



**INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (PPGLin)**  
**MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**MUNIRAH LOPES DA CRUZ**

**FENÔMENOS LINGUÍSTICOS VARIÁVEIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ACARAPE**

**2021**

MUNIRAH LOPES DA CRUZ

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS VARIÁVEIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Integração.

Linha de Pesquisa: Linguagem: diversidade e políticas linguísticas.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres.

ACARAPE

2021

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

---

Cruz, Munirah Lopes da.

D53f

Fenômenos linguísticos variáveis em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental / Munirah Lopes da Cruz. - Redenção, 2021.

116f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres.

1. Linguística. 2. Língua materna - Estudo e ensino. 3. Livros didáticos (Ensino fundamental). I. Título

CE/UF/BSP

CDD 469.07

---

MUNIRAH LOPES DA CRUZ

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS VARIÁVEIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Integração.

Linha de Pesquisa: Linguagem: diversidade e políticas linguísticas.

Aprovada em: 30 /07 /2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aluiza Alves de Araújo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hebe Macedo de Carvalho

À minha família, em especial aos meus pais, Norberto e Lupercina.

Aos companheiros, Maria Denisvânia e Lucas Dib.

Aos meus alunos.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres, pela parceria e pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora, Aluiza Alves de Araújo e Hebe Macedo de Carvalho, pela disponibilidade e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores das bancas de qualificação, Cassio Florêncio Rubio, Aluiza Alves de Araújo, Márluce Coan e Betânia Maria Gomes Raquel, pela disposição em participar desta pesquisa quando estava ainda em construção e pelas valiosas contribuições que nos ajudaram a chegar nesta versão final.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin-Unilab) pela aprendizagem.

Aos colegas da turma de mestrado, pela parceria, pela amizade e pelo incentivo.

Aos meus pais, Norberto e Lupercina, por sempre me apoiarem e me encorajarem nos estudos, e por todo o amor.

A Lucas de Medeiros Dib, parceiro que me acompanhou em mais essa jornada, com toda dedicação e apoio.

A Maria Denisvânia Barbosa Landim, amiga sempre presente, pela ajuda em tempo oportuno e por acreditar em mim mais do que eu mesma.

Às minhas irmãs, Mariane e Taís, presentes mesmo distantes.

Aos meus queridos alunos, através dos quais surgiu a inspiração e a motivação para realizar esta pesquisa.

A todas as amigas e amigos que me encorajaram durante os períodos de dúvidas e inseguranças.

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.”

João Guimarães Rosa

## RESUMO

Este trabalho investiga o tratamento da variação linguística e de fenômenos linguísticos variáveis em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, embasado nos pressupostos da Sociolinguística (LABOV, 1972, 2006, 2008) e da Pedagogia da Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2015, 2007b; FARACO, 2015; 2008). A escolha por esse objeto surgiu do interesse em investigar a abordagem de fenômenos linguísticos após publicação da BNCC (BRASIL, 2018a), documento de caráter normativo que prevê o ensino de variação no componente curricular Língua Portuguesa. Selecionamos os livros da coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), do 6º ao 9º ano, aprovados no PNLD/2020, nos quais investigamos como são abordados os fenômenos variáveis referentes ao uso dos pronomes pessoais e da concordância verbal. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizando-se como do tipo exploratória. O método utilizado é o método hipotético-dedutivo, com coleta de dados documental. A análise dos fenômenos linguísticos na coleção foi feita considerando-se três categorias: *i. Orientação teórico-metodológica*, para investigar a concepção de língua, norma e gramática adotada no manual do professor e sua correspondência com as atividades propostas no livro do aluno; *ii. Orientação pedagógica*, para investigar as amostras de textos utilizadas para fins de análise linguística e sua pertinência para promoção do ensino de variação dos fenômenos analisados; e *iii. Orientação prática*, para analisar como são propostas as atividades do livro envolvendo os fenômenos em análise. Os resultados mostraram que os livros investigados abordam a variação ao tratar de variedades linguísticas, mas a reduz a uma questão de linguagem formal ou informal. Sobre os pronomes pessoais, a coleção apresenta o pronome *você(s)* para expressar a segunda pessoa, porém classifica-o como pronome de tratamento. Faz menção ao fato de o pronome *vós* ter caído em desuso no Brasil, contudo, este é apresentado no quadro pronominal como pronome ativo. O pronome *a gente* não é mencionado. A concordância verbal é colocada apenas de acordo com o sistema pronominal tradicional, excluindo as formas inovadoras *você(s)* e *a gente*, ensinada apenas na perspectiva da norma-padrão. A conclusão é que a proposta de análise linguística/semiótica na coleção *Tecendo linguagens* se aproxima do ensino gramatical tradicional, apenas tangenciando a questão da variação em bem poucas situações.

**Palavras-chave:** Ensino de língua materna. Variação linguística. Livro didático de Português.



## ABSTRACT

This work delves into the linguistic variation treatment and linguistic variant phenomena in the final years of middle school, based upon the assumption of Sociolinguistic (LABOV, 1972, 2006, 2008) and the Pedagogy of Linguistic Variation (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2015, 2007b; FARACO, 2015; 2008). The choice for this subject came due to the interest in investigating the approach on the linguistic phenomena after its publication on BNCC (BRAZIL, 2018a), a normative document that predict variation teaching in Portuguese language school curriculum. We have selected the books from the collection “*Tecendo Linguagens*” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade, approved by PNLD/2020, where we inspect how the variant phenomena regarding the use of personal pronouns and verbal agreement are approached. This is a qualitative approach research, characterized as an exploring one. The employed method is the hypothetical-deductive, with documental data gathering. Linguistic phenomena analysis has been made considering three categories: *i. Theoretical and methodical orientation*, to investigate language conception, norm and grammar used in teacher’s manual and its relevance with the proposed activities in student’s book; *ii. Pedagogical orientation*, to investigate test patterns used for linguistic analysis and its relevance to promote variation teaching regarding the analyzed phenomena; and *iii. Practical orientation*, to examine the proposed activities from the book regarding the analyzed phenomena. The results have shown that the examined books address linguistic variation when dealing with linguistic variety, but narrow it to a matter of formal and informal language. Regarding personal pronouns the collection presents the pronoun “*você(s)*” to express second person but classifies it as a treatment pronoun. It mentions the fact that the pronoun “*vós*” is not used in Brazil anymore, albeit it is shown as an active pronoun in the pronominal board. The pronoun “*a gente*” is not mentioned. The verbal agreement is placed only according to the traditional pronominal system, excluding the use of the pronouns “*você(s)*” and “*a gente*”, only being taught from the standard norm perspective. The conclusion is that the linguistic/semiotic analysis proposed in the collection *Tecendo Linguagens* reaches out to the traditional grammar teaching, slightly touching the variation subject in a few occasions.

**Keywords:** Mother language teaching. Linguistic variation. Portuguese language school book.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de divulgação da coleção Tecendo linguagens em site do PNLD 2020 .....	62
Figura 2 – Apresentação da estrutura do livro do aluno da Coleção Tecendo linguagens .....	63
Figura 3 – Composição do código da BNCC .....	65
Figura 4 – Variedades linguísticas no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens .....	78
Figura 5 – Definição de linguagem formal e informal no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens .....	80
Figura 6 – Causo <i>Dois caboclos na enfermaria</i> , de Rolando Boldrin .....	80
Figura 7 – Questões de compreensão de texto envolvendo variedades linguísticas no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens .....	81
Figura 8 – Gênero mensagens instantâneas por aplicativo no LDP de 7º ano da coleção Tecendo linguagens .....	83
Figura 9 – Variedade geográfica e variedade social no LDP de 8º ano da coleção Tecendo linguagens .....	85
Figura 10 – Análise de artigo de opinião escrito em português de Portugal no LDP de 9º ano da coleção Tecendo linguagens.....	87
Figura 11 – Proposta de produção escrita do gênero autobiografia com orientação sobre escolha da linguagem na coleção Tecendo linguagens .....	88
Figura 12 – Critérios de avaliação e reescrita em proposta de produção de texto na coleção Tecendo linguagens .....	89
Figura 13 – Orientações sobre produção do gênero podcast na coleção Tecendo linguagens .....	91
Figura 14 – Pronomes pessoais no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens .....	92

Figura 15 – Pronome <i>você</i> na coleção Tecendo linguagens .....	93
Figura 16 – Exercícios envolvendo pronomes pessoais .....	95
Figura 17 – Questões envolvendo colocação pronominal no LDP de 9º ano da coleção Tecendo linguagens .....	97
Figura 18 – Pronomes pessoais no LDP de 9º ano da coleção Tecendo linguagens .....	98
Figura 19 – Concordância verbal no livro de 6º ano da coleção Tecendo linguagens .....	100
Figura 20 – Concordância verbal em caso de sujeito composto e uso do pronome <i>se</i> na coleção Tecendo linguagens .....	100
Figura 21 – Quadro explicativo sobre casos específicos de concordância verbal .....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental segundo a BNCC .....	40
Quadro 2	– Objetos de estudo para o eixo de análise linguística/semiótica segundo a BNCC .....	42
Quadro 3	– Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB	57
Quadro 4	– Variantes da 2ª pessoa do singular .....	58
Quadro 5	– Variantes da 1ª pessoa do plural .....	58
Quadro 6	– Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo) .....	59
Quadro 7	– Competências e habilidades da BNCC envolvendo os fenômenos da variação linguística, dos pronomes pessoais e da concordância verbal .....	66
Quadro 8	– Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 6º ano da coleção <i>Tecendo linguagens</i> para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal .....	69
Quadro 9	– Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 7º ano da coleção <i>Tecendo linguagens</i> para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal .....	70
Quadro 10	– Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 8º ano da coleção <i>Tecendo linguagens</i> para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal .....	72
Quadro 11	– Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 9º ano da coleção <i>Tecendo linguagens</i> para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal .....	72
Quadro 12	– Eixo Oralidade na BNCC .....	90
Quadro 13	– Distribuição dos 3 subsistemas dos pronomes pessoais de 2ª pessoa pelas regiões brasileiras .....	94

Quadro 14 – Realizações pronominais e formas correlatas e padrões de conjugação verbal em variedades do PB .....	103
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CG	Competência Geral de Linguagens
CLP	Competência Específica de Língua Portuguesa
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EF1	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
EF2	Ensino Fundamental – Anos Finais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GT	Gramática tradicional
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Português brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Formação Docente e a Gestão Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
RCB	Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará
TDIC	Tecnologias digitais da comunicação e da informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
<b>2.1</b>	<b>Sociolinguística e ensino de língua materna</b> .....	20
<b>2.2</b>	<b>Normas linguísticas e o ensino de língua portuguesa</b> .....	26
<b>2.3</b>	<b>Políticas públicas e a construção do currículo de Português</b> .....	31
<b>2.4</b>	<b>O livro didático de língua portuguesa</b> .....	43
<b>2.5</b>	<b>Variação, ensino e livro didático: uma revisão da literatura atual</b> .....	51
<b>2.6</b>	<b>Os pronomes pessoais e a concordância verbal à luz da Sociolinguística</b> ....	56
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	61
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	69
<b>4.1</b>	<b>Concepção de língua, gramática e norma na coleção Tecendo linguagens</b> ..	73
<b>4.2</b>	<b>Análise dos fenômenos linguísticos variáveis na coleção Tecendo linguagens</b> .....	77
<b>4.2.1</b>	<b>Ensino de variação linguística na coleção Tecendo linguagens</b> .....	78
<b>4.2.2</b>	<b>Pronomes pessoais na coleção Tecendo linguagens</b> .....	92
<b>4.2.3</b>	<b>Concordância verbal na coleção Tecendo linguagens</b> .....	99
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo da variação linguística é de grande relevância para o ensino de língua porque proporciona a compreensão de que toda língua muda, reconhecendo todas as variedades de uma mesma língua, bem como todas as línguas, como válidas e passíveis de análise e de explicação de suas regras, sem se guiar por juízos de valor. Dessa forma, a Sociolinguística contribui para o combate ao preconceito linguístico no âmbito educacional e preconiza um ensino de língua justo e democrático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveem o ensino contextualizado da língua, tomando o texto como base de análise, nos seus mais diversos tipos e gêneros, incluindo também textos orais para essa tarefa – o que inaugura uma quebra em relação ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, pautado sobretudo no ensino da gramática normativa sobre excertos de textos clássicos literários. Visando a formar um estudante capaz de se colocar em diversas situações comunicativas e tendo acesso à diversidade do saber cultural e científico do país e do mundo, esses documentos oficiais entendem que a formação educacional deve perpassar pela noção de riqueza e diversidade cultural – e conseqüentemente linguística – do nosso país.

Assim, a partir da publicação da BNCC (BRASIL, 2018a), a variação foi incluída no ensino de Português e se tornou obrigatória, a fim de esclarecer sobre a diversidade linguística existente em território brasileiro e enfrentar o preconceito linguístico. Isso permite a inclusão de estudos de fenômenos linguísticos variáveis para se chegar ao entendimento de que a língua portuguesa não é uma realidade estanque, que ela muda no tempo e no espaço, por motivos linguísticos e extralinguísticos, e que essas mudanças se dão de maneira sistemática. Assim, é possível compreender que as diversas variedades linguísticas faladas no Brasil não são distorções da gramática normativa – ou erros, como prevê a própria gramática –, mas, antes, maneiras diferentes de se expressar, que revelam a identidade dos falantes, tendo uma gramática própria e efetiva para comunicação.

Portanto, para o aprendizado da norma de prestígio, que deve ser ensinada nas escolas brasileiras, a Base propõe a ampliação do repertório linguístico do educando, e não apenas a imposição de uma forma consagrada pela gramática normativa, que rechaça e invalida todas as outras variedades. E isso só é possível através do estudo da variação linguística em sala de aula.

Desde o surgimento dos PCN, em 1997, vários estudiosos da educação e da linguística se debruçaram sobre a questão do ensino de língua materna e a postura adotada



pelos livros didáticos, por ser um instrumento importante de auxílio ao professor de português na sala de aula, motivando pesquisas em programas de pós-graduação de todo o Brasil. Isso aconteceu porque os PCN apresentaram diretrizes mais claras sobre os componentes do currículo da disciplina de Língua Portuguesa e orientaram formações continuadas dos profissionais da educação para esse sentido.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, o ensino de variação deixa de ser apenas uma orientação dada pelos PCN e passa a ser componente curricular obrigatório do componente curricular de Língua Portuguesa (doravante LP), cuja finalidade maior é assegurar um ensino crítico, democrático e justo a todas as camadas da sociedade brasileira. Assim, consideramos importante analisar coleções de livros didáticos de Português após publicação desse documento oficial, observando se os objetivos estabelecidos por ele são cumpridos.

Além disso, fomos guiados pelo interesse pessoal e profissional, pois, como professora da rede estadual do Ceará, trabalhando com alunos das séries do Ensino Médio, percebemos que o estudante recém-saído do Ensino Fundamental muitas vezes tem dificuldade em reconhecer a variação na língua, demonstrando atitudes preconceituosas em relação à fala do outro e à sua própria. É comum ouvirmos alguns alunos falarem que não sabem português ou que falam errado. Diante disso, surgiu a necessidade de investigar como se dá o ensino de variação de acordo com os documentos oficiais e como isso é posto no livro didático para o professor e o aluno.

O livro didático é a principal fonte de consulta dos estudantes das escolas públicas para fins de estudos das disciplinas da rede básica de ensino. É necessário que ele traga conhecimentos científicos respaldados por pesquisas acadêmicas, porém, com linguagem facilitada e de forma resumida para os estudantes do Ensino Básico. Em se tratando especificamente do livro didático de língua portuguesa (LDP), este deve trazer textos de gêneros variados das modalidades oral e escrita para possibilitar ampliação do repertório linguístico do aluno, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada e informatizada que exige competências linguísticas cada vez mais diversificadas. Portanto, o livro didático (doravante LD) é um objeto de estudo complexo e pertinente por aportar o saber científico, aproximando o universo acadêmico do universo escolar, ao mesmo tempo em que deve estar comprometido com um projeto pedagógico de inclusão nas diversas esferas sociais, respeitando a identidade cultural e linguística do aluno.

Baseando-nos nos apontamentos dados por pesquisas anteriores que relacionam ensino de português, livro didático e ensino de variação, percebemos que, mesmo após mais

de 20 anos de publicação dos PCN, o ensino de LP ainda é desafiador no que diz respeito ao conhecimento sobre variação linguística, pois, frequentemente, o docente de língua materna ainda se pauta em um ensino da língua tradicional e discriminatório para com as variedades populares. Por isso, o presente trabalho visa a analisar como se dá a proposta de ensino de alguns fenômenos linguísticos variáveis no livro didático de português, fundamentando-se em teóricos da Sociolinguística Variacionista, como Labov (1972, 2006, 2008) e Coelho et al. (2012); em teóricos da Sociolinguística Educacional, como Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2015, 2007b), Faraco (2015, 2008) e Possenti (2000); e em outros autores preocupados com o ensino de língua portuguesa como língua materna, como Soares (2000) e Rojo (2010). Pautamo-nos também em estudos sociolinguísticos sobre o sistema pronominal e a concordância verbal em uso no Brasil, como Menon (1995), Coelho (2006), Rubio (2012), Silva (2016), entre outros, para analisar se a abordagem desses fenômenos nos LDPs está de acordo com a Sociolinguística ou não.

A variação linguística deve ser trabalhada sistematicamente ao longo dos anos do Ensino Fundamental, promovendo um ensino de língua contextualizado e compreensivo em relação à diversidade linguística dos educandos que fazem parte da escola, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2018a). Logo, espera-se que o estudante do Ensino Fundamental – Anos Finais (antes conhecido como Ensino Fundamental 2) aprenda o que é variação e que consiga refletir sobre a língua de maneira crítica e respeitosa em relação às variedades linguísticas. Por essa razão, os livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental devem trazer esses conhecimentos de maneira embasada, trabalhando conteúdos gramaticais de forma contextualizada e considerando fenômenos linguísticos variáveis na análise linguística. Em vista disso, elegemos como objeto de estudo os LDPs do Ensino Fundamental – Anos Finais, tendo como objetivo central analisar o tratamento dado aos fenômenos linguísticos variáveis sobre os usos dos pronomes pessoais e da concordância verbal na coleção *Tecendo linguagens*, observando se estão de acordo com os pressupostos da Sociolinguística.

A pergunta que esta pesquisa busca responder é: Como são abordados os fenômenos linguísticos variáveis referentes ao uso dos pronomes pessoais e da concordância verbal na coleção *Tecendo linguagens*? Os objetivos que subjazem à questão central são: 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.

Apesar de entender que o LD tenha o importante papel de aproximar o conhecimento científico do saber escolar, nossa hipótese é de que o tratamento dado aos fenômenos da concordância verbal e dos pronomes pessoais na coleção *Tecendo linguagens* ainda esteja colocado em uma perspectiva da gramática normativa, perpetuando um ensino tradicional de língua, conforme têm apontado pesquisas na área.

A realização deste trabalho se justifica pela necessidade de investigar como ocorre o ensino de fenômenos linguísticos variáveis para romper com a forma tradicional de ensinar gramática. Para isso, é importante saber se o LDP dá suporte ao professor para um ensino gramatical diferenciado, preocupado com a reflexão sobre as variedades populares para apropriação das variedades de prestígio e ampliação da competência comunicativa. Além disso, esta pesquisa visa a responder as dúvidas dos educadores dos anos finais do Ensino Fundamental (doravante EF2), que muitas vezes não sabem lidar com a diversidade linguística que adentra a escola. Por fim, intentamos contribuir para o ensino de língua portuguesa como língua materna de forma democrática e inclusiva, sem cair em atitudes preconceituosas em relação à diversidade de falares dos educandos. Para alcançar tais fins, relacionamos duas áreas importantes do conhecimento, a saber, linguística e educação, ao provocar reflexão sobre o assunto e propor estratégias de ensino para lidar com a variação em sala de aula.

As seções que compõem este trabalho estão organizadas em quatro capítulos. Além desta seção introdutória, há os capítulos de Fundamentação teórica, Metodologia e Análise e discussão dos resultados. O capítulo a seguir é o da Fundamentação teórica, dividido em 5 subseções. Na primeira subseção, intitulada *Sociolinguística e ensino de língua materna*, fazemos um apanhado teórico da Sociolinguística e da Pedagogia da Variação Linguística, relacionando língua e ensino. Na segunda subseção, intitulada *Normas linguísticas e o ensino de língua portuguesa*, discutimos os conceitos de norma e suas implicações para o ensino de língua materna. O terceiro tópico do capítulo de fundamentação, intitulado *Políticas públicas e a construção do currículo de Português*, traça o percurso histórico do componente curricular de LP e considera importantes documentos oficiais para sua estruturação e mudança, como os PCN e a BNCC. Na quarta subseção, cujo título é *O livro didático de língua portuguesa*, fazemos o percurso histórico do LD, focando especialmente no LDP e nas políticas públicas de distribuição do manual didático. No quinto tópico desse capítulo, com o título de *Variação, ensino e livro didático: uma revisão da*

*literatura atual*, fazemos um breve resumo de pesquisas acadêmicas atuais que tratam de variação, ensino e LDP. O último tópico da Fundamentação Teórica, *Os pronomes pessoais e a concordância verbal à luz da Sociolinguística*, ocupa-se em apresentar os pronomes pessoais e a concordância verbal à luz da Sociolinguística, observando-os como fenômenos varáveis.

O terceiro capítulo, Metodologia, é responsável por traçar o perfil metodológico deste trabalho e ressaltar os critérios de seleção e avaliação do *corpus* para o desenvolvimento desta pesquisa. O quarto capítulo, intitulado Análise e discussão dos resultados, ocupa-se da análise e discussão dos resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos estabelecidos, a metodologia definida e o referencial teórico adotado, categorizando-os de acordo com as orientações de análise estabelecidas.

Por fim, nas Considerações finais, apresentamos um panorama do que foi detectado durante a análise que aqui se propõe, manifestando as conclusões acerca dos objetivos alcançados (ou não) e por que, e apontando possíveis caminhos de investigação para esse objeto de estudo tão amplo e complexo que é o LDP.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho está fundamentado na perspectiva da Sociolinguística, relacionando língua e ensino e apontando a relevância dos estudos sobre variação linguística para a educação. Para isso, apresentamos o conceito de língua aqui adotado, baseando-nos em autores consagrados da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Ainda, embasamo-nos em estudos recentes sobre LD e ensino de LP, exibindo o percurso histórico de formação da disciplina de Português e de políticas públicas de distribuição do manual didático, a fim de entender como é constituído o LDP na atualidade. Também, observamos os fenômenos linguísticos variáveis dos pronomes pessoais e da concordância verbal, sob o viés da Sociolinguística, análise esta que pode contribuir para um ensino gramatical contextualizado e baseado na língua em uso, contrapondo-se a um ensino de língua prescritivo e dissociado da realidade linguística dos nossos estudantes.

### 2.1 Sociolinguística e ensino de língua materna

William Labov é um importante linguista estadunidense que introduziu uma nova concepção de língua e, por conseguinte, um novo constructo teórico para a linguística na década de 1960. Com seu primeiro estudo sobre variação fonológica na fala dos nativos de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA), publicado pela primeira vez em 1963, o autor aponta a necessidade de se buscar entender as variações linguísticas para além do sistema linguístico e busca explicar por que elas ocorrem (LABOV, 2008 [1972]).

Labov (2008 [1972]) relata as descobertas que fez sobre a influência de fatores externos que ocasionaram mudanças na forma de pronunciar os ditongos [ay] e [aw] pelos vineyardenses. A explicação para a mudança presente na fala dos nativos da ilha não podia ser respondida apenas por uma análise dentro do próprio sistema linguístico. Com essa pesquisa, considerado o primeiro estudo sociolinguístico, o pesquisador mostrou que as motivações para a variação fonológica na fala dos ilhéus eram de ordem social e precisavam ser explicadas e analisadas por esse viés.

Em estudo posterior, na sua tese de doutorado, Labov (2006 [1966]) observa as diferenças de pronúncia do /-r/ nos falantes de Nova Iorque, estabelecendo uma relação entre as diversas formas de pronúncia e os grupos socioeconômicos ali existentes. A partir dessa análise, o linguista norte-americano faz importantes conclusões. A primeira delas é a de que a variante considerada de prestígio é mais usada pelos falantes de estratos sociais mais elevados,

assim como a variante de menor prestígio se relaciona às classes mais baixas da sociedade nova-iorquina. Outra importante conclusão é a de que o falante de uma determinada classe não vai necessariamente usar apenas uma das variantes, mas pode oscilar entre as diversas possibilidades de uso dessas variantes.

Partindo dessas observações, Labov vai contribuir significativamente para o estudo da variação, opondo-se à tradicional visão estruturalista de língua, concebida como um sistema que deve ser analisado dentro do próprio sistema, conforme postulada por Saussure, e que predominava até então. A concepção laboviana inclui a dimensão social da língua por considerá-la heterogênea, dinâmica, variável e indissociável do seu caráter social. Além disso, mostra como fatores externos podem influenciar o sistema linguístico, ocasionando mudanças ou variações dentro dele. Sobre os fenômenos de mudança e variação na língua, o autor afirma:

não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanescente agindo no presente vivo (LABOV, 2008 [1972], p. 21).

Nesse sentido, Labov (2008 [1972]) coloca que cabe ao (socio)linguista a análise do contexto social para um estudo da língua mais amplo e que dê conta de explicar os fenômenos de variação e mudança. Para o estudioso, a variação pode ser estudada de forma sistemática. O fato de a língua ser mutável não necessariamente vai significar que isso se dê de forma caótica. Por isso, as mudanças podem ser observáveis e explicadas cientificamente. Weirinch, Labov e Hezorg (2016 [1968]) e obras posteriores de Labov (2008 [1972]) propõem um instrumental metodológico para análise e sistematização dos diversos tipos de variação linguística. A chamada Teoria da Variação e Mudança Linguística, por enxergar a língua em sua heterogeneidade, entende que, se a língua muda, é porque existem regras linguísticas subjacentes que também são variáveis, em oposição a regras categóricas, que não mudam. Coelho et al. (2010) explicam, de forma sucinta, como se dá essa postura investigativa da Sociolinguística Variacionista:

identifica-se uma variável no uso corrente da língua de uma comunidade; identificam-se, a seguir, as variantes dessa variável; a partir das hipóteses que elaboramos quanto aos fatores que possam estar em jogo no favorecimento ou desfavorecimento das variantes, prossegue-se à coleta e, posteriormente, à análise de dados, para a confirmação ou refutação de nossas hipóteses iniciais (COELHO et al., 2010, p. 29).

É preciso, então, que distingamos variação e mudança. A variação é “o processo

pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade” (COELHO et al., 2018, p. 23). Isto é, é possível haver duas ou mais formas para expressar um mesmo conteúdo linguístico e que podem ser empregadas pelo falante em uma determinada situação de maneira equivalente do ponto de vista referencial. A mudança ocorre quando uma das formas prevalece e a outra desaparece, deixando de ser usada. Isso significa dizer que toda mudança é precedida de variação, mas uma variação nem sempre vai acarretar mudança linguística.

As formas que coexistem e são intercambiáveis são denominadas variantes, e elas podem ser aplicadas para uma mesma variável, que corresponde, grosso modo, à parte da gramática a que a variação se refere. Um exemplo disso é o uso de *tu* e *você* para se referir à segunda pessoa do singular (RUMEU, 2013). Em muitas regiões do Brasil, as duas formas são usadas e são intercambiáveis. *Tu* e *você* são as variantes que podem ser usadas de maneira equivalente quanto ao sentido. A variável é o aspecto da língua em que ocorre a variação. Neste caso seria a expressão da segunda pessoa do singular. O fato de haver duas formas para uma variável constitui uma variação, e o uso do pronome *você* como pronome pessoal de segunda pessoa do singular é muito comum no Brasil, já aponta uma mudança do ponto de vista morfossintático, uma vez que esse pronome era classificado e usado antigamente apenas como pronome de tratamento.

Assim, é possível haver variação em vários níveis da língua, o que gera uma vasta gama de usos e diferenças na fala de várias pessoas e grupos. Coelho et al. (2018) distinguem os seguintes níveis linguísticos em que pode haver variação: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo. Apontam ainda que pode haver fenômenos variáveis situados nas interfaces de níveis, como o nível morfofonológico e o morfossintático. Um grupo com características comuns, como nível de escolaridade e classe socioeconômica, que vive em um mesmo lugar e em uma mesma época, apresenta características comuns à sua fala. A esse grupo chamamos comunidade de fala. Sobre a definição de comunidade de fala, Oushiro (2015, p. 17) diz que ela tem uma concepção ampla e abstrata, tendo como características principais “a uniformidade de fala e a possibilidade de identificação de um grupo de falantes que partilham uma mesma língua”.

