciplina de Português nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);
- b) As coleções didáticas deverão ter sido aprovadas no PNLD 2020;
- c) As obras didáticas analisadas são o manual do professor (MP), pois, segundo Marcuschi (2005, p. 140) é “fundamental analisar o formato que o MP vem assumindo e o tipo de informação que disponibiliza (ou sonega) ao docente”;
- d) Guia de orientação para a escolha dos livros didáticos elaborado pela equipe de avaliação do PNLD 2020.

Desse modo, o *corpus* é constituído por documentos autênticos produzidos no âmbito da educação básica para promover uma educação de qualidade e que preze pelo ensino da variação linguística.

4.3 Procedimentos metodológicos

Tomando como base a caracterização da pesquisa e o detalhamento do *corpus*, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e interpretativista, a fim de realizar uma análise dos conteúdos de variação linguística dos manuais didáticos da Coleção *Se Liga na Língua* (Leitura, Produção de Texto e Linguagem), da editora Moderna, e o Guia do PNLD 2020.

O principal critério de escolha dos manuais didáticos foi a aprovação no PNLD 2020, pois, a partir do momento que elas passam por esta aprovação, entende-se que são materiais de qualidade e que apresentam conteúdos significativos e adequados para o processo de ensino e aprendizagem, já que o processo de avaliação é realizado por uma equipe de profissionais da língua portuguesa. Em seguida, os livros didáticos são distribuídos para as escolas públicas de toda rede de ensino do país.

Selecionou-se aqui o manual do professor por ser uma importante ferramenta de trabalho deste profissional. É por meio deste *corpus* que é possível verificar as informações extras que são passadas para o professor, ou seja, a forma que o estudo da variação linguística é tratado com o docente e a maneira que o livro sugere que deve ser repassado para o discente. Lembrando que, muitas vezes, este recurso didático é a única fonte de pesquisa daquele profissional.

Assim, diante do exposto, é tomado como ponto de partida o pressuposto de que os resultados obtidos fazem parte de conteúdos e informações que se repetem de forma mais ou menos constantes nas demais obras aprovadas pelo PNLD.

A partir daí, foi realizada a leitura minuciosa das quatro obras didáticas pertencentes ao *corpus* desta pesquisa e do Guia do PNLD, em seguida, foi realizada uma análise criteriosa que observa os conteúdos que se dedicam ou fazem referência ao aspecto da variação linguística.

A leitura minuciosa é um procedimento que possibilita conhecer o *corpus* de modo aprofundado selecionar nas unidades didáticas os conteúdos, atividades e elementos que façam menção à variação linguística. Também, analisamos as unidades didáticas que tratam fenômenos variáveis como se fossem categóricos.

Essa seleção, por sua vez, subsidia a análise crítica, reflexiva e interpretativa em diálogo com autores e teorias da Sociolinguística Educacional, que tratam do fenômeno estudado na presente pesquisa.

Além disso, realizam-se análises linguísticas baseadas nos estudos teóricos que contribuem com o escopo da pesquisa, a fim de problematizar o modo com a variação linguística é tratada pelo PNLD 2020 e nos manuais analisados.

Sendo assim, após estudos e reflexões, são propostas problematizações didáticas, a partir da análise empreendida dos manuais didáticos e do Guia do PNLD 2020, com o objetivo de mostrar como as pesquisas relacionadas às variações linguísticas podem ser abordadas a partir da perspectiva da Sociolinguística Educacional, que seja exequível e consoante com os objetivos das obras didáticas analisadas.

É importante ressaltar que a intenção deste estudo não é a de propor adaptações didáticas que se distanciem da realidade dos livros didáticos, pois, sabe-se que existem limitações relacionadas às edições e aos espaços físicos das coleções. Porém, a pesquisa tem o intuito de colaborar com a transposição didática das discussões teóricas referentes aos estudos das variações linguísticas para problematizar a presença desse conteúdo na sala de aula de língua portuguesa a partir dos manuais didáticos e da política pública nacional para o livro didático que é o PNLD.

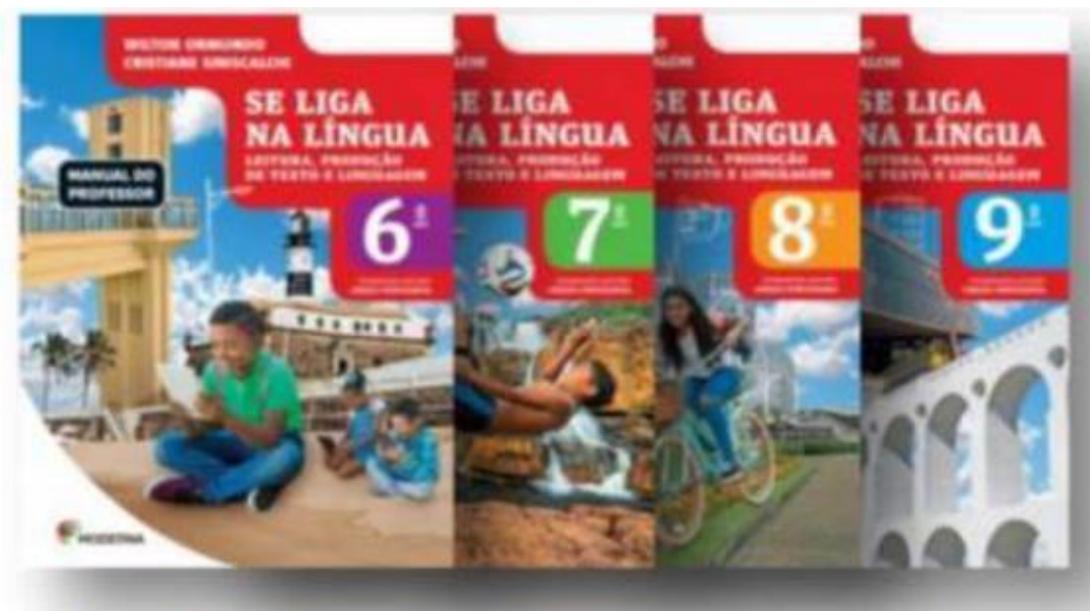
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faremos uma análise, pelo viés da Sociolinguística, dos quatro volumes da Coleção didática “Se liga na língua- Leitura, produção de texto e linguagem” (6º, 7º, 8º e 9º anos), ano 2018, ensino Fundamental II, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, versão manual do professor. Para isso, analisaremos cada questão explicitada no roteiro de análise, exposto no capítulo de metodologia desta dissertação.

A referida coleção foi aprovada pelo edital de convocação nº 01/ 2018 do PNLD, por atender aos marcos legais deste programa. Dessa forma, essa coleção didática figura nas salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental do território brasileiro, que optaram por adotá-la, para o período de 2020 a 2023, vigência dessa edição do PNLD.

Essa coleção didática está composta da seguinte forma: quatro livros do Manual do Professor, quatro livros do Material do Professor Digital, quatro livros do Livro do Estudante e Material Digital Audiovisual. Na continuação, apresentamos a figura da referida coleção:

Figura 2 – Se liga na língua: capas da coleção



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br/portugues/se-liga-na-lingua/>

A coleção analisada, nesta dissertação, corresponde ao manual do professor e foi publicada pela editora Moderna. Vale salientar que optamos pela versão do professor, visto que essa revela as bases teórico-metodológicas, as quais norteiam a abordagem dos conteúdos explicitados e, ainda, as atividades propostas em cada volume. Para além disso, os autores aportam informações e orientações específicas para o trabalho em sala de aula.

É a partir da análise do manual do professor que podemos verificar se as sugestões, referências, conteúdo e atividades estão de acordo com a convocatório do PNLD e se contemplam questões sociolinguísticas, na análise de fenômenos variáveis da língua portuguesa. Essas informações são apresentadas nas páginas iniciais de cada volume. Neles, os autores advogam por uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva para o educando.

A coleção “Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem”, manual do professor impressa, está dividida em quatro livros que correspondem, respectivamente, aos anos finais do ensino fundamental, seguindo as seguintes correspondências e numerações na capa: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º anos. Os livros estão divididos em oito capítulos, que trabalham com um gênero central em articulação com outros diferentes gêneros. Desse modo, os gêneros textuais, escolhidos em cada volume, são explorados ao longo da explicitação dos conteúdos e das atividades propostas de comparação e reflexão da língua, conforme a série e a idade dos alunos.

Seguindo com a apresentação do livro, selecionamos o tópico: “Orientações Específicas”, que traz de forma detalhada a divisão por bimestres, capítulos, objetivos, conteúdos, competências e habilidades, a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Logo na introdução deste tópico, os autores explicam que o livro tem o formato de “manual em U”, que contribui de forma positiva (significativa) para a condução e o desenvolvimento dos conteúdos e atividades, por meio de sugestões de abordagem e de condução de exercícios.

Os autores asseveram que as propostas pedagógicas, apresentadas em cada volume da coleção didática, estão alinhadas com a BNCC, a LDB e os PCN’s do Ensino Fundamental. Assim, os autores seguem dialogando com os docentes sobre os conteúdos e os princípios teórico-metodológicos, abordados nos livros. Destacam-se, também, outros importantes tópicos, a saber: Tutoriais- Material digital, A BNCC – Competências e habilidades, Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano (descrição das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades).

Depois de todas as informações relatadas, os autores fazem a “Apresentação”, enfocando que na década de 1980 os livros de Português eram bem diferentes, pois trabalhavam com atividades descontextualizadas, exercícios mecânicos e nomenclaturas. No entanto, no decorrer dos anos, segundo os autores, os livros passaram por mudanças significativas, que os tornaram mais interessantes, de modo que os discentes possam compreender a linguagem oral e escrita de forma contextualizada, prática e lúdica.

Seguimos com o tópico “Conheça seu livro, os autores” explicam, descrevem e categorizam, de forma resumida, todas as seções que compõem as unidades e capítulos da coleção. Abaixo seguem as seções e a síntese apresentada em toda a coleção:

- seção I: Minha canção: aparece no início e no final do volume. Tem como objetivo levar à fruição estética e ao estudo e conhecimento da Arte;
- seção II: Leitura 1: questões de interpretação textual, que têm como objetivo analisar as características do gênero em estudo;
- seção III: Leitura 2: exercícios relacionados ao sentido do texto e às características do gênero textual explorado;
- seção IV: páginas especiais: expõe as características específicas do gênero, quando propagado no meio digital;
- seção V: se eu quiser aprender mais: estuda e detalha um aspecto do gênero explorado;
- seção VI: meu [gênero] na prática: traz o passo a passo das propostas de produção, de acordo com o gênero estudado no capítulo;

- seção VII: textos em conversa: analisa um texto que interage com a “Leitura 1” ou a “Leitura” por meio da intertextualidade;
- seção VIII: transformando [gênero] em [gênero]: surge na metade dos capítulos e recomenda a reelaboração de um texto já estudado, com o objetivo de adaptá-lo a um novo gênero;
- seção IX: mais da língua: traz atividades que exercitam e estimulam análises sobre a língua e outras linguagens;
- seção X: na prática: são expostos textos de gêneros diversificados para a análise de fenômenos linguísticos e a elaboração dos sentidos;
- seção XI: entre saberes: sugerem-se atividades alusivas ao campo jornalístico/midiático, às práticas de estudo, à pesquisa e à atuação da vida pública;
- seção XII: conversa com a arte: indica o estudo de linguagens artísticas compatíveis com gênero trabalhado;
- seção XIII: expresse-se! convida o discente a produzir e divulgar arte por meio de outras linguagens e meios pertinentes;
- seção XIX: leitura puxa leitura: associa-se às leituras dos capítulos e a outras leituras sugeridas;
- seção XV: biblioteca cultural em expansão: recomendações para que os discentes ampliem o seu repertório linguístico, a partir de uma obra estudada no capítulo.

Por último, os autores expõem o sumário com os oito capítulos, as quinze seções e as páginas dos conteúdos e atividades. Tudo de forma organizada e articulada. Vale ressaltar que o manual do professor, além das orientações teóricas e didáticas para o trabalho docente, traz a reprodução total do livro do aluno, com todas as respostas das atividades.

Na primeira questão de análise, buscamos verificar se os autores da coleção didática consideram a heterogeneidade da língua portuguesa ou a apresentam como uma língua homogênea. Tomando como base a análise realizada, a partir do enfoque teórico abordado pelos autores da coleção, constatamos que a língua portuguesa é abordada, no manual do professor, GD, como sendo uma língua heterogênea, a qual apresenta variedades linguísticas em diferentes comunidades de fala.

Os autores ressaltam, ainda, a importância de se trabalhar com os alunos as variedades urbanas de prestígio e as demais variedades linguísticas. Em sua argumentação, eles ponderam que, por meio do conhecimento, reflexão e atividades, é possível conscientizar, combater o

preconceito linguístico e ampliar o repertório dos alunos, considerando as norma-padrão, não-padrão e as variedades da língua. Vejamos:

Figura 3 – Página XVII

Nos textos cuidadosamente selecionados para as atividades de leitura e análise linguística/semiótica, privilegamos as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer ao aluno o convívio com as práticas de linguagem correntes nas *situações sociais mais prestigiosas*. Acreditamos ser um direito dos alunos ter acesso formal a elas para que possam acioná-las nas situações pertinentes e participar da maneira mais ampla e ativa das práticas sociais diversas. Assim, nos momentos de exposição didática e nos de construção de conhecimentos por meio das atividades, o aluno entra em contato com o que está previsto na norma-padrão e com sua efetivação real pelo grupo de prestígio nas variadas situações de interação (marcadas por diferentes graus de formalidade), o que lhe permite ampliar seu repertório e, simultaneamente, atentar para a flexibilidade da língua.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página XVII.

