

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ANA PAULA MARTINS

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (2018)



ANA PAULA MARTINS

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck

Co-orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2023

M386a	Martins, Ana Paula Análise sociolinguística da coleção Tecendo Linguagens (2018) / Ana Paula Martins. -- Araraquara, 2023 222 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Rosane de Andrade Berlinck Coorientadora: Juliana Bertucci Barbosa 1. Livros didáticos. 2. Sociolinguística educacional. 3. Pedagogia da variação linguística. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO ESPERADO DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa busca cooperar para a construção de um ensino de português de qualidade, baseado em livros didáticos que levem em conta a realidade dos usos e a heterogeneidade linguística para ampliar a competência comunicativa dos estudantes, ensinando-os a escolher, com segurança, as formas linguísticas mais adequadas às diversas práticas de linguagem.

THESIS' EXPECTED IMPACT

This research aims to contribute to the improvement of Portuguese teaching, based on textbooks that consider the language's real uses and the linguistic heterogeneity to expand the communicative competence of students, teaching them to choose, with confidence, the most appropriate linguistic forms for the different language practices.

ANA PAULA MARTINS

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS (2018)

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck

Co-orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 25/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck
Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAR.

Membro Titular: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Membro Titular: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine
Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Com todo amor, dedico este trabalho aos meus pais, Sérgio e Marilene, as pessoas mais importantes da minha vida, a quem devo tudo, inclusive o acesso a oportunidades que eles próprios não tiveram. Espero honrá-los em tudo aquilo que eu fizer.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de estar aqui e agora, pelo amparo espiritual e por todas as pessoas e acontecimentos que colocou em minha vida para que fosse possível chegar a esta grande conquista.

Aos meus pais, Sérgio e Marilene, por terem me trazido a este mundo, pela família tão amorosa que construíram e com a qual me presentearam, pela cumplicidade, pela doação incondicional, pelo exemplo de vida, por moldarem o meu caráter, por sempre acreditarem em mim, por serem meu maior porto seguro, por todo esforço, luta e trabalho para que eu e meus irmãos pudéssemos ser felizes em nossas jornadas. Tudo o que eu fizer e conquistar, fizemos e conquistamos juntos. As minhas vitórias são e sempre serão de vocês e para vocês!

Aos meus irmãos, Elaine e Sérgio, pelo companheirismo, por serem presença e presentes em minha vida, pela relação de afeto que sempre nos uniu, por serem inspirações para mim, por todas as nossas excelentes conversas, risadas e momentos tão especiais, pelos laços de sangue, de amor e de amizade que nos conectam para todo o sempre!

À minha doce sobrinha Luna, que traz tanta alegria à minha vida e me proporciona momentos de puro contato com minha criança interior. Amo você para sempre!

Ao meu marido, Rinaldo, meu amor, por ser meu parceiro de vida, minha calma, por me ajudar a organizar os pensamentos, por me ouvir com todo carinho, por encher meus dias de felicidade e afeto, por ter sido tão presente ao longo dessa jornada, acolhendo minhas angústias e me mostrando sempre o lado positivo de todas as situações. É um privilégio dividir minha vida com você!

A todos os meus familiares, em especial, meus sogros, Margarete e Rinaldo, meu cunhado, João Paulo, minha querida tia Marry e minha prima Flávia, que acompanharam mais de perto essa caminhada, sempre com uma palavra de incentivo e otimismo!

À minha querida tia Isaura (*in memoriam*), a primeira pessoa que despertou minha visão para o fato de haver algo de muito errado acerca da maneira como aprendemos a desvalorizar

nossos saberes linguísticos: ela, quando soube da minha aprovação no curso de Letras, entre encabulada e feliz, disse que teria vergonha de falar perto de mim. Suas palavras ficaram marcadas em minha memória: não era justo que ela se sentisse assim; de algum modo, sei que esse episódio me levou a ter interesse pela Sociolinguística, a partir da qual pude compreender a profundidade do problema que estava por trás das palavras de minha tia. Nunca tive a oportunidade de dizer isso a ela, mas muito do que me incentivou a fazer este trabalho foi pensar que eu poderia contribuir, ao menos um pouco, para que pessoas como ela tenham acesso a uma educação linguística que lhes mostre a riqueza e o valor da sua cultura, da sua forma de ser, da sua maneira de falar, de modo que não se envergonhem diante de ninguém.

À minha querida avó materna, ao meu avô materno (*in memoriam*), aos meus avós paternos (*in memoriam*), e a todos os que vieram antes deles, cujas trajetórias e escolhas nos trouxeram ao momento presente.