Além da comunidade de fala, os estudos sociolinguísticos podem se basear em outros dois tipos de agrupamentos: a comunidade de prática e a rede social. O primeiro é definido como um grupo de pessoas que se reúne motivado por um compromisso mútuo, com propósitos em comum, e, por isso, compartilham um repertório (OUSHIRO, 2015). Exemplo de comunidade de prática são os membros da associação de bairro. Já a rede social é definida

como um “conjunto de relações sociais de um indivíduo (ego ou âncora) com outras pessoas” (OUSHIRO, 2015, p. 17), formando redes multiplexas, pois criam-se laços que conectam todos os indivíduos da sociedade, podendo ser de primeira ordem (com quem falamos diretamente), de segunda ordem, alcançando até inúmeras ordens, a depender das relações que se estabelecem.

A escolha por um ou outro tipo de agrupamento nos estudos sociolinguísticos se dá de acordo com os interesses de determinada pesquisa, pois, como explica Oushiro (2015, p. 16),

Ainda que não se excluam mutuamente, a adoção de um deles, ou ênfase em um ou outro conceito, tem consequências para a definição do objeto de estudo, para os métodos de coleta de dados, para as análises que podem ser desenvolvidas e para as conclusões que podem ser traçadas. (OUSHIRO, 2015, p. 15)

O conceito de variedade linguística está intrinsicamente ligado ao de agrupamento, pois a fala típica de um grupo é a sua variedade. Pensando na enormidade de grupos que podem existir, podemos perceber também que há uma enormidade de variedades linguísticas. Como a língua é viva, elas sempre vão estar em mutação, podendo sempre surgir novas variedades. E todas são passíveis de observação e análise, segundo a Sociolinguística.

Ainda, a Sociolinguística traz a noção de condicionadores, que são os fatores que orientam nossa escolha entre uma variante e outra. São eles que vão determinar que variante tem mais probabilidade de ser escolhida pelo falante, motivado tanto por aspectos linguísticos quanto por aspectos extralinguísticos. Os condicionadores linguísticos são os aspectos internos da língua que influenciam na seleção do falante sobre uma variante. Alguns exemplos que Coelho et al. (2018, p. 20) elencam são “a ordem dos constituintes de uma sentença, a classe das palavras envolvidas no fenômeno variação, aspectos semânticos etc.”. Já os condicionadores extralinguísticos são os fatores externos, sociais. São fatores como grau de instrução do falante, ambiente, idade, sexo, que podem influenciar a escolha do falante.

Sem preconceitos ou atribuição de valores, o sociolinguista busca compreender a causa da variação, que é inerente à língua. Para tanto, é preciso observar a língua real, de falantes reais, em situações reais. A Sociolinguística entende que há também regras imutáveis ou categóricas, mas seu objeto de estudo vai recair justamente sobre a mudança na língua, ou seja, sobre as regras mutáveis. Por isso, língua e cultura são inseparáveis, e a Sociolinguística investiga como se dá essa relação através da variação. Sobre isso, Coelho et al (2018) elucidam:

A Sociolinguística assume, portanto, que existe uma forte correlação entre os



mecanismos internos da língua e fatores externos a ela, tanto de uma ordem do “micro”, envolvendo nosso grau de contato e de identificação com os grupos com os quais interagimos no dia a dia, quanto de uma ordem “macro”, relacionada a uma estratificação social mais ampla (COELHO et al., 2018, p. 22, grifo dos autores.)

A depender do nível linguístico em que a variação ocorra, ela pode ser classificada em variação lexical, variação fonológica, variação morfofonológica, morfológica e morfossintática, variação sintática e variação discursiva. Cada nível corresponde a um nível da gramática ou da interseção entre eles – como é o caso da variação morfossintática, por exemplo. Em qualquer nível, a variação pode ser causada por condicionadores linguísticos e extralinguísticos.

A distinção desses níveis e a compreensão de que a variação no nível interno e externo da língua acontece de forma interdependente é muito importante para fins didáticos de ensino da língua, pois a compreensão dos fenômenos linguísticos variáveis vai proporcionar uma análise linguística de uma língua viva e atual, a língua que nossos estudantes falam – e também os professores –, incluindo as variedades vernaculares e colocando-as lado a lado com a norma-padrão, apresentando diferenças e semelhanças que podem existir entre elas, a fim de facilitar o aprendizado da língua de prestígio pelo aluno.

No que concerne à área de educação e ensino da língua, Labov (1972) desenvolve estudos sobre o inglês falado nas periferias de Nova Iorque, cuja grande maioria da população é negra. A essa variedade ele dá o nome de *Black English Vernacular* – ou BEV. Era comum, na época, a crença de que os afrodescendentes falavam uma língua pobre, e o fracasso escolar das crianças negras estadunidenses era atribuído a esse suposto déficit linguístico. Havia estudos científicos corroborando essa visão e perpetuando o preconceito em relação à fala dessa classe étnica.

A contribuição de Labov vai se dar justamente ao mostrar a lógica interna do BEV, desmistificando a ideia da limitação linguística desse grupo. Na verdade, o autor vai comprovar que a língua falada pelos afrodescendentes que viviam em guetos era rica, com profundidade léxico-gramatical e vasta produção oral, e vai apontar como o racismo em relação à essa classe promove também o preconceito em relação à sua fala. Aponta ainda que os problemas de evasão e reprovação escolar das crianças negras nos Estados Unidos eram desencadeados por questões sociais e pelo próprio sistema escolar excludente.

Soares (2000) comenta a contribuição de Labov para a desconstrução do mito da deficiência linguística e para a compreensão das variedades linguísticas faladas por classes marginalizadas:

o dialeto popular é direto, econômico, preciso, sem redundâncias. Sobretudo, ele é um sistema perfeitamente estruturado e coerente, nunca, como supõe a teoria da privação verbal, um acúmulo de “erros” causados pela incapacidade de seus falantes usarem o dialeto-padrão. É, sem dúvida, um *outro* sistema, estreitamente relacionado com o inglês-padrão, mas que se distancia deste por numerosas diferenças persistentes e sistemáticas, isto é: o dialeto não-padrão difere do dialeto-padrão *de modo regular e de acordo com regras*, e oferece formas equivalentes para a expressão do mesmo conteúdo lógico (SOARES, 2000, p. 47, grifos da autora).

Ao propor uma nova abordagem linguística que inclui a dimensão social da língua, a Sociolinguística Variacionista – e a Sociolinguística como um todo – pôde explicar os fenômenos de variação e mudança, assim como combater o preconceito linguístico em relação às variedades linguísticas das classes socioeconomicamente desfavorecidas. Além disso, pôde propor uma nova forma de pensar o ensino da língua que englobe a compreensão das variedades linguísticas não padrão sem julgamento de valor e combatendo o preconceito para com elas.

O ensino pautado na forma padrão como a única possível e correta é excludente, pois renega todas as outras formas existentes, taxando-as de erradas. Então, no que concerne ao ensino da língua, a Sociolinguística pode contribuir enormemente com a inclusão da fala popular e espontânea (até então prevalecia a forma escrita e literária nos textos usados em sala de aula) e da análise de textos orais e escritos em diversas variedades – não apenas no português padrão. Em vez de um ensino verticalizado, em que uma forma prestigiada é imposta como a única aceitável, teremos agora um ensino horizontal e não impositivo, que ensina a norma-padrão sem rechaçar a variedade popular que o aluno domina ao adentrar a escola.

Bortoni-Ricardo (2004) explica como a escola deve ensinar a língua padrão sem cair no ato preconceituoso de menosprezar as demais variedades:

Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreveram, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, estarão sujeitos a críticas e estigma social. Têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 159).

A aprendizagem da norma-padrão tem como objetivo principal dar acesso à leitura e à produção de diversos tipos de textos produzidos nessa variedade, uma vez que a maior parte da nossa produção cultural e científica se dá através dela. O domínio dessa norma permite que o estudante oriundo de camadas mais baixas da sociedade acesse o conteúdo científico e cultural produzido por outras classes sociais e que ele dialogue com esses grupos. Por isso, é importante compreender que a Sociolinguística Educacional, como nomeia

Bortoni-Ricardo (2014), defende o ensino da norma-padrão na escola, porém culturalmente sensível à diversidade cultural dos falantes e desprovida de preconceitos. Assumindo essa postura, assume-se também que o aluno não é incapaz de aprender outras variedades ou línguas e lhe oportuniza o acesso aos bens da cultura letrada, das ciências e da informação.

Sobre o papel da escola quanto ao ensino da língua, Possenti (2000) reitera:

o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, p. 16-17).

Concentrando-nos, por ora, no ensino de língua portuguesa como língua materna no Brasil, é importante pensar a aprendizagem da norma-padrão simultânea à constatação da variação linguística, pois a escola, ao ignorar o fenômeno da variação, contribui para manter o preconceito linguístico socialmente estabelecido e traz dificuldades à aquisição da norma considerada de prestígio. Portanto, o sociolinguista tem um papel social crucial de estabelecer a ponte entre escola e estudos linguísticos que favoreçam uma real democratização do ensino da língua e que possibilitem um aprendizado eficaz das variedades linguísticas que gozam o *status* de padrão.

## 2.2 Normas linguísticas e o ensino de língua portuguesa

A compreensão e o respeito às variedades linguísticas passam necessariamente pela compreensão do que seja norma e padrão de acordo com a Sociolinguística. Para isso, é preciso entender como se construiu historicamente a ideia de norma-padrão no Brasil, bem como conceituar devidamente esses termos para melhor direcionar o ensino de língua portuguesa na educação básica (ARAÚJO et al., 2020).

A língua portuguesa passou a ser disciplina obrigatória em meados do século 18, com a Reforma Pombalina<sup>1</sup>. O português foi estabelecido como língua oficial no Brasil

---

<sup>1</sup> A Reforma Pombalina compreende o período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, instituiu mudanças estruturais na sociedade portuguesa e suas colônias como Primeiro-Ministro da Coroa, em meados do século 18. A reforma causou mudanças estruturais na educação, proibindo a prática dos jesuítas em território de domínio português. Nesse período, a educação passa a seguir um currículo

quando se objetivava buscar uma identidade nacional e homogênea, de acordo com os valores românticos e nacionalistas da época. Assim, o português que se queria postular e ensinar era o falado e escrito pela elite culta brasileira. Contudo, os portugueses letrados que viviam no Brasil, motivados pela influência da família real que se instalara no Brasil, opuseram-se a tal projeto, alegando que o português falado pelos brasileiros era permeado por erros gramaticais. Dessa forma, foi estabelecida a norma culta portuguesa como língua oficial do Brasil (FARACO, 2015).

A ideia de que o português praticado no Brasil é errado e deve se sujeitar aos parâmetros portugueses permanece na mentalidade da sociedade brasileira até hoje. Sobre isso, Faraco (2015) comenta que o fato de as diferenças entre o português brasileiro e o de Portugal terem sido consideradas erros acarretou um abismo linguístico entre o que é realmente praticado na escrita e na daqueles que alcançaram níveis mais altos de escolaridade e o que é exigido que se aprenda do nosso idioma nas escolas. O ensino da chamada norma-padrão, então, se caracteriza como impositivo, posto que é prescritivo, mascarando suas reais intenções ao estabelecer a norma culta portuguesa como referência para os brasileiros. Faraco (2015) explicita as reais intenções desse projeto de língua:

Essa postura de recusa da nossa cara linguística culta e a subordinação aos parâmetros normativos do português europeu – uma postura, à primeira vista, paradoxal para uma sociedade que tinha se tornado independente cinquenta anos antes – estava, de fato, atrelada ao projeto maior de parte significativa da elite brasileira de construir aqui uma sociedade branca e europeia (FARACO, 2015, p. 23).

No século 20, essa mentalidade vai se perpetuar. Eventos com duras críticas à linguagem utilizada para a escrita do Código Civil Brasileiro, em 1916, contribuíram para consolidar a ideia de que o brasileiro não sabe português e reforçar o tratamento discriminatório em relação ao português típico daqui. A respeito disso, Coelho et al. (2018, p. 142) evidenciam que a chamada norma-padrão “foi fixada durante o século XIX por meio do exercício do discurso polêmico e vem, até os dias de hoje, como modelo idealizado de linguagem”. Por isso, o ensino de língua baseada na gramática tradicional se torna tão problemático. Ensina-se um modelo completamente desconhecido da realidade do aluno, um modelo que não é praticado no Brasil há pelo menos dois séculos, e, por isso, totalmente dissociado da nossa realidade.

Não é de se estranhar, portanto, a imensa dificuldade em aprender e aplicar todas

---

padrão, com a proposta de ensino das aulas régias e da contratação de professores para ministrá-las, tendo como foco o ensino das gramáticas latina e grega e a retórica (Cf. VIANA, 2005).

as regras de uma língua impraticável no Brasil, mesmo pelos falantes mais eruditos das mais altas camadas sociais. E essa ideia ainda é mantida pela grande mídia e letrados da classe média alta, que insistem em preservar um modelo linguístico virtual descontextualizado. A preservação desse modelo estanque beneficia uma pequena elite que, ao dominar uma variedade que outros têm dificuldade de acesso e apreensão, sente-se no direito de humilhar e tachar de erradas quaisquer outras variedades de falantes de estratos sociais abaixo do seu (FARACO, 2015).

Assim, é urgente conhecer a realidade sociolinguística brasileira. A língua, qualquer que seja, é constituída de várias normas, entendendo que norma é “o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (FARACO, 2008, p. 40). Desse modo, qualquer que seja a variedade falada em determinado grupo, ela segue uma norma, regras gramaticais próprias, cujos falantes já as têm internalizadas e compartilham ao se comunicar. Portanto, se há inúmeras comunidades de fala, há inúmeras normas linguísticas, o que também significa dizer que um falante, independente do estrato social de que faça parte, domina várias normas, porque ele circula por vários grupos que utilizam diferentes normas.

A norma, ainda segundo a concepção de Faraco (2008), não é apenas um conjunto de formas linguísticas, pois, já que é intrínseca à cultura de determinado grupo social, situado histórica e geograficamente, partilha também valores socioculturais desse grupo, que estão articulados a essas formas. Por isso, não há uma separação nítida entre as diversas normas e é justamente o contato entre elas que possibilita que mudanças linguísticas aconteçam.

Faraco (2015) aponta ainda outra característica sociolinguística do nosso país que o torna peculiar, que é a divisão econômica, social e cultural em dois grandes grupos. Em um deles, estão aqueles socialmente privilegiados, composto pelos grupos dos grandes centros urbanos, situados mais acima na pirâmide econômica, com maior acesso à educação básica completa e aos bens da cultura letrada. O outro grupo é composto por aqueles de camadas mais populares, localizados nas zonas rurais ou oriundos delas, situados na base da pirâmide econômica, com acesso restrito à educação básica e, conseqüentemente, aos bens da cultura letrada.

Dessa grande divisão socioeconômica resulta a divisão sociolinguística do país também em dois grandes grupos: em um está presente o conjunto de variedades linguísticas que integram o denominado português culto; no outro, está o conjunto de variedades do que se chama português popular. A constituição da sociedade brasileira nesses dois grupos decorre de um longo processo histórico de colonização, conforme ilustra Faraco (2015):

A sociedade brasileira se constituiu – em decorrência dos traços inerentes às práticas colonialistas – como uma sociedade radicalmente dividida em termos econômicos, e, por consequência, em termos culturais e linguísticos. De um lado, estavam os grandes proprietários de terra, os grandes comerciantes, os estamentos administrativos superiores e uma minúscula parcela média de artesãos, funcionários e pequenos comerciantes urbanos. De outro, a maioria da população constituída da massa de escravos e trabalhadores pobres. Essa maioria não tinha qualquer acesso aos bens educacionais e culturais da elite letrada, e boa parte dela falava variedades do português que emergiram do extenso e maciço contato entre línguas que marca nossa história sociolinguística (FARACO, 2015, p. 25-26).

A realidade cultural e linguística do Brasil é complexa e ainda não superou a desigualdade social que a fundamenta. O desprezo em relação às variedades populares se explica por essa injusta divisão e pela pretensa superioridade do grupo que goza de privilégios de acesso à educação de base e a bens culturais. Soma-se a isso o ensino de língua ainda baseado em uma norma artificial, difícil de ser alcançada por aqueles que têm o acesso à escola e à cultura letrada dificultado.

A norma culta se difere da norma-padrão porque esta é virtual – como o próprio nome sugere, é um padrão, um modelo, prescrito pela gramática tradicional portuguesa, que dá conta de apenas uma pequena parte da língua, praticada há tempos atrás –, enquanto aquela corresponde a um conjunto de variedades usadas e faladas por determinadas comunidades de fala, socialmente prestigiadas, por estarem mais ao topo da pirâmide socioeconômica. Os falantes da dita norma culta têm mais acesso à norma-padrão justamente por terem mais acesso à educação, e geralmente a usam como arma ideológica para rechaçar as variedades das classes marginalizadas. Referir-se à variedade das elites como culta, por si só, já denuncia o preconceito em relação às demais variedades e denota o prestígio da classe que a domina, ou seja, a fala “cultura” da classe “cultura” – aquela que tem cultura –, em oposição às demais, que seriam consideradas incultas, bárbaras ou inapropriadas pelo senso comum (BAGNO, 2007a).

A confusão entre norma culta e padrão é frequente, embora se estabeleça a distinção entre elas na Sociolinguística. Isso acontece porque a hoje considerada norma-padrão já foi a norma culta falada pela elite portuguesa, mas já distante da falada pelos brasileiros desde sua eleição como tal (FARACO, 2015). A confusão também se dá porque o falante culto brasileiro não tem sua variedade ridicularizada pelos meios midiáticos, o que nos faz crer que ele fala tal qual recomenda a gramática normativa. Mas isso é um mito já derrubado pela Sociolinguística, que mostra com inúmeros estudos que mesmo os falantes de classes privilegiadas e altamente escolarizados falam uma variedade diferente da estabelecida como norma-padrão, variedade essa que sofreu e sofre mudanças e que se diferencia em muitos aspectos daquela eleita língua oficial do Brasil (BAGNO, 2015).

Em suma, a norma culta, segundo Araújo et al. (2020), pode ser definida como

o conjunto de variedades ou traços linguísticos que tendem a ser usados por sujeitos situados em esferas sociais favorecidas economicamente e que, portanto, possuem — ou ao menos tendem a possuir — maior e até mesmo amplo acesso a bens culturais favorecidos economicamente (dentre eles, destaca-se, principalmente, a educação formal de nível superior) e residentes em grandes centros urbanos. (ARAÚJO et al., 2020, p. 296)

A norma culta, então, corresponde a variedades linguísticas praticadas por falantes reais de comunidades de fala também reais. Já a norma-padrão, que não se confunde com a norma culta, não corresponde a nenhuma variedade linguística, pois não é praticada por nenhum grupo de falantes reais, correspondendo, por isso, a uma norma virtual, ou, como colocam Araújo et al. (2020), a uma norma normativa. Faraco e Zilles (2017, p. 19) elucidam essa distinção ao dizer que, diferente da norma culta, a norma-padrão “é um modelo idealizado construído para fins específicos; não é, portanto, uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo”.

Outra distinção importante a ser feita é o conceito de norma popular. Normas ou variedades populares podem-se definir como “o conjunto de variedades linguísticas que tende a ser mais usado por falantes situados em esferas sociais pouco favorecidas economicamente e com limitado acesso a bens culturais favorecidos economicamente.” (ARAÚJO et al., 2020, p. 298). Do ponto de vista linguístico, não há língua ou variedade melhor ou pior que outra. Toda e qualquer norma serve a seus fins comunicativos, sendo efetiva e funcional. A eleição de um modelo como sendo melhor ou mais bonito se dá por razões sociais, que atribui a certa variedade características positivas em virtude do privilégio que essa variedade goza. É o que acontece com a chamada norma culta. Como ela é falada por grupos que gozam de *status* social, sua forma de falar é bem avaliada socialmente, e, por isso, considerada superior em relação à norma popular (ARAÚJO et al., 2020).

No entanto, vários estudos sociolinguísticos que investigaram usos efetivos de formas consideradas de prestígio e formas estigmatizadas, como a concordância verbal da terceira pessoa, por exemplo, mostraram que tanto falantes da norma culta quanto falantes da norma popular usam ambas as formas, isto é, às vezes marcam o plural no verbo (como em: os meninos saíram), outras vezes marcam apenas no primeiro elemento da frase (como em: os menino saiu). Isso nos revela que os limites entre norma culta e norma popular não são tão bem definidos assim. Além disso, isso nos mostra que qualquer falante de qualquer classe social domina mais de uma norma e pode – e vai – usar mais de uma norma ao se pronunciar

(ARAÚJO et al., 2020). Por isso, ressaltamos mais uma vez o caráter heterogêneo e variável da língua.

Mesmo com estudos científicos que confirmam a nossa heterogeneidade linguística, faz parte do pensamento do senso comum sobre a língua a ideia de que o português é uniforme e de que as diferenças de uso seriam meramente desvios da norma-padrão, a qual deve sempre se buscar para alcançar o considerado correto. Contudo, Bagno (2007b; 2015) argumenta que o preconceito linguístico nasce justamente da crença errônea de que a língua portuguesa é uma só – aquela prescrita pela gramática normativa –, e que toda norma que não esteja de acordo com esse padrão é considerada errada. Essa crença – ou mito, como ele chama – é nutrida pelo ensino arcaico da língua, baseado na gramática prescritiva, que desconsidera a língua em uso e sua diversidade. Sobre isso, o autor explica:

o fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional (BAGNO, 2007b, p. 18, grifos do autor).

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve ir muito além de uma análise metalinguística estéril e deficiente como o proposto pelo ensino centrado na gramática prescritiva, que abarca apenas uma pequena parte da língua e apenas uma norma, sobrecarregando o aluno com uma infinidade de regras – e uma infinidade de exceções – desarticuladas do uso, da função e do texto, e que, por isso mesmo, não ajuda a desenvolver habilidades linguísticas do educando para além da memorização de regras de uma língua que ele não fala (BAGNO, 2007a; 2007b).

Em contrapartida ao ensino normativo tradicionalmente estabelecido, a Sociolinguística preconiza um ensino de língua a partir de usos reais da língua para criar caminhos para a aprendizagem de outras normas, como a norma culta e a norma-padrão. Dessa maneira, é possível desconstruir mitos em torno da língua e promover o respeito em relação à chamada norma popular, falada pela maioria da população brasileira, destituindo-nos de preconceitos sociais em relação à fala dos nossos estudantes – e da nossa própria fala.

### **2.3 Políticas públicas e a construção do currículo de Português**

Para entender os motivos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais –



PCN –, é preciso entender o contexto político-econômico dos anos 1990, época em que a educação brasileira se tornou uma questão central (SOUZA NETO, 2008). No início dessa década, a educação passou a fazer parte das discussões sobre reforma política, e os bancos internacionais começaram a exigir dos países em desenvolvimento maior investimento no ensino básico como condição para a concessão de investimentos.

O alto índice de analfabetismo no Brasil, a evasão escolar e a reprovação em massa nas escolas de todo o país denunciavam o fracasso da educação brasileira. Para tentar mudar esse quadro, o governo federal da época propôs, entre outras estratégias, a elaboração de um currículo nacional para estabelecer parâmetros mínimos de aprendizagem para as escolas do ensino básico em todos os estados e municípios. Primeiramente, foi construído um quadro norteador para as primeiras séries do Ensino Fundamental, em 1997. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN, apresentavam-se com o objetivo principal de

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 7).

Assim, a partir desse novo documento dando direcionamentos para o ensino básico brasileiro, é inaugurada uma visão de educação preocupada com a dimensão social e a participação cidadã do estudante, condizente com o contexto globalizado em que vivemos. Ele foi criado com a colaboração de vários estudiosos da área da educação, respondendo à necessidade do mercado mundial e atrelando a isso uma formação humana que vai além de aprender conteúdos de várias disciplinas.

Nos anos seguintes, foram publicados os PCN para as últimas séries do nível fundamental (BRASIL, 1998a) e para o ensino médio (BRASIL, 2000). Desde sua primeira publicação, os PCN vêm sendo acrescidos de novas orientações, de acordo com estudos mais recentes da ciência educacional, e vêm sendo mais detalhados. Os PCN para o Ensino Fundamental são divididos por disciplinas e por temas. Os temas devem perpassar todas as disciplinas, propondo um ensino transdisciplinar e universalizado – os chamados PCN de temas transversais (BRASIL, 1998b).

Os PCN para o Ensino Médio, que são as últimas séries do ensino básico, são denominados PCNEM (BRASIL, 2000). São organizados por área de conhecimento, e cada área engloba um grupo de disciplinas consideradas afins, o que também demonstra uma forma de pensar o conhecimento de forma inter/transdisciplinar. As áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências

Humanas e suas Tecnologias.

Ainda que os PCN tenham surgido com um objetivo mercantilista de atender às exigências dos bancos internacionais, não se pode negar a contribuição dos estudos científicos das diversas áreas da educação para a sua formulação, o que trouxe um debate enriquecedor sobre o tema currículo. Sobre isso, Souza Neto (2008) diz:

ressoando as lutas que se apresentam na sociedade, os PCN também podem ser vistos como o lugar em que uma renovação epistemológica e da prática docente, se não se concretizou, pelo menos se tornou objeto de debates. O que desejamos salientar é que, embora tenha sido forjado na esteira de objetivos de adequação ao mercado, não necessariamente, pelo jogo de forças que constitui a sociedade e que ele representa, tenhamos que ver o documento de forma negativa (SOUZA NETO, 2008, p. 17)

Embora sua proposta maior seja um currículo nacional comum para a rede básica, os PCN tentaram conciliar a necessidade de unificar o currículo nacional com a multiculturalidade do nosso país de dimensões continentais ao colocar que o que o novo documento propõe não é um currículo homogêneo e impositivo. Antes, pretende ser um “elemento catalisador” (BRASIL, 1997, p. 13) para ajudar a melhorar a qualidade da educação brasileira. Os próprios PCN esclarecem, no documento inaugural, o que seriam esses parâmetros e como se daria essa proposição:

o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

Portanto, os PCN foram uma das maneiras que o governo federal da época encontrou de combater a má qualidade do ensino no país – mensurada pelo número alarmante de reprovação e evasão escolar –, consoante uma exigência do mercado e visando a uma formação interpessoal pautada nos valores de cidadania, como o respeito à diversidade.

Partindo para uma análise mais detalhada dos PCN no que concerne o ensino de língua portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (BRASIL, 1998a) trazem a concepção de língua e linguagem que abrange seu caráter histórico e social, ressaltando o “uso da linguagem” (BRASIL, 1998a, p. 18) e partindo de práticas comuns aos alunos para se chegar ao aprendizado de novas habilidades linguísticas e ao domínio da língua padrão. Abordam, portanto, a questão da variação e versam sobre a importância da democratização do ensino a partir da compreensão

da existência das diversas variedades da língua portuguesa, pois

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998a, p. 20).

Nessa perspectiva, propõem um ensino de língua que rompe com a prática tradicional centrada na gramática normativa, argumentando que a base do estudo de língua portuguesa deve ser o texto – oral ou escrito – e não frases ou palavras descontextualizadas que “pouco têm a ver com a competência discursiva” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Desse modo, ao tratar dos diferentes registros de língua e incluir textos orais para serem trabalhados em sala de aula, os PCN (BRASIL, 1998a) estabelecem novas diretrizes para o ensino de língua materna, ressaltando a necessidade de fazer o estudante entrar em contato com diversos tipos de texto de diferentes gêneros e analisá-los do ponto de vista da adequação ao contexto, e não mais apenas como certo ou errado. Ao fazer isso, o ensino da gramática não vai ser banido do currículo, mas será proposto de maneira articulada ao texto, levando-se em conta o contexto e o conhecimento prévio do aluno para a compreensão das regras gramaticais.

No que concerne à questão da variação linguística, objeto de estudo do trabalho que aqui se apresenta, os PCN (1998) compreendem que a variação existe em todos os níveis da língua, “independentemente de qualquer ação normativa” (p. 29), e que a língua portuguesa se constitui de muitas variedades que podem coexistir em um mesmo tempo e lugar. As variedades, logo, não são fixas. Elas mudam de acordo com aspectos vários como fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala.