Figura 4 – Página XVIII

Com esse mesmo objetivo, propomos a observação de *outras variedades linguísticas*, abrindo a possibilidade de o estudante compreender a lógica que funda outras regras de funcionamento da língua, que podem, inclusive, ser as de sua própria comunidade e as utilizadas por ele nas mais variadas situações sociais. Tais variedades são tomadas como objeto de reflexão com abordagem semelhante à que se dá para as variedades urbanas de prestígio, de modo que o preconceito linguístico seja combatido. Concordamos, nesse ponto, com os estudos de Bagno (2009), que lembra que “uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares” (p. 16). Seguimos também a BNCC quando propõe aos estudantes “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (CELP 4) e “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (CELP 5).

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página XVIII.

Nesse sentido, identificamos que os autores, também, contemplam a nossa segunda questão de pesquisa, ou seja, consideram as normas padrão e não-padrão em sua proposta para o ensino de língua portuguesa.

No tocante a essas questões aventadas no manual do professor, ao examinarmos o sumário do livro do aluno do 6º ano, identificamos na seção “Mais da língua” (seção de análise linguística), p. 63 e p.65, os seguintes tópicos: (i) “A língua varia”; (ii) Preconceito linguístico”. Os autores destacam neste volume, ainda, as competências específicas da área de linguagens (CEL): 1, 2, 4 e 5, as competências específicas de língua portuguesa (CELP): 1,3,4,5,7 e 10 e as habilidades: EF67LP08, EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17, EF69LP44, EF69LP47 e EF69LP55. Dessas, interessa-nos analisar as seguintes: 1 e 2 (CEL), 1,4 e 5 e a EF69LP55 (reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, ensino fundamental, 6º e 9º anos.

A seguir, exemplificamos como a seção “Mais da Língua” aparece no sumário do capítulo 2:

Figura 5 – Página 9

CAPÍTULO 2 – VERBETE: PALAVRA QUE EXPLICA PALAVRA				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Meu verbete na prática	Textos em conversa
Verbetes "cara", do <i>Dicionário Houaiss</i> p. 48 Desvendando o texto p. 49 Como funciona um verbete? p. 50	Verbetes "sapato", da Wikipédia p. 52 Refletindo sobre o texto p. 55	Como dividir as frases p. 57	Momento de produzir p. 59 Momento de reescrever p. 60 Momento de apresentar p. 60	O gênero verbete e o poema "A estrela", de Ferreira Gullar p. 61
Transformando o verbete em <i>podcast</i>	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
Gravação de <i>podcast</i> p. 62	A língua varia p. 63 Preconceito linguístico p. 65	Grafia de palavras muito parecidas p. 71	Pesquisa, redação e postagem de novo verbete na Wikipédia p. 73	

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 9.

Este capítulo explora o gênero verbete (gênero escrito), que é relacionado, pelos autores, à linguagem formal. Em seguida, há a exposição de outros gêneros, por exemplo, o *podcast*

(gênero oral), o qual apresenta conteúdo científico, porém com uma linguagem menos formal, de acordo com os autores da coleção didática.

No exemplo a seguir, os autores comparam a linguagem escrita e a linguagem oral. Dessa forma, eles adotam, efetivamente, uma concepção de língua heterogênea. Ademais, afirmam que a língua varia, conforme os contextos comunicativos. Vejamos:

Figura 6 – Página 63



A língua varia

Como você estudou, os verbetes são textos que divulgam conhecimento e quase sempre sua linguagem é formal. Entretanto, podemos encontrar alguns verbetes e outros gêneros com esse mesmo objetivo que optam por uma linguagem mais descontraída, como alguns *podcasts* com conteúdo científico, por exemplo, que se comunicam com o público mais jovem.

A variação da linguagem será estudada na seção que começa agora.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 63.

Nas palavras de Bagno (2007, p.39): “Dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea”. Bagno (2007) acrescenta, ainda, que a variação se realiza em todos os níveis da língua e que o monitoramento linguístico ocorre na língua falada e, também, na escrita. Todavia, no exemplo anterior, percebe-se que os autores desconsideram que os falantes também se monitoram na língua oral, em determinados gêneros textuais e contextos de comunicação, como em uma palestra acadêmica, por exemplo.

Assim, conclui-se que existe uma generalização equivocada em relação à linguagem oral, visto que os autores a caracterizam como sendo uma linguagem informal, em outras palavras, pode ficar subentendido, para o aluno, que na fala é permitido somente o uso informal. Além disso, há *podcasts* que utilizam uma linguagem mais formal e há gêneros, como as mensagens instantâneas do *whats up*, que mesclam as linguagens oral e escrita. Nesse sentido, seria pertinente que os autores relativizassem essa dicotomia formalidade x informalidade, pois inúmeros fatores podem condicionar a escolha do falante por um tom mais formal ou informal, tais como: propósito comunicativo, contexto, gênero e audiência, conforme Silva-Corvalán (2001).

Seguindo com a análise da coleção didática ‘Se liga na língua, verificamos que todo o capítulo II, seção Mais da língua, 7º ano, página 68, é dedicado ao estudo dos pronomes pessoais. Dessa forma, decidimos analisar todas as páginas relacionadas a este conteúdo com o objetivo de respondermos todas as perguntas e hipóteses desta pesquisa, pois consideramos que a variação linguística deve ser tratada de forma minuciosa e reflexiva quando se refere ao uso dos pronomes pessoais. Nas informações localizadas no manual do professor, os autores argumentam que irão apresentar a variedade de linguagem e a reflexão sobre o uso da norma padrão. Abaixo segue o trecho:

Figura 7– Página 68

Assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo:

- pronome pessoal;
- uso de o e lhe;
- uso de x e ch.

Mais da língua e Isso eu já vi –
CG: 1, 3, 4, 6, 9
CEL: 1, 2, 3, 5
CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 7
Habilidades:
EF06LP11, EF06LP12, EF07LP07, EF07LP10, EF07LP12, EF07LP13, EF09LP10, EF67LP06, EF67LP22, EF67LP32, EF67LP36, EF69LP03, EF69LP05, EF69LP19, EF69LP44, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP55, EF89LP24, EF89LP26, EF89LP33, EF89LP37

Atendendo ao que se indica nas habilidades EF67LP36, EF07LP12 e EF07LP13, e dando continuidade ao estudo de recursos que estabelecem relações entre as partes do texto iniciado no capítulo anterior, as seções “Mais da língua” deste e do próximo capítulo têm como objeto de estudo os pronomes. A abordagem compromete-se com o desenvolvimento da CELP 5, que preconiza o emprego da variedade de linguagem compatível com cada situação comunicativa, o que pressupõe o uso reflexivo das regras da norma-padrão. É pré-requisito para esse estudo a análise das funções e flexões dos substantivos, que os pronomes substituem ou acompanham como determinantes, e dos verbos, aos quais se articulam como sujeitos ou como complementos.

Mais da língua *Se liga na língua*

Pronome pessoal

Leia a primeira fala do entrevistador Serginho Groisman: “Eu vou falar agora com essa garota queeee... sofreu, na escola, um problema muito grave. Ela tá aqui; por favor, venha.”. Esse ato de comunicação fez referência direta a duas pessoas: o próprio falante e a menina sobre a qual ele fala. Para indicá-los, empregou dois pronomes: **eu** e **ela**. Essa classe gramatical é o assunto da seção.

Pra começar

Leia com atenção esta tirinha do cartunista estadunidense Jim Davis.

Garfield



Jim Davis

- 1 Como Jon avalia sua proximidade com a natureza no primeiro quadrinho? Explique sua resposta.
- 2 Por que essa sensação desaparece no segundo quadrinho?
Porque Jon se dá conta de que os animais não deveriam estar ali.
- 3 Explique de que maneira fica claro para o leitor que Jon atribui a Garfield a presença dos animais em sua sala.
- 4 Podemos afirmar que o gato parece constrangido por ser responsável pela presença dos outros animais na sala de Jon? Justifique.
- 5 Observe a posição e a expressão do coelho nos três quadrinhos. Que diferenças você percebe? Como elas se relacionam com a sequência de reações de Jon? Explique.
- 6 Que palavra Jon usa para se referir aos animais? *Eles.*
- 7 O humor da tirinha reside no fato de Garfield e seu dono não estarem com os outros animais em meio à natureza, mas na sala do rapaz. Que palavra relaciona esse lugar a Jon? *A palavra minha, usada por Jon para referir-se à sala dele.*
- 8 Como Garfield poderia informar a Jon sobre a quebra da janela sem se entregar? *Garfield poderia simplesmente apontar para a janela, indicando que estava quebrada, sem fazer qualquer referência a quem praticou a ação de quebrá-la.*
- 9 Que palavra contida no balão de pensamento de Garfield chama a atenção para a responsabilidade do gato na quebra da janela? *Eu.*

1. Jon acha bom estar próximo da natureza, como revela o uso da interjeição *ahh* e a expressão facial de satisfação do rapaz.
3. No terceiro quadrinho, Jon demonstra irritação e ódio diretamente para o gato, como se lhe pedisse uma explicação.
4. Não. Garfield sorri para Jon, sugerindo ter feito uma tranquilizagem que acabou provocando a presença dos outros animais ali.
5. Resposta pessoal. Sugestão: No primeiro quadrinho, Jon está satisfeito, e o coelho parece tranquilo. No segundo, quando o rapaz percebe algo errado, o coelho parece surpreso e agitado. No final da sequência, com Jon já visivelmente irritado, as patas e o rabo do coelho no canto inferior do quadrinho sugerem que o animal está fugindo da sala.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018b, página 68.

O capítulo inicia-se abordando os pronomes eu e ela como sendo uma classe gramatical, em seguida, apresenta uma tirinha do cartunista Jim Davis e nove questões relacionadas a interpretação deste texto para os alunos responderem. Seguidamente, os autores buscam

explicar e relacionar as questões da tirinha com o conteúdo, apresentam as pessoas do discurso, a definição de pronome e continuam abordando o assunto com uma outra atividade de tirinhas a qual envolve a interpretação deste gênero textual e o estudo dos pronomes. Vamos observar as páginas 69 e 70 abaixo:

Figura 8 – Página 69

Como você observou ao responder às questões, certas palavras são responsáveis por associar o que é dito às pessoas que participam do ato comunicativo, as chamadas **pessoas do discurso**:

- 1ª pessoa** – aquela que fala: *eu* (singular); *nós* (plural).
- 2ª pessoa** – aquela com quem se fala: *tu* (singular); *vós* (plural).
- 3ª pessoa** – aquela sobre a qual se fala: *ele/ela* (singular); *eles/elas* (plural).

Os termos **eu e minha**, usados na tira, referem-se às pessoas que "falavam" no momento: Garfield e Jon, respectivamente. São **pronomes de 1ª pessoa**. A palavra **eles** refere-se ao assunto (= os animais) de que os dois "falavam"; é, por isso, um **pronome de 3ª pessoa**.

Diferentemente dos substantivos, os pronomes não têm sentido fixo. Em cada ato comunicativo, apresentam um referente distinto. Pense em um bate-papo, por exemplo: quando você **está falando**, usa o termo **eu**, quando **está ouvindo**, é a outra pessoa que se refere a si mesma como **eu**.

Pronomes são palavras cujo sentido é dado pela situação comunicativa. Podem substituir, retomar ou acompanhar os substantivos.

Os pronomes classificam-se em: **pessoal (reto, oblíquo e de tratamento)**, **relativo, indefinido, possessivo, demonstrativo e interrogativo**. Vamos estudar agora o pronome pessoal.

Pronome pessoal reto e oblíquo

Leia esta tirinha com os personagens Hagar e Helga, criados pelo quadrinista estadunidense Chris Browne.



- 1** De acordo com o primeiro quadrinho, que convite Hagar teria feito a dois amigos?
O convite para que tomassem o café da manhã na casa dele.
- 2** Qual parece ser o objetivo da pergunta feita por Hagar a Helga? O que essa pergunta sugere sobre a relação entre ele e a esposa? O objetivo de Hagar é saber a opinião de Helga sobre o convite aos amigos. A pergunta sugere que ambos têm uma relação respeitosa.
- 3** No segundo quadrinho, conhecemos o verdadeiro convite feito por Hagar. O que ele pretende? Hagar pretende passar a noite jogando cartas com os amigos, algo que se estenderá até o café da manhã.
- 4** Essa nova informação revela que a pergunta de Hagar tinha outro objetivo. Qual? Conseguir a aprovação de Helga para algo que, provavelmente, não a agradaria.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018b, página 69.

Figura 9- Página 70

Não trataremos, neste momento, de casos especiais (como o uso do pronome oblíquo como sujeito). Entendemos que primeiro é preciso que os alunos consolidem a compreensão do uso mais comum.