Às minhas amadas amigas Ana Cecília, Juliana e Melissa (da UNICAMP para a vida!), por terem me encorajado a fazer o mestrado, por todo auxílio na leitura do projeto que antecedeu esta pesquisa, por acolherem meus desabafos (desde sempre), pelas conversas e risadas que tornam tudo mais leve e especial! Obrigada por estarem comigo e por me fazerem ter confiança em mim e na vida.

Às minhas queridíssimas amigas Ana Paula, Lívia e Roberta, por estarem ao meu lado em todos os momentos, por todas as trocas, por todo o amor, por toda a parceria, por tudo o que me permitiram aprender com vocês, pelo incentivo, pela cumplicidade, por serem família!

À querida Letícia Araújo, por ter me estendido a mão em um momento de incertezas, me incentivando tanto a entrar no mestrado! Sou muito grata a você.

À querida Bárbara Araújo, por também ter me incentivado na fase de elaboração do projeto de pesquisa. Você me abriu muitas portas e me encorajou em diferentes momentos de minha vida; tenho imensa gratidão por você!

Aos incríveis e solícitos colegas do SoLAr – Núcleo de Pesquisas em Sociolinguística de Araraquara –, por todas as trocas e pelas preciosíssimas contribuições à minha pesquisa; aprendi e aprendo muito com todos vocês!

Às minhas queridas orientadoras, Rosane e Juliana, por dividirem comigo, de forma tão generosa, seus ricos conhecimentos, acolhendo respeitosamente as minhas ideias e guiando o meu trabalho com tanta atenção e carinho. Vocês são mulheres admiráveis; sou e serei sempre grata a vocês por tudo o que aprendi ao longo do caminho pelo qual me conduziram tão docemente.

À Professora Dra. Caroline Carnielli Biazolli, por todas as valiosas contribuições trazidas ao trabalho nas minhas duas participações no SELin. Agradeço a forma atenciosa, gentil e respeitosa com que propôs reflexões tão importantes a esta pesquisa. Sou muito grata!

À Professora Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, pela participação nas bancas de qualificação e de defesa, pelas ricas discussões e pelas sugestões essenciais à finalização deste trabalho.

À Professora Dra. Talita de Cássia Marine, pela participação nas bancas de qualificação e de defesa, pelo novo olhar que lançou ao trabalho e desencadeou mudanças tão importantes à pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) da UNESP, pelos valorosos ensinamentos.

A todos os funcionários da UNESP, especialmente os do PPGLLP, por serem sempre tão atenciosos e prestativos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Todo caminho da gente é resvaloso. Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [...]”

João Guimarães Rosa (1994, p. 440)

RESUMO

Neste trabalho, apresentam-se os resultados de uma análise sociolinguística da coleção *Tecendo Linguagens* (2018), com o objetivo principal de que este estudo contribua para um quadro de pesquisas relacionadas à análise de materiais didáticos na perspectiva da sociolinguística. O material que compõe o *corpus* de análise desta pesquisa foi escolhido com base nos critérios de aprovação no PNLD 2020 e na alta adesão por parte das escolas. Para a investigação proposta, baseamo-nos em seis perguntas norteadoras, criadas para este estudo: (i) quais são os gêneros textuais, domínios discursivos e campos de atuação utilizados no trabalho com a variação?; (ii) norma-padrão é confundida com norma culta?; (iii) as variedades prestigiadas são apontadas como espaço de variação linguística?; (iv) a variação linguística é levada em conta durante as discussões dos tópicos gramaticais?; (v) as situações comunicativas são associadas a usos formais/informais, de maneira dicotômica, ou são vistas como espaços de multiplicidade estilística?; (vi) ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto? Nossas reflexões estão ancoradas, principalmente, nas discussões acerca da Sociolinguística Educacional, com Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Vieira (2018, 2020); nos conceitos de normas linguísticas, a partir de Bagno (2007, 2017, 2019), Faraco (2008), Lucchesi (2012) e Pagotto (1998); na teoria da variação e da mudança linguística, seguindo as discussões de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), Labov (2008 [1972]) e Camacho (2013); na pedagogia da variação linguística, discutida, sobretudo, por Faraco (2008, 2011b), Bagno (2007), Faraco e Zilles (2015) e Vieira (2018, 2020); e nas reflexões sobre preconceito e respeito linguísticos, trazidas por Bagno (1999, 2014), Scherre (2020, 2021) e Vieira (2020). Nossas análises consideraram também as normativas da BNCC acerca dos estudos (socio)linguísticos, tendo em vista a influência que exercem sobre os materiais didáticos aprovados no PNLD. Identificamos que, de fato, há avanços observados em relação ao tratamento da variação nos materiais, como a progressiva presença de reflexões sobre variação linguística ao longo dos volumes, além de discursos que reconhecem e valorizam a heterogeneidade do português; apesar disso, as abordagens mostram-se ainda superficiais, até com problemas conceituais em certos momentos, prejudicando o tratamento assertivo dos fenômenos variáveis e levando a inconsistências em relação ao estudo da variação nos volumes da coleção, algo também observado na BNCC. Por essas razões, entendemos que estamos apenas no início de um caminho que pode nos levar a um ensino de português com base na pedagogia da variação linguística, havendo muito trabalho a ser feito para que avancemos, sobretudo no que se refere à superação de um ideal de língua que ainda se observa no ensino.