Percebe-se, então, a contribuição dos estudos da Sociolinguística para a construção dos PCN quando este inclui a questão da variação e propõe uma forma de ensino da língua sensível à diversidade linguística, respeitosa com as variedades usadas pelas camadas mais pobres da nossa sociedade, socialmente estigmatizadas e desvalorizadas. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998a) dissertam:

a imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998a, p. 29, grifo dos autores.)

É necessário, portanto, quebrar com o mito da língua única para que o ensino de língua portuguesa possa se dar de maneira heterogênea, e para que a aprendizagem da norma-padrão não prescindia de uma visão preconceituosa em relação às demais variedades. Por isso, o preconceito linguístico deve ser enfrentado, respeitando-se as diferenças a partir da compreensão de que as variedades linguísticas são imbuídas de valores construídos culturalmente, de acordo com a divisão de classes da nossa sociedade. Só assim é possível propor o ensino da norma-padrão destituída de preconceito linguístico em relação às variedades ditas não padrão.

Os PCN preconizam o ensino da língua considerando a diversidade linguística do nosso país desde as séries fundamentais, o que deve também persistir nas séries de Ensino Médio. A concepção de linguagem nos PCNEM (BRASIL, 2020) continua contemplando seu caráter social e as diretrizes para o ensino de português nas últimas séries do ensino básico fala sobre a necessidade de pensar a disciplina de LP em um âmbito transdisciplinar, uma vez que a linguagem verbal está presente em todas as esferas sociais e antecede toda ação humana.

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

Nota-se que a proposta do estudo gramatical nas aulas de português de Ensino Médio continua sendo colocada em uma perspectiva contextual. O texto continua sendo a unidade básica de análise – em crítica direta ao ensino da gramática tradicional. Não se renega o conhecimento prévio do aluno ao considerar sua linguagem interiorizada, isto é, a variedade que ele fala. Pelo contrário, parte-se dela para se chegar a aprendizagem das variedades de prestígio e assim lhe permitir o diálogo com outros textos e contextos, desenvolvendo suas habilidades comunicativas. Sobre isso, os PCNEM especificam:

O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 2000, p. 18).

Embora não abordem de forma direta o estudo da variação e das variedades no

ensino médio, como fazem os PCN de ensino fundamental, os PCNEM rompem com o ensino da gramática tradicional e destacam a importância do aprendizado contextualizado da língua, entendendo que há incontáveis interações existentes na sociedade e a complexidade de agentes pessoais e institucionais geram uma diversidade linguística, cujo valor é determinado socialmente.

Os PCNEM criticam a divisão da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática, Literatura e Redação, por entender que o ensino de língua materna deve fazer refletir sobre “o uso da língua na vida e na sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 16). Em oposição à abordagem tradicional, eles propõem uma postura metodológica que concebe a língua como interação. Partindo dessa concepção, o ensino de língua materna não pode ser subdividido em categorias de estudo, pois as práticas de leitura e de produção de textos não se dissociam da gramática, e os textos literários são inclusos na análise e na produção dos alunos. Dessa forma, busca-se a autonomia e competência do estudante para produzir e interpretar textos de vários gêneros, sempre considerando a dimensão histórica e social da língua.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (BRASIL, 2000, p. 11).

Para além de conteúdos a se memorizar, estabelecem-se competências e habilidades para uma formação linguística mais ampla, em que o educando seja capaz de lidar com diferentes usos e contextos da linguagem. Eles defendem o aprendizado da língua padrão atrelado à reflexão sobre a história da língua, mostrando como ela adquiriu o *status* de padrão. A aquisição dessa norma deve se dar a partir da compreensão de que seu valor é construído culturalmente, legitimado por grupos social e economicamente privilegiados que a dominam. O “saber utilizar a língua” nada mais é que saber que para cada situação comunicativa, a depender da intenção do locutor, do ambiente em que se encontram, do grau de formalidade, da relação entre os interlocutores, entre outros fatores, a escolha do registro linguístico pode variar, ou seja, o estudante vai saber reconhecer qual o melhor registro – ou variedade – empregar em determinada situação.

As linguagens, como se denomina nos PCN e nos PCNEM, revelam identidades grupais e individuais. Os grupos que são marginalizados, muitas vezes, têm sua forma de falar discriminada. Colocando o estudo da diversidade linguística em perspectiva social, fica mais

fácil entender e, por isso mesmo, respeitar as diversas manifestações linguísticas. Para isso, traz o objetivo de

verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados pode permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais. (BRASIL, 2000, p. 10).

Portanto, ainda que não dê esse nome, os PCNEM, assim como os PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, sugerem um ensino da língua que combata o preconceito linguístico, valorizando o respeito às variedades linguísticas vernaculares e pensando uma prática docente que inclua a variedade que o estudante já domina para desenvolvimento das suas habilidades linguísticas em diversos contextos sociais.

Os PCN, embora não assumam caráter normativo, serviram – e ainda servem – para orientar a construção do currículo das disciplinas de base, bem como a formação de professores da educação básica desde os anos 1990. Em 2002, contou com sua última edição publicada, chamada Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Formação Docente e a Gestão Escolar, os PCN+ (BRASIL, 2002). Nela, expressam seu compromisso em orientar a construção do currículo de língua portuguesa respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), bem como em consonância com o regulamentado das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em ocasião da proposta de reforma do ensino médio.

Em crítica ao que vinha sendo realizado até então no ensino de base, os PCN+ afirmam seu compromisso em combater o ensino propedêutico e objetivam tornar a formação do estudante de ensino médio mais democrática, preparando-o para vida de forma mais abrangente e condizente com a realidade do mundo globalizado.

A ideia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em função de duas principais tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante (BRASIL, 2002, p. 8).

Nesse ínterim, o ensino médio é visto como etapa de aprofundamento do que deve ter sido anteriormente visto no ensino fundamental, e espera-se que o educando, ao final de sua formação básica, tenha desenvolvido uma série de competências e habilidades linguísticas. Pensando em um ensino interdisciplinar e entendendo que as linguagens perpassam todos os saberes humanos, o desenvolvimento linguístico do aluno ao longo das séries do ensino

básico deve abranger conhecimentos científicos das outras áreas, de maneira contextualizada, indo além da mera aquisição de informação, de nomenclaturas ou de termos técnicos.

Nessa perspectiva, a língua continua sendo concebida sócio-historicamente, e seu ensino deve ser contextualizado, atrelado ao desenvolvimento de uma competência metalinguística que ultrapasse os limites entre as disciplinas, em clara oposição ao ensino instrumental da língua. Logo, o ensino de língua não é pautado pela arcaica ideia de certo e errado baseado na tradição gramatical. Antes, baseia-se na análise contextual e trabalha com a noção de adequação e o entendimento de gramática no sentido amplo. A reflexão sobre língua deve ser estimulada para chegar à compreensão da estreita relação entre linguagem e cultura.

Os PCN não negam o ensino do conteúdo disciplinar, mas entendem que este deve estar atrelado às competências para poder alcançar uma aprendizagem efetiva, proporcionando ao aluno uma leitura de mundo mais crítica e aprofundada, capacitando-o para lidar com as várias demandas do mundo atual. Dessa forma, o ensino é pensado para prepará-lo não apenas para o vestibular ou para o mundo profissional, mas visa a uma formação mais abrangente, no encalce de valores humanos como cidadania, autonomia, protagonismo e ética.

Outro documento importante para a construção do currículo nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a). A Base é de suma importância porque, diferentemente dos PCN, tem caráter normativo, ou seja, força de lei para ser implementada e executada em todas as escolas brasileiras. Ela se destina a orientar o currículo de todo o ensino básico, incluindo a etapa de educação infantil. Com a finalidade expressa em seu texto de combater a desigualdade no ensino público, ela prevê mudanças não só no currículo escolar, mas também na formação dos educadores, na produção do material didático, nas matrizes avaliativas e nos exames nacionais, que devem ser baseados no seu texto a partir da data da sua publicação.

Seguindo o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), diz-se orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018a, p. 7). Fundamenta-se também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cujas normas são obrigatórias para a construção do currículo e dos sistemas de ensino. DCN e BNCC são complementares, sendo as DCN responsáveis pela estrutura e a Base pelos detalhamentos dos conteúdos e competências, conforme esclarece a própria BNCC (2018a). O PNE, por sua vez, foi criado em 2014 com o objetivo de melhorar a educação do país através de investimentos, gozando também de obrigatoriedade.

A BNCC busca alinhar as políticas educacionais, “em âmbito federal, estadual e municipal” (BRASIL, 2018a, p. 8). Ela se orienta por 10 competências gerais, que devem perpassar todo o ensino básico, de forma integralizada e interdisciplinar, alinhada à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), assumindo um compromisso para o desenvolvimento sustentável.

Os valores por ela defendidos são assegurados pela LDB, que prevê a normatização do currículo nacional, e pela Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação e à igualdade para todos (BRASIL, 2018a). Assim como preconizavam os PCN, a Base propõe um ensino transdisciplinar, relacionando os conteúdos ao desenvolvimento de competências de maneira contextualizada. Prioriza a formação integral do estudante, não apenas no sentido de duração da jornada escolar, mas no sentido de uma formação humana transpessoal e articulada às tendências do mundo global e digitalizado.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018a, p. 14)

A Base organiza os componentes curriculares por área, como faziam os PCNEM, com matérias afins. Sobre a área de Linguagens, que envolve a disciplina de LP, ela informa:

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018a, p. 63)

Essa maneira interdisciplinar de estudar as linguagens se justifica pela necessidade de os estudantes entenderem as diferentes linguagens em suas especificidades, sem perder de vista o todo no qual elas se inserem e podem se mesclar. A etapa dos anos finais do Ensino Fundamental (EF2) é vista como uma continuidade do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF1). Nesta, os dois primeiros anos têm como foco maior a alfabetização das crianças, mas ao longo de todos os cinco anos de aprendizagem do EF1 “os componentes



curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.” (BRASIL, 2018a, p. 63).

Já no EF2, os componentes curriculares da área de Linguagens devem ampliar as práticas de linguagens desenvolvidas nos anos iniciais, incluindo o componente de língua inglesa. Também é visto como um segmento em que se pode aprofundar as “práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018a, p. 64) e promover a reflexão crítica sobre os objetos de conhecimentos dessa área, devido à capacidade maior de abstração que os educandos têm nessa fase.

As competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC, são apresentadas no quadro a seguir. Elas são responsáveis por articular a área de Linguagens às competências gerais da Educação Básica, considerando os pressupostos em que se baseiam a Base.

**Quadro 1** – Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental segundo a BNCC

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 – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. 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.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 65)

Dentre as competências específicas de Linguagens, destacamos a Competência 1,

que traz uma acepção de linguagem vinculada ao seu aspecto humano, histórico, social e cultural, reconhecendo seu caráter dinâmico – logo, mutável –, à qual se atrela identidades grupais culturalmente situados, em concordância com o que preceitua a Sociolinguística.

Sobre a disciplina de LP, especificamente, a Base reafirma o conceito de língua/linguagem adotado, retomando o que foi declarado nos PCN, assumindo uma perspectiva enunciativa-discursiva (BRASIL, 2018a, p. 67). Tal qual os PCN, elege o texto como unidade de trabalho, relacionando texto e contexto de produção, visando o desenvolvimento de habilidades. Contudo, inova em relação aos PCN ao considerar o desenvolvimento das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDIC), que fez surgir novos contextos de produção e novos gêneros textuais.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018a, p. 66).

O conteúdo de LP é organizado de acordo com campos de atuação social, que são esferas sociais que englobam a vivência do estudante de forma mais atrelada à realidade de uso da língua, tornando o estudo da linguagem contextualizado. Além dos campos de atuação, os textos são estudados segundo eixos organizadores, que são quatro conhecidas práticas de linguagem, a saber, a leitura, a análise linguística/semiótica, a produção de textos e a oralidade (BRASIL, 2018a), com o objetivo de integrar os objetos de estudo desse componente curricular.

Sobre a variação linguística, especificamente, a Base a situa no Ensino Fundamental como uma competência específica de língua portuguesa a ser desenvolvida, a qual destacamos aqui: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” (BRASIL, 2018a, p. 87). E reitera sobre a necessidade de refletir sobre a diversidade linguística de nosso país e sobre práticas sociais que denotam preconceito linguístico.

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, 2018a, p. 90)

Ainda, coloca o tema da variação linguística como um dos objetos de estudo do eixo análise linguística/semiótica, juntamente com a fono-ortografia e a morfossintaxe, entre outras, sendo ela um componente que pode perpassar as demais práticas de linguagem, como

leitura, produção de texto e oralidade.

**Quadro 2** – Objetos de estudo para o eixo de análise linguística/semiótica segundo a BNCC

<b>Fono-ortografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil.</li> <li>• Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.</li> </ul>
<b>Morfossintaxe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</li> <li>• Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</li> <li>• Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> </ul>
<b>Sintaxe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> <li>• Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).</li> <li>• Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática - anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.</li> </ul>
<b>Semântica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como 'aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.</li> </ul>
<b>Variação Linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</li> <li>• Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</li> </ul>
<b>Elementos notacionais da escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer).</li> <li>• Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia.</li> <li>• Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.</li> </ul>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 82-83)

O eixo de análise linguística/semiótica envolve os seguintes processos:

os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018a, p. 80).

Portanto, a análise da variação linguística pode estar presente em todo e qualquer texto quanto à orientação de escolha de registro ao se propor adequação da linguagem à situação de produção de texto, e que deve, por isso, ser levada em consideração para fins de análise linguística e pode perpassar todas as práticas de linguagem.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018a, p. 81).

Assim, de forma semelhante aos PCN, as competências postas para os anos finais do ensino fundamental ressaltam a necessidade do estudo gramatical contextualizado e o discernimento de variedades linguísticas, o respeito às identidades individuais e sociais e a adequação às diversas situações de comunicação.

## **2.4 O livro didático de língua portuguesa**

O livro didático, de maneira geral, tem sido objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, pois sua análise pode incidir sobre o livro como objeto em si – seu processo de produção, sua história e distribuição no Brasil, por exemplo – ou sobre determinados conteúdos que o livro pode trazer e a abordagem teórica adotada – comum quando se quer investigar determinado tema de uma disciplina específica. Choppin (2004) diz que geralmente há interseções entre essas duas maneiras de investigar esse objeto, porém, é o foco dado pelo investigador que vai determinar qual delas vai prevalecer.

Na proposta de pesquisa que aqui se apresenta, o foco vai incidir sobre determinados fenômenos linguísticos variáveis no livro didático de língua portuguesa (doravante LDP), mais especificamente no LDP do Ensino Fundamental – Anos Finais (EF2), buscando verificar como se propõe a análise linguística desses fenômenos na coleção *Tecendo linguagens*, de Oliveira e Araújo (2018). Para tanto, importa-nos buscar entender como se constitui o LDP hoje e uma breve contextualização sobre ele se faz necessária.

O termo livro didático (doravante LD) aparece pela primeira vez em documento oficial em 30 de dezembro de 1938, no Decreto-Lei nº 1006, Artigo 2º, Parágrafos 1º e 2º, que dizem:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2o.: livros de leitura de

classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, **livro didático** (BRASIL, 1938, grifo nosso).

A partir desse decreto, na mesma década foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), primeiro programa do Estado de distribuição gratuita de manuais didáticos.

Cassiano (2007) explica que o LD vai se modificar historicamente conforme o público a que se destina e os interesses políticos e ideológicos a que se presta. O período compreendido entre a publicação do Decreto-Lei de 1938 e a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, será marcado por diferentes números de produção e distribuição de LDs, de acordo com os interesses e o plano político-pedagógico de cada governo a sua época. A autora explica que, nesse período, “variadas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984) (CASSIANO, 2007, p. 20).

O PNLD se constitui um grande marco no que diz respeito à compra e à distribuição de LD pelo Estado, uma vez que objetiva ser de caráter universal e gratuito, isto é, compreende todos os estudantes da educação básica pública do Brasil. Embora a distribuição universal não tenha sido imediata, sua implementação foi se dando de forma gradativa até alcançar o público total das escolas públicas, como é feito atualmente. Isso significa dizer que todos os estudantes matriculados em instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, em acordo com o Poder Público, e no ensino fundamental e médio das escolas públicas que estão inscritas no Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) recebem livros das disciplinas-base, conforme solicitação da escola (BRASIL, 2018b).

O PNLD nasce da necessidade de melhorar os índices educacionais do país e dar assistência aos estudantes que não podem arcar com a compra dos LDs, garantindo o mínimo para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Sua implementação ocorreu em conjunto com a merenda escolar, visto que a desnutrição e a fome eram também algumas das causas que dificultavam a aprendizagem de crianças carentes (CASSIANO, 2007). Embora o programa tenha começado apenas com as séries iniciais do fundamental – 1ª a 4ª série do que à época era chamado de 1º grau –, posteriormente alcançou todas as séries do ensino básico, com a extensão do projeto para o ensino médio, chamado Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Devido à sua alta demanda, o programa modificou a relação entre o Estado e o

mercado editorial. Cassiano (2007) diz que a escola passa a ser o maior público-alvo das grandes editoras, cujos interesses vão ditar a produção e comercialização do livro.

O PNLD inova em relação a projetos anteriores porque permite, a um só tempo, a escolha feita pelo professor, o menor preço do mercado e a gratuidade e a universalização na distribuição dos LDs (BRASIL, 2018b). Ainda, o programa dispõe de equipes especializadas para avaliar os manuais previamente para evitar erros conceituais e propagação de preconceitos no ensino. No sistema atual, o livro pode ser reutilizado por três anos, permitindo que o Estado possa investir a cada ano em um grupo de séries diferentes. Por isso, goza de reconhecimento mundial e coloca o Brasil como o maior comprador e distribuidor de LD do mundo (CASSIANO, 2007).

O Brasil passou a investir mais significativamente nesse projeto nos anos 1990, após a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, na Tailândia, da qual resultou a *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990). Aí, o país se comprometeu a traçar um plano para se adequar às necessidades da educação brasileira e pôde contar com o auxílio do Banco Mundial através de empréstimos para ações com esse fim. O PNLD, assim como os PCN, foi uma das estratégias governamentais utilizadas pela União para combater os baixos índices na educação básica brasileira e se projetar em um cenário mundial globalizado.

Esse plano foi detalhado e expandido após o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), em acordo do Ministério da Educação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que apontava o LD como um dos oito pontos necessários para alavancar a qualidade do nosso sistema educacional. Cassiano (2007) aponta a importância da dinâmica das relações internacionais na questão do LD:

A política educacional que, entre outras medidas, nos anos 1990, privilegia o livro didático ancorando a busca de uma educação com qualidade, não ficou restrita à questão nacional brasileira, visto que constou nas orientações do Banco Mundial a concessão de financiamentos para os chamados países em desenvolvimento. (CASSIANO, 2007, p. 40)

Além do seu valor mercadológico, é preciso ressaltar também a importância que o LD assumiu na sala de aula, bem como fora dela. Silva Ota (2009) diz que ele assume um papel fundamental na vida de estudantes e professores porque, para muitos, é o único material de consulta a que eles têm acesso. A autora ainda aponta que outros problemas podem surgir disso, como o poder de verdade que o LD adquire, por ser um registro escrito, não deixando muito espaço para a fala do professor. Por estabelecer uma prática pedagógica lenta e constante, o livro pode alcançar um *status* a que ela chama de “aura de veracidade” (p. 215),

isto é,

faz com que este se constitua como fonte de saber pronto e acabado, autorizando o professor, implicitamente, a adotá-lo de forma sistemática e exigir do aluno a assimilação exata dos conteúdos e, em alguns casos, respostas idênticas ao que está posto no manual do professor. (SILVA OTA, 2009, p. 215).

O ensino nesse formato sofre críticas por ser um modelo de reprodução de conhecimentos, que não permite autonomia e criatividade do docente na elaboração e execução de suas aulas, nem do discente em relação à construção do conhecimento e à realização das atividades, de quem se espera uma resposta única e acabada, pré-estabelecida pelos manuais do professor que contêm todas as respostas tidas como corretas.

Se, por um lado, o material didático permite mais praticidade no fazer pedagógico do professor e dá ao aluno acesso à informação sobre conteúdos escolares, por outro, pode haver uma prática pedagógica passiva, pouco reflexiva, alienada pelo saber já pronto e estabelecido pelo manual, que é visualmente atrativo, embora muitas vezes suas cores e imagens possam não ter correspondência temática com os assuntos tratados por ele.

Sobre o aspecto visual do manual, Bittencourt (2004) aponta que as ilustrações são cada vez mais frequentes, concorrendo com o texto escrito, e ela levanta a questão sobre a relevância pedagógica das imagens no LD como um todo. Ela diz que o que se deve analisar é a relação dessas imagens com a abordagem do conteúdo proposto, se e como é feita a leitura dessas imagens, ou se elas são usadas apenas como recurso publicitário para atrair nossos olhos e induzir à compra.

O LD é um objeto de análise de natureza complexa, por envolver vários agentes em torno da sua produção, como os editores, os escritores, os técnicos especialistas em processos gráficos, os professores e gestores de escolas e os estudantes. Sua complexidade também se dá porque ele agrega múltiplas facetas na nossa cultura letrada. Bittencourt (2004) caracteriza-o, primeiramente, como mercadoria devido ao seu objetivo primário de produção e venda ligado à lógica do mercado. Além disso, ele é um “depositário dos conteúdos escolares” (BITTENCOURT, 2004, p. 72), como a própria autora nomeia, pois sistematiza os conteúdos curriculares propostos pelos governos e entidades responsáveis, conteúdos esses que são baseados no saber acadêmico, de forma condensada e enxuta, aproximando a escola do fazer científico das academias. A historiadora também o classifica como um instrumento pedagógico, que atua como ferramenta indispensável na estruturação do ensino, sendo comum o uso do manual do professor para tal fim, que mostra como o livro deve ser usado.

O LD pode ser visto também como “veículo portador de um sistema de valores,

de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2004, p. 72) por transmitir estereótipos e valores das classes dominantes, apresentando certos conceitos sociais de forma genérica e pouco aprofundada, como é o caso da noção de família, conforme exemplo dado pela autora, comumente representada pela ótica da classe burguesa branca nos LDs de história.

Portanto, no contexto político-econômico atual, o LD é de uma relevância social imensa. E sua utilização, por parte do educador, deve ser feita de forma crítica, pois é esse agente da complexa trama do mercado editorial que leva a cabo seu uso e pode promover práticas mais democráticas em torno do saber estanque e superficial que traz o material didático. Bittencourt (2004) enfatiza a atuação do professor na utilização desse suporte pedagógico:

Os usos que os professores e os alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 2004, p. 73-74).

Rojo (2010) ressalta outro papel importante do LD no mundo contemporâneo. Ele é muitas vezes o único material impresso a que estudantes e suas famílias têm acesso para práticas de leitura. Logo, o livro escolar deve conter textos de gêneros diversos advindos de práticas de letramento de várias esferas sociais de discurso, condizente com o que se espera para formar um cidadão do mundo globalizado.

Como o mundo globalizado exige cada vez mais práticas envolvendo o texto escrito – ou “práticas de letramento”, como coloca Rojo (2010, p. 434) – e o LD é o tipo impresso mais consumido, ele assume a responsabilidade social de trazer diversidade textual em seus conteúdos. Bunzen Júnior (2005) trata da importância da escola como principal promotora de uma cultura letrada na atualidade, uma vez que “a cultura escolar que se constrói e se afirma na modernidade guarda uma íntima relação com a escrita e com o impresso” (p. 27).

Nesse quesito, o livro didático de língua portuguesa, especificamente, precisa se comprometer com esse objetivo, já que a disciplina de português é incumbida de desenvolver competências e habilidades linguísticas. Pensando na diversidade textual, Rojo (2010) investiga coletâneas de LDPs de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) entre os anos de 2004 e 2009, contemplando as obras aprovadas nos PNDL de 2004 e 2007. A partir do levantamento



dos tipos e gêneros textuais neles empregados, ela chega aos seguintes apontamentos:

a dita “diversidade de gêneros/tipos” constatada pelos avaliadores do PNLD é bastante relativa, pois há alta concentração em dois ou três gêneros de cada esfera, e a percepção de “diversidade” parece ser induzida pela presença de alguns poucos exemplares de textos em uma multiplicidade de gêneros, ao longo das quatro séries do Ensino Fundamental. (ROJO, 2010, p. 457, grifos da autora.)

Ainda, a autora revela sua preocupação em relação à abordagem de textos da tradição oral e de registros linguísticos nas variedades linguísticas não padrão – previsto pelos PCN –, mas ainda escassamente presentes nos LDPs analisados, sobre o que ela comenta:

Embora haja um percentual de textos da tradição oral – sobretudo textos infantis como adivinhas, letras de cantiga, parlendas, trava-línguas, mas também textos de cordel e lendas –, que perfazem 7% dos textos das coletâneas nos dois PNLD [2004 e 2007], o predomínio absoluto é dos textos escritos em língua padrão pertencentes a gêneros valorizados da cultura letrada e, quando é o caso (poemas e contos, por exemplo), ao cânone. (ROJO, 2010, p. 458).

Assim, cabe à escola e aos livros por ela adotados abordarem situações diversas de fala e escrita que representem os atores que fazem parte do ambiente escolar, a fim de possibilitar a ampliação de práticas linguísticas para que nossos estudantes possam agir no mundo globalizado de forma autônoma, ética e democrática. Por isso, muito nos preocupa que o LDP ainda esteja muito ligado a práticas pedagógicas centradas no ensino de língua tradicional, que privilegia o ensino gramatical descontextualizado e exclui as variedades linguísticas não padrão, validando implicitamente o preconceito linguístico para com as variedades socialmente estigmatizadas.

É sabido que a forma como o LDP se estrutura, bem como a maneira como a disciplina de língua portuguesa é pensada, tem vínculo estreito com a tradição histórica de ensino da língua baseada no cânone e na memorização de regras gramaticais da norma de prestígio. A criação da disciplina de português é relativamente recente. Foi instituída por Marquês de Pombal em meados do século 18, tornando o ensino da língua obrigatório. Desde então são muitas as tentativas de sistematizar seu currículo e proposta de ensino.

Na sua origem, era ensinada a chamada “gramática nacional” (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 57), seguindo a tendência anteriormente estabelecida no ensino do Latim. As categorias gramaticais eram as mesmas estudadas na língua clássica. A literatura também se inspirava no ensino da língua latina, estudando os gêneros da Retórica e da Poética clássicas.

O ensino da língua nacional vai se centrar na leitura dos modelos clássicos até a primeira metade do século 20. Sua metodologia se constituía, basicamente, em codificar e memorizar textos literários. A esse tipo de ensino estava subjacente uma concepção de língua

homogênea que preconizava a imitação de modelos tidos como belos, corretos e únicos aceitáveis. E servia aos interesses políticos da época que buscavam uma identidade nacional e a soberania da língua do colonizador sobre as línguas indígenas e estrangeiras (BUNZEN JÚNIOR, 2005).

Os manuais com textos para leitura começam a ser utilizados pelos professores de português no período republicano, acompanhados de uma gramática. É o prelúdio para a divisão do ensino da língua e do LD em categorias de ensino. Como explica Rojo (2010), “a coletânea de textos que integra os LDPs herda as funções normalizadoras, reguladoras e curriculares das antigas antologias e pode ser tomada como indicadora das intenções de ensino” (p. 441).

O ensino do português vai sofrer mudanças significativas a partir da década de 1950, com a democratização da escola, segundo Viana (2005). Cedendo aos apelos da classe operária e às necessidades mercadológicas que exigiam um público minimamente alfabetizado, o acesso à educação é estendido, de forma gratuita, aos filhos dos trabalhadores das classes populares. Era necessário e urgente contratar mais profissionais da educação para abarcar o numeroso público que agora compunha a escola dita democrática.

Este é também outro fator que corrobora o contexto de diversidade cultural próprio do universo escolar. Com a obrigatoriedade do ensino público, estudantes e professores de classes populares adentraram os muros da escola, e, com eles, suas variedades linguísticas. Isso provocou novos desafios na educação brasileira, ocasionando “uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas” (ROJO, 2010, p. 436).