5 Para se referir aos convidados, Hagar empregou substantivos. Quais são eles?
Amigos, Earl, Karl.

6 Que pronome Hagar usa para substituir esses substantivos no segundo quadrinho?
O pronome eles.

7 Helga também se vale de um pronome para substituir os mesmos substantivos. Que pronome ela usa?
O pronome (l)os.

8 Os pronomes usados por Hagar e Helga indicam qual pessoa do discurso?
3ª pessoa (do plural).

9 Em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes?
Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que o uso de pronomes evita a repetição de termos.

Os pronomes que você analisou são **pronomes pessoais**. Eles indicam os participantes de um ato comunicativo, como na fala do apresentador Serginho Groisman, ou retomam algum termo que foi citado antes no discurso, como ocorreu na tira de Hagar.

Na fala do viking, *eles* indica os seres a quem se refere o verbo (*chegaram*), por isso é classificado como **pronome pessoal reto**. Já na fala de Helga, o pronome (*l)os* é o complemento da ação verbal. Trata-se de um **pronome pessoal oblíquo**. Veja.

quem pratica a ação ação quem é alvo da ação

Eles já chegaram. *A que horas (nós) devemos esperar- (l)os?*

pronome pessoal reto pronome pessoal reto pronome pessoal oblíquo

Conheça na tabela o conjunto de pronomes pessoais retos e oblíquos.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nós	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Como se observa na tabela, os **pronomes pessoais oblíquos** subdividem-se em **átonos** e **tônicos**, estes últimos usados após preposição. Observe.

O médico entregou-me a receita. *O médico entregou a receita para mim.*

pronome pessoal oblíquo átono preposição pronome pessoal oblíquo tônico

Principais preposições: a, com, contra, de, em, para, por, sem e sobre.

Nessas frases, os pronomes *me* e *mim* são oblíquos, pois complementam o verbo *entregar*. Na primeira, *me* liga-se diretamente ao verbo – é um pronome átono. Na segunda, *mim* liga-se ao verbo com a ajuda da preposição *para* – é um pronome tônico.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018b, página 70.

Diante dos exemplos demonstrados, percebe-se que as tirinhas são usadas como pretexto para o estudo dos pronomes de uma forma tradicional. Os pronomes pessoais (retos e oblíquos) são apresentados num quadro como se estes fossem as únicas formas usadas pelas pessoas. Verifica-se que o conceito e a classificação apresentada no quadro são os mesmos destacados e valorizados pelas gramáticas normativas adotadas pelas escolas e que há anos vem sendo repassado para os alunos como sendo a forma correta de falar e escrever, seguindo exclusivamente a norma padrão, desconsiderando-se a variação existente entre os pronomes “tu” e “você”, “nós” e “a gente” e a substituição de “vós” por “vocês”. Segundo Bagno (2021), o “tu” é usada em algumas regiões e pouco se usa a forma verbal correspondente, enquanto o “vós” já desapareceu da linguagem oral do povo brasileiro.

Coelho *et al.* (2021) tomam como referência teórica Lopes (2007) e Faraco (1996) e, assim, trazem uma discussão sobre o quadro pronominal descrito e apresentado pelos livros didáticos e a gramática normativa, o qual será exemplificado abaixo como paradigma 1, e o confronto com outro quadro (paradigma 2) que é utilizado pelos falantes brasileiros atualmente. E partir deste contraste e discussão sobre os pronomes, o processo de variação e mudança linguística destaca-se a importância da heterogeneidade linguística nas modalidades escrita e oral e a relevância dos conhecimentos sociolinguísticos para a prática do docente de língua portuguesa.

Quadro 1: Reestruturação do paradigma pronominal

PESSOAS	PARADIGMA 1	PARADIGMA 2
P1	EU	EU
P2	TU	TU ~ VOCÊ
P3	ELE (A)	ELE (A)
P4	NÓS	NÓS ~ A GENTE
P5	VÓS	VOCÊS
P6	ELES (AS)	ELES

Fonte: Coelho *et al.* (2021, p 154).

Quadro 2: Paradigmas pronominais em uso.

PRONOME PESSOAIS	PRONOMES OBLÍQUOS (RETOS E TÔNICOS)	PRONOMES POSSESSIVOS
1 EU	ME, MIM, COMIGO	MEU (S), MINHAS(S)
2 TU~ VOCÊ	TE, TI, CONTIGO, O, A, LHE, SE, DE VOCÊ, COM VOCÊ	TEU(S), TUA(S), SEU(S), SUA(S), DE VOCÊ
3 ELE (A)	O, A, LHE, SE, SI, CONSIGO, DELE (A), COM ELE (A)	SEU (S), SUA (S), DELE, DELA
4 NÓS~ A GENTE	NOS, CONOSCO, COM NÓS, SE, DA GENTE, COM A GENTE	NOSSO (S), NOSSA(S), DA GENTE
5 VOCÊS	OS, AS, LHES, SE, DE VOCÊS, COM VOCÊS	SEU (S), SUA (S), DE VOCÊS
6 ELES (AS)	OS, AS, LHES, SE, SI, CONSIGO, DELES (AS), COM ELES (AS)	SEU (S), SUA(S), DELES, DELAS

Fonte: Coelho *et al.* (2021, p. 158).

Portanto, faz-se necessário que os professores tenham conhecimento sobre os pronomes e os seus usos mediante os estudos dos postulados sociolinguísticos básicos para que possam refletir e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, já que os livros didáticos e as gramáticas permanecem mantendo as tradições conceituais e classificatórias

sobre os pronomes, contribuindo com a visão de língua homogênea, priorizando a norma padrão e desconsiderando os condicionadores linguísticos e extralinguísticos no que se refere ao uso dos pronomes conforme os exemplos elucidados. Segundo Cruz (2021, p. 94): “Tratar desse tema na perspectiva da variação seria de grande importância devido à ocorrência dessas formas na fala e na escrita dos brasileiros, mesmo entre os falantes considerados cultos”.

Partindo para análise de alguns trechos selecionados no livro do 8º ano, manual do professor, *Se Liga na Língua*, página 107, no capítulo intitulado por Regência verbal e regência nominal. Encontramos uma lista com as regências verbais e os seus respectivos significados de acordo com a gramática normativa.

Segundo Bagno (2013), os livros didáticos são organizados seguindo uma sequência gramatical tradicional na qual se observa o desejo dos autores de tornarem a coleção como sendo “minigramáticas” as quais podem ser consultados de acordo com o conteúdo por ano escolar, por exemplo, regência verbal que é abordado (75% da amostra) no volume do 8º ano, salvo algumas exceções. Constatamos que esta afirmação de Bagno (2013) ainda se faz presente na coleção analisada, vejamos, nos exemplos a seguir, o tópico sobre Regência verbal:

Figura 10 – Página 111

Regência verbal

Você vai estudar agora alguns casos de regência verbal. Leia a tira da cartunista Clara Gomes.

Bichinhos de Jardim

1 O principal recurso da tira é a quebra de expectativa. Explique como essa quebra foi construída. Os dois primeiros quadros são elogiosos em relação à tecnologia, mas o último faz uma crítica à maneira como as pessoas lidam com ela.

2 Você acha que a personagem parece incomodada com o que está vendo acontecer? Justifique sua resposta. Não. A personagem, que mantém o sorriso em todos os quadros, afirma que a evolução dos aparelhos tecnológicos equilibra a falta de inteligência humana.

3 O termo *burra* é pejorativo, mas seu uso, nesse contexto, não é ofensivo. Por quê? A Joaquinha não está insultando outra pessoa. Ela está emitindo a opinião de que todos, inclusive ela, estão mais burros.

4 Como o verbo *assistir*, empregado na primeira fala, classifica-se quanto à transitividade? Justifique sua resposta. *Assistir* é um verbo transitivo indireto, ou seja, necessita de um complemento introduzido por preposição para completar seu sentido.

5 Haveria alteração na classificação do complemento de *assistir* se esse verbo fosse trocado por *ver*? Por quê? Sim, já que *ver* é um verbo transitivo direto, cujo complemento não requer preposição.

6 Seria possível usar outra preposição em lugar de *a* em “ao desenvolvimento”? Não.

Como você notou, o uso do objeto direto ou do objeto indireto, assim como da preposição que estabelece a regência verbal, não é livre. As construções já estão fixadas na língua. Foi por essa razão que a Joaquinha empregou a construção *assistir ao desenvolvimento*, no sentido de “presenciar”, “ver” o desenvolvimento acontecer. Da mesma forma, utilizamos *gostar de*, *referir-se a*, *sonhar com*, pois esses verbos necessitam de complementos introduzidos por preposições específicas.

Isso não significa, contudo, que esse uso seja rigorosamente seguido em todas as situações de comunicação. É comum que, no dia a dia, em contextos menos formais as preposições deixem de ser empregadas, como vemos no terceiro quadrinho desta tira da ilustradora mineira Bianca Reis, no qual *assistir* foi usado como verbo transitivo direto em lugar de *indireto*.

Regência verbal – A BNCC prevê, no 8º ano, a ampliação das análises relativas aos aspectos morfosintáticos, ampliando a reflexão sobre os elementos constitutivos da oração. Neste capítulo, com vistas à desenvolver a habilidade EF08LP07, reiteramos o estudo do verbo como elemento nuclear das orações, de seus complementos e da noção de transitividade para estudar as regências verbal e nominal, habilidades nomeadas como EF07LP04, EF07LP05 e EF07LP07. Vinculamos esse estudo também à habilidade relativa ao uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão, identificada como EF69LP56.

A preposição será estudada no capítulo 4. Nesta primeira parte, os alunos vão recorrer ao seu conhecimento da língua, concentrando-se nas relações entre termos, no sentido produzido e no emprego da regência nas interações mais ou menos formais.

Questão 2 – Verifique se os alunos percebem que, embora a Joaquinha seja um inseto, a temática é humana.

Questão 3 – Pergunte aos alunos sobre a crítica feita na tira. Eles devem perceber certo comportamento dos usuários, como fazer discurso de ódio ou divulgar fake news.

111

Figura 11 – Página 112

Para que você saiba qual uso tem sido feito pelas variedades urbanas de prestígio nas comunicações mais formais, serão descritas, a seguir, as regências de alguns verbos que costumam causar dúvidas.

Assistir

O significado desse verbo modifica-se dependendo da regência. A seguir estão seus dois sentidos mais comuns.

1 "presenciar", "ver":

Assistimos ^{prep.} @o desenvolvimento da tecnologia.
VTI OI

2 "socorrer", "ajudar", "prestar assistência":

Os enfermeiros ^{VTD} assistiam ^{OJ} os doentes.

Percebe-se, atualmente, nas comunicações menos formais, uma tendência ao uso de *assistir* como verbo transitivo direto para indicar ambos os sentidos.

Chegar e ir

A norma padrão recomenda o uso da preposição *a* para introduzir o adjunto adverbial de lugar desses dois verbos intransitivos.

Meus amigos ^{prep.} chegaram ^{VI} @o sítio.
adjunto adverbial de lugar

Na semana passada, ^{prep.} fomos ^{VI} @o teatro.
adjunto adverbial de lugar

Contudo, nas comunicações informais, os brasileiros têm feito uso frequente da preposição *em*: *Na semana passada, fomos em teatro.*

Esquecer e lembrar

Esses verbos admitem as seguintes construções.

Esqueci ^{VTD} o nome daquela artista.
OO

Esqueci-me ^{prep.} do nome daquela artista.
VTI com pronome OI

Na linguagem informal, vemos também essas duas construções misturadas: *Esqueci do nome daquela artista.*



Figura 12 – Página 113

Obedecer e desobedecer

Apesar do uso frequente como verbos transitivos diretos, obedecer e desobedecer são verbos transitivos indiretos, que regem a preposição *a*.

Os jogadores devem obedecer ^{prep.} (a) o regulamento do campeonato.
VTI CI

Pagar e perdoar

Esses verbos costumam ter objeto direto quando o complemento deles é uma "coisa"; quando o complemento é uma "pessoa", o objeto é indireto.

O turista pagou ^{prep.} a corrida (a) o taxista.
VTDI OD CI

O funcionário pagou ^{prep.} o boleto.
VTD OD

O secretário pagou ^{prep.} (a) o palestrante.
VTD CI

Hoje, a construção *pagar alguém* tem uso frequente na linguagem coloquial. O secretário *pagou o palestrante*.

Preferir

É um verbo transitivo direto e indireto.

O jovem preferia ^{prep.} o rap (a) o samba.
VTDI OD CI

Na linguagem informal, é comum o emprego de *de* e *do que* no lugar da preposição *a*: *Prefiro maçã (do) que banana*.

Também se verificam com frequência o **pleonasma** (repetição) e até mesmo a **hipérbole** (exagero).

Prefiro muito mais maçã (do) que banana.
Prefiro mil vezes maçã (do) que banana.

A regência é uma área da língua que passa por modificações constantes e, em muitos casos, o uso feito pelos falantes vai se afastando das indicações contidas na norma-padrão. Apesar disso, as comunicações formais, por serem mais conservadoras, tendem a manter-se próximas dessa norma. Por isso, procure usar sempre as regências ditas "corretas" nas situações em que se exige um uso bem monitorado da língua, como a escrita de um artigo de opinião ou uma apresentação oral pública (um seminário, por exemplo).



113

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018c, página 113.