Palavras – chave: livros didáticos; sociolinguística educacional; pedagogia da variação linguística.

ABSTRACT

This research presents the results related to an analysis of the Brazilian textbook's collection *Tecendo Linguagens* (2018), in a sociolinguistic approach. Our main goal is to contribute to a framework of research related to the analysis of textbooks on the perspective of sociolinguistics. The selection of this material as the corpus of the present investigation was based on its approval in PNLD and on its high adherence by schools. For the proposed investigation, we are based on six guiding questions, created for this research: (i) what are the textual genres, discursive domains and 'fields of action' used in working with linguistic variation?; (ii) are the concepts of standard norm and cultured norm taken as if they were the same?; (iii) are prestigious varieties identified as a space of linguistic variation?; (iv) is linguistic variation taken into account during discussions of grammatical topics?; (v) are communicative situations associated with formal/informal uses, in a dichotomous way, or are they seen as spaces of stylistic multiplicity?; (vi) when dealing with linguistic prejudice, do the textbooks seek to discuss its relation with social prejudice? Is the idea of linguistic respect highlighted in this context? Our reflections are mainly based on discussions about Educational Sociolinguistics, with Bortoni-Ricardo (2004, 2005) and Vieira (2018, 2020); on the concepts of linguistic norms, from Bagno (2007, 2017, 2019), Faraco (2008), Lucchesi (2012) and Pagotto (1998); on the theory of linguistic variation and change, following the discussions of Weinreich, Labov and Herzog (2006 [1968]), Labov (2008 [1972]) and Camacho (2013); on the pedagogy of linguistic variation, discussed mainly by Faraco (2008, 2011b), Bagno (2007), Faraco and Zilles (2015) and Vieira (2018, 2020); and on reflections on linguistic prejudice and respect, brought by Bagno (1999, 2014), Scherre (2020, 2021) and Vieira (2020). Our analyzes also considered the BNCC's regulations regarding (socio)linguistic studies, due to the influence they exert on the textbooks approved by PNLD. We identified that, in fact, there are advances observed in relation to the treatment of variation in the materials, such as the progressive presence of reflections on linguistic variation throughout the volumes, in addition to discourses that recognize and value the heterogeneity of Portuguese; despite this, the approaches are still superficial, even with conceptual problems sometimes, spoiling the assertive treatment of variable phenomena and even leading to inconsistencies in relation to the study of variation in the volumes of the collection, just as we also observed on BNCC. For these reasons, we understand that we are just at the beginning of a path that can lead us towards a pedagogy of linguistic variation, with much work to be done in order to move forward, especially with regarding to overcome an ideal of language that is still observed in contexts of Portuguese teaching.

Keywords: textbooks; educational sociolinguistics; pedagogy of linguistic variation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contínuo de urbanização	47
Figura 2	Contínuo de oralidade-letramento	49
Figura 3	Contínuo de monitoração estilística	49
Figura 4	Arquitetura da BNCC	91
Figura 5	6º ano: caso	120
Figura 6	6º ano: caso (2)	121
Figura 7	6º ano: poema de cordel	122
Figura 8	7º ano: linguagem formal e informal em crônica	125
Figura 9	7º ano: mensagem instantânea elaborada para fins didáticos	127
Figura 10	8º ano: discussões de variação a partir de poema de cordel	131
Figura 11	9º ano: discussões de variação a partir de propaganda	134
Figura 12	9º ano: discussões de variação a partir de crônica	135
Figura 13	6º ano: uso da norma-padrão em exposição oral e debate em roda de conversa	142
Figura 14	6º ano: uso da norma-padrão na escrita de verbete	142
Figura 15	6º ano: variedade prestigiada, de acordo com a norma-padrão	143
Figura 16	7º ano: uso da norma-padrão em júri simulado (a) e contação de mito grego (b)	143
Figura 17	7º ano: uso da norma-padrão na escrita de carta de solicitação/reclamação	144
Figura 18	8º ano: uso da norma-padrão em roda de conversa	145
Figura 19	8º ano: uso da norma-padrão na escrita de abaixo-assinado	146
Figura 20	9º ano: uso da norma-padrão (exercício)	146
Figura 21	9º ano: norma culta associada à linguagem clara	147
Figura 22	9º ano: “língua padrão”	147
Figura 23	9º ano: uso da norma-padrão em apresentação oral (a) e júri simulado (b)	148
Figura 24	9º ano: uso da norma-padrão na escrita de enquete e pesquisa de opinião	148
Figura 25	6º ano: “falar caipira”	153
Figura 26	6º ano: “variedade do povo gaúcho”	153