Entretanto, não houve ações governamentais pontuais para trabalhar os novos desafios que a nova escola enfrentaria, o que acarretou problemas maiores, como o despreparo dos professores em lidar com a heterogeneidade do público, a desvalorização da atividade docente, com salários reduzidos e jornadas de trabalho extensas, e a escassez de horas de trabalho voltadas para a preparação e elaboração de aulas e atividades pedagógicas. Alguns desses problemas persistem até os dias atuais, sobre o que Viana (2005) discorre:

Um dos efeitos da democratização das escolas sobre o ensino de português foi a demanda por um quadro mais seletivo de professores, que pudesse lidar com o público heterogêneo de necessidades diferenciadas que chegava à escola. Infelizmente, como sabemos, o sistema brasileiro de políticas públicas e educacionais não foi capaz, ou não teve interesse, de acompanhar todas essas mudanças de forma que houvesse um investimento maior na formação quantitativa e qualitativa de professores aptos a lidar com um público cada vez mais heterogêneo. (VIANA, 2005, p. 51).

Sobre a formação de profissionais da área, Fiorin (2007) constata que as

faculdades de Letras, desde seu surgimento, na década de 1930, até a década de 1950, seguiam a tradição das universidades europeias, cuja diretriz era sobretudo filológica e histórica, ainda com escassos estudos desenvolvidos sobre o português do Brasil em uso.

A ideia de uma língua comum cuja norma era a variante europeia perpassa todo o programa. A orientação programática para o estudo da língua era predominantemente histórica. Além da gramática histórica, insiste-se, ao estudar a história da língua, na língua literária, principalmente no estudo dos autores que foram considerados modelos de perfeição linguística, Camões, Vieira e Bernardes. (FIORIN, 2007, p. 17).

É nesse contexto que o livro didático ganha um papel central nas práticas escolares. É ele quem vai suprir o despreparo dos professores e a falta de horário para elaboração das aulas. É também ele quem vai assegurar uma uniformidade no currículo e determinar que assuntos devem ser abordados na disciplina de português. Ele passa a ser usado como facilitador da atividade docente, preenchendo as lacunas da formação do professor e das políticas públicas para os problemas surgidos com a escola democratizada (VIANA, 2005).

Outra contribuição da década de 1950 para o ensino normativo da língua, segundo Malfacini (2015), foi a promulgação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (ou NGB), que reuniu os principais estudiosos da gramática da época para organizar os conteúdos e a nomenclatura estudados no país de forma simplificada, com o fito de disponibilizar seu conteúdo como programa de ensino de língua portuguesa.

Na década de 1960, dobra o número de alunos matriculados devido à abertura da escola, mas o currículo só vai sofrer uma mudança significativa na década de 1970, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71). A LDB, como é conhecida, estreia uma nova concepção de língua e modifica o nome da disciplina para servir aos propósitos do Regime Militar. A língua nesse momento é compreendida como “instrumento de comunicação” (MALFACINI, 2015, p. 61) e a nomenclatura da disciplina passa a ser *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries primárias e secundárias, respectivamente. A língua passa a ter um viés utilitário e seu ensino se pauta na Teoria da Comunicação, para atender ao objetivo mercantilista desse governo na formação de mão-de-obra capacitada para empresas e indústrias. Aos estudantes cabia apenas saber decodificar sistemas linguísticos e verbais.

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do Estado, a partir da década de 1980, políticas públicas vão se afirmar – como é o caso do PNLD – e a disciplina volta à sua antiga nomenclatura. Essa década também é marcada pelas pesquisas linguísticas

universitárias e os autores de LDP trazem na sua produção as influências das correntes linguísticas de suas instituições, que vigoram desde a década de 1970 nos cursos de letras do Brasil, destacando-se o Estruturalismo saussuriano, a Sociolinguística e a Linguística Textual (MALFACINI, 2015).

Na década de 1990, há mais investimentos nas políticas educacionais e os PCN representam um marco na maneira como é concebida a língua e o ensino de Português. Baseados no conceito bakhtiniano de gênero de discurso, adotam-se o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino. O ensino gramatical descontextualizado é combatido, a divisão do ensino de português em categorias é criticada e inclui-se a dimensão social da língua (MALFACINI, 2015).

O rompimento com o ensino tradicional proposto pelos PCN, no entanto, não se deu de forma pacífica e imediata, e colocar isso em prática se tornou um desafio até os dias atuais. É compreensível que o ensino normativo da língua esteja tão enraizado na nossa cultura escolar – e na nossa cultura como um todo – a ponto de muitos professores sentirem dificuldade de ensinar de outra maneira. E os LDPs muitas vezes não ajudam nessa tarefa, por trazerem apenas registros da cultura letrada escrita na variedade de prestígio, sem incluírem outras variedades para leitura e análise linguística nas suas atividades.

A resistência em relação à adoção de uma concepção de língua que rompa com o ensino ortodoxo e excludente da língua revela o preconceito incutido na nossa sociedade. Sobre isso, Viana (2005) elabora:

Por detrás de um suposto temor a inovações e mudanças no modelo tradicional (o que não significa necessariamente negar o que há de bom neste modelo) está presente o medo de assumir as consequências de um ensino mais democrático que permite às minorias o direito à fala e à aquisição consciente de uma norma linguística que não seja a sua. (VIANA, 2005, p. 54).

Por isso, apontamos a necessidade e urgência de assumir um tratamento linguístico de forma científica e crítica nas salas de aula, quebrando o mito de língua única que subjaz ao ensino da gramática normativa. Não nos cabe mais um ensino do português estéril com um fim em si mesmo, como faz o ensino baseado apenas na gramática tradicional, o que é inadequado, porque a língua não é estanque. A variação está presente em todos os níveis que perpassam a língua, seja do ponto de vista da forma, do funcionamento ou do seu valor social. E essa realidade da língua também deve estar contida na nossa prática pedagógica.

## **2.5 Variação, ensino e livro didático: uma revisão da literatura atual**

Dentre as pesquisas que relacionam variação linguística e ensino de língua materna, destacamos aqui aquelas que tratam da variação em livros didáticos de língua portuguesa – do ensino fundamental ou médio – e aquelas que investigam a variação ou fenômenos linguísticos variáveis no ensino básico – não necessariamente envolvendo o livro didático. Merecem destaque as dissertações de Raquel (2007), Chamma (2007), Fogolin (2016), Lopes (2019), Pessoa (2014), Silva (2010), Silva (2016) e a tese de Spessato (2011).

Raquel (2007) investigou o tratamento dado à variação linguística em escolas estaduais de Fortaleza, no Ceará, e a relação entre as práticas escolares, a política educacional e a proposta teórico-metodológica da Sociolinguística nessas escolas. A sua pesquisa é de caráter descritivo-qualitativo e se caracteriza como pesquisa documental e de campo, uma vez que buscou em documentos oficiais como PCN, RCB (Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará) e GIDE (Gestão Integrada da Escola) o tratamento dado à variação e realizou entrevistas com coordenadores pedagógicos, professores de português e alunos de escolas estaduais do município de Fortaleza para investigar como eles lidam com o fenômeno da variação linguística. A coleta de dados nessas escolas se deu através de entrevista padronizada com coordenadores e professores e atividades direcionadas aos alunos de oitava série, tendo sido investigadas seis escolas, abrangendo seis professores e seis coordenadores entrevistados (um por escola), e 166 atividades avaliativas voltadas aos estudantes de oitava série das seis escolas. A análise de dados se deu através de um eixo horizontal, sendo as respostas às entrevistas categorizadas de acordo com a pergunta e analisadas qualitativamente, e as atividades dos alunos sendo colocadas em parâmetros de cunho quantitativo para posterior análise qualitativa.

No que diz respeito à pesquisa documental, Raquel (2007) observou nos documentos oficiais – PCN e RCB – as atitudes ou habilidades sociolinguísticas presentes neles, e nos documentos escolares – GIDE – a concepção de língua e sociedade e a variação linguística na matriz curricular de Língua Portuguesa (LP) para a 8ª série. Com sua pesquisa, a pesquisadora chegou à conclusão de que os documentos oficiais tratam da variação linguística e a incluem no programa de ensino da rede básica. Os documentos escolares abrangem uma concepção de sociedade pautada no respeito e na igualdade, mas não fazem menção sequer implicitamente aos direitos linguísticos. No que diz respeito ao conteúdo programático de língua portuguesa na GIDE das escolas investigadas, cinco delas fazem menção de seguir a proposta da SEDUC, isto é, a RCB, e uma coloca que o currículo será construído de acordo com a comunidade escolar, mas nenhuma delas faz menção direta à

variação.

Quanto aos resultados da análise da coleta de dados, Raquel (2007) destaca, quanto ao tratamento dado à variação na escola, que os coordenadores desconhecem o assunto, pensando em um ensino de LP pautado na gramática tradicional, e que os professores conhecem o assunto, mas não relacionam a teoria à prática de ensino de LP em sala de aula. As falas dos alunos nas atividades revelaram que eles trazem enraizado o preconceito linguístico em relação às variedades não padrão, chamando-as de erradas e resumindo a variação apenas ao nível de formalidade.

Chamma (2007) investigou o tratamento dado à variação linguística em dez livros didáticos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, cada um de uma coleção diferente, tendo como critério de escolha se o ensino de variação estava previsto no conteúdo programático desses livros. Dos 10 livros analisados, todos foram aprovados pelo PNLD/2005 e dois deles foram reprovados no PNLD/2008, permitindo averiguar se houve mudança no tratamento dado à variação pelos manuais e se houve melhora significativa do livro para o ensino de LP. Embasando-se em teóricos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, Chamma (2007) pôde concluir que houve melhora significativa na qualidade dos manuais didáticos de LP após participação de estudiosos da área da Educação e da Linguística para elaboração dos PCN – que prevê o ensino de variação linguística na disciplina de LP desde os primeiros anos do fundamental –, e da instituição do PNLD, por permitir a participação do professor na escolha do LD. Porém, apesar de abordarem a questão da variação linguística, os manuais analisados ainda cometem erros de ordem conceitual e terminológica, e há escassez de exemplos quanto à diversidade de variedades textuais – orais e escritas – existentes.

Fogolin (2016) buscou verificar o tratamento dado à variação linguística nas últimas séries do fundamental em uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Isso foi feito através da análise do livro didático “Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem” e como ele trata a questão da variação. A pesquisadora também observou quais eram os desafios do professor de ensino fundamental ao lidar com essa temática na sala de aula para, então, propor atividades em sequência didática que pudessem auxiliar o docente em língua materna, com foco nas práticas de oralidade e na reflexão sobre o funcionamento da língua. Sua pesquisa é de natureza qualitativa e se caracteriza como estudo de caso. A abordagem utilizada para análise de dados é a hermenêutica interpretativa de Hans-Georg Gadamer e os estudos da linguística e da educação de teóricos como Bagno, Bortoni-Ricardo, Faraco, Cyranca e Antunes para análise do livro didático (LD). Fogolin (2016) concluiu que a

prática docente ainda sofre muitos desafios quanto à abordagem da variação na escola, apontando como principais obstáculos a formação linguística do professor e do aluno e o déficit no número de atividades sobre esse tema, e aponta o professor como personagem central para abordar a variação na sala de aula e ampliar a competência comunicativa dos alunos a partir de um ensino de LP mais democrático.

Lopes (2019), em sua pesquisa, fez uma proposta de intervenção para o ensino de concordância verbal de terceira pessoa para alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da periferia de Fortaleza-CE, visando a um ensino pautado na Pedagogia da Variação Linguística, a partir de análise prévia de produção textual dos alunos dessa turma. Sua pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, pois busca promover uma mudança na proposição de ensino gramatical nas aulas de LP. O *corpus* inicial foi composto por produções textuais feitas pelos estudantes participantes, totalizando 36 textos de 36 alunos entre 13 e 16 anos. Lopes (2019) realizou uma pesquisa descritiva sobre a forma mais utilizada pelos estudantes, uma variante desprestigiada, objeto de preconceito linguístico. A análise do *corpus* levou em conta fatores linguísticos (posição do sujeito, realização do sujeito, saliência fônica e distância entre o sintagma nominal e verbal) e fatores sociais (sexo e nível de escolaridade das pessoas com quem o estudante mais convive) para uma compreensão mais global do fenômeno. A análise desse *corpus* foi feita à luz da Sociolinguística Laboviana, qualitativa e quantitativamente, e revelou que os fatores que mais influenciaram na concordância verbal com terceira pessoa do plural foram a posição do sujeito, a realização do sujeito e a saliência fônica. Partindo desse resultado, o pesquisador elaborou as atividades de intervenção, de natureza epilinguística, para favorecer o ensino de gramática no que concerne a concordância verbal, mais especificamente, da terceira pessoa do plural. Após aplicação dessas atividades, num total de 20 horas/aulas, foi feita nova produção escrita com o mesmo grupo de estudantes, revelando que a intervenção foi eficiente no sentido de fazer com que a maioria dos estudantes se apropriasse da norma-padrão no uso da concordância verbal para a terceira pessoa do plural.

Pessoa (2014) explorou em sua pesquisa o tratamento dado à variação linguística em turmas da educação básica de uma escola pública da Paraíba – últimos anos do ensino fundamental e séries de ensino médio de turmas regulares e da modalidade EJA. Para tal, a pesquisadora entrevistou as professoras de LP das turmas em questão a fim de relacionar o conhecimento teórico às práticas pedagógicas no ensino de Português como língua materna. Sua pesquisa é de natureza qualitativa e se baseia nos pressupostos da Sociolinguística para análise dos dados, e faz revisão literária do que é proposto pelos PCN para o componente

curricular de LP, com destaque para o que eles propõem sobre a variação no ensino português. A partir da análise da coleta de dados, a autora concluiu que a maioria das professoras participantes da pesquisa reconhecem a variação e as variedades linguísticas, porém defendem uma prática voltada apenas ao ensino da norma-padrão, ainda pautado numa forma tradicional de ensino da língua e desvinculado do que é proposto pelos PCN.

Silva (2010) investiga o tratamento dado ao preconceito linguístico em livros didáticos de LP de ensino fundamental, mais especificamente na coleção “Português: uma proposta para o letramento”, de Magda Soares (2002). A escolha por essa coleção se justificou porque sua autora é referência em propostas de ensino de LP e porque a coletânea abrange todas as séries do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (da 5ª à 8ª série, conforme designação da época da pesquisa). Sua pesquisa se caracteriza como documental, de cunho qualitativo e interpretativo, e busca relacionar os pressupostos da Sociolinguística e os encaminhamentos dos PCN sobre variação linguística às orientações dadas no manual do professor, verificando as atividades propostas nos livros, a fim de analisar se o manual didático ajuda no combate ao preconceito linguístico e se dá suporte ao professor para lidar com as diferentes variedades linguísticas de maneira continuada ao longo das séries. Através de sua pesquisa, Silva (2010) concluiu que a coleção selecionada não aborda a gramática normativa de maneira tradicional e que apresenta uma linha teórica bem definida, focando na prática da reflexão sobre a língua em detrimento de memorizações de regras e nomenclaturas. Também, o autor apontou que os livros dessa coleção estão de acordo com os pressupostos da Sociolinguística e que aborda a questão da variação, conforme prevê os PCN, mas não trata da questão do preconceito linguístico e que pouco contribui para o combate ao mesmo.

Silva (2016) tem como foco de sua pesquisa analisar como é proposto o ensino de pronomes pessoais do caso reto nos LDPs de 6º ano do EF aprovados no PNLD/2014. Seu objetivo geral é observar se a abordagem desse fenômeno nos livros se dá de maneira prescritiva ou se incorpora a perspectiva da variação, permitindo desenvolvimento do senso crítico e do repertório linguístico do aluno. Na sua análise, a pesquisadora verificou que os LDPs investigados abordam os pronomes pessoais do caso reto apenas na perspectiva da gramática normativa. Essa abordagem leva a uma concepção de língua estanque e única, que não corresponde à realidade sociolinguística brasileira. A autora também aponta que, ainda que os livros mencionem a concorrência e coocorrência das formas *tu/você*, *nós/a gente* e *vós/vocês* ao abordarem os pronomes pessoais do caso reto, justificam essa alternância apenas do ponto de vista da linguagem informal. Partindo desse resultado, Silva (2016) realizou oficina com professores da rede municipal do Recife – local de sua pesquisa – visando a



propagar entre os docentes os pressupostos da Sociolinguística para o ensino de LP como língua materna.

Spessato (2011) investiga a relação entre ensino e variação através de uma pesquisa longitudinal realizada em uma escola de ensino fundamental de Santa Catarina, envolvendo uma comunidade de fala com características culturais e linguísticas de descendentes de italianos, um grupo de estudantes entre 13 e 16 anos que faz uso de uma variante fonológica do *R* socialmente estigmatizada com a produção de tepe no lugar de uma vibrante múltipla quando no início de frase (como em Roma) e no meio da palavra (como em carro). A pesquisa foi realizada através da coleta de dados durante um período de dois anos (2008 e 2009) e a pesquisadora observou o comportamento linguístico desse grupo e a preservação dessa variante por eles. Spessato (2011) buscou, através de sua pesquisa, analisar se os educadores das disciplinas em geral entendiam a variação como fenômeno social, observando a postura adotada pelos professores diante da variante fonológica em estudo, e se os professores de LP realizavam atividades sobre variação linguística a fim de promover uma reflexão sobre a diversidade de variedades linguísticas para o combate ao preconceito linguístico. A análise dos dados resultou na conclusão de que os educadores desconheciam o fenômeno da variação e tinham uma atitude preconceituosa em relação à variedade do grupo. A pesquisadora constatou ainda que os professores de LP pouco abordavam a questão da variação e pouco contribuíam para o entendimento das variedades linguísticas e para o combate ao preconceito linguístico.

O levantamento desses estudos nos auxiliou a entender o contexto de ensino de variação linguística nas últimas décadas no Brasil, bem como a perceber o tratamento dado a esse fenômeno no LDP, principal instrumento de apoio do professor em sala de aula. Essas pesquisas apontam que o ensino de variação ainda se distancia das descobertas científicas da Sociolinguística – e a da Linguística como um todo –, e o livro didático ainda trata o tema de forma superficial. Portanto, há ainda grande necessidade e urgência em discutir o tratamento dado à variação no LDP para um trabalho mais efetivo de variedades linguísticas nas escolas e para um ensino gramatical contextualizado.

## **2.6 Os pronomes pessoais e a concordância verbal à luz da Sociolinguística**

Os pronomes pessoais são frequentemente abordados nos manuais didáticos de LP segundo a norma-padrão, conforme apontam Silva (2016) e Menon (1995). Essa abordagem tradicionalista não mostra as mudanças no sistema pronominal no português brasileiro

(doravante PB), que inclui as formas *você* e *a gente*, que concorrem com os pronomes *tu* e *nós*, respectivamente. Além disso, a gramática tradicional (doravante GT) insiste no uso do *vós*, que caiu em desuso no Brasil há muito tempo, tendo sido substituído por *vocês*.

Lopes (2007) afirma que as formas *você* e *a gente* são originalmente formas nominais que, através do processo de gramaticalização, adquiriram a função gramatical de pronome, passando a concorrer e/ou alternar com as formas clássicas *tu* e *nós*. Basso et al. (2012) explicam a gramaticalização como sendo

um processo de mudança linguística que se dá através de regularização gradual, pela qual um item frequentemente utilizado em contextos comunicativos particulares, como nome ou sintagma nominal, por exemplo, adquire função gramatical. No caso das formas em questão, o processo se refere ao fato de formas linguísticas mudarem seu estatuto gramatical de nome (item lexical) para pronome (item gramatical). (BASSO et al., 2012, p. 106)

Basso et al. (2012) relatam que a forma *você* se originou do sintagma nominal *vossa mercê*, usado como forma de tratamento para se referir ao rei de Portugal e aos nobres na Idade Média. Posteriormente seu uso se popularizou e passou a ser usado entre burgueses e pessoas não nobres, denotando respeito. Com o tempo, a forma *vossa mercê* foi se contraindo, até chegar à forma como conhecemos hoje e às variantes *ocê* e *cê*. Já a forma *a gente* tem origem no substantivo *gente* que, seguida do artigo definido, posteriormente, passou a incluir a primeira pessoa do discurso, indicando a primeira pessoa do plural e, assim, passando a exercer a função de pronome sujeito. O quadro a seguir apresenta os paradigmas dos pronomes pessoais no português.

**Quadro 3** – Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB

Paradigma 1	Paradigma 2
Eu	Eu
Tu	Tu/você
Ele(a)	Ele(a)
Nós	Nós/a gente
Vós	(vós)/vocês
Eles(as)	Eles(as)

Fonte: Basso et al. (2012, p. 119)

O pronome *vós* encontra-se entre parênteses pois ele pode figurar em textos literários clássicos e em textos religiosos e pode ser usado em situações específicas, como cultos religiosos e rezas (LOPES, 2007). Porém, fora desses contextos específicos, ele não é mais praticado no Brasil, sendo *vocês* a pessoa que expressa a segunda pessoa do plural.

As mudanças ocorridas nos pronomes sujeitos, que correspondem aos chamados

pronomes do caso reto na GT, resultaram também em mudanças na concordância (MENON, 1995). *Você*, por ser originalmente um pronome de tratamento, era conjugado na terceira pessoa. E *a gente*, como nome genérico, era também conjugado na terceira pessoa. Essas formas mudaram de função e, conseqüentemente, de valor, passando *você(s)* a expressar a segunda pessoa (singular e plural) e *a gente* a primeira pessoa do plural, porém, mantendo a concordância verbal de terceira pessoa. Ou melhor, como explica Menon (1995, p. 97), tratando especificamente do pronome *você*, “Este novo pronome é de segunda pessoa; logo, a forma verbal que o acompanha também passa a ser uma forma de segunda pessoa”. Com isso, a linguista quer dizer que

O que a língua portuguesa passa a ter, em função da modificação do PSUJ<sup>2</sup>, é uma reestruturação no seu paradigma verbal, em que a segunda pessoa do singular passa a ter duas formas (uma continua a ter o morfema tradicional, por exemplo: -s, para o presente do indicativo, e a outra apresenta um morfema Ø de pessoa), segundo o pronome pessoal que o falante utiliza. (MENON, 1995, p. 97)

Dessa forma, Menon (1995) argumenta que não seria adequado dizer que há um pronome de segunda pessoa com conjugação de terceira pessoa, mas que a conjugação que acompanha a nova forma pronominal passa a ser de segunda pessoa também, de forma que a regra de concordância verbal continua sendo obedecida, isto é, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Podemos concluir, assim, que o mesmo ocorre com a forma *a gente*, que traz uma nova forma de conjugação para a primeira pessoa do plural. Silva (2016) ilustra as mudanças ocorridas quanto à forma verbal que acompanha as novas formas pronominais, como se pode observar nos quadros a seguir.

**Quadro 4** – Variantes da 2ª pessoa do singular

<b>Pronome 2ª pessoa do singular</b>	<b>Verbo no pretérito perfeito do indicativo</b>
Tu	comeste
Tu	comeu

Fonte: Silva (2016, p. 39)

**Quadro 5** – Variantes da 1ª pessoa do plural

<b>Pronome 1ª pessoa do plural</b>	<b>Verbo no pretérito perfeito do indicativo</b>
Nós	comemos
Nós	comemo
Nós	comeu

Fonte: Silva (2016, p. 39)

Observando os exemplos trazidos nos quadros 4 e 5, podemos perceber que, aos pronomes sujeitos clássicos *tu* e *nós*, foram incorporadas novas formas verbais devido à

<sup>2</sup> Abreviatura usada por Menon (1995) para indicar pronome sujeito.

alternância desses com os pronomes *você* e *a gente*, respectivamente, na variedade brasileira atual. O mesmo pode ocorrer com as formas alternativas, pois há registros do pronome *a gente* acompanhado da forma verbal com marca de primeira pessoa do plural (por exemplo: *a gente comemos/comemo*).

Além da variação quanto às formas verbais, há também mudanças em relação ao uso dos pronomes objetos, ou pronomes do caso oblíquo, como nomeia a GT, conforme indicam Basso et al. (2012) no quadro 6.

**Quadro 6** – Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo)

Pronomes pessoais	Pronomes oblíquos
Eu	me, mim, comigo
Tu/você	te, ti contigo, <i>lhe</i> , o, a, se, (de) você, com você
Ele(a)	<i>lhe</i> , o, a, se, si, consigo, dele, com ele(a)
Nós/a gente	nos, conosco, com nós/se, (d)a gente, com a gente
(vós)/vocês	(vos), <i>lhes</i> , os, as, se, (de) vocês, com vocês
Eles(as)	<i>lhes</i> , os, as, se, si, consigo, deles, com eles(as)

Fonte: Basso et al. (2012, p. 121, grifos dos autores)

Com a entrada de *você(s)* e *a gente* no sistema pronominal do PB, pronomes oblíquos que antes eram apenas da terceira pessoa passaram a concorrer com os pronomes objetos de segunda pessoa, como é o caso do *lhe*, que pode expressar tanto a segunda quanto a terceira pessoa do singular, podendo alternar com *te* ou *o/a*, como se pode ver no exemplo (1).

(1) Pedro, eu *te/lhe/o* vi na praça ontem (*te/lhe/o* = Pedro)

Além disso, as formas dos pronomes sujeito podem assumir a função de pronome objeto, como no exemplo (2).

(2) Pedro, eu vi *você* na praça ontem (*você* = objeto direto)

As outras formas dos pronomes sujeito também podem assumir a função de pronome objeto (direto ou indireto), como em: “Eu conheci *ela* na casa de amigos”, ou ainda: “Você não viu *a gente* ontem na praça?”. Apesar de inúmeros estudos linguísticos reconhecerem e apontarem essas mudanças como fenômenos naturais da língua, a GT condena esses usos como inadequados, limitando-se a explicá-los como “mistura de tratamentos” (BASSO et al., 2012, p. 123), desconsiderando o caráter mutável da língua.

Os LDPs, por sua vez, reproduzem o que dizem as gramáticas prescritivas. No entanto, como há uso efetivo dos novos pronomes pessoais no PB, com conseqüente mudança nos paradigmas pronominal e verbal da variedade brasileira, salientamos a importância de se

tratar os pronomes pessoais e a concordância verbal como fenômenos linguísticos variáveis desde o ensino básico, com um ensino de língua que perpassasse pela compreensão da língua como heterogênea e diversa que caracteriza o nosso país.

### 3 METODOLOGIA

Neste estudo foi adotada uma abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem dá-se pela necessidade encontrada em analisar e interpretar com mais profundidade a questão da variação linguística no ensino de língua materna. Como bem coloca Gil (1994, p. 207), na pesquisa qualitativa, “existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números”, o que responde bem à necessidade desta pesquisa.

Esta pesquisa é do tipo exploratória, por se propor a fazer o levantamento bibliográfico sobre variação linguística para embasamento teórico e para análises de dados com o fito de chegar a resultados gerais, e por levantar documentos referentes ao problema em questão. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), a pesquisa exploratória é comum nas ciências humanas e pode compreender “a literatura sobre o assunto, os documentos de arquivos públicos/particulares, a imprensa escrita, as fontes estatísticas, as correspondências, as fotos e gravações em áudio e vídeo de pessoas envolvidas na questão” (p. 119). A coleta de dados é, portanto, documental, já que se trata da coleção *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) e de aporte teórico da Sociolinguística para avaliação sobre a elaboração de atividades.

O método utilizado é o método hipotético-dedutivo, pois nossa pesquisa tem início em um problema (hipótese) e buscamos as possíveis respostas para ele em teorias já consolidadas, para, então, chegarmos a uma conclusão sobre o tema escolhido. Sobre esse método, Marconi e Lakatos (2003, p. 97) explicam:

Toda investigação nasce de algum problema teórico/prático sentido. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição, que servirá de guia ao pesquisador. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 97)

Selecionamos os fenômenos linguísticos variáveis referente ao uso dos pronomes pessoais e da concordância verbal por entender que esses fenômenos perpassam os conteúdos de todos os anos de estudos no Ensino Fundamental e podem ser trabalhados atrelados às várias práticas de linguagem. Além disso, a escolha por esses fenômenos foi guiada devido à grande relevância que eles têm quanto ao aspecto da variação do português brasileiro em uso atualmente. No caso dos pronomes pessoais, isso se dá devido à alternância pronominal entre os pronomes *tu* e *você* e *nós* e *a gente*, muito comum em várias regiões do Brasil, assim como a substituição de *vós* por *vocês* (RUBIO, 2012; LOPES, 2007). Essas mudanças apontam para

um novo paradigma pronominal, diferente do sistema pronominal apresentado nas gramáticas normativas (BASSO et al., 2012). E este se relaciona com a concordância verbal, pois a alternância pronominal provoca alternância das formas de concordância (RUBIO, 2012).