Diante do exposto, página 111, observa-se que os autores iniciam o estudo gramatical com a interpretação textual de uma tirinha, em que se verifica a discussão sobre a transitividade verbal de assistir e ver. Nos parágrafos posteriores, apresenta-se um debate de forma superficial e tradicional, em torno de outros verbos (presenciar, gostar de, referir-se a, sonhar com), “suas preposições específicas”, pois, segundo os autores da coleção, as construções gramaticais relacionadas a determinados verbos são fixas na língua portuguesa. Em seguida, apresenta-se novamente o verbo assistir sendo empregado em “contextos menos formais”, segundo os autores.

Ainda na página 111, nas informações destinadas aos docentes, constata-se que os autores justificam o uso das regras normativas com trechos da BNCC, em seguida, trazem um trecho destacando o uso da regência verbal nas situações de comunicação e interação “mais ou menos formais”. O conteúdo segue, nas páginas 112 e 113, sendo apresentado em forma de tabelas como se o conteúdo sobre regência verbal fosse algo “fixo”, “pronto” e a variação linguística não fizesse parte deste assunto. No entanto, observa-se no final da página 113, que os autores relatam de forma breve que o conteúdo sobre regência verbal sofre modificações, mas, posteriormente, percebe-se a ênfase dada pelos autores a norma-padrão por meio da sugestão: “...procure usar sempre as regências ditas corretas nas situações em que se exige um uso bem monitorado da língua ...”.

No que diz respeito à questão 03, procuramos averiguar se os autores mencionam outras variedades da língua portuguesa ou se restringem ao português brasileiro. Na página 63, há um anúncio publicitário, publicado em Moçambique. Percebe-se que a questão traz no seu enunciado uma reflexão sobre um anúncio publicitário de outro país da língua portuguesa e, por meio de questionamentos, mostra ao aluno que a língua portuguesa não é uma língua exclusiva do Brasil. Em seguida, solicita-se que os alunos respondam a quatro questões relacionadas à imagem. Identificamos que o conteúdo sobre a variação linguística é tratado nas questões três e quatro. Vejamos as questões a seguir:

Figura 13 – Página 63

Pra começar

Você já viu um anúncio publicitário de outro país? Acha que conseguiria ler um que tenha sido publicado em Moçambique, por exemplo? Tente fazer essa experiência. Os moçambicanos, assim como os brasileiros, falam a língua portuguesa.

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento médio e variado”.



Agora, responda a estas questões.

- Esse anúncio faz parte de uma campanha que incentiva os moçambicanos a aproveitar o verão. Que elementos da imagem relacionam essa estação à sensação de bem-estar e descontração? *As pessoas juntas e alegres indo para a praia, as roupas leves, os equipamentos para a prática de esportes e brincadeiras, a companhia do cachorro etc.*
- De que modo a sensação de calor, característica do verão, é representada na imagem? E no título da campanha “Verão Amarelo”? *A forte iluminação na imagem e o termo amarelo, no título, sugerem a sensação de calor.*
- Em “Malta reunida”, que aparece em destaque, ocorre uma palavra que praticamente não é usada no Brasil. Você conseguiu deduzir seu sentido? Como fez isso? *Resposta pessoal. Malta é um grupo de pessoas reunidas, equivalente, no Brasil, a turma. É possível deduzir o sentido pela imagem e pelo uso do adjetivo reunida. Se julgar conveniente, explique aos alunos que, em nosso país, a palavra malta é mais usada como coletivo de pessoas de má fama ou má índole.*
- Suponha que essa campanha também fosse veiculada no Brasil. Que adaptações você faria no texto para que ficasse de acordo com a linguagem que os brasileiros costumam usar? Reescreva as frases no caderno. *Resposta pessoal. Sugestão: Turma (pessoal, gíria) reunida(s). Tudo isso e muito mais você encontra no Verão Amarelo.*

63

Na terceira questão, é apresentado o termo “Malta reunida” e discute-se o seu sentido, por meio de indagações relacionados ao sentido da imagem e ao uso do adjetivo reunida. No manual do professor, recomenda-se que o docente explique que no Brasil a palavra malta é usada para se referir ao coletivo de pessoas de má índole e que a palavra “turma” seria a sua forma correspondente, no português brasileiro. No entanto, é uma forma pouco utilizada pelos brasileiros. Já em Moçambique, o referido vocábulo “Malta reunida” tem outro significado, a saber: pessoas reunidas.

Na quarta questão, solicita-se que o aluno faça adaptações para o uso da expressão malta, conforme a sua variedade do português brasileiro. Assim, propõe-se uma atividade de reescrita, que traz como possíveis respostas: turma, pessoal e galera, de acordo com o manual didático do professor. Nesta questão, é interessante que o professor aborde os países, no quais o português é a língua oficial, no sentido de conscientizar o aluno no que toca à heterogeneidade linguística, segundo propõe Bortoni-Ricardo (2004).

Dando continuidade ao conteúdo das questões analisadas, os autores ressaltam, na página seguinte, que o português do Brasil e o português de Moçambique são distintos. Essa diferença, na visão dos autores da coleção didática, é perceptível pelo sentido que é atribuído: (i) aos vocábulos; (ii) à pronúncia (sotaque) (iii) à configuração morfosintática das orações.

A seguir, localizamos no livro do 9º ano dois capítulos (I/II) direcionados ao estudo da variação linguística. O capítulo I, página 30, seção Mais da língua apresenta os seguintes temas: Variedades linguísticas, O português brasileiro e Por que a língua sofre variações e o capítulo II, página 69, seção Mais da língua, intitula-se por: Adequação e preconceito linguístico. Vejamos os conteúdos e atividades dos referidos capítulos abaixo:

Figura 14 – Página 30

Variedades linguísticas

Nos poemas-protesto estudados neste capítulo, o eu lírico procura convencer seu interlocutor a agir de uma determinada maneira ou a considerar determinados pontos de vista. A língua é o meio mais comum de interação entre os indivíduos nas relações diárias – comunicação com familiares, contato com amigos, atuação no trabalho – além de ser fundamental no desenvolvimento de atividades políticas, culturais e científicas. Nesta seção, você dará continuidade a seus estudos sobre o uso social da língua.

Pra começar

As histórias do personagem Calvin foram escritas originalmente na língua inglesa. A seguir, apresentam-se duas traduções da mesma tirinha: a primeira, publicada no Brasil, e a segunda, em Portugal. Leia ambas, prestando atenção às falas, e responda às questões seguintes.



1. Calvin, no terceiro quadrinho, pisca para Haroldo, sugerindo cumplicidade. O pai de Calvin está irritado com a atitude do menino. Como a linguagem não verbal revela aos leitores que a amnésia do personagem é um fingimento?

2. Explique a fala do último quadrinho e a reação do pai de Calvin.

2. No último quadrinho, Calvin grita, com medo, como se não reconhecesse Haroldo, mas o pai não acredita nele, conforme revela a expressão de impaciência.

30

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 30.

Figura 15 – Página 31

3. Ao ler as duas traduções da tira é possível observar algumas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e aquela utilizada em Portugal.

- Na tradução portuguesa, que pessoa gramatical o pai de Calvin emprega para se referir ao filho? Cite um exemplo.
- Esse uso é comum no Brasil? Justifique.
- Compare a posição do pronome *me* em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?
- Cite uma palavra da tradução portuguesa que não seja comum no português falado no Brasil. O termo *palemice*, que significa "bobagem".

Como você percebeu, a língua portuguesa usada no Brasil difere daquela empregada em Portugal. Embora seja possível compreender o que está sendo dito na tirinha traduzida para os portugueses, notamos particularidades quanto ao vocabulário e às construções sintáticas. Caso estivéssemos ouvindo os personagens, também notaríamos diferenças na forma como as palavras são pronunciadas.

Tais particularidades estão relacionadas ao percurso da língua portuguesa nos dois países. Apesar de os colonizadores portugueses terem trazido sua língua para o Brasil, o português falado aqui e aquele falado em Portugal foram influenciados por fatores diferentes.

34. Ele usa a segunda pessoa do singular, como mostram as formas *não paras, vais, chama(-me) e quiseres*.
3b. Não. No Brasil, costuma-se usar *you* com mais frequência. *Tu* é empregado apenas em algumas regiões.
3c. Os brasileiros preferem colocar o pronome antes do verbo, e os portugueses, depois.

Como ocorre com todas as línguas, a língua portuguesa varia. Ela não é a mesma em Portugal, no Brasil e nos demais países em que é falada.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 31.

O conteúdo sobre as variedades linguísticas inicia-se com a leitura e interpretação textual de duas tirinhas as quais narram as histórias de Calvin sendo que a primeira foi publicada no Brasil, e a outra, em Portugal. A primeira e segunda questões discutem os sentidos do texto e a terceira versa sobre as diferenças existentes entre a língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. Os autores buscam refletir sobre o uso dos pronomes “você” e “tu”, as especificidades do léxico (o termo *palermice*) e às estruturas sintáticas da língua portuguesa de ambos os países.

A terceira questão da atividade destaca o uso dos pronomes “você” como sendo a forma mais utilizada pelos brasileiros e comenta que o “tu” é usado em algumas regiões, além de enfatizar o uso dos pronomes antes dos verbos. Enquanto, em Portugal o “tu” é usado constantemente pelos falantes e o pronome costuma ser empregado depois dos verbos. A seguir tem um boxe que ressalta que a variação linguística existe em todos os países.

Diante destes exemplos, percebe-se que a coleção didática contempla a nossa terceira questão de pesquisa, pois discorre sobre o português falado em outro país (Portugal), ou seja, verifica-se a abordagem da língua portuguesa para além do Brasil. No entanto, não contempla a nossa quarta questão de pesquisa, pois em nenhum momento se faz referência aos condicionadores linguísticos e extralinguísticos no tocante as variedades linguísticas e o conteúdo gramatical. Apenas se faz uma comparação e análise superficial entre o português de ambos os países. Seguiremos com a análise do capítulo em busca de respostas para os nossos questionamentos. Examinaremos as páginas 32, 33 e 34.

Figura 16 – Página 32

Como você sabe, o português não é a língua original do Brasil. Quando os europeus aqui chegaram, encontraram vários povos indígenas, que falavam, segundo os pesquisadores, mais de trezentas línguas.

Da mistura do português com as línguas desses grupos surgiram “línguas gerais”, que foram empregadas pelos habitantes do Brasil – indígenas, colonizadores e seus descendentes, assim como povos escravizados trazidos do continente africano – nos primeiros séculos desde a chegada dos portugueses.

Aos poucos, a língua portuguesa foi se impondo, mas manteve as contribuições indígenas e, ainda, incorporou outras palavras oferecidas pelas línguas de povos estrangeiros que se estabeleceram no Brasil.

As línguas africanas contribuíram para ampliar o vocabulário do nosso português com palavras como *bagunça*, *camundongo*, *caçula*, *mingau* e *nenê*, entre muitas outras. Em menor grau, os imigrantes europeus e asiáticos, que chegaram nos séculos XIX e XX, influenciaram a língua usada na região em que se instalaram ou o português como um todo.

Além disso, a língua continua sendo modificada conforme o uso pelo contato com a cultura estrangeira. Por meio da música, do cinema, das relações comerciais, das comunicações pela internet etc., algumas palavras e construções de outras línguas acabam sendo incorporadas ao uso cotidiano, como *shopping*, *delivery*, *self-service*, *selfie*, *playground*, *gourmet*.

A língua de Portugal, por sua vez, também se modificou. Ao longo do tempo, sofreu influência de outras culturas e se afastou daquela língua que chegou ao Brasil. Como resultado, brasileiros e portugueses falam duas variedades distintas de português.

Pode-se dizer o mesmo de outros países, também colonizados por Portugal, que empregam a língua portuguesa. Eles já contavam com suas línguas e continuaram a ser influenciados por outras culturas.

No mapa a seguir, são indicadas as regiões que formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), também conhecida como Comunidade Lusófona. Além desses países, Macau, na China, e Goa, na Índia, também têm comunidades falantes do português.



Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2018.

© ALUÍCIO BRITANZI

32

Figura 17– Página 33

Por que a língua sofre variações

As particularidades percebidas no português falado em cada país da Comunidade Lusófona exemplificam o fenômeno da **variação linguística**.

As línguas variam em função de inúmeros fatores. **O fator geográfico é** um deles e não distingue apenas os falares de países diferentes. No Brasil, por exemplo, percebemos diferenças na maneira como falam gaúchos, baianos, cariocas, paulistas, mineiros, paraenses etc.

Veja como o chargista Jarbas Soares, conhecido como Jabá, aproveitou a variedade usada em Minas Gerais para produzir humor.

Para brincar com a crença popular de que um disco voador teria pousado em Varginha (MG), o chargista colocou um ET em busca de um produto típico, o pão de queijo, e usou o termo "cafezin" para caracterizar o sotaque local.

Em um mesmo estado, podemos observar diferentes variedades ao compararmos a fala usada nas áreas urbanas e nas rurais.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 33.

Figura 18 – Página 34

O **fator social** também é responsável por distinguir variedades linguísticas. A língua varia conforme a idade do falante, o gênero, o nível de escolaridade, a profissão, os interesses etc. Leia este meme e imagine a que grupo urbano se relaciona a fala atribuída ao cachorrinho.



Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especificamente para fins didáticos.

Ao deparar com a palavra "vêi" e a expressão "mando flip", o leitor pode identificar essa fala com a de alguns grupos jovens.