Figura 27	6º ano: futuro perifrástico e “informalidade”	155
Figura 28	7º ano: exercício sobre gerundismo	157
Figura 29	7º ano: boxe gerundismo	158
Figura 30	7º ano: carta de reclamação informal	160
Figura 31	8º ano: poema de cordel (Patativa do Assaré)	161
Figura 32	6º ano: concordância verbal variável	169
Figura 33	6º ano: texto de apoio à atividade 1b	169
Figura 34	6º ano: quadro dos pronomes pessoais	171
Figura 35	6º ano: futuro do presente	172
Figura 36	6º ano: futuro do pretérito	173
Figura 37	7º ano: advérbios e locuções adverbiais	175
Figura 38	8º ano: exercícios sobre perífrase verbal em lugar do pretérito mais-que-perfeito (1)	177
Figura 39	8º ano: exercícios sobre perífrase verbal em lugar do pretérito mais-que-perfeito (2)	178
Figura 40	9º ano: uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular	181
Figura 41	9º ano: regência verbal variável: nota ao professor e exercício	182
Figura 42	9º ano: colocação pronominal (1)	184
Figura 43	9º ano: colocação pronominal (2)	184
Figura 44	9º ano: colocação pronominal (3)	185
Figura 45	9º ano: colocação pronominal (4)	187
Figura 46	9º ano: estrangeirismos	189
Figura 47	6º ano: exercício sobre linguagem formal e informal	192
Figura 48	7º ano: exercício sobre linguagem formal e informal	193
Figura 49	8º ano: exercício sobre linguagem formal e informal	194
Figura 50	9º ano: exercício sobre linguagem empregada em crônica	195
Figura 51	9º ano: questão sobre o estilo de uma entrevista	196
Figura 52	6º ano: preconceito e respeito linguísticos	199
Figura 53	6º ano: exercício sobre preconceito linguístico	199
Figura 54	8º ano: respeito linguístico em atividade de pesquisa sobre gírias	200
Figura 55	8º ano: legitimidade das variedades e respeito linguístico	201
Figura 56	9º ano: capítulo dedicado a discutir os diversos tipos de preconceito	202
Figura 57	9º ano: pesquisa sobre preconceito linguístico	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização da coleção <i>Tecendo linguagens</i> (2018)	106
Quadro 2	Textos e gêneros no trabalho com a variação – 6º ano	118
Quadro 3	Textos e gêneros no trabalho com a variação – 7º ano	125
Quadro 4	Textos e gêneros no trabalho com a variação – 8º ano	129
Quadro 5	Textos e gêneros no trabalho com a variação – 9º ano	132
Quadro 6	Fenômenos tratados com base em diversidades de gêneros, domínios e campos de atuação	138
Quadro 7	Fenômenos abordados na perspectiva da variação – 6º ano	168
Quadro 8	Fenômenos abordados na perspectiva da variação – 7º ano	175
Quadro 9	Fenômenos abordados na perspectiva da variação – 8º ano	176
Quadro 10	Fenômenos abordados na perspectiva da variação – 9º ano	179
Quadro 11	Síntese das discussões e resultados da pesquisa	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 LÍNGUA COMO OBJETO DE INTERESSE CIENTÍFICO	22
2.1 Homogeneidade linguística versus heterogeneidade linguística	22
2.2 Discussões sobre sistema e norma	26
3 NORMAS E VARIEDADES LINGUÍSTICAS EM FOCO	32
3.1 As variedades no sistema heterogêneo: postulado da plenitude formal	32
3.2 Diferentes normas linguísticas ou variedades do português brasileiro	34
3.3 A diversidade do português brasileiro a partir dos três contínuos	46
4 A LÍNGUA QUE FALAMOS E A LÍNGUA QUE APRENDEMOS	51
4.1 O ensino de (qual?) Língua Portuguesa	51
4.2 Preconceito e respeito linguísticos	54
4.3 Pedagogia da variação linguística	59
4.4 Como se dá o ensino na perspectiva da pedagogia da variação linguística?	65
5 POLÍTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO	74
5.1 Breve contextualização da Base Nacional Comum Curricular	74
5.1.1 Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais	82
5.2 Uma breve história das políticas para o livro didático até o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	95
5.2.1 Avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD	98
6 CORPUS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	102
6.1 Escolha do objeto de análise	102
6.2 <i>Corpus</i> de análise: Tecendo Linguagens (2018)	104
6.3 Perguntas de pesquisa	108
6.4 Encaminhamento das análises	109
7 ANÁLISES	112
7.1 Quais são os gêneros textuais, domínios discursivos e campos de atuação utilizados no trabalho com a variação?	112
7.1.1 6º ano	118