Para investigar o tratamento dado aos fenômenos linguísticos variáveis no livro didático de língua portuguesa, selecionamos uma coleção aprovada pelo PNLD/2020, em um total de quatro volumes, que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano. A obra escolhida foi *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) devido à sua ampla distribuição em território nacional através do último PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental, segundo dados divulgados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em site oficial do governo (BRASIL, 2020). Das seis obras aprovadas no PNLD/2020, essa coleção foi a mais expressiva em termos de número de exemplares distribuídos às escolas públicas do Brasil, tendo sido adquiridos um total de 3.130.393 livros pelas unidades escolares cadastradas no programa.<sup>3</sup>

**Figura 1** – Imagem de divulgação da coleção Tecendo linguagens em site do PNLD 2020



Fonte: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>

O livro do aluno é organizado em unidades, tendo quatro unidades com dois capítulos cada, totalizando oito capítulos por livro. Os capítulos se dividem em seções para facilitar o trabalho com os diferentes eixos organizadores, conforme proposta da BNCC.

As seções que trabalham o eixo Leitura são: *Para começo de conversa*, que faz uma discussão prévia sobre o tema do capítulo; *Prática de leitura*, que propõe leitura de

<sup>3</sup> Não encontramos informação sobre número de exemplares dessa coleção distribuídos no Ceará.

textos de diversos gêneros; *Glossário*, que traz o significado de palavras destacadas nos textos lidos; *Conhecendo o autor*, que traz uma pequena biografia sobre o autor do texto lido; *Por dentro do texto*, responsável por colocar questões de interpretação do texto trazido na seção *Prática de leitura*; *Linguagem do texto*, cujo objetivo é trazer questões sobre a linguagem utilizada no texto lido; *Trocando ideias*, que propõe discussão oral em torno do texto trazido na seção *Prática de leitura*, visando ao desenvolvimento da argumentação por parte do aluno; *Conversa entre textos*, que aporta outros textos e os compara quanto à temática, estrutura ou linguagem empregada em textos utilizados nas seções anteriores.

As seções que trabalham o eixo Análise linguística/semiótica são: *Reflexão sobre o uso da língua*, que propõe análise sobre aspectos gramaticais da língua, seja escrita ou falada; *Aplicando conhecimentos*, que traz questões sobre os aspectos estudados na seção *Reflexão sobre o uso da língua*; e *De olho na escrita*, seção voltada para o ensino da ortografia padrão. O eixo Produção de texto é composto pela seção *Produção de texto*, que propõe produção escrita de vários gêneros. E o eixo oralidade é composto pela seção *Na trilha da oralidade*, que trabalha o eixo oralidade proposto pela BNCC.

Além das seções que compõem os eixos organizadores, há outras seções que fazem parte do capítulo, como a seção de apresentação do capítulo, intitulada *Abertura*; a seção *Hora da pesquisa*, que propõe pesquisas sobre temas relacionados ao tema do capítulo, visando o desenvolvimento da autonomia do estudante; *Para você que é curioso*, seção destinada a trazer fatos curiosos relacionados ao tema do capítulo; *Ampliando horizontes*, que traz sugestões de leituras diversas para além do textos apresentados no livro didático, como livros, sites e filmes; e *Preparando para o próximo capítulo*, seção que encerra o capítulo trazendo atividades que antecipam o tema do capítulo seguinte.

Há também a seção *Momento de ouvir*, que pode fazer parte tanto do eixo leitura como do eixo oralidade, pois propõe a escuta de textos diversos – como textos escritos oralizados, para apreciação do aluno.

**Figura 2** – Apresentação da estrutura do livro do aluno da Coleção Tecendo linguagens



## CONHEÇA SEU LIVRO



Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 4.

O interesse em investigar esses fenômenos linguísticos nesta etapa foi motivado pela observação de que a variação linguística, de ensino obrigatório desde a publicação da BNCC, precisa ser consolidada no Ensino Básico e a proposta de análise linguística deve incluir a perspectiva social e, portanto, heterogênea da língua. Por isso, é necessário analisar como isso se dá nos LDPs após a publicação desse documento de caráter normativo e se há mudança de paradigma no ensino gramatical, rompendo com o ensino tradicional (ou não).

Para efeito de análise, buscamos na Sociolinguística o aporte necessário para realizar tal investigação a fim de abranger os objetivos aqui propostos. Para tanto, propomos três eixos investigativos como parâmetro para análise dos fenômenos variáveis em questão na coleção *Tecendo linguagens*, a saber, a análise de orientação teórico-pedagógica, a análise de orientação metodológica e a análise de orientação teórico-prática, explicitados a seguir.

- i. **Orientação teórico-pedagógica:** engloba a análise da concepção de língua, gramática e norma adotada pelas autoras da coleção *Tecendo linguagens* no manual do professor. Investigamos se a concepção de língua no livro do aluno está de acordo com a concepção de língua assumida no manual do professor e

com o proposto pela BNCC nas atividades envolvendo sistema pronominal e concordância verbal.

- ii. **Orientação metodológica:** envolve a análise das mostras de língua empregadas no LDP, isto é, a escolha de registros da língua e a diversidade de gêneros textuais utilizados como exemplos para ensino dos pronomes pessoais e da concordância verbal. Nesta etapa, averiguamos se os textos utilizados auxiliam no desenvolvimento da competência linguística, permitindo que os alunos entrem em contato com diversas normas linguísticas.
- iii. **Orientação prática:** diz respeito à análise das atividades propostas no livro do aluno com o fito de averiguar se elas envolvem a noção de adequação da língua em detrimento do par certo/errado que orienta a gramática normativa. Nessa categoria também analisamos se as atividades do livro reforçam o preconceito linguístico ao trabalhar com a noção tradicional de erro e acerto na língua. Ainda, averiguamos se o ensino de variação linguística proposto no livro se dá de maneira relevante e ajuda no enfrentamento ao preconceito linguístico.

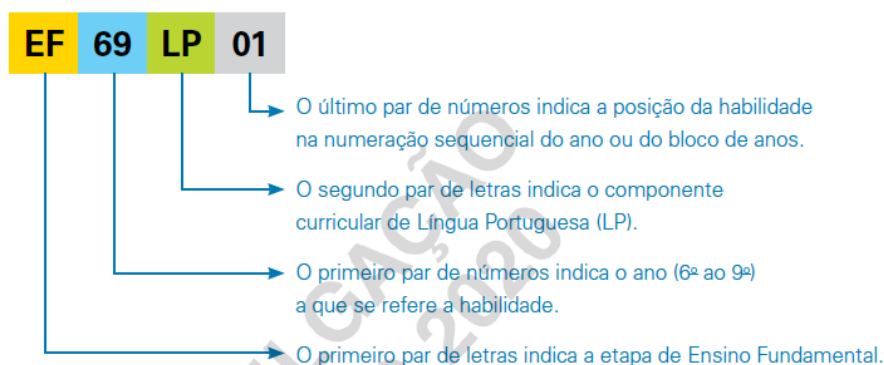
Organizamos as competências da BNCC, os conteúdos dos livros e os fenômenos selecionados em quadros, para melhor ilustrar o que buscamos investigar aqui. Para análise dos fenômenos conforme as orientações descritas acima, destacamos, em princípio, as competências e habilidades da BNCC que tratam de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal, ilustradas no quadro 7<sup>4</sup>.

Para isso, é preciso entender como são definidos os códigos da BNCC. Eles são alfanuméricos, gerados seguindo o seguinte raciocínio: as duas primeiras letras são as iniciais da etapa do ensino básico, sendo EF para Ensino Fundamental; o dois números que seguem são dos anos a que se refere aquele código, sendo 69, por exemplo, do 6º ao 9º ano; em seguida são postas as iniciais do componente curricular, sendo LP referente ao de Língua Portuguesa; e, por fim, dois números referentes à posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Isso é exemplificado na figura 3.

**Figura 3** – Composição do código da BNCC

---

<sup>4</sup> O quadro 7 encontra-se na página 66.



Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p 10.

O levantamento das habilidades e códigos da BNCC nos auxilia a observar a abordagem das habilidades e competências feita nos LDPs em estudo, a fim de ver se os conteúdos, temas e atividades propostos no livro do aluno mantêm coerência com a proposta didático-pedagógica assumida no manual do professor.

**Quadro 7** – Competências e habilidades da BNCC envolvendo os fenômenos da variação linguística, dos pronomes pessoais e da concordância verbal

<p><b>Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental envolvendo variação</b></p>	<p><b>COMPETÊNCIA 1:</b> 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.</p>
<p><b>Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental envolvendo variação</b></p>	<p><b>COMPETÊNCIA 1:</b> 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.</p> <p><b>COMPETÊNCIA 4:</b> Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.</p> <p><b>COMPETÊNCIA 5:</b> 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.</p>
<p><b>Habilidades de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano envolvendo variação</b></p>	<p><b>(EF69LP07)</b> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p><b>(EF69LP08)</b> Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p>

	<p><b>(EF69LP12)</b> Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p> <p><b>(EF69LP50)</b> Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> <p><b>(EF69LP55)</b> Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p><b>(EF69LP56)</b> Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p> <p><b>(EF89LP09)</b> Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.</p>
<p><b>Habilidades de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano envolvendo pronomes pessoais e concordância verbal</b></p>	<p><b>(EF06LP04)</b> Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.</p> <p><b>(EF06LP06)</b> Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p> <p><b>(EF07LP06)</b> Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p><b>(EF07LP10)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p> <p><b>(EF06LP11)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p> <p><b>(EF06LP12)</b> Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</p> <p><b>(EF07LP12)</b> Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).</p> <p><b>(EF08LP04)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.</p> <p><b>(EF09LP10)</b> Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Observando o quadro 7, percebemos que a Base prevê o ensino de variação e a inclusão de registros em diversas variedades linguísticas ao longo dos anos finais do Ensino

Fundamental. Portanto, podemos nos respaldar, ao menos em parte, nesse documento para garantir o ensino de fenômenos linguísticos variáveis numa perspectiva sociolinguística nessa etapa do ensino básico.

Esclarecemos que, apesar da divisão em três categorias de análise, elas mantêm estreita relação entre si, pois a concepção de língua adotada pelas autoras, investigada na orientação teórico-pedagógica, deve orientar a escolha de registros e mostras da língua, analisada na orientação metodológica, bem como as atividades propostas no livro do aluno, que são investigadas com mais detalhes na orientação prática. Ainda, a análise de orientação metodológica se relaciona com a análise da orientação prática, uma vez que, quanto mais diversa a seleção de textos em diferentes registros da língua e de diferentes gêneros textuais, mais o estudante estará em contato com variedades linguísticas diversas, facilitando o reconhecimento da diversidade linguística do nosso país.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Partindo do que propõe a BNCC sobre o ensino de variação linguística e dos fenômenos linguísticos selecionados, a saber, os referentes aos pronomes pessoais e à concordância verbal, analisamos como isso é feito na coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018) e se ela está de acordo com o que propõe esse documento oficial e com os estudos sociolinguísticos atuais. Além disso, nos amparamos em estudos sociolinguísticos para comentar as atividades dos LDPs selecionados, observando sua pertinência em relação às descobertas científicas recentes da área para realizarmos a análise das orientações teórico-pedagógica, metodológica e prática em subseções componentes posteriores deste capítulo.

De acordo com o quadro 7, vemos que a Base prevê o ensino de variação linguística e orienta sobre a adequação da linguagem ao contexto de produção como conteúdo previsto para os anos finais do Ensino Fundamental, adotando uma visão de língua vinculada ao seu viés social. Também, sugere o contato com as diversas variedades linguísticas do Brasil e preconiza um ensino que combata o preconceito linguístico (BRASIL, 2018a).

Verificando o manual do professor, elaboramos os quadros 8 a 11, que mostram a relação entre os conteúdos e temas trabalhados no livro do aluno que abordam as habilidades e competências destacadas no quadro 1 com os fenômenos da variação linguística em análise (os pronomes pessoais e a concordância verbal), de forma direta ou indireta, a fim de perceber a articulação entre os LDPs de 6º a 9º ano, que compõem nosso *corpus*, e a proposta da BNCC para o EF2, apresentados abaixo.

**Quadro 8** – Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 6º ano da coleção *Tecendo linguagens* para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal

UNIDADE 1	Subseção de livros	Conteúdo/Tema abordado	Código BNCC
	CAPÍTULO 1		
	Prática de leituras	Gênero biografia	(EF69LP08)
	Produção de texto	Gênero biografia	(EF69LP07)
UNIDADE 2	CAPÍTULO 3		
	Reflexão sobre o uso da língua	Variedade linguística quanto ao nível de formalidade	(EF69LP55)
	Aplicando conhecimentos	Questões envolvendo graus de formalidade da língua	(EF69LP55)
	Produção de texto	Gênero relato de memória	(EF69LP07)
	CAPÍTULO 4		
	Reflexão sobre o uso da língua	Pronomes pessoais e de tratamento	(EF06LP12)
Produção de texto	Classificado poético ou diário íntimo	(EF69LP07)	

CAPÍTULO 5			
UNIDADE 3	Reflexão sobre o uso da língua	Verbos	(EF06LP04)
	Aplicando conhecimentos	Exercícios sobre verbos	(EF06LP04)
	Produção de texto	Gênero notícia	(EF69LP08)
CAPÍTULO 6			
UNIDADE 3	Reflexão sobre o uso da língua	Verbos no indicativo	(EF06LP04)
	Aplicando conhecimentos	Questões sobre verbos no modo indicativo	(EF06LP04)
CAPÍTULO 7			
UNIDADE 4	Linguagem do texto	Questões sobre variedade linguística de personagens caboclos em caso	(EF69LP55)
	Trocando ideias	Análise da variedade linguística de personagens caboclos em caso	CG <sup>5</sup> 1, CLP <sup>6</sup> 4 e (EF69LP55)
	Conversa entre textos	Análise de caso e da variedade empregada	CLP1 e CLP4
	Reflexão sobre o uso da língua	Verbos no pretérito do indicativo	(EF06LP04) e (EF06LP11)
	Aplicando conhecimentos	Questões sobre verbos no pretérito do indicativo	(EF06LP04) e (EF06LP11)
	Linguagem do texto	Questões sobre a variedade regional gaúcha em caso	(EF69LP55)
	Reflexão sobre o uso da língua	Concordância verbal	(EF06LP06) e (EF06LP11)
	Aplicando conhecimentos	Questões sobre concordância verbal	(EF06LP06) e (EF06LP11)
	Conversa entre textos	Leitura de poemas de cordel e análise sobre a variedade regional empregada	(EF69LP55)
	CAPÍTULO 8		
UNIDADE 4	Reflexão sobre o uso da língua	Tempos Futuros do modo indicativo	(EF06LP04)
	Aplicando conhecimentos	Exercícios sobre tempos futuros do indicativo	(EF06LP04)
	Produção de texto	Gênero verbete	(EF69LP07)

Fontes: Elaborado pela autora a partir de informações de Oliveira e Araújo (2018a) e BNCC (BRASIL, 2018).

Para o conteúdo programático do livro de 6º ano, está previsto o ensino dos pronomes pessoais e da concordância verbal. De acordo com os códigos da BNCC sobre esses objetos de conhecimento para esse ano, percebemos que se espera que o aluno saiba utilizar os pronomes e fazer a concordância verbal adequadamente, isto é, de acordo com a norma-padrão. É esperado também que se desenvolva o conhecimento acerca de variação linguística.

**Quadro 9** – Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 7º ano da coleção Tecendo linguagens para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal

UNIDADE 1	Subseção de livros	Conteúdo/Tema abordado	Código BNCC
	CAPÍTULO 1		
	Linguagem do texto	Questões envolvendo o grau de formalidade na fala de personagens em crônica	CLP4
	Prática de leituras	Mensagens instantâneas por aplicativo	CLP5
	Produção de texto	Análise do gênero mensagens instantâneas por	(EF69LP12)

<sup>5</sup> Abreviatura de Competência Geral da Área de Linguagens.

<sup>6</sup> Abreviatura de Competência Específica de Língua Portuguesa.

		aplicativo	
	Conversa entre textos	Gênero e-mail	(EF69LP55)
	Conversa entre textos	Gênero crônica	(EF07LP06), (EF69LP56)
	CAPÍTULO 2		
	Na trilha da oralidade	Gênero podcast	(EF69LP12)
	Produção de texto	Gênero comentários para notícia	(EF69LP07), (EF69LP08)
UNIDADE 2	CAPÍTULO 4		
	Na trilha da oralidade	Propõe reescrita de trecho de romance	CLP5, (EF69LP55)
	Produção de texto	Reescrita de Romeu e Julieta em variedade do português brasileiro falado Gênero texto dramático	(EF69LP50)
UNIDADE 3	CAPÍTULO 5		
	Linguagem do texto	Análise de conto em registro de português de Portugal	(EF69LP55)
	Na trilha da oralidade	Gênero júri simulado	(EF69LP12), (EF69LP56)
	Produção de texto	Gênero conto	(EF07LP10)
	CAPÍTULO 6		
	Produção de texto	Gênero conto	(EF07LP10)
UNIDADE 4	CAPÍTULO 7		
	Na trilha da oralidade	Gênero vlog	(EF69LP12)
	Produção de texto	Gênero carta de solicitação ou reclamação	(EF07LP10)
	CAPÍTULO 8		
		Produção de texto	Gênero infográfico

Fontes: Elaborado pela autora a partir de informações de Oliveira e Araújo (2018b) e BNCC (BRASIL, 2018)

No cronograma do 7º ano, o ensino sobre colocação pronominal e concordância verbal se dá de forma mais prática, na análise e produção de textos. As atividades envolvendo variação são bem menos expressivas nesse ano, aparecendo apenas em algumas questões, em particular sobre nível de formalidade da situação e adequação da linguagem de acordo com esse critério, que exploramos com mais detalhes na análise de ensino de variação do livro do aluno.



**Quadro 10** – Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 8º ano da coleção Tecendo linguagens para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal

	Subseção de livros	Conteúdo/Tema abordado	Código BNCC
UNIDADE 1	CAPÍTULO 1		
	Produção de texto	Gênero Prefácio	(EF69LP07)
UNIDADE 1	CAPÍTULO 2		
	Produção de texto	Gênero reportagem	(EF69LP07)
UNIDADE 2	CAPÍTULO 3		
	Linguagem do texto	Gênero poema de cordel, variação geográfica e variação social	* não coloca nenhum dos códigos que aborda a questão da variação, embora traga questões e conceitos sobre isso.
	Produção de texto	Gênero verbete	(EF69LP07)
	CAPÍTULO 4		
	Reflexão sobre o uso da língua	Concordância verbal	(EF08LP04)
	Aplicando conhecimentos	Concordância verbal	(EF08LP04)
UNIDADE 3	Produção de texto	Gênero relato/conto	(EF69LP07)
	Na trilha da oralidade	Gênero discussão oral	Competência Geral 1
	CAPÍTULO 5		
	Produção de texto	Gênero artigo de opinião	(EF08LP04), (EF69LP07)
	Produção de texto	Gênero abaixo-assinado	(EF69LP07)
	CAPÍTULO 6		
UNIDADE 4	Na trilha da oralidade	Gênero plebiscito	(EF69LP12)
	Produção de texto	Gênero cartaz (sobre recomendações de uso da internet)	(EF69LP07)
	CAPÍTULO 7		
	Produção de texto	Gênero carta ao leitor	(EF08LP04), (EF69LP07)
UNIDADE 4	CAPÍTULO 8		
	Na trilha da oralidade	Gênero esquete teatral	(EF69LP12)
	Produção de texto	Gênero Propaganda de conscientização	(EF08LP04), (EF69LP07), (EF69LP08)

Fontes: Elaborado pela autora a partir de informações de Oliveira e Araújo (2018c) e BNCC (BRASIL, 2018).

Para o 8º ano, percebemos apenas a retomada da colocação pronominal e da concordância verbal relacionadas ao estudo de gêneros, sendo exigidos de maneira prática nas atividades de produção escrita. Trabalha-se a noção de variação em uma das atividades, porém sem atribuir nenhum dos códigos relacionados a essa habilidade.

**Quadro 11** – Abordagem das habilidades e competências da BNCC no livro de 9º ano da coleção Tecendo linguagens para os conteúdos de variação linguística, pronomes pessoais e concordância verbal

	Subseção de livros	Conteúdo/Tema abordado	Código BNCC
UNIDADE 3	CAPÍTULO 5		
	Produção de texto	Artigo de opinião	(EF69LP07), (EF69LP08)
	CAPÍTULO 6		
	Na trilha da oralidade	Júri simulado	(EF69LP12), (EF69LP56)

CAPÍTULO 7			
UNIDADE 4	Linguagem do texto	Estrangeirismos (expressão <i>fake news</i> em notícias)	(EF09LP12)
	Linguagem do texto	Gênero artigo de opinião (compara linguagem do PE com o PB)	(EF69LP55)
	Na trilha da oralidade	Videocast com checagem de fatos	(EF69LP12)
	Produção de texto	Campanha (cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo para TV)	(EF69LP07), (EF69LP08)
	CAPÍTULO 8		
	Na trilha da oralidade	Edição de uma entrevista	(EF69LP12)
	Reflexão sobre o uso	Colocação pronominal	(EF69LP56) (EF09LP10)
Produção de texto	Gênero enquete	(EF69LP07), (EF69LP08)	

Fontes: Elaborado pela autora a partir de informações de Oliveira e Araújo (2018d) e BNCC (BRASIL, 2018).

No LDP de 9º ano, percebemos a previsão do conteúdo da colocação pronominal, trabalhando os códigos (EF69LP56) e (EF09LP10), que preveem o ensino de variação no sistema pronominal. A abordagem da variação linguística aparece também no tema do estrangeirismo. Nesse ano, de maneira similar aos demais, orienta-se sobre adequação da linguagem nas produções textuais.

Esses quadros ilustram, de forma geral, o conteúdo programático para os fenômenos que buscamos investigar aqui. As unidades e capítulos não mencionados não trabalham o tema da variação linguística nem os fenômenos linguísticos selecionados.

Antes de partir para a análise dos fenômenos linguísticos variáveis na coleção que constitui nosso *corpus*, observamos a postura assumida pelas autoras no manual do professor quanto aos conceitos de língua, gramática e norma adotados por elas.

#### 4.1 Concepção de língua, gramática e norma na coleção *Tecendo linguagens*

Para análise da orientação teórico-pedagógica sobre o material didático em questão, verificamos o posicionamento das autoras quanto às concepções de língua, de gramática e de norma adotadas no manual do professor. O manual do professor, quanto à fundamentação teórica e metodológica, é o mesmo para os quatro anos dessa etapa do EF. O que se diferencia é a parte voltada às orientações sobre as atividades de cada série, os planos de aula e os projetos vinculados a cada série especificamente. Por isso, citamos aqui o manual do 6º ano apenas, porém entendendo que o posicionamento assumido pelas autoras nesse ano se estende para os demais anos do EF2.

Oliveira e Araújo (2018a) afirmam que “a língua é muito mais do que um código:

ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática da linguagem como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa.” (p. 29). Nessa perspectiva, aprender uma língua é mais do que formar palavras através de letras/fonemas que se organizam, ou mais do que estudar as regras gramaticais que lhe são subjacentes. As autoras entendem a língua como indissociável de seu caráter social, que se materializa em textos, cuja prática não pode ser dissociada do contexto dos interlocutores. Para as autoras, a linguagem deve ser estudada em seu contexto sociocultural, posto que língua e cultura são interdependentes.

O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo, isto é, há uma relação intrínseca entre o linguístico e o social, que precisa ser considerada no estudo da língua. Daí o lugar privilegiado para a análise desse fenômeno ser o discurso, que se materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros, que circulam enquanto práticas sociais. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 29)

Sob essa ótica, para o ensino de gramática, as autoras afirmam se basear nos preceitos da BNCC, que coloca o eixo de análise linguística/gramatical articulado aos eixos de oralidade, leitura e escrita, isto é, o ensino de gramática deve estar atrelado aos textos utilizados nas demais etapas, de maneira contextualizada. Nesse sentido, ao menos em teoria, o conceito de gramática adotado no manual do professor não é o mesmo do ensino tradicional, pois vincula a reflexão sobre a língua a práticas sociais e trabalha a escolha da norma de acordo com o contexto.

Quando pensamos na gramática, diferentemente do que por muito tempo orientou o trabalho com a linguagem em sala de aula – as aulas de gramática, com foco nas classificações de palavras, na aplicação de regras –, a análise linguística privilegia o domínio, pelo estudante, de recursos da língua que permitam a ele produzir enunciados coerentes nas situações de comunicação em que está inserido e ser capaz de refletir sobre como suas escolhas e estratégias discursivas podem produzir os significados desejados. Em outras palavras, a análise linguística permite aos alunos mobilizar conhecimentos para analisar não somente os aspectos visíveis dos textos que produzem, aqueles mais facilmente observáveis – a ortografia, o uso da norma-padrão, a paragrafação, a concordância –, mas também aspectos mais complexos, ligados ao gênero produzido – escolhas e tipo de registro adequados à situação específica de comunicação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 23, grifo nosso).

Nesse contexto, a análise linguística não se daria apenas sobre regras gramaticais, mas também sobre toda a situação de produção dos textos. Contudo, por essa afirmação, percebemos que, apesar de afirmar vincular os usos linguísticos e gramaticais aos diferentes contextos, as autoras, ao se referirem aos elementos “mais facilmente observáveis” (op. cit.) em um texto, tratam apenas do uso da norma-padrão, como se esta fosse a única norma utilizada nos textos. Ainda, a partir dessa citação, espera-se que as autoras tratem da variação

ao tratar diferentes registros e situações comunicativas. Ao atrelar práticas da oralidade à análise linguística, espera-se que isso se torne facilmente identificável, uma vez que na oralidade os fenômenos variáveis são muito comuns. Também, partindo dessa proposta das autoras, espera-se que elas tratem dos valores sociais associados às variantes, em que se aborda a questão do preconceito linguístico, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Sobre esse aspecto, Oliveira e Araújo (2018a) declaram que “o aluno tem a oportunidade, na escola, de confrontar estruturas gramaticais que aprendeu espontaneamente na convivência familiar com outras estruturas”, o que é condizente com os pressupostos da Sociolinguística, mas isso não acontece de fato, pois a BNCC (BRASIL, 2018), embora preveja a análise linguística partindo da norma vernacular do aluno, como prevista na habilidade (EF09LP10), por exemplo, só exige que isso seja feito no 9º ano. Isso significa dizer que o aluno passa os três primeiros anos do EF2 analisando a estrutura gramatical apenas de acordo com a norma-padrão. Em algumas ocasiões, o estudante entra em contato com variedades regionais, previstas para os 6º e 7º anos, mas isso é feito muitas vezes de forma estereotipada, como veremos na análise da abordagem dos fenômenos linguísticos selecionados no livro do aluno.

Partindo dessa concepção de língua, as autoras, em concordância com a BNCC e os PCN, elegem o texto como unidade mínima de estudo. Elas conceituam texto como “toda construção cultural que tenha um significado constituído a partir de um sistema de códigos e convenções” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 30). Nessa concepção, as autoras parecem se referir apenas ao texto escrito ao falar de sua constituição por sistema de códigos e convenções. O texto oral obedece ao código linguístico, mas não obedece a restrições convencionais da mesma natureza que a escrita (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Sobre isso, Marcuschi e Dionisio explicitam (2007) que

a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15).

É importante, portanto, trabalhar com as duas modalidades da língua (oral e escrita) em sala de aula, não em uma perspectiva dicotômica, mas numa perspectiva escalar, entendendo que os diversos textos produzidos, sejam orais ou escritos, variam quanto ao grau de formalidade, podendo haver textos escritos menos formais e menos preocupados com as convenções da escrita estabelecidas pela academia, como bilhetes e mensagens instantâneas

por aplicativo. Da mesma forma, pode haver textos orais mais formais, como palestras e seminários, que exigem maior monitoramento da linguagem. Por isso, Marchuschi e Dionisio (2007) sugerem o estudo da língua na perspectiva dos gêneros para dar conta desse contínuo do nível de formalidade nos diferentes gêneros.

Sobre isso, apesar da concepção de texto que parece incluir apenas textos escritos, as autoras da coleção *Tecendo linguagens* incluem o trabalho com gêneros orais e escritos diversos, que trazem graus diversos de formalidade no texto, atendendo ao que propõe a Base. Respalhando-se nos pensamentos de Bakhtin, as autoras entendem o texto como a materialização dos discursos e que “todo texto se organiza em um determinado gênero” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 30). Nesse ínterim, elas corroboram a ideia de trabalhar com diversos gêneros textuais, incluindo o texto multimodal ou multissemiótico, que é aquele que utiliza mais de uma modalidade de linguagem ou sistema de signos na sua composição, podendo ser composto por linguagem verbal, linguagem sonora, linguagem visual e/ou linguagem corporal, comum em textos que circulam nas grandes mídias, como internet e televisão (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a).