Existe, ainda, um terceiro aspecto responsável pela variação da língua, o **fator histórico**. Ao longo do tempo, a língua se transforma, palavras e construções são abandonadas e outras são introduzidas no vocabulário ou modificadas. Os falantes brasileiros, por exemplo, praticamente já abandonaram o uso da segunda pessoa do plural (vós). Algumas gírias entraram e saíram de moda, como o adjetivo *supimpa*, que indica algo muito bom.

Leia este anúncio de 1918.

Um trampolim modelo

Paralelamente ao innegavel desenvolvimento dos *sports* em nosso paiz, verifica-se o natural desenvolvimento da nossa industria nesse ramo de actividade. Ainda agora acaba de construir a firma Prado Peixoto & C., desta praça, o solido e elegante trampolim [...].

Revista América, p. 96. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6819/1/45000033181_Output.o.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

Além da formalidade, incómodo nos anúncios publicitários atuais, o texto revela regras de ortografia que hoje já não são válidas.

A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 34.

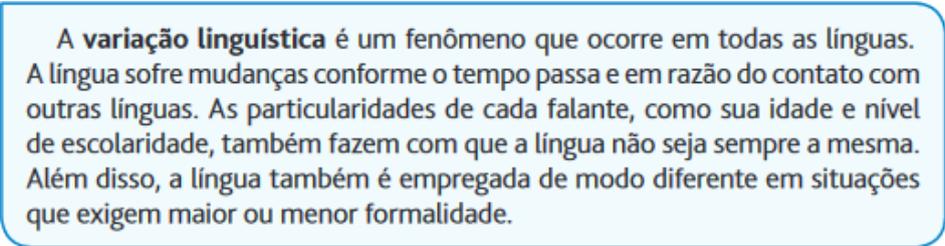
Os exemplos mencionados acima abordam de forma resumida o contexto histórico e as influências que deram origem a formação da língua portuguesa no Brasil, além de abordar sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Com base no exemplo analisado, ressaltamos que a terceira questão foi contemplada a contento e que a nossa hipótese foi confirmada, visto que os autores da coleção didática não se limitaram à variedade do português brasileiro, mas apresentaram outra variedade do português (Moçambique). Além disso, propuseram uma reflexão sobre a diferença entre essas duas

variedades. No entanto, é importante ressaltar que os autores se mantiveram presos à variação lexical.

Na quarta questão, procuramos examinar se os autores fazem referência aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. No capítulo 2, ao apresentar o conceito de variação linguística, há a exposição de condicionamentos. Vejamos a definição de variação explicitada:

Figura 19 – Página 65



A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. A língua sofre mudanças conforme o tempo passa e em razão do contato com outras línguas. As particularidades de cada falante, como sua idade e nível de escolaridade, também fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, a língua também é empregada de modo diferente em situações que exigem maior ou menor formalidade.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 65.

Nesta definição, os autores pontuam que a variação linguística é um fenômeno inerente a todas as línguas e mencionam o processo de mudança, pelo qual a língua pode sofrer com o passar do tempo e, também, devido ao contato com outras línguas. Em seguida, os autores elencam alguns condicionamentos extralinguísticos, oriundos das individualidades de cada falante (grau de escolarização, faixa etária, dentre outros), e ainda, mencionam-se as situações comunicativas que exigem maior ou menor grau de formalidade, ou seja, pontuam o contexto pragmático-discursivo de uso efetivo da língua. De acordo com Coelho *et al.* (2021, p. 37), a variação linguística está relacionada aos condicionadores externos e classifica-se em: variação regional ou geográfica, variação social, variação estilística, variação na fala e na escrita. Assim, percebe-se uma relação entre as estruturas externas, ou seja, os condicionadores extralinguísticos, que são os fatores que se encontram fora da estrutura da língua e influenciam diretamente nos tipos de variação, e o uso efetivo da língua (COELHO *et al.*, 2021, p. 38).

Apesar de mencionarem os condicionamentos no uso da língua, ao tratar da definição de variação linguística, os autores desconsideram o papel dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no uso de uma ou outra variante, por parte do usuário da língua. Por exemplo, na seção Mais da Língua, 6ºano, ao analisarmos a exposição dos tempos verbais, ao longo dos volumes da coleção didática, deparamo-nos com modelos tradicionais de ensino, nos quais a exposição se limita à exposição de quadros com as conjugações verbais e de atividades

estruturais de completar espaços e de conjugar verbos, sem a devida contextualização pragmático-discursiva. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 20 – Página 192

As conjugações constituem modelos que os verbos seguem ao se flexionar. Os verbos que acompanham o modelo são chamados de **regulares**, e aqueles que apresentam alterações são classificados como **irregulares**. Compare os dois tipos de verbos na tabela a seguir.

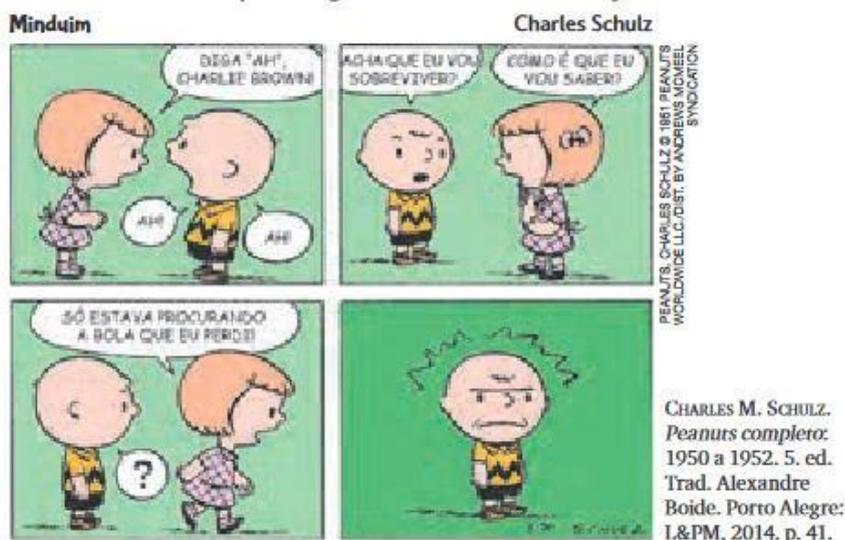
Verbos regulares		Verbo irregular
<i>vender</i>	<i>escrever</i>	<i>dizer</i>
Eu vendo	Eu escrevo	Eu digo (e não dizo)
Tu vendes	Tu escreves	Tu dizes
Ele vende	Ele escreve	Ele diz (e não dize)
Nós vendemos	Nós escrevemos	Nós dizemos
Vós vendeis	Vós escreveis	Vós dizeis
Eles vendem	Eles escrevem	Eles dizem

Os verbos regulares da mesma conjugação apresentam sempre terminações idênticas, enquanto os irregulares têm variações de diversos tipos, como observamos nas formas da 1ª e da 3ª pessoa do singular do verbo *dizer*.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 192.

Figura 21 – Página 193

1 Leia a tirinha com os personagens Charlie Brown e Patty.



- Como Charlie Brown interpretou o pedido de Patty?
- O que a menina desejava de fato?
- Como Charlie Brown ficou ao entender o que estava acontecendo? Que recurso não verbal foi usado para expressar isso?
- Transcreva as locuções verbais presentes no texto.
- Proponha formas verbais simples para substituir cada locução.
- Leia o diálogo do segundo quadrinho substituindo as locuções verbais pelas formas simples. Por que o texto, dessa maneira, não parece adequado à situação comunicativa?

- Pensou que ela queria examinar sua garganta para ver se ele estava doente.
- Saber se a bola que perdera estava na boca do menino.
- Ficou irritado, como sugerem as linhas franzidas em torno de sua cabeça.
- Vou sobreviver, vou saber, estava procurando.
- Sobreviverei, saberei, procurava.
- Porque as formas simples tomam as falas mais formais, o que não condiz com um bate-papo entre crianças.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 193.

Diante do exposto, percebe-se que a forma pela qual se apresenta o conteúdo e as questões de cunho gramatical restringe-se à forma e desconsidera o contexto de uso e o fenômeno de variação linguística. Segundo Antunes (2007), os livros didáticos de língua portuguesa limitam-se à exposição de uma estrutura gramatical fixa. Portanto, verifica-se que os docentes e os discentes ficam submetidos a um ensino que não se faz referência aos efeitos de sentidos e usos linguísticos das estruturas da língua. Assim, o ensino de gramática é abordado e transmitido como se a língua fosse única, ou seja, homogênea e as aulas de português continuam tendo como referência apenas à norma-padrão tradicional em que se enaltece as variantes padrão e exclui-se as não-padrão.

Apesar de os autores dedicarem seções do livro do aluno e do manual didático do professor para tratar de questões relacionadas aos fenômenos de variação e mudança linguística.

Infelizmente, ao abordar temas de cunho gramatical, ainda predomina uma abordagem de cunho estrutural, que desconsidera os efeitos de sentidos e os condicionamentos linguística e extralinguístico no uso efetivo da língua.

Vejamos mais alguns exemplos sobre a abordagem dos tempos verbais pelos autores da coleção didática:

Figura 22 – Página 196 e 197

Modos verbais

Leia este meme.



O **meme** é uma frase ou imagem, separadas ou combinadas, que se popularizam ou "viralizam" na internet por serem engraçadas. Um vídeo também pode ser um meme.

Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos.

- 1** Um texto como esse costuma ter muitos leitores. Como ele chega a tanta gente? *Em geral, é divulgado voluntariamente por reprodução e transmitido pela internet.*
- 2** Com que finalidade alguém enviaria um meme como esse? *Para cumprimentar alguém no começo do dia.*
- 3** A situação retratada no meme revela um comportamento bastante comum. Qual? *A preguiça no momento de acordar.*
- 4** Como a imagem contribui para o efeito produzido pelo meme?

4. A imagem mostra um filhote de gato em uma posição que parece ser confortável, o que amplia a ideia de que é difícil abandonar a cama.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 196.

- 5** A oração "Que o dia seja tão bom" expressa uma hipótese, um desejo, uma ordem ou uma percepção? *Um desejo.*
- 6** E o que expressa a oração "quanto minha cama estava": uma hipótese, uma afirmação, um desejo ou um convite? *Uma afirmação.*

A forma verbal *seja*, na primeira oração, revela que o produtor do texto não sabe como será o dia. Ele espera algo bom, mas não está certo de que isso acontecerá. Já a forma verbal *estava*, na segunda oração, expressa uma certeza. Chamamos de **modo verbal** essa possibilidade de expressar a maneira como encaramos o processo verbal na própria forma da palavra. São três os modos verbais.

- **Modo Indicativo** – expressa certeza, convicção:
Chove muito em janeiro.
Choverá em poucos minutos.
- **Modo subjuntivo** – expressa hipótese, dúvida:
*Tomara que não **chova**.*
*Se **chover**, ficarei em casa.*
- **Modo Imperativo** – expressa recomendação, ordem, pedido, conselho, orientação:
***Evite** a chuva.*
***Não sala** na chuva.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 197.

Nesses exemplos, verificamos que os autores iniciam a seção com questões de interpretação do gênero meme. A continuação, explicam o sentido das formas verbais “seja” e “estava”, atrelando o seu uso ao grau de certeza/incerteza do falante em relação ao conteúdo proposicional. Por último, há apresentação sistematizada dos três modos verbais da língua portuguesa.

Nessa parte, os autores poderiam recuperar as duas orações do meme, relacioná-las aos modos indicativo e subjuntivo e mostrar que nem sempre o indicativo é certeza e o subjuntivo é dúvida. Para além disso, poderiam explorar os efeitos de sentido produzidos, caso a forma verbal estivesse no modo imperativo. Ademais, seria oportuno propor a elaboração de memes com fenômenos variáveis, nos quais os tempos verbais/ perífrases verbais figurariam como variantes, considerando a intenção comunicativa, o receptor e condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Assim, essa atividade de análise linguística poderia fomentar uma reflexão epilinguística para além da conjugação de tempos verbais.

Não obstante, diante dos exemplos averiguados, percebemos que não há um trabalho real, efetivo e significativo com a variação na abordagem das categorias verbais. Não existe,

como sugere Bagno (2007), a articulação das variantes ao contexto de uso da língua, pois cada variedade linguística apresenta sua própria tabela de conjugação. Além disso, o paradigma verbal, difundido pela gramática normativa, nem sempre corresponde aos usos falados e escritos da língua portuguesa, posto que cada variedade da língua portuguesa pode apresentar usos específicos para os tempos e modos verbais, a depender da comunidade de fala.

Ao examinarmos os quatro volumes da coleção didática, identificamos, nos estudos dos tempos e modos verbais, um grande espaço reservado aos modelos de conjugação. A continuação, seguem alguns modelos:

Figura 23 – Página 198 e 199

Se quiser reforçar o conhecimento dos paradigmas, proponha um jogo aos alunos. Eles deverão formar sextetos, que serão divididos em dois trios. Os duelos envolverão sempre um aluno de cada grupo. Um participante desafiará o outro a conjugar determinado verbo em um tempo do indicativo. Exemplo: *pestanejar* no futuro do presente. Enquanto o desafiado apresenta a conjugação, os demais alunos dos dois grupos devem conferir o modelo. Caso o aluno acerte, seu trio ganha um ponto. Observe que se trata apenas de um exercício; o objetivo do estudo dos verbos não deve ter como meta a memorização dos modelos de conjugação.