A BNCC (BRASIL, 2018a) prevê o trabalho com textos diversos no ensino fundamental, incluindo o texto multimodal, orientado por quatro eixos ou práticas de linguagem, a saber: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Sobre isso, as autoras afirmam que “O trabalho com esses quatro eixos, na coleção, toma como referência práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, favorecendo a organização dos objetos de conhecimento e das habilidades para a aprendizagem no Ensino Fundamental.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 11).

Segundo as autoras, a proposta de trabalho com análise e produção de gêneros, baseando-se na perspectiva bakhtiniana, permite apresentar modelos mais ou menos estáveis que podem servir de parâmetro para a produção de novos textos pelos estudantes. Sobre isso, as escritoras declaram que “esta obra considerará os gêneros nos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Foram considerados os aspectos formais que os constituem, assim como as características estruturais e linguísticas dos textos falados ou escritos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 30). Assim, para além de imitar textos que já existem, o estudo de gênero permitiria “uma recriação, uma adequação da produção de um determinado texto a uma situação social” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 30).

Para que isso aconteça, a BNCC (BRASIL, 2018a) propõe o ensino de língua portuguesa atrelado a categorias que correspondem a diferentes esferas da vida social, chamadas campos de atuação. No EF2, há quatro campos de atuação a se explorar: campo

artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. A Base justifica essa orientação, afirmando que

os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2018a, p. 85)

Portanto, percebemos que as autoras assumem uma perspectiva de língua, e, conseqüentemente, de gramática e de norma, que inclui seu caráter social e histórico. Destarte, é esperado que o estudo da variação esteja inserido nos estudos da língua em propostas do livro do aluno, e a análise linguística deve perpassar pelos usos reais da língua.

#### **4.2 Análise dos fenômenos linguísticos variáveis na coleção Tecendo linguagens**

Nesta seção de análise, observamos as atividades propostas no livro do aluno. Começamos por analisar como se dá a proposta de ensino de variação ao longo das quatro séries, orientadas pela Competência 1 de Linguagens, pelas Competências Específicas de Língua Portuguesa 1 e 4 para o EF e pelo código (EF69LP55) especificamente. Nessa etapa da análise, averiguamos também como se dá a reflexão sobre adequação da linguagem nas seções de *Produção de texto e Oralidade*, sob orientação dos códigos (EF69LP07), (EF69LP08), (EF69LP12), (EF69LP50), (EF69LP56) e (EF89LP09)<sup>7</sup>

Em seguida, tratamos da abordagem dos fenômenos linguísticos na coleção que envolvem os pronomes pessoais, representados pelos códigos (EF06LP12), (EF07LP12), (EF09LP10); e a concordância verbal, orientada pelos códigos (EF06LP06), (EF06LP11), (EF07LP06), (EF07LP10) e (EF08LP04). Verificamos se eles são abordados como fenômenos variáveis e como se dá a proposta de análise linguística na coleção, relacionando à noção de língua adotada pelas autoras, isto é, relacionando à análise da orientação teórico-pedagógica.

Na obra *Tecendo linguagens*, a análise linguística/semiótica é trabalhada sobretudo na seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua*, que deve estar relacionada com as demais seções do livro, segundo proposta da BNCC. Analisaremos, então, como se dá essa relação, que é feita através do texto, observando se a proposta de análise linguística se dá de forma contextualizada e como ela se articula aos textos trabalhados no eixo de análise

---

<sup>7</sup> Sugerimos consulta ao quadro 7, página 65 desta dissertação, para verificar as orientações presentes na BNCC para cada código e competência.

linguística/semiótica (análise da orientação metodológica).

Verificamos também as orientações dadas nas questões do livro do aluno para perceber se o livro trabalha com a noção de erro/acerto quando do uso de regras gramaticais da norma-padrão, perpetuando um ensino normativo e excludente da língua – ou não (análise da orientação prática).

#### 4.2.1 Ensino de variação linguística na coleção Tecendo linguagens

Na coletânea Tecendo linguagens, a variação linguística começa a ser tratada no livro de 6º ano, no capítulo 3 da Unidade 2, na seção *Reflexão sobre uso da língua*. Nessa seção, o código trabalhado é o (EF69LP55), que aborda diretamente a questão do reconhecimento sobre as variedades linguísticas.

**Figura 4** – Variedades linguísticas no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Variedade linguística**

1. Observe a maneira como um personagem do texto “Na escola” expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e **a gente aparecemos** de qualquer jeito.

a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?  
*Não, pois o sujeito (a gente) está no singular e o verbo (aparecemos) no plural.*

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece? *Resposta pessoal.*

**Linguagem formal e informal**

1. No texto “Na escola”, encontramos palavras e expressões que costumam ser usadas em situações informais de comunicação. Veja:

Uniforme é **papo-furado**.  
 - Porque minissaia é muito mais **bacana**.  
 - Ah, **cada um na sua**.

88

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 88.

Utilizando um excerto da crônica “Na escola”, de Drummond (2016 apud OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a), o LDP propõe análise da fala de um personagem que utiliza a norma popular. Nessa fala, é feita uma conjugação diferente da norma-padrão para o sujeito *a gente* (“a gente aparecemos”). E a questão versa sobre essa diferença, ao perguntar no primeiro item se ela segue as regras gramaticais. Aí, não é feita nenhuma ressalva sobre o que é considerado gramática, ficando implícito que se trata da gramática normativa. Não é feita, de igual maneira, nenhuma orientação sobre o que é considerado gramática ou que há diferentes normas ou variedades linguísticas, o que poderia ter sido trabalhado aí dentro desse

tema e de acordo com o que as autoras propõem no manual do professor. Também, não há qualquer consideração sobre o uso de *a gente* como pronome pessoal, um fenômeno linguístico variável comum no português do Brasil (RUBIO, 2012).

Outra consideração importante a se fazer sobre o exemplo utilizado nessa seção é o fato de as autoras da coleção terem escolhido o fenômeno menos recorrente no português brasileiro, a saber, o pronome *a gente* seguido da conjugação verbal com a marca de primeira pessoa do plural *-mos*. Segundo atestam Coelho (2006), em estudo realizado na periferia paulista, e Carvalho et al. (2020), em estudo realizado com falantes cultos de Fortaleza-CE, o pronome *a gente* raramente é usado com a concordância de primeira pessoa do plural, como em “a gente aparecemos”, exemplo usado pelas autoras da coletânea na atividade da figura 4.

No item (b) da mesma questão, pergunta-se sobre a ocorrência dessa forma de concordância verbal, deixando em aberto a possibilidade de respostas, que pode variar de acordo com a experiência pessoal de cada estudante. No manual do professor, orienta-se acolher as respostas dos alunos e abordar as diferentes normas, considerando-se a heterogeneidade linguística e a distinção entre grupos de falantes mais populares, que, por não frequentarem a escola, usam uma norma diferente de grupos mais escolarizados, que falam a norma mais prestigiada, cuja conjugação se aproxima mais da norma-padrão por participarem frequentemente de práticas letradas. Também orienta a definir o que é norma-padrão, definida como “um modelo idealizado de língua correspondente a um conjunto de regras veiculadas, sobretudo, pela gramática normativa.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 88). Isso é feito sem levar em conta a alternância pronominal para a primeira pessoa do plural entre as formas *nós* e *a gente*, típica da fala de brasileiros (LOPES, 2007), o que acarreta mudanças no padrão de conjugação para essa pessoa (RUBIO, 2012).

Uma reflexão importante que poderia ser feita a respeito do exemplo usado na questão 1 sobre variedade linguística (figura 4) é sobre a variação na fala de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, pois elas podem alternar entre o uso da norma culta e da norma popular (ARAÚJO et al., 2020), sendo inclusive mais comum a ocorrência de *a gente* com conjugação singular (RUBIO, 2012; COELHO, 2006; SCHERRE et al., 2018), como em “a gente apareceu”.

Outra consideração que poderia ser feita sobre o exemplo destacado é de que a forma “a gente aparecemos”, por ser mais saliente, é também a forma mais estigmatizada, sendo frequentemente alvo de preconceito linguístico (SCHERRE et al., 2018). Contudo, não há qualquer consideração a respeito disso na questão.

Apesar de entender que a participação e autonomia do professor seja de grande



relevância no fazer pedagógico, acreditamos que não trazer as definições de norma, norma culta, norma popular, norma-padrão e variedade linguística explicitamente no livro do aluno, nem promover qualquer reflexão sobre o que é gramática (ou gramáticas), dificulta a abordagem do tema e torna o ensino sobre variedades linguísticas superficial, pois o estudante não tem como retomar esses conceitos caso precise ou queira. Além disso, caso o professor não tenha uma formação consistente em Sociolinguística, as orientações presentes no manual do professor podem não ser seguidas a contento, ainda que sejam bem-intencionadas.

A fala da personagem tomada como exemplo poderia ter sido melhor explorada quanto à comparação das diferentes normas e à variação da concordância de número no PB. No entanto, isso não é feito, e o ensino de variação é resumido a entender que há diferenças, sem maiores explicações e exemplificações sobre isso.

Outra distinção que o LDP faz concernente à variação nessa mesma seção é a conceituação de linguagem formal e informal. Raquel (2007) aponta, através de sua pesquisa, que os estudantes comumente resumem o fenômeno da variação a uma questão de grau de formalidade. Nesse quesito, vemos que o livro traz a definição de linguagem formal e informal, talvez colaborando com essa ideia reducionista em relação ao entendimento do fenômeno de variação (ver figura 5).

**Figura 5** – Definição de linguagem formal e informal no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens

De acordo com a situação e a circunstância em que nos encontramos, falamos ou escrevemos de formas diferentes. Para adequar nossa linguagem à situação de comunicação, devemos considerar aspectos como o assunto que está sendo tratado, o estado emocional de quem se comunica, o grau de intimidade e o tipo de relação entre as pessoas (falante/ouvinte – escritor/leitor) e o lugar em que se encontram, entre outros.

Dependendo da situação de comunicação, usamos:

**Linguagem formal:** presente em situações de maior formalidade. É elaborada e, geralmente, apresenta conteúdo mais complexo e vocabulário técnico. Nela, há maior preocupação com a norma-padrão.

**Linguagem informal:** é adequada para a fala imediata e do dia a dia. A linguagem informal é mais simples, espontânea e pode fazer uso de gírias. É bastante usada com familiares e pessoas com quem se compartilham momentos que não exigem formalidade.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 89.

A formalidade é tratada de maneira dicotômica, como dois polos opostos e distantes, e não como uma questão de grau, um *continuo*, como coloca Marchuschi (2007), que é o que de fato acontece nas situações reais, dada a diversidade de situações comunicativas em que se dá a interação humana.

Na Unidade 4, capítulo 7 do livro de 6º ano, são retomadas na subseção *Linguagem do texto* as noções discutidas no tópico sobre variedade linguística, que aborda práticas de leitura e compreensão de texto. O gênero utilizado agora é um caso, que traz dois

caboclos e um médico como personagens, intitulado *Dois caboclos na enfermaria*, de Rolando Boldrin, apresentado na íntegra na figura a seguir.

**Figura 6** – Causo *Dois caboclos na enfermaria*, de Rolando Boldrin

**Dois caboclos na enfermaria**

Lá na minha terra tinha um caboclo que vivia reclamando de uma dor na perna. E, coincidentemente, um compadre dele tinha também a mesma dor na perna, e também tava sempre reclamando da danada.

Só que nenhum deles tinha coragem de ir ao médico. Ficavam mancando, reclamando da dor, mas não iam ao hospital de jeito nenhum. Até que um deles teve uma ideia:

– Ê, compadre. Nós vêve sofrendo muito com a danada dessa dor na perna... Por que é que nós num vamos junto no dotô? Vamos lá. A gente faz a consulta, tal, se interna no mesmo quarto... Daí fazemo o tratamento e vemo o que acontece. Se curar, tá bom demais!

O compadre gostou da ideia, tomou coragem e lá foram os dois.

Quando chegaram ao hospital, o médico pediu para o primeiro deitar na cama e começou a examinar. Fez algumas perguntas e foi apertando a perna do caboclo:

Doutor – Dói aqui?

Caboclo 1 – Aiiii!

Doutor – E aqui, como é que está?

Caboclo 1 – Aii, aii, aii! Dói demais!

E o outro só olhando. Quando chegou a vez dele, o médico foi cutucando, apertando, mas nada de ele gemer. Ficou quieto o tempo todo. Aí o médico foi embora e o compadre estranhou:

Caboclo 1 – Mas cumpadi, a minha perna doeu demais da conta com os aperto do hõmi... Como é que a sua não doeu nada de nada?!

Caboclo 2 – E ocê acha que eu vou dá a perna que dói pro hõmi apertá?!?!?!?



BOLDRIN, Rolando. *Dois caboclos na enfermaria*. In: ANDREATO, Elías. *Brasil: Almanaque Brasil de Cultura Popular*. São Paulo: Andreato, 2017.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 197-198.

Na fala dos caboclos, é utilizada uma variedade regional. Na fala do médico, é utilizada uma variedade urbana culta. As perguntas feitas trabalham a noção de identidade e caracterização das personagens de acordo com sua forma de falar.

**Figura 7** – Questões de compreensão de texto envolvendo variedades linguísticas no LDP de 6º ano da coleção Tecendo linguagens

**LINGUAGEM DO TEXTO**

1. Nos diálogos, os caboclos e o médico representam de forma diferente os modos de falar dos personagens. Responda:

a) Qual variedade linguística é usada para representar o modo de falar dos caboclos?  
*Espera-se que os alunos respondam ser alguma variedade regional de português brasileiro.*

b) Na fala dos caboclos, que efeito de sentido o uso dessa variedade linguística pode provocar?  
*Resposta possível. O modo de falar possibilita caracterizar melhor os personagens e inferir seus valores humanos e sociais.*

c) Qual é a variedade linguística usada para representar o modo de falar do médico?

d) Na fala do médico, que efeito de sentido o uso dessa variedade linguística pode provocar?  
*Resposta pessoal.*

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 199-200.

Embora a atividade leve o aluno a pensar que há variedades diferentes, exemplificadas pelas falas do caboclo e do médico, perde-se a oportunidade de refletir sobre a identidade linguística dos falantes em relação às suas comunidades de fala e em relação à acomodação linguística, que está associada à variação estilística. Labov (1978) afirma que a forma como falamos reflete nossa identidade e acomodação em relação aos nossos ouvintes, isto é, empregamos papéis sociais de acordo com a imagem que queremos transmitir, e escolhemos o registro de acordo com nosso interlocutor, adaptando-nos às diversas situações. Por exemplo, nós sabemos quando alguém é cordial conosco porque é possível haver outras formas de falar que não são consideradas educadas. Ainda, nós podemos reconhecer se alguém é de determinada região pela sua forma de falar, porque a forma de falar de um indivíduo se diferencia da de pessoas vindas de outros lugares. Por isso, reconhecer que a fala de alguém tem relação com sua identidade, como também que ela poderia dizer a mesma coisa de outra forma fazem parte do estudo da variação na língua e permitem ao aluno tomar consciência de seus usos linguísticos e os de sua comunidade, como também refletir acerca dos usos monitorados.

Em continuidade, o tema da variedade linguística é retomado, acrescentando a noção de variação regional ou diatópica, embora esta não seja nomeada no livro do aluno, sendo apenas discutida a ideia disso na questão 1. O conhecimento em torno desse tema vai sendo retomado e construído, o que é válido. No entanto, o exemplo de variação regional parece se dar de maneira estereotipada e irrealista, pois a representação da fala do médico é feita tal qual se escreve na norma-padrão, enquanto as falas dos caboclos são feitas de forma caricata, contrastando com a escrita do resto do texto.

É compreensível que o gênero *causo*, por ser um gênero literário, não retrate de forma fidedigna as variedades de falantes reais, pois não é esse seu objetivo. O objetivo maior desse gênero é provocar humor, e um dos recursos que auxiliam nisso é a representação caricata da fala dos caboclos. O problema está, como coloca Bagno (2007, p. 120), em querer utilizar textos desse tipo como material didático e “no uso inadequado que se faz dos trabalhos criativos dessas pessoas”. Ele considera problemático o uso de textos artísticos-literários como exemplares de variação regional no LD por vários motivos, os quais ele explica:

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não

existe variação.

Isso explica a insistência dos autores de material didático em apresentar como exemplos de variação linguística uma tirinha do personagem Chico Bento (de Maurício de Sousa), uma letra de samba de Adoniran Barbosa ou um poema do Patativa do Assaré. Qual o problema nisso? Muito simples: as revistas do Chico Bento, os sambas de Adoniran e os poemas de Patativa **não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam**. Não são, nem tem que ser, já que em todas essas manifestações está presente uma intenção *lúdica, artística, estética* e, nem de longe, um trabalho científico rigoroso. (BAGNO, 2007, p. 120, grifos do autor)

De forma semelhante, no mesmo capítulo, em nova subseção de *Linguagem do texto* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 210-211), é feita análise de um caso cujas personagens são gaúchos e, mais uma vez, as falas dos personagens são tomadas como exemplo de variação regional. E, ainda no capítulo 7, na subseção *Conversa entre textos*, são usados poemas de cordel para analisar a variedade nordestina. Essa proposta de análise, além de não corresponder à realidade linguística de falantes das regiões citadas, promove uma ideia errônea sobre as comunidades de fala, passando a impressão de que os falantes de uma determinada região ou grupo falam apenas de determinado modo em toda e qualquer situação, como se não oscilassem entre as várias normas que dominam (ARAÚJO et al., 2020).

De igual modo, ao representar a fala de grupos localizados em grandes centros urbanos com a norma-padrão, colaboram com a ideia de que esses falam de acordo com a gramática normativa e que não variam no uso efetivo da língua, quando, na verdade, também oscilam entre as várias normas, pois todo falante domina várias normas (ARAÚJO et al., 2020). Dessarte, o manual didático contribui para manter imagens estereotipadas sobre os falantes de determinadas regiões, contribuindo para o preconceito linguístico.

O tema da variação linguística é retomado no livro de 7º ano, de forma indireta, pois não é o assunto principal da seção, sendo tratadas, principalmente, as noções de linguagem formal e informal relacionadas ao grau de proximidade entre os interlocutores e à situação de comunicação. Nela, é indicada a abordagem da competência 5 de LP, que demanda a adequação da linguagem de acordo com o contexto de produção. Para tanto, é eleito o gênero mensagens instantâneas por aplicativo, em que se observam traços de oralidade na escrita, sendo justificados devido à situação informal e se observando adequação da linguagem ao contexto de uso de acordo com o critério grau de formalidade (ver figura 8).

**Figura 8** – Gênero mensagens instantâneas por aplicativo no LDP de 7º ano da coleção Tecendo linguagens



nenhum dos códigos relacionados à variação nessa atividade, são apresentadas as noções do que as autoras chamam de variedade geográfica e variedade social na subseção *Linguagem do texto*, que faz parte do eixo Leitura. A análise se dá sobre um poema de cordel de Patativa de Assaré, que, conforme já discutimos, não serve bem a esse propósito (ver figura 9).

**Figura 9** – Variedade geográfica e variedade social no LDP de 8º ano da coleção Tecendo linguagens

Nos versos a seguir, o eu poético revela que o lugar onde nasceu e onde mora é a roça:

**Sou fio das mata**, cantô da mão grossa,  
Trabáio na roça, de inverno e de estio.

A maneira de falar das pessoas varia, por exemplo, de acordo com o lugar onde elas nascem ou vivem.

Quem é do Sul tem um jeito de falar diferente de quem é do Nordeste. O jeito de falar de quem é do campo pode ser diferente de quem mora na cidade. Temos, nesse caso, a **variedade geográfica**.

Preste atenção nos versos a seguir:

Não tenho sabença, **pois nunca estudei**,  
**Apenas eu sei o meu nome assiná**.  
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,  
**E o fio do pobre não pode estudá**.

Nesses versos, o eu poético diz que não estudou e fala da condição econômica de sua família. O grau de escolaridade (instrução), assim como a idade, o sexo, a condição socioeconômica, o convívio social são fatores que influenciam no modo de falar das pessoas. Nesse caso, trata-se da **variedade social**.

Há várias maneiras de falar e escrever uma língua e seus diferentes registros estão condicionados a situações específicas de uso. Dessa forma, todas as variações devem ser aceitas e nenhuma delas pode ser considerada superior, mais correta ou mais importante.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018c, p. 87.

Aí, notamos haver uma confusão quanto à nomenclatura, onde se cometem erros de ordem conceitual e terminológica, problemas identificados também por outros pesquisadores em LDPs (CHAMMA, 2007; SILVA, 2016). Confundem-se os conceitos de variedade e variação, referindo-se erroneamente a aspectos diferentes de análise sociolinguística. O que elas chamam de variedade geográfica seria, de acordo com a Sociolinguística, a variação diatópica, que é aquela que se refere a diferenças de uso de acordo com o lugar ou região. E o que as autoras chamam de variedade social seria, na verdade, a variação diastrática, que é aquela que aponta variações de acordo com aspectos sociais, como idade, etnia, classe socioeconômica etc. (COELHO et al., 2018). Já a variedade é a fala típica de um grupo, como a variedade falada pelos brasileiros, que é diferente da variedade falada pelos portugueses. Por isso, seria inapropriado dizer variedade geográfica ou variedade social.

Além disso, no exemplo usado, na segunda estrofe, é destacado o apagamento do *R* em posição de coda como exemplo de regionalismo ou típico da fala de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, o que não corresponde à realidade, pois estudos sociolinguísticos mostram que o apagamento do *R* no fim da palavra é comum a falantes de várias classes

sociais e várias regiões do Brasil, sendo um indício da variedade brasileira, em relação, por exemplo, à variedade portuguesa, na qual o *R* final é pronunciado (LINARES et al., 2008).

Há ainda o fenômeno da iodização palatal lateral presente no trecho destacado, típico da norma popular brasileira, tratado pelo manual de forma muito simplória, sendo explicado apenas como variação regional. Ribeiro (2017) explica que a iodização palatal é um fenômeno linguístico variável responsável por transformar o fonema /*λ*/ em /*y*/, como *trabalho* em *trabaio*, ou *filho* em *fio*. Sendo típico da fala de pessoas que habitam a zona rural, esse fenômeno é comumente alvo de preconceito linguístico, uma vez que “A perda e a alteração da lateral palatal /*λ*/ sofrem estigmatização social, pois estão correlacionadas a fatores sociais que lhes conferem menor prestígio.” (RIBEIRO, 2017, p. 145)

Aragão (2018) aponta hipóteses para que a iodização, de forma geral, ocorra a nível fonético: “Em determinados contextos, por facilidade o relaxamento de articulação, o /*λ*/ e o /*ʎ*/ podem perder o traço palatal, passando a ser articulados como alveolares /*l*/ e /*n*/, como iode /*y*/, ou sofrer apagamento, desaparecendo.” (p. 2). A pesquisadora explica que há diferentes hipóteses sobre a explicação desse fenômeno, não havendo consenso sobre ele entre os sociolinguistas.

Autores há que consideram esse fato um fenômeno fonético. Outros acham que é um problema de influência africana, uma mudança fonética do latim para o português, ou ainda, um fato que pode vir a ser fonológico, gerando um novo fonema e não apenas uma articulação diferente dos fonemas /*λ*/ e o /*ʎ*/ (ARAGÃO, 2018, p. 2)

Portanto, esse fenômeno é bem mais complexo do que o LDP coloca. E poderia ser debatido de forma mais produtiva, visando a trabalhar a questão do preconceito linguístico em relação à fala das pessoas que falam dessa maneira (BORTONI-RICARDO, 2004). É necessário sempre nos lembrarmos de que

as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

No que tange o debate sobre a heterogeneidade linguística nesse tópico do livro, isso é feito de forma superficial, fazendo uma afirmação genérica, sem maiores exemplos e considerações de que “todas as variações devem ser aceitas e nenhuma delas pode ser considerada superior, mais correta ou mais importante” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018c, p. 87). Isso após apresentar nomenclaturas em desacordo com os pressupostos sociolinguísticos e usar um exemplo irrealista e caricato de uma variedade supostamente exclusiva de

nordestinos com baixa escolaridade ou nenhuma escolaridade.

A forma como esse tema foi trabalhado nesse tópico de Leitura colabora para a manutenção do preconceito linguístico, uma vez que associa formas diferentes da norma-padrão a pessoas que não tiveram acesso à escola, ignorando que mesmo pessoas com alto grau de escolaridade usam a norma popular, conforme já atestaram vários estudos linguísticos (ARAÚJO et al., 2020).

No livro de 8º ano, o tema da variação surge apenas de forma indireta nas orientações sobre as produções de textos escritos e orais, em que se pede que se utilize a linguagem adequada, geralmente a norma-padrão<sup>8</sup>.

No livro de 9º ano, encontramos no capítulo 7 da Unidade 4, na subseção *Linguagem do texto*, a análise de um artigo de opinião escrito em português de Portugal, trazendo questões que comparam as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a variedade portuguesa e a variedade brasileira (ver figura 10).

**Figura 10** – Análise de artigo de opinião escrito em português de Portugal no LDP de 9º ano da coleção Tecendo linguagens

#### LINGUAGEM DO TEXTO

1. O artigo de opinião foi produzido em português de Portugal, visto que seu autor é da cidade do Porto, em Portugal. Releia o trecho:

Atualmente, vemos e até conhecemos pessoas com mais de 80 anos de idade. E a cada ano que passa esta situação torna-se cada vez mais **vulgar**. Graças aos avanços científicos e tecnológicos, estão constantemente **a ser criados** novos medicamentos e inventados novos dispositivos que nos fazem ver e viver de outra forma a velhice e até a doença.

- a) No uso corriqueiro, “vulgar”, em português brasileiro, significa algo de qualidade inferior; baixo, grosseiro.  
a) Qual é a diferença de significados da palavra *vulgar* no português do Brasil e no de Portugal? Pesquise na internet. *Em português de Portugal, “vulgar” significa algo normal, do conhecimento de todos; notório, sabido.*
- b) Como a expressão “a ser criados” costuma ser usada em português brasileiro? Pesquise na internet, se considerar necessário. *Em português brasileiro, é mais comum o emprego do gerúndio sem a preposição “a”. Assim, em lugar da locução “a ser criados” (como usada em Portugal), normalmente se usa a locução “sendo criados”.*
2. Releia o artigo de opinião observando o uso dos verbos:
- a) Como são distribuídos os verbos nos tempos presente, pretérito e futuro nos parágrafos que compõem o desenvolvimento do artigo? \_\_\_\_\_
- b) Por que foi feito o uso de tempos diferentes nos mais diversos segmentos do texto? \_\_\_\_\_

2. a) Os verbos no presente aparecem sempre que há exemplificação de ←  
Fonte: Oliveira e Araújo, 2018d, p. 202.

Esse exemplo extraído de um texto jornalístico poderia ser usado para enriquecer a discussão acerca das diferenças de uso não apenas na fala, mas também na escrita. As diferenças recaem não apenas sobre o léxico, mas também sobre aspectos morfossintáticos, como na construção “a ser criados”, comum em Portugal, porém estranha aos brasileiros, que normalmente empregariam o gerúndio “sendo criados” (TORRES, 2014).

<sup>8</sup> As atividades de produção de texto se assemelham em todos os LDPs da coleção, por isso optamos por colocar um exemplo disso ao tratar do livro de 9º ano, após feita uma avaliação ao longo de todos os anos (ver figura 11, p. 88).



Sobre os textos escritos na norma-padrão, Bagno (2007a) afirma também haver variação no uso dessa norma, pois, além da variação diatópica, perceptíveis entre países diferentes, como Brasil e Portugal, há também a variação diastrática, determinada por aspectos sociais, como diferentes profissões, pois o universo vocabular de um médico e os gêneros que ele costuma produzir, por exemplo, não são os mesmos de um engenheiro, embora ambos façam uso da norma-padrão em textos escritos em situações formais de trabalho.

No mais, no livro de 9º ano, a variação é trabalhada de maneira indireta na proposição de produção de gêneros orais e escritos, assim como nos livros dos demais anos. Quanto à proposta de produção de gêneros escritos, há sempre orientação sobre a escolha da linguagem adequada de acordo com a situação, com perguntas para guiar essa produção no quadro “Para escrever meu texto”, na seção *Produção de textos*, como mostra a figura 11.

**Figura 11** – Proposta de produção escrita do gênero autobiografia com orientação sobre escolha da linguagem na coleção Tecendo linguagens

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**Autobiografia**

Que tal preparar uma **autobiografia**, como fez Malala Yousafzai, para apresentar aos colegas?

A **autobiografia** é um gênero de texto em que uma pessoa narra a própria história, ou seja, acontecimentos de sua vida: experiências, sentimentos, emoções, entre outros. O texto é geralmente escrito em primeira pessoa e há um predomínio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do modo indicativo. É comum também, nesse tipo de texto, o uso de expressões com valor temporal (“há vinte anos”, “naquele tempo” etc.) e marcadores de lugar (“naquela cidade”, “era uma região”, “o lugar onde” etc.).

Para produzir a autobiografia, você poderá se basear nas informações coletadas na seção **Hora da pesquisa** (“Conhecendo mais sobre si mesmo”).

Depois da apresentação, os textos ficarão expostos no mural da turma para que todos possam ter acesso a eles.

**Planejamento**

Copie os itens do quadro ao lado e responda a cada um deles. Se necessário, amplie o número de itens.

Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

PARA ESCREVER MEU TEXTO (AUTOBIOGRAFIA)	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Qual estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

1. Meus colegas de turma. 2. Linguagem simples e informal. 3. Será um texto em prosa, dividido em parágrafos. 4. Apresentação oral e em um mural, na sala de aula.

37

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 37.

A escolha de registro é orientada de acordo com o público-alvo, o suporte e o gênero que está sendo trabalhado (estrutura do texto). O livro do aluno propõe a revisão e reescrita da primeira versão do texto escrito pelo estudante, estabelecendo critérios para tal fim.

**Figura 12** – Critérios de avaliação de revisão e reescrita em proposta de produção de texto na coleção Tecendo linguagens

**Avaliação**

1. Após escrever seu texto, avalie-o com base nos seguintes aspectos.
  - O modo como o assunto foi desenvolvido nos parágrafos possibilita a compreensão do leitor?
  - As informações de seu texto estão interessantes ao leitor?
  - A pontuação de seu texto está correta?
  - As palavras estão grafadas corretamente? Se tiver dúvidas, consulte o dicionário.
2. Troque seu texto com um colega e peça-lhe que apresente sugestões que possam melhorar seu texto e vice-versa.

**Reescrita**

1. Com base na avaliação do texto, faça modificações de modo a torná-lo mais interessante ao leitor.
2. Se necessário, faça correções na pontuação do texto e na grafia das palavras.
3. Passe o texto a limpo, deixando um espaço para a foto. Distribua o conteúdo na página de modo a garantir a harmonia entre texto e imagem.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 37.

No caso da proposta do gênero autobiografia, a situação é considerada casual, já que o público leitor são os colegas de turma, e o intuito principal é o de se apresentar e conhecer uns aos outros na sala de aula. Por isso, a linguagem empregada pode ser simples e informal, como sugere a resposta do livro do professor. No entanto, por se tratar de um gênero escrito, na revisão e reescrita do texto, o aluno deve se preocupar em atender à norma-padrão, buscando seguir as regras de ortografia e pontuação da gramática normativa. Aí, parece haver uma incoerência sobre a questão do grau de formalidade da linguagem apresentado no LDP, pois, anteriormente, no livro do aluno, foram distinguidas as situações de produção em dois tipos apenas: formal e informal, o que determinaria o registro formal ou informal da linguagem de forma categórica (ver figura 5)<sup>9</sup>. Assim, isso poderia levar o aluno a concluir que, se uma situação é informal, logo a produção textual correspondente àquela situação utilizaria uma linguagem informal.

Obviamente, essa classificação da linguagem em apenas dois polos não é suficiente para atender às inúmeras situações de interação e produção que vivenciamos em sociedade. Ainda assim, não há maiores justificativas para o aluno entender por que uma situação informal exige a obediência à ortografia oficial e às regras da gramática prescritiva. Por isso, seria necessário considerar a produção de textos, sejam eles escritos ou orais, em perspectiva escalar, isto é, em um *continuo*, como coloca Marcuschi e Dionisio (2007), pois tanto pode haver gêneros orais formais, em que se exige uma maior aproximação da norma-padrão, como pode haver gêneros escritos mais descontraídos.

<sup>9</sup> Na figura 5 (p. 80), são apresentados os conceitos de linguagem formal e informal, que são apresentadas de maneira dicotômica.

No caso da proposta escrita de autobiografia no LDP, apesar de sua finalidade ser se apresentar para os colegas de turma em uma situação mais descontraída, o gênero deve ser escrito para ser lido em voz alta posteriormente. Por conta disso, ao escrever a biografia, os alunos devem considerar as regras de ortografia e pontuação que regulam a escrita, mesmo podendo empregar um registro de língua mais casual, pois a escrita padrão pode corrigir a grafia, a pontuação, a sintaxe, mas, ainda assim, produzir uma linguagem informal (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

O trabalho com gêneros orais na coleção é feito na seção intitulada *Na trilha da oralidade*. Nessa seção, pode haver, entre outras propostas de atividade, a reflexão sobre as variedades linguísticas, como se pode observar no quadro 12.

**Quadro 12 – Eixo Oralidade na BNCC**

<b>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</li> <li>• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
<b>Compreensão de textos orais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multisssemióticos mobilizados, bem como os elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
<b>Produção de textos orais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
<b>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentidos decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
<b>Relação entre fala e escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam m diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> <li>• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li> <li>• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 79-80).

Nos LDPs em questão, é comum o trabalho com oralização de gêneros escritos,

como narração de futebol, *podcast*, vídeo para *vlog*, entre outros<sup>10</sup>. Nessa perspectiva, é requerido o uso da norma-padrão na elaboração desses gêneros, tanto na etapa da escrita quanto na locução, em que o livro orienta a monitorar a linguagem, em especial quanto ao uso da concordância verbo-nominal, tendo em vista o veículo utilizado e o público que se quer alcançar. Um exemplo disso é o trabalho com o gênero *podcast*, em que se orienta os alunos a fazer desde a pesquisa sobre o tema a ser abordado e a escrita do roteiro, até o registro e publicação do texto em suporte adequado para divulgação. Além da preocupação com o universo próprio da gravação da locução, no ponto 8, observa-se a instrução dada quanto ao uso das regras da norma-padrão, com ênfase na concordância verbal e nominal (ver figura 13).

**Figura 13** – Orientações sobre produção do gênero *podcast* na coleção Tecendo linguagens

5. Mostrem o roteiro para o professor e, depois, troquem-no com um outro grupo. Com base nas observações deles, façam os ajustes necessários.
6. Para gravar o áudio, é necessário um gravador de áudio, *notebook* ou computador com esse recurso ou um celular. Peçam ajuda ao professor para conseguir esses recursos.
7. Na hora de gravar, procurem um ambiente sem barulho. Peçam ao professor que os ajudem com isso.
8. Sigam algumas instruções para gravar a locução:
  - Apresentem uma fala objetiva e direta.
  - Evitem trocadilhos ou frases de duplo sentido.
  - Usem uma entonação de voz e volume que todos possam compreender, mas não gritem.
  - Sejam breves para informar a mensagem em menor espaço de tempo. Para isso, usem a ordem direta da oração (sujeito, verbo e complementos).
  - Usem regras da norma-padrão da língua, atentando-se, especialmente, à pronúncia adequada das palavras e ao uso de concordância nominal e verbal.
9. Peçam ajuda ao professor para realizar a edição com os programas disponíveis na escola.
10. Antes de postar o *podcast*, combinem um momento com o professor e os colegas para ouvi-lo e avaliá-lo com base nas orientações dadas.
11. Se necessário, regravem o *podcast* de acordo com as sugestões de ajustes do professor e dos colegas.
12. Com o *podcast* finalizado, peçam ajuda ao professor para postar e compartilhar na página da escola, em uma rede social ou em um aplicativo de mensagens instantâneas.



Fonte: Oliveira e Araújo, 2018b, p. 67.

Entendemos o apelo e a necessidade de uso da norma-padrão nessa situação específica, pois o meio de circulação permite o alcance de um público maior e a finalidade é informar sobre um tema específico. Também entendemos que o trabalho nessa etapa do ensino seja voltado principalmente para gêneros de domínios mais midiáticos e profissionais, buscando o desenvolvimento linguístico do aluno e a apreensão de normas de prestígio como a norma-padrão. A ênfase na concordância de número de acordo com a norma-padrão se explica pela avaliação positiva que ela recebe na nossa sociedade (MONTE, 2012). Todavia,

<sup>10</sup> Sugerimos consulta aos quadros 8, 9, 10 e 11 nas páginas 68, 69, 70 e 71 respectivamente para melhor visualizar o trabalho com gêneros em cada um dos anos.



professor mencione o que elas chamam de variedades linguísticas regionais, dizendo que em algumas regiões o pronome *tu* ainda é usado para expressão da segunda pessoa do singular, ainda que “o verbo não concorde em pessoa com o número” (p. 109), mas não há explicação de por que isso acontece. Falam também de variedade linguística histórica ao apontar que, com o passar do tempo, o pronome *vós* caiu em desuso, tendo sido substituído pelo pronome *vocês*. Mais uma vez, as autoras confundem os termos variedade e variação. E, apesar de sugerir apontar a existência de variações no sistema pronominal, como a alternância entre *tu* e *você* e a substituição de *vós* por *vocês*, o que é exibido e ensinado é apenas o sistema pronominal de acordo com a GT.

Para iniciar a abordagem sobre os pronomes pessoais, é utilizado trecho de uma carta pessoal, no qual se observa o uso de *você* para expressar a segunda pessoa. A partir da análise do texto, é apontada a função dos pronomes de substituir ou acompanhar um substantivo. Contudo, mesmo utilizando um exemplo em que *você* expressa função de pronome pessoal, ele é classificado e ensinado como pronome de tratamento pelo LDP.

**Figura 15** – Pronome *você* na coleção Tecendo linguagens

2. Leia a frase a seguir.

Fiquei muito chateada com você.

- a) Por meio da forma verbal *fiquei*, é possível identificar um pronome. Que pronome é esse?  
O pronome *eu* (pronome pessoal do caso reto).
- b) Como você chegou a essa conclusão? A desinência *ei* da forma verbal *fiquei* indica a primeira pessoa do singular. Nesse caso, ela está concordando com o pronome *eu*.
- c) Que palavra foi utilizada para se referir à 2ª pessoa do discurso, ou seja, a pessoa com quem se fala? *Você*.

No português falado em algumas regiões do Brasil, não é comum o uso do *tu* e do *vós* para indicar a 2ª pessoa do discurso. Em seu lugar, costuma-se usar os pronomes de tratamento *você* e *vocês*. Exemplos:

Gosto muito de **ti**.

↓  
2ª pessoa do singular  
do caso oblíquo

Gosto muito de **você**.

↓  
pronome de tratamento

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 109.

Em desacordo com os estudos científicos que investigam os pronomes em variação no Brasil (RUBIO, 2012; SILVA, 2016; LOPES, 2007; MENON, 1995), as autoras afirmam que o pronome *vós* ainda é falado em algumas regiões do Brasil, o que não é verdade. Ainda, afirmam que há regiões onde se fale exclusivamente *tu* ou *você*, sem considerar a alternância de uso pelos falantes entre as duas variantes em várias regiões (LOPES; CAVALCANTE, 2011). Quanto à expressão da primeira pessoa do plural, não é feita qualquer menção à alternância entre *nós* e *a gente*, comum na fala dos brasileiros (CARVALHO et al.,

2020; COELHO, 2006; RUBIO, 2012).

Assim como os pronomes pessoais do caso reto são tomados apenas na perspectiva da GT, os pronomes pessoais do caso oblíquo<sup>11</sup> seguem a mesma tendência, e não é feita qualquer consideração sobre a variação nesse caso, que ocorre também devido à alternância pronominal entre *tu* e *você* e *nós* e *a gente* e à substituição de *vós* por *vocês* (RUBIO, 2012; BASSO et al., 2012). 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. Lucchesi e Mendes (2007) explicam que

No Brasil, a substituição dos pronomes *tu* e *vós* da 2ª pessoa do discurso pela forma *você(s)* e do pronome da 1ª pessoa do plural *nós* pela forma *a gente* levaram a uma forte simplificação morfológica, já que essas formas, de origem nominal, não se flexionam quanto ao caso (LUCCHESI & MENDES, 2007, p. 471, grifos dos autores).

Por simplificação morfológica entendemos a redução de marcas de número e pessoa na terminação dos verbos conjugados, sem fazer julgamento se uma língua é mais simples que outra, pois todas as línguas são complexas. Nesse caso específico de simplificação da conjugação, é preciso compreender que a diferenciação em número e pessoa deve ser marcada pela presença do sujeito para evitar ambiguidade, o que torna a diminuição de marcas em algo mais complexo. De maneira similar, com uma marcação diferenciada para cada uma das pessoas do sistema pronominal é possível ocultar o sujeito, já que o morfema número-pessoal o indica, e isso também pode ser visto como uma simplificação.

Além disso, vale salientar que em muitas regiões do Brasil não ocorre substituição de *tu* por *você*, pois o que de fato ocorre é uma alternância ou coocorrência entre o pronome clássico *tu* e a forma inovadora *você* (MENON, 1995; LOPES, 2007). Em algumas regiões, como as regiões Centro-Oeste e Sudeste, há a prevalência do uso de *você* em detrimento do *tu*, assim como também pode ocorrer a prevalência da variante *tu* em outras regiões, como em cidades do Sul, do Norte e do Nordeste (LOPES; CAVALCANTE, 2011).

Lopes e Cavalcante (2011), baseando-se na pesquisa de Scherre et al. (2009), elaborou um quadro mostrando a distribuição de uso das variantes para expressão da segunda pessoa do singular por região do Brasil, chegando ao seguinte resultado:

**Quadro 13:** Distribuição dos 3 subsistemas dos pronomes pessoais de 2ª pessoa pelas regiões brasileiras

Subsistema/região	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nordeste	Norte
(1) você	Você	Você	Você	Você	

<sup>11</sup> Ilustramos na Fundamentação teórica, no quadro 6, p. 58, as mudanças no sistema pronominal em uso no PB, que correspondem aos pronomes do caso reto e oblíquo na GT.

(2) tu			Tu	Tu	Tu
(3) você/tu	Você/Tu (DF)	Você/Tu	Você/Tu	Você/Tu	Você/Tu

Fonte: Lopes e Cavalcante, 2011, p. 39 (adaptado de Scherre et al., 2009).

No quadro 13, podemos observar que o uso do pronome *você* ocorre em todas as regiões do Brasil, seja em alternância com o pronome *tu*, seja de forma exclusiva. O estudo de Scherre et al. (2009), sintetizado por Lopes e Cavalcante (2011), comprova a variação do pronome de segunda pessoa do singular no Brasil.

Já no caso dos pronomes *vós* e *vocês* podemos falar em substituição porque o pronome *vós* caiu em desuso no Brasil, sendo usado apenas em situações específicas, como cultos religiosos e leitura de textos antigos (MENON, 1995).

Nas atividades envolvendo questões sobre os pronomes pessoais, as autoras não trabalham com a ideia de erro e acerto de forma explícita, mas de adequação à norma-padrão, como se pode ver na figura 16. Essas questões são colocadas na subseção intitulada *Aplicando conhecimentos*, que faz parte do eixo análise linguística/semiótica.

**Figura 16** – Exercícios envolvendo pronomes pessoais

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Releia a seguinte passagem da carta que a mãe de Carol escreveu.

Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque me incomoda.

- a) Reescreva esse trecho, fazendo uso do pronome *nós*. Faça as alterações necessárias.

*Nós só queríamos que você não deixasse bagunçado demais porque nos incomoda.*

- b) Que mudanças você pôde observar na frase ao empregar esse pronome pessoal do caso reto?

*O verbo sofreu flexão para concordar com o pronome *nós* e o pronome pessoal oblíquo *me* foi substituído pelo pronome *nos*, também oblíquo, que está relacionado ao pronome pessoal do caso reto *nós*.*

2. Leia a tira.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 112.

Na atividade proposta no exemplo trazido na figura 16, fala-se de alteração necessária (para a primeira pessoa do plural) de uma frase extraída do texto trabalhado (carta pessoal) e mostra como isso modifica não apenas os pronomes, mas também a conjugação do verbo, promovendo uma reflexão acerca da concordância verbal por pessoa e número, que será tratada de forma pontual mais adiante. Aí, não se espera que sejam usadas outras formas, comuns na fala dos brasileiros, como “[a gente] Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque incomoda a gente”, ou “Só queríamos que você não deixasse bagunçado demais porque incomoda nós”, ou ainda “Só queríamos que você não deixasse bagunçado demais porque incomoda a gente”, como também “[a gente] Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque nos incomoda”. A única norma trabalhada, e exigida, é a norma-padrão, como se não houvesse outras normas possíveis – e praticadas – ou como se as demais



não fossem gramaticais.

A falta dessa reflexão sobre os usos reais e comuns na fala dos brasileiros, tendo como parâmetro somente a norma-padrão não promove a compreensão sobre a variação na língua e, conseqüentemente, reafirma a crença internalizada na nossa cultura de que há apenas um português correto, que deve ser seguido em toda e qualquer situação. Assim como o assunto é abordado apenas segundo a norma-padrão, a atividade também exige a aplicação apenas dessa norma, sem fazer de fato uma reflexão sobre a língua em uso, tal como sugere o título da seção.

Faraco (2015) chama atenção para o fato de o ensino de língua muitas vezes focar apenas na norma-padrão, que é frequentemente confundida com a norma culta, o que dificulta ainda mais a compreensão da variabilidade da língua e da realidade sociolinguística do Brasil. A essa norma artificial imposta pelos veículos de comunicação ele dá o nome de “norma curta” (FARACO, 2015, p. 24) e explica que essa confusão faz pensar que o conjunto de variedades cultas praticadas no Brasil corresponde à norma artificial estabelecida há mais de dois séculos, a norma-padrão.

Infelizmente, o que tem predominado e que tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e pré-ENEM e por elaboradores de questões de concursos públicos é uma norma estreita a que costumam chamar “norma curta”.

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que se sustentam na cultura do erro e a sustentam, contribuindo para a sua reprodução.

[...] Temos um percurso histórico que nos fez rechaçar nossas características cultas e adotar uma norma artificial. Esta postura histórica deu origem a uma cultura normativa estreita, categórica e dogmática, sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas. (FARACO, 2015, p. 24-25, grifo do autor)

Isso traz complicações e entraves para o ensino de língua materna no nosso país, pois centra o ensino de LP em uma única norma, que corresponde a uma pequena parte da língua, muito longe de representar a diversidade e pluralidade linguística do nosso país.

No LDP do 9º ano, no capítulo 8 da Unidade 4, o assunto é retomado ao abordar o tema com o título de *Colocação pronominal*, em que são indicados os códigos (EF09LP10) e (EF69LP56). O código (EF09LP10) é de especial importância para o nosso estudo, pois orienta a “Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial” (BRASIL, 2018a, p. 191), tratando os pronomes pessoais na perspectiva da variação linguística. O LDP inicia a reflexão sobre isso colocando questões que orientam a percepção do uso do pronome *você*.

**Figura 17** – Questões envolvendo colocação pronominal no LDP de 9º ano da coleção Tecendo linguagens

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Colocação pronominal**

Nesta seção, vamos refletir sobre a colocação dos pronomes nas frases, conforme determinado pela língua padrão e no uso corrente do português brasileiro coloquial.

1. Leia o trecho abaixo, transcrito do texto "O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento".

Para quem quer iniciar esse processo sozinho, uma sugestão é fazer uma lista de coisas de que gosta e outra de coisas de que não gosta. Escreva sobre quem você é e sua trajetória de vida, explicando com o que se identifica ou não. Colocar no papel pode ajudá-lo a visualizar seu perfil no mundo.

a) Que pronome foi omitido na frase "uma sugestão é fazer uma lista de coisas de que gosta e outra de coisas de que não gosta"? **O pronome você.**

b) Como você conseguiu identificar esse pronome? **Resposta possível: Pela terminação da forma verbal**

c) Reescreva a última frase desse trecho substituindo a forma pronominal **-lo** que acompanha o verbo "ajudar" por outro pronome correspondente. Faça as adaptações necessárias. **Colocar no papel pode ajudar você a visualizar seu perfil no mundo.**

d) Entre essas duas formas de emprego do pronome, qual você normalmente usa em atos de comunicação cotidianos? **Resposta pessoal. É possível que os alunos afirmem ser mais comum o uso do pronome de tratamento "você", em seus atos comunicativos habituais, que a forma pronominal -lo, que, por vezes, imprime formalidade ao processo de comunicação.**

2. Releia este trecho do mesmo texto:

**O senhor viveu isso na sua época?**

Eu, particularmente, não. Desde muito cedo, eu sabia que queria fazer psicologia. No entanto, cogitei cursar filosofia, mas a única opção que via nessa área era dar aula e eu não queria ficar limitado apenas a isso. Eu vi que a psicologia me daria mais possibilidade de atuação em diversos ambientes, como clínicas e escolas.

a) Transcreva os pronomes do caso reto e os do caso oblíquo presentes nesse trecho. **Pronomes do caso reto: Eu, eu, eu, Eu. Pronome do caso oblíquo: me.**

b) Considerando a extensão da resposta dada à pergunta "O senhor viveu isso na sua época?", seria possível suprimir em alguma das frases o pronome que se repete por quatro vezes? Dê sua opinião. **Resposta pessoal.**

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018d, p. 223-224.

No exemplo destacado na figura 17, notamos que as autoras escolheram bem poucos fenômenos variáveis comuns no português brasileiro coloquial: o pronome *você*, usado para expressar a segunda pessoa, e esse mesmo pronome sendo posicionado como pronome do caso oblíquo (no lugar de *-lo*), abordados na primeira questão.

Na segunda questão, é trabalhada a expressão da primeira pessoa do singular, pronome que menos sofre variação no Brasil (RUBIO, 2012), pois a forma *eu* é usada tanto na norma-padrão quanto no português coloquial brasileiro, – com distinção no caso oblíquo, em que se pode observar na fala coloquial o uso do pronome *se* acompanhando a primeira pessoa *eu*, e, ainda assim, constitui um fenômeno raro no PB. A escolha em destacar o pronome cuja regra é praticamente categórica para trabalhar a variação na colocação pronominal é no mínimo questionável.

A escolha do registro, isto é, o texto usado para análise são excertos retirados de uma entrevista, que foi transcrita, e, por isso, aparece no formato de texto escrito. Na transcrição de um texto oral é comum ocorrerem alterações de uma modalidade para outra, como a retirada de pausas e repetições, comuns na fala. Também não há qualquer consideração sobre isso. A entrevista está escrita na norma-padrão, mas, ainda assim, o texto é usado para exemplificar o português falado no Brasil atual. Sobre o uso do pronome *você* em

texto escrito formal, o livro poderia fazer uma reflexão de como esse pronome já foi incorporado ao nosso sistema, sendo empregado frequentemente em textos escritos na norma culta escrita – e como a variação ocorre também na escrita.

Após fazer uma brevíssima reflexão sobre os pronomes pessoais no português coloquial do Brasil, as autoras apresentam um quadro contendo os pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo apenas na norma-padrão, como se pode constatar na figura 18.

**Figura 18** – Pronomes pessoais no LDP de 9º ano da coleção Tecendo linguagens

Pronomes pessoais do caso reto:																			
<b>Eu</b> – 1ª pessoa do singular	<b>Nós</b> – 1ª pessoa do plural																		
<b>Tu</b> – 2ª pessoa do singular	<b>Vós</b> – 2ª pessoa do plural																		
<b>Ele</b> – 3ª pessoa do singular	<b>Eles</b> – 3ª pessoa do plural																		
Pronomes pessoais do caso oblíquo:																			
<b>Me, mim, comigo</b> – 1ª pessoa do singular																			
<b>Te, ti, contigo</b> – 2ª pessoa do singular																			
<b>Se, si, consigo, o, a, lhe</b> – 3ª pessoa do singular																			
<b>Nos, conosco</b> – 1ª pessoa do plural																			
<b>Vos, convosco</b> – 2ª pessoa do plural																			
<b>Se, si, consigo, os, as, lhes</b> – 3ª pessoa do plural																			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os pronomes oblíquos <b>o, a, os, as</b>, quando vêm ligados a uma forma verbal terminada por <b>r, s, z</b>, assumem as formas <b>lo, la, los, las</b>:           <table border="0"> <tr> <td>posso levar-o</td> <td>→</td> <td>posso levá-lo</td> </tr> <tr> <td>levamos-a</td> <td>→</td> <td>levamo-la</td> </tr> <tr> <td>fiz-a</td> <td>→</td> <td>fi-la</td> </tr> </table> </li> <li>Quando a forma verbal termina em <b>m, ão, ãe</b>, recebe as formas pronominais <b>no, na, nos, nas</b>:           <table border="0"> <tr> <td>pegaram-o</td> <td>→</td> <td>pegaram-no</td> </tr> <tr> <td>dão-os</td> <td>→</td> <td>dão-nos</td> </tr> <tr> <td>supõe-a</td> <td>→</td> <td>supõe-na</td> </tr> </table> </li> </ul>		posso levar-o	→	posso levá-lo	levamos-a	→	levamo-la	fiz-a	→	fi-la	pegaram-o	→	pegaram-no	dão-os	→	dão-nos	supõe-a	→	supõe-na
posso levar-o	→	posso levá-lo																	
levamos-a	→	levamo-la																	
fiz-a	→	fi-la																	
pegaram-o	→	pegaram-no																	
dão-os	→	dão-nos																	
supõe-a	→	supõe-na																	

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018d, p. 224.

Mais uma vez, o trabalho com pronomes pessoais se dá apenas na perspectiva do paradigma pronominal tradicional, não fazendo nenhuma menção ao pronome *você* apresentado nas questões anteriores, e a abordagem do tema a partir de uma perspectiva da variação é feita de forma muito breve e superficial, sem mostrar como isso realmente acontece no português praticado no Brasil atualmente.

Além de abordar o tema de forma direta nos capítulos mencionados, os pronomes pessoais são retomados ao trabalhar as conjugações verbais em cada um dos tempos e modos, todas de acordo com a gramática normativa, e na produção textual, como recursos de coesão referencial.

A partir da análise das atividades destacadas acima, podemos perceber que, no que concerne a análise da orientação teórico-pedagógica, observamos que a relação entre a

concepção de língua assumida no manual do professor e o que é empregado no livro do aluno não são exatamente correspondentes, pois, as autoras muitas vezes não consideram a variação no sistema pronominal, sendo indicada apenas na alternância entre *tu* e *você* e no desuso de *vós* no Brasil. Apesar de fazer menção a isso, não é apresentado novo paradigma pronominal do português brasileiro em uso na atualidade, que, conforme colocam Basso et al. (2012), é diferente daquele apresentado na gramática tradicional<sup>12</sup> e poderia ter sido mais aprofundado ao trabalharem o código (EF69LP56) no nono ano, conforme prevê a BNCC.

Sobre a análise da orientação metodológica, as amostras de textos utilizadas para propor a análise linguística/semiótica se relacionam com os demais eixos através do texto, isto é, as autoras muitas vezes retomam os textos usados no eixo Leitura para realizar uma análise pormenorizada do funcionamento da língua, o que está de acordo com a BNCC. Elas também costumam utilizar um novo texto de mesmo gênero apresentado anteriormente no mesmo capítulo para partir para a análise linguística, o que também é válido. Quando trazem novos textos de gêneros já apresentados, estes são reproduzidos na íntegra. No entanto, quando se parte para questões sobre o objeto de conhecimento específico, essa análise é feita em cima de excertos dos textos, utilizando frases soltas dos textos apresentados anteriormente.

Quanto à análise da orientação prática, apesar de se comprometerem com um ensino gramatical diferente do tradicional no manual do professor, o que se observa na prática é um modelo bem próximo do estabelecido tradicionalmente, no qual se apresentam os conceitos de acordo com a gramática prescritiva e se propõem exercícios de fixação sobre o aspecto gramatical explanado, sem fazer diálogos com a língua real em uso.

#### 4.2.3 Concordância verbal na coleção Tecendo linguagens

O tema da concordância verbal é iniciado no capítulo 8 da Unidade 4 do LDP de 6º ano, por meio de perguntas em torno de exemplos, que são excertos de um caso (apresentado na íntegra em seção anterior de Leitura do mesmo capítulo). De forma semelhante à abordagem dos demais temas, este é introduzido a partir de perguntas direcionadas para esse fim. A partir do conhecimento de conjugação verbal e dos componentes da oração (sujeito e predicado), que devem ter sido abordados em capítulos anteriores, os alunos são levados a perceber a relação de concordância entre sujeito e verbo, observando a concordância de pessoa e número entre eles.