Modelos de conjugação verbal

Como você estudou na primeira parte da seção, os verbos se agrupam em três conjugações. Conheça a seguir os modelos de conjugação verbal no modo indicativo e no modo subjuntivo.

1ª conjugação: <i>cantar</i> – Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeto	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
canto	cantei	cantava	cantara	cantarei	cantaria
cantas	cantaste	cantavas	cantaras	cantarás	cantarias
canta	cantou	cantava	cantara	cantará	cantaria
cantamos	cantamos	cantávamos	cantáramos	cantaremos	cantaríamos
cantais	cantastes	cantáveis	cantáreis	cantareis	cantaríeis
cantam	cantaram	cantavam	cantaram	cantarão	cantariam

1ª conjugação: <i>cantar</i> – Modo subjuntivo		
Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro
cante	cantasse	cantar
cantes	cantasses	cantares
cante	cantasse	cantar
cantemos	cantássemos	cantarmos
cantais	cantásseis	cantardes
cantem	cantassem	cantarem

2ª conjugação: <i>vender</i> – Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeto	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
vendo	vendi	vendia	vendera	venderei	venderia
vendes	vendeste	vendias	venderas	venderás	venderias
vende	vendeu	vendia	vendera	venderá	venderia
vendemos	vendemos	vendíamos	vendéramos	venderemos	venderíamos
vendeis	vendestes	vendeíeis	vendéreis	venderéis	venderíeis
vendem	venderam	vendiam	venderam	venderão	venderiam

2ª conjugação: <i>vender</i> – Modo subjuntivo		
Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro
venda	vendesse	vender
vendas	vendessem	venderes
venda	vendesse	vender
vendamos	vendéssemos	vendermos
vendeis	vendésseis	venderdes
vendam	vendessem	venderem

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 198.

Figura 24 – Página 198 e 199

3ª conjugação: <i>partir</i> – Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
parto partes parte partimos partis partem	parti partiste partiu partimos partistes partiram	partia partias partia partiamos partieis partiam	partira partiras partira partíramos partireis partiram	partirei partirás partirá partiremos partireis partirão	partiria partiriam partiria partiriamos partirieis partiriam

3ª conjugação: <i>partir</i> – Modo subjuntivo		
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
parta partas parta partamos partais partam	partisse partisses partisse partissemos partissemos partissem	partir partires partir partirmos partirdes partirem

Dica de professor

Sabendo conjugar esses verbos típicos, basta aplicar o mesmo modelo para flexionar outros verbos regulares da mesma conjugação. Exemplo: *esquadrinhar* se conjuga como *cantar*.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018a, página 199.

Assim, observa-se que, nestes exemplos, os aspectos gramaticais são expostos de forma desarticulada dos usos reais da língua, desconsiderando-se as competências linguísticas dos discentes e, ainda, os tempos verbais e perífrases verbais, que são usados cotidianamente pelos falantes. Também, verifica-se o modelo de conjugação tradicional do português-padrão como sendo o único a ser estudado, desprezando a variedade falada pelo aluno. Desse modo, segue-se com o ensino de português baseado na categorização, definições e metalinguagem, divergindo da BNCC, PCNS e de pesquisas sociolinguísticas, no que toca aos usos variáveis de categorias verbais. Segundo Bagno (2021, p. 69):

Se você prestar atenção nas formas verbais utilizadas diariamente, por pessoas que usam o português-padrão, mas na sua variedade falada, coloquial, vai ver que nós também simplificamos bastante o nosso quadro de conjugação verbal.

Por outro lado, sabemos que o espaço do livro didático é limitado e que não se trata de um manual de dialetologia das variedades do português. Assim, concordamos com Bagno (2007), ao afirmar que a imensa diversidade de uma língua não cabe nos manuais. No entanto, os autores poderiam explicitar alguns usos variáveis de estruturas da língua portuguesa e, ainda, propor uma reflexão sobre os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, no sentido de

conscientizar o educando no que tange à diversidade linguística, conforme propõem os PCN's e a BNCC para o ensino da língua portuguesa.

Seguiremos com a nossa investigação científica considerando as atividades propostas pelos autores nos outros volumes da coleção didática examinada. As páginas 35, 36, 37, 38 e 39 que também fazem parte da seção Mais da língua, a qual nos propusemos a fazer uma análise minuciosa.

As atividades são direcionadas aos alunos e totalizam seis questões, em seguida, o capítulo segue com outras seções. Dentre estas, tem a seção “Isso eu ainda não vi” que irá abordar sobre o estrangeirismo no qual levará a discussão sobre as expressões equivalentes em português, além de os autores sugerirem que o professor trabalhe a definição de língua e o fato dela está constantemente se modificando. No entanto, estas outras seções não fazem parte deste estudo.

Figura 25 – Página 35

Variedades linguísticas NA PRÁTICA

1 Leia este trecho de uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras.

As línguas do Brasil

[...]

As línguas indígenas e africanas também deixaram sua marca no Brasil – as indígenas descrevem a natureza exuberante, para a qual os europeus literalmente não tinham palavras, e as africanas impregnaram nossa cultura, especialmente a religião e a culinária. Hoje, muita gente acha ruim a influência inglesa na língua. Nacionalismos à parte, esse pessoal vai ter que suar muito se quiser mesmo livrar o português do Brasil de todos os estrangeirismos.

LEANDRO NARLOZI, Superinteressante, ed. 174, mar. 2012.



Abuse da língua

Em trios, preparem um pequeno texto – pode ser um diálogo, uma propaganda, uma música, uma entrevista etc. – usando muitas marcas de uma variedade linguística específica. Recorram a seus conhecimentos e a sua criatividade.

Abuse da língua – Oriente os grupos a escolher uma das seguintes variedades: histórica, de região, de profissão, de tribo, de idade etc. Ofereça a possibilidade de pesquisa antes da produção do texto. Os grupos devem ler suas produções para que os demais alunos identifiquem a variedade em foco. Aproveite para apontar casos em que foram usados estereótipos, observáveis em associações indevidas entre marcas linguísticas e determinados comportamentos. (Exemplos: associar a variedade ligada aos cariocas à figura do malandro; a ligada aos baianos à preguiça ou indolência etc.)

Literalmente: exatamente; ao pé da letra.
Impregnaram: influenciaram profundamente.

1a. A palavra também mostra que o parágrafo acrescenta uma ideia ao que já vinha sendo dito.
1b. Sim. Pelo contexto, entende-se que “esse pessoal” são as pessoas que defendem um português sem a presença de palavras estrangeiras.
1c. Não. O texto menciona não só a incorporação de palavras das línguas indígenas e africanas no passado, mas também de inglês, mais recentemente.
1d. Sentido **denotativo**: o vocabulário de uma língua não conta com palavras que definam certos objetos ou ideias. Sentido **conotativo**: uma ideia ou emoção é excepcional e, por isso, as palavras da língua não parecem suficientes para expressá-las.

Lembra?

O sentido **denotativo** é o literal e o sentido **conotativo** é o figurado, inventado.

35

a) A indicação “[...]” informa que foi suprimida uma parte anterior ao parágrafo reproduzido. Que palavra evidencia a mesma informação? Justifique sua resposta.

b) É possível supor quem é “esse pessoal” citado no trecho? Explique sua resposta.

c) Segundo o texto, a inclusão de palavras de outra língua no português é um fenômeno ocorrido apenas no passado? Justifique sua resposta.

d) Explique os sentidos **denotativo** e **conotativo** da expressão **não ter palavras**.

e) Qual desses sentidos está sugerido no texto? Que palavra é responsável por evidenciá-lo? **O sentido denotativo, indicado pela palavra literalmente.**

f) Levante uma hipótese: por que os europeus “não tinham palavras” para descrever a natureza?
Porque a terra recém-descoberta apresentava elementos naturais desconhecidos dos europeus, portanto ainda não nomeados na língua portuguesa.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 35.

Figura 26 – Página 36

2 Veja esta lista de ingredientes para a preparação de um bolo.

Bolo de macaxeira – mandioca ou aipim

Ingredientes

- 1 kg de macaxeira (mandioca, aipim)
- 2 xícaras (chá) de leite de coco
- ½ xícara (chá) de água
- 2 ½ xícaras (chá) de açúcar (se gostar desse bolo bem docinho use até 3 xícaras)
- 1 colher (sopa) de manteiga derretida
- 2 ovos

Disponível em: <<http://gshow.globo.com/receitas-gshow/receita/bolo-de-macaxeira-mandioca-ou-aipim-5068aed64d3885095d000045.html>>. Acesso em: 6 set. 2018.



2a. A precisão aparece na indicação exata dos ingredientes e de sua quantidade.

2b. Não. Os três nomes referem-se ao mesmo alimento: o nome *mandioca* é mais usado nas regiões Sul e Sudeste; *aipim*, no Rio de Janeiro; e *macaxeira*, nas regiões Norte e Nordeste.

2c. Ao citar os termos *macaxeira*, *mandioca* e *aipim*, o site reconheceu que os brasileiros não falam de forma idêntica em todas as regiões.

Questão 2b – Se achar conveniente, mencione que, no Nordeste, também se costuma usar o termo *mandioca* ou *mandioca-brava* para designar uma variedade de planta própria para consumo; a *macaxeira* seria a *mandioca-mansa*.

36

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 36.

Figura 27 – Página 37

3 Leia o fragmento de um romance do escritor angolano Ondjaki. Nele é narrado o diálogo de um menino com um empregado de sua casa.

Acordei novamente bem-disposto porque ia à praia com a tia Dada, as minhas irmãs tinham aulas, e eu era o único que podia lhe acompanhar. Isso também era bom porque como iam estar só os dois, ia dar para lhe enfiar umas baldas que não tinha ninguém ali para me desconfimar.

Bom dia, menino!, disse o camarada Antônio quando eu já estava a acabar o matabicho. *Bom dia, camarada Antônio, tudo bem?*, enquanto ele começava a arrumar melhor os copos, mudava os pratos de sitio, abria a geleira e espreitava, abria a janela da cozinha, tudo só por hábito, não é que aqueles gestos fossem para alguma coisa, não sei se já repararam que os mais velhos fazem muito isso.

– *Menino, hoje vai passear?* – e continuava a mexer nas coisas.

– *Sim, vou com a tia Dada à praia, o camarada João vai nos levar.*

– *A tia trouxe prendas, menino?* – ele tava a rir, assim queria perguntar se a tia tinha trazido prendas pra todos.

– *Tu ainda não falaste com ela, Antônio?*

– *A tia tava a falar ainda com o pai, ainda não falei bem...*

– *Hum... – eu sorri. – Acho que ela trouxe-te uns sapatos bem bonitos...*

ONDJAKI. *Bom dia, camaradas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 47-48.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 37.

Figura 28 - Página 38

c) A linguagem do texto exemplifica uma das variedades linguísticas do português angolano. Associe as palavras e expressões da coluna da esquerda aos respectivos significados na coluna da direita.

(I) balda	(A) lugar
(II) desconfirmar	(B) geladeira
(III) matabicho	(C) lorota, conversa fiada
(IV) sítio	(D) desmentir
(V) geleira	(E) café da manhã

I-C, II-D, III-E, IV-A, V-B

4) O menino emprega o pronome tu para falar com António. A que pessoa do discurso se refere esse pronome? À 2ª pessoa (singular).

e) Considerando a relação entre os personagens, revelada na maneira como conversam, deve-se concluir que o uso desse pronome, no português de Angola, indica intimidade ou distanciamento? Intimidade.

f) No Brasil, o emprego de tu é uma marca de variação geográfica ou social? Justifique. Geográfica, já que esse pronome é usado em poucas áreas, geralmente no sul do país.

g) Que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar daquela destacada em "já estava a acabar o matabicho"?
A forma do gerúndio: estava acabando.

4 Leia uma tirinha do Urbanoide, criado pelo quadrinista paulista Diogo Salles. Esse personagem emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos, principalmente da cidade de São Paulo.

Urbanoide

Diogo Salles

a) A rede social citada pelo personagem permite aos usuários enviar e receber informações postadas pelos contatos da rede por meio de textos bem curtos. O que está sendo chamado de fake (falso) nesse contexto?

b) O que Urbanoide quer dizer ao comentar que ele também é fake?

c) Quais palavras ou expressões usadas por Urbanoide são gírias?

d) Além do vocabulário, a variedade usada por Urbanoide apresenta uma particularidade em relação à concordância. Descreva-a. Em "várias celebridade", ele marca o número plural apenas no pronome.

As gírias são palavras, expressões ou orações que pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, geralmente jovens, como os esquelistas ou os "funkeiros".

4a. O personagem se refere a perfis falsos da internet, isto é, criados de forma indevida em redes sociais, para se passar por uma pessoa famosa, mas que não foram criados por ela.

Fala aí!

Em diversas redes sociais, as pessoas expõem informações de sua vida pessoal. Em sua opinião, qual é o risco disso?

4b. Há duas leituras possíveis. Urbanoide pode estar se referindo ao fato de ser um personagem de ficção, portanto não real, ou estar sugerindo que tem um perfil falso na internet.