---

<sup>12</sup> O paradigma pronominal em uso no PB, em oposição ao paradigma pronominal tradicional, é apresentado no quadro 3, p. 56 desta dissertação.

**Figura 19** – Concordância verbal no livro de 6º ano da coleção Tecendo linguagens

O **verbo** de uma oração deve concordar em **número** (singular ou plural) e **pessoa** (1ª, 2ª, 3ª) com o **sujeito** ao qual se refere. A essa relação que se estabelece entre sujeito e verbo numa oração damos o nome de **concordância verbal**.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018a, p. 211-212.

Como não foi considerado o paradigma pronominal da variedade brasileira (comum tanto à norma culta quanto à popular), que inclui os pronomes *você(s)* e *a gente*, não há qualquer consideração sobre como essa mudança influencia na concordância verbal – como a conjugação de terceira pessoa pode ser usada para a segunda pessoa do discurso (singular e plural) acompanhando o pronome *você(s)* e para a primeira pessoa do plural (*nós* em alternância com *a gente*) (SILVA, 2016; RUBIO, 2012).

No livro de 7º ano, o assunto é retomado no capítulo 2 da Unidade 1, também a partir de perguntas para esse fim, apresentando casos particulares de concordância verbal, como voz passiva sintética, sujeito composto e números percentuais, sempre de acordo com a norma-padrão, como se pode ver na figura 20.

**Figura 20** – Concordância verbal em caso de sujeito composto e uso do pronome *se* na coleção Tecendo linguagens

- Quando o sujeito composto encontrar-se após o verbo, este poderá ir para o plural ou concordar com o núcleo mais próximo. Exemplo:  
**Morreu** o ministro da Defesa e centenas de civis num atentado em 2012 em Damasco.  
**Morreram** o ministro da Defesa e centenas de civis num atentado em 2012 em Damasco.  
Os verbos intransitivos e transitivos indiretos ficam na terceira pessoa do singular quando o sujeito é indeterminado, acompanhado do pronome *se*. Nesse caso, *se* é classificado sintaticamente como **índice de indeterminação do sujeito**. Exemplo:  
**Precisou-se** de muitos grupos humanitários para ajudar os sírios.
- O verbo transitivo direto (ou direto e indireto), conjugado com o pronome *se*, indica a existência de um sujeito paciente, ou seja, um sujeito que sofre a ação do verbo. Nesse caso, o pronome *se* exerce a função de **pronome apassivador**. Sendo assim, a concordância entre o sujeito e o verbo é feita de acordo com a regra geral.
- Se o sujeito estiver no singular, o verbo concorda com ele, flexionando-se também no singular. Se o sujeito estiver no plural ou for composto, o verbo concorda com ele, flexionando-se no plural. Exemplo:  
**Desalojaram-se** muitos sírios.  
**Desalojou-se** aquele sírio.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018b, p. 77-78.

Notamos, mais uma vez, que não há qualquer consideração sobre outras normas e usos comuns ao português do Brasil. Um exemplo que poderia ser tomado é o uso da partícula *se* como sujeito em orações cujo verbo é transitivo direto, como em “Aluga-se apartamentos”. Como coloca Bagno (2015), em vez de funcionar como partícula apassivadora, o pronome *se* se comporta como sujeito da oração, e o verbo concorda com ele, por isso é conjugado no singular. Isso pode ser explicado sintaticamente, já que no português do Brasil é comum usarmos a ordem canônica – sujeito-verbo-objeto. Seguindo essa ordem natural da nossa

língua, a oração deixa de fazer sentido, porque ficaria “Apartamentos se alugam”.

Além disso, se comparadas as formas passivas analítica e sintética, elas não se equivalem, embora as gramáticas tradicionais insistam em afirmar isso. Bagno (2015) explica que as formas “Alugam-se apartamentos” (voz passiva sintética, de acordo com a GT) e “Apartamentos são alugados” (voz passiva analítica) expressam coisas muito diferentes e não podem ser vistas como equivalentes do ponto de vista semântico. A oração “Apartamentos são alugados” equivale a dizer que os apartamentos estão alugados, ocupados, em oposição, a “Apartamentos estão disponíveis”, expressando sentido completamente diferente do que “Alugam-se apartamentos” quer dizer. Por isso, em anúncios de aluguéis, não se vê jamais essa frase escrita na voz passiva analítica, pois ela não transmite o sentido de que um imóvel está aberto para negociação, diferente daquela em que se usa a partícula *se*.

Tomando isso em consideração, Bagno (2015) sugere que se considere o pronome *se* como sujeito indeterminado, tal qual acontece com verbos intransitivos e transitivos indiretos, casos em que a partícula *se* é classificada como “índice de indeterminação do sujeito”, como as próprias autoras colocam no quadro explicativo (figura 20).

Essas considerações são importantes para os professores poderem auxiliar os alunos na compreensão de por que a norma que falamos é tão diferente da norma-padrão, como também para, ao estudar a norma-padrão, saber quando se deve usá-la, sem considerar outras formas de se expressar como erradas porque estão diferentes do que expõe a gramática normativa (FARACO, 2015).

No LDP de 8º ano, no capítulo 4 da Unidade 2, o tema da concordância verbal é novamente retomado, lembrando casos já vistos, como sujeito composto, e abordando outros casos específicos, como nome de obra e país, sempre conforme a gramática tradicional.

**Figura 21** – Quadro explicativo sobre casos específicos de concordância verbal.

**Regra geral:** o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa.

SUJEITO COMPOSTO		
Anteposto ao verbo (antes do verbo)	O verbo fica no plural ou concorda com o substantivo mais próximo.	Ontem viajou o filho e a filha. Ontem viajaram o filho e a filha.
Posto ao verbo (depois do verbo)	O verbo segue a regra geral, ou seja, vai para o plural, concordando com os dois núcleos.	O filho e a filha viajaram.
Formado por pessoas diferentes	O verbo vai para o plural, concordando com a pessoa mais importante: - a 1ª pessoa (eu) é mais importante que a 2ª e a 3ª. - a 2ª pessoa (tu) é mais importante que a 3ª.	Eu, tu, ele fizemos a tarefa. (1ª plural) Tu e ele fizestes a tarefa. (2ª plural)
Núcleos do sujeito ligados por "ou"	Se a ideia expressa for de alternância ou exclusão, o verbo fica no singular; se a conjunção indicar que se refere aos dois elementos, o verbo vai para o plural.	José ou Joaquim irá me substituir hoje. Você ou seu irmão conseguirão resolver essa questão.
Núcleos do sujeito ligados por "nem"	Se a ação do predicado se repete para cada componente do sujeito, o verbo fica no singular.	Nem José nem Luiz conseguiu resolver essa questão.
SUJEITO SIMPLES		
Nomes próprios (de obra, de lugar) no plural acompanhados ou não de artigo	Se vierem acompanhados de artigo, o verbo fica no plural; caso contrário, ficará no singular.	Os Estados Unidos se julgam muito poderosos. Fontes de Madison é um filme lindo.
Formado pelas expressões: "grande parte de", "a maioria de", "metade de", "grande número de", seguidas de um substantivo no plural	Concordância no singular ou no plural.	A maioria dos alunos não gosta de gramática. (ou "não gostam") Metade das crianças não fez a lição de casa. (ou "não fizeram")
Formado por número percentual seguido de substantivo no singular	Concordância no singular.	10% da classe se inscreveu no campeonato.

Fonte: Oliveira e Araújo, 2018c, p. 139.

No quadro que vemos na figura 21, apresentado pelas autoras no livro de 8º ano, percebemos que há uma inversão nas duas primeiras linhas da primeira coluna – provavelmente resultado de um erro de digitação, já que o resto do quadro se mostra de acordo com a GT – em que a primeira regra deveria ser para quando o sujeito é *postposto* ao verbo, e a segunda para o sujeito *anteposto* ao verbo.

Vale salientar que, mesmo na norma-padrão, a regra de concordância verbal sofre variação. Por exemplo, nos casos de sujeito composto postposto ao verbo, é possível conjugar o verbo no singular ou no plural, podendo este concordar com o sujeito mais próximo (viajou o filho = singular) ou com todo o sintagma nominal que expressa o sujeito (viajaram o filho e a filha = plural). Ou seja, é possível observar a ocorrência de variação linguística na concordância verbal da norma-padrão, embora isso seja geralmente apresentado apenas como uma exceção à regra geral em vez de ser visto como uma regra variável.

As atividades com questões sobre a concordância verbal seguem sempre a mesma linha de proposta de identificar os verbos e reconhecer com quem eles concordam (sujeito), ou colocar o sintagma nominal do singular para o plural, ou vice-versa, para perceber a

mudança na conjugação verbal.

No 9º ano, esse tema não é tratado de forma direta, mas é exigido em produções textuais orais e escritas em textos em que se deve empregar a norma-padrão. Nesse ano, a partir do trabalho com colocação pronominal, orientado pelo código (EF09LP10), poderia ser promovida a reflexão acerca da diminuição de marcas de pessoa e número na conjugação a partir da mudança do paradigma pronominal utilizado no Brasil atual (RUBIO, 2012; BASSO et al., 2012), já que os dois assuntos se inter-relacionam.

**Quadro 14** - Realizações pronominais e formas correlatas e padrões de conjugação verbal em variedades do PB

Variedades pessoa	PADRÃO		ESTUDOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	
	Pronome/ correlato	conjugação/ex.	Pronome/ correlato	conjugação/ex.
1PS <sup>13</sup>	<i>Eu</i>	1PS	<i>Eu</i>	1PS x (3PS)
	<i>Eu</i>	<i>jogo futebol</i>	<i>Eu</i>	<i>jogo x (joga) futebol</i>
2PS	<i>Tu</i>	2PS	<i>Tu</i>	2PS x 3PS
			<i>Você</i>	3PS
	<i>Tu</i>	<i>jogas futebol</i>	<i>Tu</i>	<i>jogas x joga futebol</i>
			<i>Você</i>	<i>joga futebol</i>
3PS	Ele/a e correlatos	3PS, 3PP	Ele/a e correlatos	3PS x (3PP)
	<i>Ele/a; a Maria; o menino</i> <i>O povo; o pessoal</i>	<i>joga futebol</i> <i>joga x jogam</i> <i>futebol</i>	<i>Ele/a; a Maria; o menino</i> <i>O povo; o pessoal</i>	<i>joga futebol</i> <i>joga x (jogam) futebol</i>
	<i>Nós e correlatos</i>	1PP	<i>Nós e correlatos</i>	1PP x 3PS
<i>A gente</i>			3PS x 1PP x (3PP)	
1PP	<i>Nós; eu e ele; eu, o João e tu</i>	<i>jogamos futebol</i>	<i>Nós; eu e ele; eu, o João e você/tu</i>	<i>jogamos x joga futebol</i>
			<i>A gente</i>	<i>joga x jogamos x (jogam) futebol</i>
2PP	<i>Vós</i>	2PP	<i>Vocês</i>	3PP x 3PS
	<i>Vós</i>	<i>jogais futebol</i>	<i>Vocês</i>	<i>jogam x joga futebol</i>
3PP	<i>Eles/as e correlatos</i>	3PP	<i>Eles/as e correlatos</i>	3PP x 3PS
	<i>Eles; Elas; as pessoas; os homens</i>	<i>jogam futebol</i>	<i>Eles; Elas; as pessoas; os homens</i>	<i>jogam x joga futebol</i>

Fonte: Rubio (2012, p. 207).

Rubio (2012) relata que há 8 formas pronominais em uso no PB, com alternância para a segunda pessoa do singular (*tu/você*) e para a primeira pessoa do plural (*nós/a gente*). A entrada dos pronomes *você(s)* e *a gente* no sistema pronominal provocou mudanças nas formas verbais, que, conforme exemplos apresentados no quadro 14, podem trazer a marca da

<sup>13</sup> Rubio (2012) indica que as formas entre parênteses constituem fenômenos pouco recorrentes, mas já atestados.



segunda pessoa ou não para o uso de *tu* (ex.: *tu jogas/joga futebol*); podem trazer a marca de pessoa e plural para a primeira pessoa do plural (ex.: *nós/a gente jogamos/joga*) e a marca de plural para a segunda e terceira pessoas do plural (como em: *vocês jogam/joga futebol*; e ainda: *eles jogam/joga futebol*).

No entanto, o ensino da concordância verbal na coleção *Tecendo linguagens* é colocado apenas na perspectiva da norma-padrão, mais uma vez negligenciando o aspecto heterogêneo e social da língua. Na GT, as variações na conjugação verbal do PB são consideradas desvios (BAGNO, 2007a). Como o ensino de gramática sobre esse objeto de conhecimento não inclui a perspectiva da variação nos LDPs em análise, corrobora com a ideia do senso comum e da GT de que esses usos são inadequados, não promovendo reflexão sobre a língua em uso no português brasileiro atual.

Na análise da orientação teórico-pedagógica, concluímos que, assim como na abordagem dada aos pronomes pessoais, a coleção não trabalha com a noção de língua expressa no manual do professor, que diz incluir o aspecto social e histórico da língua. A noção de língua que subjaz às atividades do livro do aluno não considera seu aspecto social e histórico – e, portanto, mutável –, pois trata esse objeto de conhecimento apenas da perspectiva da norma-padrão, isto é, faz análises linguísticas sobre um modelo de língua estanque.

Na análise da orientação metodológica, as mostras de língua utilizadas retomam textos trabalhados nas seções anteriores, principalmente do eixo *Leitura*, o que se mostra de acordo com a BNCC. Contudo, a análise gramatical é feita sobre pequenos trechos desses textos, mostrando-se ainda apegado ao modo de ensino tradicional de se ensinar gramática. Os textos utilizados são todos da modalidade escrita, não tendo sido utilizado nenhum texto oral – ou retomando textos utilizados na seção *oralidade*.

Quanto à análise da orientação prática, os exercícios trabalham a percepção de concordância verbal por parte do aluno, que deve perceber essas relações para chegar ao entendimento da regra de maneira prática. Nesse aspecto, a coleção rompe com o ensino tradicional, não reduzindo o emprego da concordância verbal a uma noção de apenas certo ou errado, utilizando termos como adequação da linguagem. No entanto, todos os exercícios são postos apenas sobre o entendimento da norma-padrão, desconsiderando as normas culta e popular do PB.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, buscamos fundamentar o ensino da língua em uma perspectiva da variação linguística, destacando o caráter social e mutável da língua. Para isso, baseamo-nos em autores consagrados da Sociolinguística e da Pedagogia da Variação Linguística.

Selecionamos a coleção Tecendo linguagens como *corpus* da nossa pesquisa por entender que o livro didático tem um papel relevante no fazer pedagógico, uma vez que ele é, a um só tempo, material de leitura e consulta de muitos professores e alunos da rede básica e responsável por trazer nas suas páginas a abordagem dos conteúdos de acordo com pesquisas científicas atuais sobre vários objetos de estudo. A escolha por esse *corpus* foi orientada também devido ao grande número de exemplares dessa coleção distribuído no último PNLD para os Anos Finais do Ensino Fundamental (PNLD/2020), tendo sido ela a mais adotada pelos professores de escolas públicas do Brasil.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, o ideal seria que o LD abordasse os fenômenos linguísticos em uma perspectiva da variação, promovendo o respeito às variedades linguísticas e enfrentando o preconceito linguístico. Principalmente porque isso é assegurado por documentos oficiais, como a BNCC e os PCN, e vem sendo discutido há várias décadas, tanto no âmbito da pesquisa científica, quanto no âmbito da educação, com formação de professores e elaboração de material didático seguindo critérios estabelecidos a nível nacional por políticas públicas, como o PNLD. Tudo isso é feito visando a proporcionar um ensino de qualidade, que promova o respeito à diversidade – inclusive a diversidade linguística – e mitigue a desigualdade e os preconceitos de qualquer ordem.

A coleção analisada se mostrou de acordo com as orientações da BNCC ao incluir o ensino de variação no seu conteúdo programático e ao abordar as habilidades e códigos que tratam de fenômenos linguísticos variáveis previstos na Base. No entanto, quando observada a abordagem dada aos fenômenos referentes ao uso dos pronomes pessoais e da concordância verbal nas atividades do livro do aluno, os LDPs se mostraram pautados sobretudo no ensino da norma-padrão, dando pouco espaço para a compreensão desses como fenômenos linguísticos variáveis em uso no Brasil atual.

Por isso, nossa hipótese de que o LDP aborda, ainda hoje, os fenômenos linguísticos referentes ao uso dos pronomes pessoais e da concordância na perspectiva tradicionalista se confirmou, visto que não fazem um trabalho com mostras da língua que utilizem outras normas (como a norma culta e a norma popular) e não incluem a análise de

textos orais na análise gramatical, dessa forma apenas tangenciando a questão da variação concernente a esses fenômenos.

Esta pesquisa confirma o que pesquisas anteriores já apontavam, que o ensino de língua ainda está muito preso a práticas tradicionais de estudo da língua, focando na análise de regras gramaticais da norma-padrão a partir de excertos de textos literários. E nos preocupa o fato de o professor de português, na rotina da sala de aula, não ter acesso a um material didático que possa, de fato, lhe auxiliar a romper com o ensino tradicional para abordar os fenômenos linguísticos de maneira mais contextualizada e pertinente para os educandos.

Observando os fenômenos que envolvem os usos de pronomes pessoais e da concordância nos LDPs de 6º a 9º ano da coleção Tecendo linguagens, percebemos que os textos usados para trabalhar as variedades linguísticas são todos da modalidade escrita, em geral textos literários e jornalísticos-midiáticos. Os textos literários utilizados para tratar de variação regional trazem personagens estereotipados, cujas falas não correspondem a modelos reais de uso da língua, contribuindo, de maneira implícita, para a manutenção do preconceito linguístico. E há pouco espaço no livro para o debate sobre a questão do preconceito linguístico.

A coleção em análise faz menção à variação no sistema pronominal ao apontar que *você* é usado para expressar a segunda pessoa do singular, podendo ser usado em alternância com o pronome *tu*. Porém, termina por classificá-lo como pronome de tratamento. O pronome *a gente* não é mencionado. No LDP é trazida a informação de que o pronome *vós* é pouco usado no Brasil, tendo sido substituído por *vocês*. Contudo, na apresentação do sistema pronominal e na conjugação verbal dos vários modos e tempos, só é apresentado o pronome *vós* como expressão da segunda pessoa do plural e exigida a conjugação verbal de acordo com a GT.

Portanto, constatamos que, embora a coleção em análise tenha previsto em seu cronograma o ensino de variedades linguísticas e aborde algumas bem poucas mudanças no sistema pronominal do PB, a perspectiva adotada nos LDPs ainda se mostra muito vinculada a um ensino tradicional de língua, em que a análise gramatical é feita apenas sobre mostras da norma-padrão.

Assim, apesar dos avanços nas políticas públicas que envolvem a elaboração, a escolha e a distribuição do manual didático, o LDP se mostra ainda apegado a um fazer pedagógico anacrônico, no qual prevalece a análise gramatical sobre excertos de textos escritos – na sua maioria literários – e sobre uma única mostra de língua – a norma-padrão.

Podemos, então, refletir sobre a abordagem da variação linguística nos LDPs, que,

mesmo depois da implementação de várias políticas públicas voltadas para o ensino de língua materna, com documentos oficiais orientando para um ensino gramatical contextualizado, o manual didático ainda carece de mais embasamento nos estudos linguísticos e sociolinguísticos para sua formulação e aprovação.

É preocupante que, mesmo após décadas de estudos sobre variação linguística no Brasil, a abordagem desse tema ainda aconteça de forma superficial e inconsistente, com LDPs trazendo erros tanto de ordem conceitual quanto de ordem terminológica, com exemplos desconectados da realidade sociolinguística brasileira, que é tão rica e diversa. Também, há a necessidade de se utilizar exemplos reais para o estudo da língua como social e mutável, em vez de mostras de língua artificiais ou estereotipadas.

Por isso, é urgente que se proponham atividades mais pertinentes envolvendo a variação na língua, tratando as diversas variedades linguísticas com respeito, promovendo a ampliação do repertório linguístico do estudante da rede básica e dando maior respaldo ao professor para o trabalho em sala de aula com a diversidade linguística do nosso país – direcionamento que pode ser tomado em novas pesquisas científicas.

Podemos, também, nos questionar, por exemplo, se a escolha dessa coleção pelos professores de LP está ligada ao fato de muitos de nós ainda estarmos habituados a um ensino de língua tradicional. Esse questionamento pode orientar pesquisas futuras, em que é possível associar a escolha do LDP à postura pedagógica assumida pelo professor de português em sala de aula.

Ainda, pensamos que estudos vindouros poderiam investigar a relação entre o ensino de variação linguística e as políticas linguísticas no Brasil, observando o que tem sido feito nesse âmbito e o que se pode fazer para melhorar a questão do ensino de LP no nosso ensino básico para garantir a inclusão das diversas variedades linguísticas do Brasil.

É possível também, em estudos futuros, incluir a percepção do aluno sobre fenômenos linguísticos variáveis comuns no PB, analisando o impacto que o ensino gramatical na perspectiva da variação pode causar, com o intuito de perceber se isso ajudaria o aluno a ampliar suas competências e habilidades linguísticas, bem como a diminuir posturas preconceituosas em relação a formas linguísticas estigmatizadas.

Por fim, constatamos a importância da Sociolinguística – e da ciência linguística como um todo – para concepção de material didático para o ensino de português como língua materna, por auxiliar professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem sobre a língua, vista como fenômeno natural, e, por isso, não podendo ser reduzida a uma questão de certo ou errado, como é feito no ensino tradicional ao deter-se em um modelo de língua virtual e

prescritivo. Pelo contrário, o ensino de língua deve refletir e fazer refletir sobre a língua real, suas potencialidades e seus usos – que podem ser inúmeros.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. S. S. **A despalatalização e consequente iotização no falar de Fortaleza.** Publicado em 13 de maio de 2018. Disponível em: <https://profala.ufc.br/pt/estudos-da-lingua-oral-do-cariri/trabalhos-apresentados/>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- ARAÚJO, A. A.; PEREIRA, M. L. S.; VIANA, R. B. M. Norma culta, norma popular e ensino de língua portuguesa. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (Org.). **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer.** vol. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 289-318. Disponível em: [https://www.academia.edu/43442286/Lingu%C3%ADstica\\_aplicada\\_os\\_conceitos\\_que\\_todos\\_precisam\\_conhecer\\_volume\\_1](https://www.academia.edu/43442286/Lingu%C3%ADstica_aplicada_os_conceitos_que_todos_precisam_conhecer_volume_1). Acesso em: 10 jan. 2021.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. 17. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** como é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.
- BASSO, R. M.; COELHO, I. L.; PIRES DE OLIVEIRA, R. A (sócio)linguística no ensino de língua materna e na formação do Professor de Português (Brasileiro). In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; NUNES, Z. G. (orgs.). **Letras-Português no EaD – Tão Longe, Tão Perto.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, p. 99-125. Disponível em: <https://robertapires.paginas.ufsc.br/files/2013/06/A-sociolingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. et al (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-149.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 5/1/1939, Página 277 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 mai. 2020.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Dados estatísticos.** Portal do FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 21 jul. 2020.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é

a base. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

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

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BUNZEN JÚNIOR, C. S. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 169 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269229>. Acesso em: 5 abr. 2020.

CARVALHO, H. M.; FREITAS, M. L.; FAVACHO, L. L. A variação dos pronomes sujeitos nós e a gente a fala culta de Fortaleza em cena. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 30-45, 2020 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>. Acesso em 14 abr. 2020.

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. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3182>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, Dez. 2004. ISSN: 1678-4634 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mai. 2020.

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, I. L. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. 172 p. Catalogação na fonte elaborada na DECTI da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. ISBN 978-85-61482-25-1. Disponível em: [https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica\\_UFSC.pdf](https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

COELHO, R. **É nós na fita!** Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana. São Paulo, 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 7, n. 12, p. p. 11-25, out. 2007. ISSN 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887/752>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FOGOLIN, M. F. M. **Variação linguística na escola**: reflexões, desafios e propostas de encaminhamento. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147114>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W. The Logic of Nonstandard English. In: LABOV, W. **Language in the Inner City**: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 201-240.

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [1966].

LABOV, W. 1978. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Papers**, 44. Austin, Texas. Southwest Educational Development Laboratory.

LINARES, A. B. B. et al. Apagamento do /r/ em final de palavras: um estudo comparativo entre falantes do nível culto e do nível popular. In: VIII ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL (CELSUL), VIII. 2008, Porto Alegre. **Anais**



**CELSUL**. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em:  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VIII/apagamento\\_do\\_r.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/apagamento_do_r.pdf).  
 Acesso em: 05 mai. 2021.

LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: Silvia Figueiredo Brandão e Silvia Rodrigues Vieira (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-114.

LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. A cronologia do voçamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. **Revista Linguística**, Madrid, v. 25, p.30–65, 2011. ISSN Eletrônico: 2079-312X. Disponível em:  
[https://www.mundoalfal.org/es/pt\\_IndiceLinguistica025](https://www.mundoalfal.org/es/pt_IndiceLinguistica025). Acesso em: 01 ago. 2021.

LOPES, G. H. V. **A concordância verbal com terceira pessoa do plural em textos escritos do 8º ano do fundamental**: uma proposta de ensino. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LUCCHESI, D.; MENDES, E. P. A flexão de caso dos pronomes pessoais. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I., (orgs). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 471-488. ISBN 978-85-232-0875-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16 out. 2019.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos. **Idioma**, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015. ISSN: 2317-5400. Disponível em:  
[http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28\\_completa.pdf#page=46](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_completa.pdf#page=46).  
 Acesso em 29 abr. 2020.

MARCONI, M. A.; LARKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MEC. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

MENON, O. P. S. O sistema pronominal do português do Brasil. **Revista Letras**, [S.l.], v. 44, dez. 1995. ISSN 2236-0999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19069>.  
 Acesso em: 03 mai. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v44i0.19069>.

MONTE, A. **Concordância verbal e variação**: um estudo descritivo-comparativo do português brasileiro e do português europeu. 2012. 171 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em:  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103579?show=full>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018a. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018b. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018c. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018d. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade**: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2015. 394f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/pt-br.php>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PESSOA, E. A. S. **O tratamento da variação linguística no ensino da língua portuguesa**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Teoria e Análise Linguística, Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6450/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

RAQUEL, B. M. G. **Sociolinguística, política educacional e a escola pública estadual de Fortaleza/CE**: correlações teórico-metodológicas e político-pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/3587>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RIBEIRO, P. R. O. **Variação linguística na fala rural**: uma análise de dois municípios da Zona da Mata de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5379>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ROJO, R. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul. 2010. ISSN: 2175-795X.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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 26 abr. 2021.

RUMEU, M. C. B. A variação “tu” e “você” no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexões sobre a categoria social gênero. **Alfa**, São Paulo, v. 57 n. 2. (2013). ISSN Eletrônico: 1981-5794. p. 545-576. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4912>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SCHERRE, M. M. P.; LUCCA, N. N. G.; DIAS, E. P. A.; QUEIROZ, C.; MARTINS, G. F. 2009. **Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro**. Comunicação apresentada no II Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa SIMELP, Universidade de Évora, 2009.

SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. C.; NARO, A. J. Nós e a gente no português brasileiro: concordâncias e discordâncias. **Estudos de Linguística Galega**. Volume especial I. Universidade de Santiago de Compostela, 2018. p. 13-27. ISSN Eletrônico: 1989-578X. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/elg/article/view/3585>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, E. C. S. **A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de Português**: reflexões à luz da variação linguística. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24499>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, P. R. G. **O tratamento da desconstrução do preconceito linguístico no livro didático de português**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/736>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA OTA, I. A. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**. 2009, (35), 211-221 [fecha de Consulta 26 de Mayo de 2020]. ISSN: 0104-4060. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013366016>. Acesso em 12 abr. 2020.

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

SOUZA NETO, A. **Formação do leitor e cânone literário**: relações entre as orientações curriculares e as práticas docentes. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGGE, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091718.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SPESSATTO, M. B. **Variação linguística e ensino**: por uma educação linguística democrática. 2011. 237 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94723>. Acesso em: 13 abr. 2020.

TORRES, F. F. **Os domínios funcionais do gerúndio em Língua Portuguesa**. 2014. 475f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10940>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 mai. 2020.

VIANA, S. A. **Por uma interface sociolinguística no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102695>. Acesso em 15 abr. 2020.