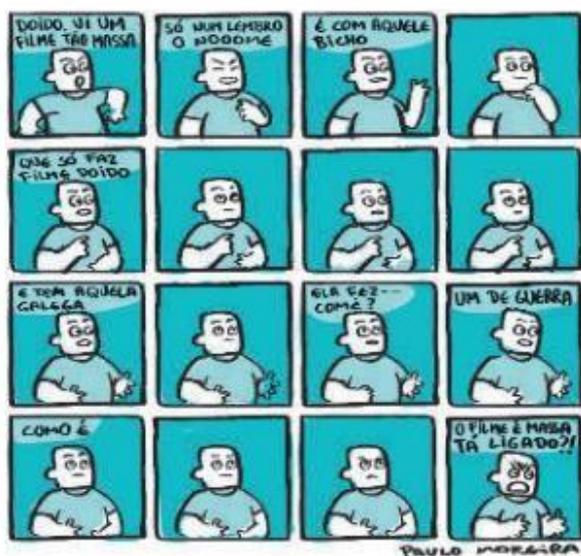
4c. "Vôio"; "tá ligado".

38

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 38.

Figura 29 – Página 39

Leia esta tira produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira.



A língua nas ruas

É muito provável que existam migrantes na região em que você mora, isto é, pessoas que tenham nascido e vivido em um local do país e, depois, se mudado para outra região. Em grupos, entrevistem uma dessas pessoas e perguntem quais palavras usadas por vocês não são comuns na região de origem dela e como ela falaria caso estivesse lá. Anotem essas palavras e depois as apresentem à turma.

Chama-se **adjetivo de dois gêneros** aquele cujas formas masculina e feminina são idênticas.

A língua nas ruas – A atividade tem o objetivo de despertar a consciência dos alunos para as variedades linguísticas que estão ao nosso redor, bem como desenvolver a habilidade de interação. Estimule-os a fazer entrevistas completas, em que contextualizem o deslocamento desse migrante e as facilidades ou dificuldades que encontrou na nova região. Se não encontrarem um migrante, permita entrevistar alguém que residiu temporariamente fora da região. Nesse caso, devem perguntar como foi o contato com a variedade regional do lugar em que esteve.

- a) Qual é a situação retratada na tirinha?
b) Leia parte da definição do adjetivo *massa* em um dicionário.

adjetivo de dois gêneros

26 *B, N.E.; infm.* Que atrai (diz-se de pessoa); muito bom

27 *BA, MG; infm.* muito bom ou especial; bacana, excelente

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAIS DE LEXICOGRAFIA (Org.). Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2018.

Além dos significados da palavra e de sua classe gramatical, que outras informações o dicionário apresenta?

- c) Que gíria o personagem emprega para nomear seu interlocutor? Que gíria usou o personagem de Diogo Salles (tirinha da questão 4) com a mesma função?
d) Assim como o personagem de Diogo Salles, o de Paulo Moreira também emprega a expressão “tá ligado?”. Qual grupo social costuma usar essa expressão? *O grupo dos adolescentes e jovens.*
e) Com base nas tirinhas, é correto afirmar que um jovem paraibano e um jovem paulista não compartilham gírias, compartilham parte das gírias ou empregam as mesmas gírias?

[B] Brasil

[N.E.] Nordeste

[infm.] informal

[MG] Minas Gerais

[BA] Bahia

5a. O personagem está tentando identificar, sem sucesso, um filme de que gostou.
5b. O dicionário informa que a palavra tem emprego informal, que seu uso é comum no Brasil e não em outros países de língua portuguesa, e que é mais comum na região Nordeste em geral, na Bahia e em Minas Gerais.

5c. O personagem da tira de Paulo Moreira emprega *doido*, e o de Salles, *vão*.
5e. Compartilham parte das gírias.

Questão 5e – Comente que a atividade leva a uma generalização e que, certamente, há diferenças entre os falares dos jovens dentro de um mesmo estado e até de uma mesma cidade.

39

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 39.

A questão número 1, página 35, traz um trecho que discorre sobre “As línguas do Brasil” e apresenta ao leitor a heterogeneidade da língua portuguesa que ocorre por meio da inclusão de palavras de outros povos (indígenas, africanos, ingleses e europeus). No tópico “Abuse da língua” solicita-se que o docente dialogue com os discentes sobre os estereótipos relacionados a variedade linguística dos falantes de determinadas regiões, porém seria interessante a indicação de materiais pedagógicos lúdicos, diversificados e atualizados direcionados ao tema.

O exercício de número 2, página 36, trabalha com a variação linguística regional, nível variação lexical, que traz uma receita relacionada ao bolo de macaxeira (mandioca ou aipim)

com o intuito de mostrar as suas variantes nas regiões (Sul, Sudeste e Nordeste). Neste exemplo, seria interessante trabalhar com outras palavras e ampliar o léxico dos alunos, pois a língua portuguesa é rica em variedades. Seria interessante que o professor desenvolvesse com o aluno um dicionário de acordo com as variantes adotadas pelos falantes da região a qual estão inseridos. Corroborando com esta sugestão de atividade, Magalhães (2020) defende que “essa diversidade de marcas linguísticas possibilita a construção de dicionários regionais, como por exemplo, o “Dicionário de Baianês” e o “Dicionário Papachibé”, coleções que organizam palavras e expressões usadas regularmente nos estados da Bahia e do Pará, respectivamente.

Na questão de número 3, páginas 37 e 38 temos um texto cujo autor é um escritor angolano, faz-se a interpretação textual e aborda-se novamente a variação geográfica e o uso do pronome “tu”. A atividade 4 traz o uso de gírias, que caracteriza a variação social (diastrática), nível lexical, e, apenas, menciona que o personagem emprega o plural somente no pronome, “várias celebridade”, o que caracteriza a variedade usada por ele em relação a concordância. E o exercício 3, traz a expressão “massa” e relata que o seu uso nas regiões Nordeste, mais precisamente, na Bahia e região sudeste, Minas Gerais, o uso de gírias por meio dos jovens e uma reflexão sobre as diferenças linguísticas relacionadas ao emprego das gírias presentes em uma determinada comunidade de fala de estados diferentes, por exemplo, o jovem paraibano e o jovem paulista na tirinha em estudo.

Diante do exposto, observa-se que o capítulo aborda a heterogeneidade linguística e as variedades linguísticas as quais contemplam os nossos questionamentos de pesquisa 1, 2 e 3. No entanto, observa-se que os exercícios permanecem valorizando a variação geográfica e lexical, exceto, emprego do pronome pessoal “tu” e “você” (item d/ e/f questão 3/página 38) que foi abordado de forma pouco aprofundada e o item g contemplou a variação sintática (“estava a acabando”/ “estava a acabar”) por meio das diferenças existentes no português brasileiro e no português angolano. O pronome “vós” não foi abordado nas atividades, mas foi contemplado no conteúdo, página 34, como sendo um pronome da segunda pessoa do plural.

Nestes exemplos, a nossa questão de pesquisa número 4 não foi totalmente contemplada, pois o livro não apresentou os condicionadores linguísticos e extralinguísticos como influenciadores da variação linguística. As motivações linguísticas e extralinguísticas que influenciam as escolhas linguísticas dos falantes deveriam ter sido trabalhadas por meio de exemplos concretos, contextualizados e didáticos. A partir da concepção de Labov (2008), Cruz (2021) postula que “os condicionadores são os fatores que orientam nossa escolha entre uma variante e outra”.

Figura 30 - Página 72

A **linguagem formal** é usada em situações mais **cerimoniosas**, como uma aula universitária ou um noticiário de TV. Já a **linguagem informal** é utilizada em situações mais descontraídas, como programas de auditório ou debates esportivos. O emprego desses **níveis de linguagem** é flexível, dependendo do contexto e do objetivo do falante. Um político pode, por exemplo, preferir o uso da linguagem informal em um discurso para se aproximar do eleitor. Além disso, há graus de formalidade, que vão de nada formal a muito formal.

Um falante competente é quem consegue transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado a cada situação de comunicação. Para isso, **precisa-se apropriar das formas socialmente mais valorizadas**, as chamadas **variedades urbanas de prestígio**. Elas estão associadas, em geral, aos **moradores dos grandes centros** urbanos que têm acesso a mais atividades educacionais, culturais e científicas e atuam em esferas profissionais prestigiadas.

O modo de falar desse grupo urbano varia conforme as situações de comunicação, como vimos nas ilustrações das páginas 70 e 71. Apesar disso, observa-se que, em geral, **as variedades urbanas de prestígio estão mais próximas da chamada norma-padrão**, o modelo de uso da língua descrito nas gramáticas e nos dicionários. Nenhum falante – mesmo aquele que é muito culto – obedece à **norma-padrão** todo o tempo, mas essa norma é uma referência.



■ Preconceito linguístico

A compreensão de que a **língua varia** leva, necessariamente, ao reconhecimento de que não há uma língua "correta" ou "bonita". Todas as variações são legítimas porque servem ao **propósito da língua**: permitir a comunicação entre os indivíduos. Assim, o preconceito contra algumas variedades, como aquelas usadas por pessoas com pouca escolaridade, revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua.

Apesar disso, não é correto concluir que esses falares são bem-vindos em todas as **situações** de comunicação. Uma das mais importantes **funções da escola** é justamente a de aproximar os estudantes das variedades urbanas de prestígio para que eles possam adquirir progressivamente novos hábitos linguísticos, que lhes permitirão participar de todas as atividades culturais, científicas e profissionais disponíveis, inclusive aquelas que exigem a **produção** ou a compreensão de gêneros mais monitorados.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2008.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2018d, página 72.

Diante do exposto, constatamos que os autores da coleção didática, abordam que as relações interpessoais, o contexto comunicativo e os papéis sociais influenciam a escolha linguística dos falantes. Assim, os falantes adequam a língua de acordo com o seu propósito comunicativo, dessa forma, não existe falante de estilo único. O livro associa as situações informais ao uso da linguagem menos monitorada e as situações muito formais ao uso monitorado da língua. Destacamos que os fatores extralinguísticos foram discutidos nestes exemplos, tais como: relações de formalidade e informalidades, os sentimentos de intimidade,

respeito, dentre outros. Dessa forma, a nossa quarta questão de pesquisa foi parcialmente contemplada, pois ignorou-se os condicionadores linguísticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ocupou-se de analisar a abordagem da variação linguística na coleção se liga na língua, a partir de uma perspectiva sociolinguística. Com o intuito de concluir esta investigação científica, é oportuno retomar a trajetória teórico-metodológica realizada no decorrer da análise deste estudo e apresentar os resultados, as contribuições e as suas possíveis repercussões para os estudos linguísticos e o processo de ensino e aprendizagem da variação linguística no Brasil.

No primeiro capítulo desta investigação científica, destinado à introdução, discorremos e argumentamos, de forma geral, o tema abordado com a finalidade de contextualizar o presente estudo em desenvolvimento. Para tal escopo (fito), foi fundamental destacar e apresentar alguns tópicos que fossem compatíveis e alusivos a esta pesquisa para que pudéssemos compreender e complementar o embasamento teórico da investigação, tais quais: o ensino de língua portuguesa e o livro didático no Brasil, as diversas e significativas pesquisas que abordaram e analisaram a variação linguística nas coleções didáticas da língua materna.

O segundo capítulo destina-se aos postulados teóricos da variação linguística e as contribuições da Sociolinguística para o sistema educacional do país. Buscamos os conceitos e as pesquisas de renomados teóricos linguistas com o objetivo de ampliar e assegurar o nosso conhecimento por meio dos conceitos relevantes da Sociolinguística Educacional e dos estudos linguísticos de forma geral. Assim, o aporte teórico utilizado, que tem como objetivo contextualizar a variação linguística e contribuir com os resultados desta dissertação, foi embasado pelos seguintes estudiosos: Labov (2008), Bagno (2007, 2015), Coelho *et al.*, (2021), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Mollica (2003, 2004), Tarallo (2005, 2007), Travaglia (2009), dentre outros renomados investigadores.

No terceiro capítulo, buscamos conhecer as normativas e as políticas públicas da educação brasileira com o objetivo de ampliar os conhecimentos e averiguar a forma pela qual a variação linguística é tratada e abordada pelas leis e instituições educacionais do país. Diante desta finalidade, consultamos e analisamos artigos e trechos relacionados a variação linguística que corroborassem com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes tais como: LDB, PCNEF, BNCC, DCRC, PNLD.

O quarto capítulo discorre sobre a metodologia conveniente para que o percurso de análise fosse realizado com eficiência, eficácia e se deu por meio da exposição dos procedimentos metodológicos: caracterização da pesquisa, corpus da pesquisa e procedimentos metodológicos.

Seguiremos com a descrição e análise de dados, no sexto capítulo, da coleção didática *Se Liga na Língua* selecionada para o presente estudo e no capítulo posterior, concluiremos esta pesquisa com as considerações finais e referências.

Consideramos necessário e oportuno rever as hipóteses iniciais a fim de que possamos comparar com os resultados atingidos (alcançados). Além disso, as perguntas de pesquisa que foram formuladas, inicialmente, serão contestadas de maneira que os objetivos específicos deste estudo acadêmico sejam alcançados com êxito.

Para a primeira hipótese apresentada, presumia-se que a coleção didática demonstrasse e explorasse, a concepção de língua heterogênea, já que os o Guia Didático (GD) apresenta uma proposta pedagógica baseada na abordagem sociointeracionista pautada numa metodologia reflexiva, colaborativa e construtiva entre educador e educando. Desse modo, o primeiro objetivo específico foi examinar se os autores consideram a heterogeneidade linguística da língua portuguesa.

A partir da análise realizada no capítulo (Descrição e análise de dados), constatamos, que a luz dos pressupostos teóricos linguísticos, os autores dos livros didáticos examinados reconhecem a variação linguística presente na língua portuguesa brasileira. Eles buscam provar, por meio trechos e argumentos no GD, e enfatizar um discurso relacionado ao combate do preconceito linguístico e a diversidade linguística do país e chegam até citar pesquisadores da área. Porém, no decorrer dos capítulos, observa-se contradições, entre o discurso e prática dos autores, que podem ser confirmadas nos conteúdos e exercícios de cunho gramatical, por exemplo: os verbos.

Dessa forma, a hipótese foi parcialmente contemplada, pois, considerando os argumentos e teorias iniciais que se fazem presentes na coleção didática, versão manual do professor, percebe-se uma visão favorável à concepção de língua heterogênea. Porém, observando e analisando os capítulos intitulados por variação linguística e os estudos gramaticais inseridos na seção Análise linguística/Semiótica, ainda se observa a exposição estruturalista de determinados conteúdos gramaticais (categorias verbais, pronomes, dentre outros).

No tocante a segunda hipótese, acreditávamos que os verbos, os pronomes e a regência verbal, por exemplo, fossem trabalhados de forma contextualizada, de tal modo que as

variedades linguísticas da língua portuguesa fossem exploradas, a partir dos conceitos de norma-padrão e não padrão, já que o GD assevera trabalhar com as variedades urbanas de prestígio considerando a flexibilidade de uso da língua e às normas linguísticas.

No entanto, diante da investigação empreendida e seus resultados, concluímos que a nossa hipótese foi parcialmente comprovada, pois no GD e nos capítulos intitulados por variação linguística observa-se o desejo por partes dos autores de trabalhar com a diversidade linguística e abordar a norma padrão e a norma não padrão conforme o uso da língua em situações reais de fala e escrita, porém, ainda prevalece, seção linguística semiótica, a existência de fenômenos gramaticais abordados de forma estrutural e conceitos equivocados relacionados ao referido tema. Podemos inferir que a norma padrão continua sendo exaltada e privilegiada pela coleção didática investigada.

No que diz respeito à nossa terceira hipótese, julgávamos que os livros didáticos não explanassem os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos nos diferentes contextos de usos dos fenômenos variáveis seja na exposição gramatical seja nas atividades direcionadas aos estudos linguísticos. Desse modo, o nosso objetivo específico era: Quais os condicionadores linguísticos e extralinguísticos são considerados pelos autores da coleção didática, na exposição de fenômenos variáveis?

Diante do exposto e com base na análise realizada, concluímos que a coleção didática estudada e explorada, nesta pesquisa, apresentou alguns condicionamentos extralinguísticos (idade e uso regional), porém de forma genérica e não reflexiva. No tocante aos condicionamentos linguísticos, estes não foram explorados, apenas mencionados de forma superficial em alguns exemplos.

Após a análise realizada, concluímos que os autores da coleção didática *Se liga na língua*, versão manual do professor, são assertivos ao proporem uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística, o combate ao preconceito linguístico e o estudo da variação linguística portuguesa. Estas informações, reflexões e estudos demonstram o interesse e o compromisso, por parte dos autores, de se abordar a variação linguística nas aulas de língua portuguesa mediante o uso do livro didático. Bem como trazer ensinamentos, debates e exercícios que contemplem e direcionem os docentes e discentes a refletirem sobre o tema variação linguística.

A partir do explicitado, diante de uma perspectiva sociolinguística, no que concerne à abordagem da variação linguística na coleção didática *Se liga na língua*, o presente estudo chegou à conclusão de que os livros:

- a) apresentam uma concepção de língua heterogênea, além de trazer capítulos, nos livros do 6º e 9º anos, destinados de forma exclusiva ao tema variedade linguística, embora contenha definições e exemplos limitados. Enquanto, os demais livros, 7º e 8º anos, contemplam o referido conteúdo de forma indireta;
- b) a norma padrão permanece sendo reconhecida e contemplada como sendo um padrão a ser seguido nos mais diversos contextos formais de interação e escrita. Enquanto, as normas não-padrão continuam sendo associadas à linguagem informal e oral;
- c) explora outras variedades da língua portuguesa para além do português brasileiros (Portugal e Angola), porém de forma superficial. No entanto, os autores desconsideram os inúmeros exemplos relacionados ao fenômeno de variação presentes na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que poderiam ser explorados, não se limitando, apenas, a dois países;
- d) faz referência aos condicionadores linguísticos (usos regionais, classe social, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor) nos capítulos dos livros (6º e 9º) que tratam sobre a variação linguística. Todavia, nas seções de Análise linguística/semiótica que abordam conteúdos gramaticais (pronomes, verbos e regência) e nos exercícios de análise linguística, percebe-se que não se menciona e nem se suscita uma reflexão sobre os fatores linguísticos e extralinguísticos;
- e) ainda se enfatiza à exposição estruturalista de determinados conteúdos (verbos, regência verbal). Embora, os livros reservem capítulos que trabalham a variação linguística e buscam conscientizar os docentes e discentes sobre o referido tema, constata-se que, no decorrer dos conteúdos, não se realiza uma efetiva aplicação dessa parte teórica.

Consideramos como contribuições desta pesquisa os seguintes aspectos:

- a) a variação linguística deve ser abordada de forma reflexiva, didática e pedagógica, com o propósito de contribuir com uma aprendizagem significativa, dessa forma, esperamos contribuir com as práticas pedagógicas dos docentes;
- b) a partir dos resultados obtidos, tomando como referência a coleção didática analisada, procuramos contribuir, em alguma medida, com o processo de produção e avaliação de novos livros didáticos de língua portuguesa, anos finais, já que os resultados podem servir como parâmetros a serem considerados por editoras e pesquisadores da área;

- c) que a partir da leitura deste estudo, os docentes percebam que é preciso aprofundar e compreender os pressupostos teóricos da Sociolinguística, para que, no momento da seleção e escolha dos livros didáticos, consigam observar como a concepção de língua está sendo abordada e trabalhada. Assim, por meio de análise, reflexão, compromisso e seriedade no processo de seleção, os professores façam a escolha da coleção didática que melhor trabalhe a diversidade linguística e desconsidere ou minimize o ensino tradicional da língua portuguesa associado às normas prescritivas da gramática normativa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M. et alii. **Português – Língua, Literatura, Produção de Textos**: ensino médio, volume único: livro do professor. Moderna Ltda.

ALVES, D. C. **A abordagem da variação e mudança linguísticas no ensino médio**: dos documentos oficiais às perspectivas de professores. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11212>. Acesso em: 20 maio 2022.

AMARAL, E. et alii. **Novas Palavras – Português**: ensino médio, volume único: livro do professor. 2 ed. São Paulo: FTD/S/A, 2003.

ANTUNES, I. C. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábolas, 2007.

ARAÚJO, A. A.; PEREIRA, M. L. de S. Variação linguística em livro didático do ensino fundamental: propostas e tratamento. **Letrônica**, v. 10, n. 1, p. 350-360, 2017.

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. (org.). **Linguística da Norma**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

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

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Preconceito Linguístico**: o que e como se faz? 56. ed. ver. e ampl. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

BORGES NETO, J. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Subsídios da Sociolinguística educacional**. In: Revista Educação, publicação especial nº 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

———. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997.

———. Ministério da Educação e do Desenvolvimento; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

———. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

———. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Ensino Médio - Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

———. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

———. Ministério da Educação. **PNLD 2020: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos - Ministério da Educação –Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2019. 236p./ Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CABRAL, M.S. Um breve percurso sobre a história da linguística e suas influências na sociolinguística. **Uox**, n. 2, p. 85-93, 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CHAMMA, L. **A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)**. 2007. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CHANOSKI-GUSSO, A. M.; FINAU, R. A. **Língua Portuguesa: rumo ao letramento**. 2. ed. Curitiba: Base, 2006.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe** Tradução de J. A. Meireles, E. Raposo. Coimbra: Armênio-Amado Editor, 1975.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. Dissertação de Mestrado. UnB, 2007.

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. 1. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.

- CRUZ, M. L. **Fenômenos linguísticos variáveis em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Fortaleza, 2021.
- CYRANKA, L. F. M. **Dos dialetos populares à variedade culta: a Sociolinguística na escola**. Curitiba: Appris, 2011.
- CYRANKA, L. F. M. **Sociolinguística aplicada à educação**. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). Sociolinguística, Sociolinguísticas. São Paulo: Contexto, 2016.
- DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: idéias e linguagens**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FARACO, C. A. **O Tratamento você em português: uma abordagem histórica**. Fragmenta, n. 13, Curitiba: Editora UFPR, 1996, pp. 51-82.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna**. Educar em revista. Curitiba, v.15, p.179-194, 2000.
- FARACO, C. A. **Português: língua e cultura: ensino médio, volume único: livro do professor**. Curitiba: Base Editora e Gerenciamento Pedagógico, 2003.
- _____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Linguagem Nova**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- FERREIRA, M. **Entre Palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006.
- GARCIA, A.L.M.G; AMOROSO, M. B. **Olhe a Língua!** 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.
- GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GONÇALVES, C. F. P.; SANTOS, M. B. E surgiu, então, a Lingüística. Ciência e conhecimento. **Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo**, v. 01, 2007.
- GONZÁLES, C. A. **Norma e variação nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura Aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio de 2009**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2013.
- INFANTE, U. **Textos: leituras e escritas: ensino médio, volume único: livro do professor**. São Paulo: Scipione, 2004.
- JUNKES, M. M. **Os pronomes nós e a gente em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.
- LABOV, W. **The social stratification of English in New York City: Word**. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.

_____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: Philadelphia Univ. Press, 1972.

_____. **Modelos Sociolingüísticos**. Madri: Cátedra, 1983.

_____. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOPES, M.A.F.; CAVALCANTE, M.A. da S. A importância da sociolinguística educacional: Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. **ANAIS XIII FLIPA**, UniRios, Paulo Afonso, BA, 2018. Disponível em:

https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2018/a_importancia_da_sociolinguistica_educacional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

LOPES, C. R. **Pronomes pessoais**. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Ensino de Gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES, H. V. et alii. **Língua portuguesa – projeto escola e cidadania para todos**, volume único: livro do professor. São Paulo: Editora do Brasil.

MAGALHÃES, M. V. P. **ESCREVENDO SOBRE: O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS: do autor ao professor, do professor ao aluno**. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2020.

MAGALHÃES, T. A. C.; CEREJA, W. R. **Português: linguagens: ensino médio, volume único**: livro do professor. São Paulo: Atual Editora, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 43-67.

MITTELSTADT, D. D.; SANTOS, L. G. A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 44, p. 433-456, 2012.

MOISÉS, L.P. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, p. 16-29, 1996.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. SP: Contexto, 2004.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes Pessoais – subsídios para uma gramática do português do Brasil**. Fortaleza: EUFC, 1994.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**: manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018a. v. 1.

_____. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem:** manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018b. v. 2.

_____. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem:** manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018c. v. 3.

_____. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem:** manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018d. v. 4.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa:** 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018a.

_____. **Tecendo linguagens: língua portuguesa:** 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018b.

_____. **Tecendo linguagens: língua portuguesa:** 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018c.

_____. **Tecendo linguagens: língua portuguesa:** 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018d.

RUBIO, C. F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu:** estudo sociolinguístico comparativo. 2012. 393 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100100>. Acesso em 25 abr. 2023.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português – Língua, Literatura, Gramática,** Prod. de Textos: ensino médio, volume único: livro do professor.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral,** 22 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. **Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial.** In: MAGALHÃES, T. G., REIS, A. R. G.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Concepção Discursiva da Linguagem, ensino e formação docente.* Campinas: Pontes, 2017, p. 19-40.

SIGILIANO, N. S. Análise Linguística em Livros Didáticos: Uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada,** v. 25, n. 2, p. 1-23, Taubaté, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3116/2038>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SILVA, E. V.; FREITAS, L. M. A. Entrevista com Lúcia Furtado de Mendonça CYRANKA: contribuições das investigações da Sociolinguística Educacional para o Ensino da Língua Portuguesa. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: variação linguística e práticas pedagógicas.** v. 25, n. 51, p. 15-22, 2015.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolinguística y pragmática del español.** Washington: George Washington University Press, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Uma Proposta para o Letramento**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, C. G.; CAVÉQUIA, M. P. **Linguagem: criação e interação**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

SOUZA, R. M. **Certo ou errado: o ensino da variação linguística e a perpetuação do preconceito linguístico nos livros didáticos de língua portuguesa**. 2019. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

TAKAZAKI, H. H. **Língua Portuguesa: ensino médio, volume único: livro do professor**. São Paulo: IBEP, 2004.

_____. **Linguagens no Século XXI**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2006.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7a. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

TEIXEIRA, L.; DISCINI, N. **Leitura do Mundo**. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

TERRA, E.; NICOLA NETO, J. **Português: de olho no mundo do trabalho ensino médio, volume único: livro do professor**. São Paulo: Scipione Ltda, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.