7.1.2 7º ano	124
7.1.3 8º ano	129
7.1.4 9º ano	132
7.1.5 Fechando a discussão	137
7.2 Norma-padrão é confundida com norma culta?	140
7.2.1 6º ano	141
7.2.2 7º ano	143
7.2.3 8º ano	145
7.2.4 9º ano	146
7.2.5 Fechando a discussão	149
7.3 As variedades prestigiadas são apontadas como espaço de variação linguística?	150
7.3.1 6º ano	152
7.3.2 7º ano	156
7.3.3 8º ano	160
7.3.4 9º ano	163
7.3.5 Fechando a discussão	164
7.4 A variação linguística é levada em conta durante as discussões dos tópicos gramaticais?	166
7.4.1 6º ano	167
7.4.1.1 Concordância verbal	168
7.4.1.2 Pronome pessoal	170
7.4.1.3 Futuro do presente	172
7.4.1.4 Futuro do pretérito	173
7.4.2 7º ano	174
7.4.2.1 Advérbios e locuções adverbiais	175
7.4.3 8º ano	176
7.4.3.1 Perífrases verbais em lugar do pretérito mais-que-perfeito simples	176
7.4.4 9º ano	179
7.4.4.1 Uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular	180
7.4.4.2 Regência verbal variável	181
7.4.4.3 Colocação pronominal	183
7.4.4.4 Estrangeirismos	187
7.4.5 Fechando a discussão	190
7.5 As situações comunicativas são associadas a usos formais/informais, de maneira	190

dicotômica, ou são vistas como espaços de multiplicidade estilística?	
7.5.1 6º ano	192
7.5.2 7º ano	193
7.5.3 8º ano	194
7.5.4 9º ano	195
7.5.5 Fechando a discussão	196
7.6 Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?	197
7.6.1 6º ano	198
7.6.2 7º ano	200
7.6.3 8º ano	200
7.6.4 9º ano	201
7.6.5 Fechando a discussão	203
7.7 Síntese das discussões e resultados	204
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	212

1 INTRODUÇÃO

Para um professor de língua portuguesa, pode ser comum ouvir dos alunos frases como “não sei português” ou “não sou bom em português”. Essas declarações corriqueiras são reveladoras de uma perigosa característica do nosso ensino de língua materna: a presença, nas salas de aula, de um “ideal de língua”, ou seja, de uma visão que considera a língua como uma entidade apartada do corpo social, com tendências homogeneizadoras e prescritivas; como consequência disso, os alunos julgam que “não sabem português”, porque aquilo que sabem como falantes nativos da língua está muito distante desse ideal e é, portanto, pouco valorizado no ambiente escolar. A desvalorização dos saberes linguísticos dos alunos prejudica sua autoestima linguística e auxilia na criação de barreiras cada vez maiores em relação ao acesso aos bens da cultura letrada.

A concepção de “língua ideal” passou a ter relação, no século XV, com uma identificação entre língua e norma-padrão (FARACO, 2008), o que foi corroborado por certas teorias linguísticas que entendiam a língua como homogênea e estática, destituída de seu aspecto social. Questionar a manutenção de um ideal de língua no ensino de português é questionar, portanto, a forma de se pensar o próprio sistema linguístico, o qual está distante da homogeneidade pretendida, já que é constituído por uma heterogeneidade ordenada, o que se constata na análise empírica dos usos da língua (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

Nesse sentido, entendemos que urge superar visões ultrapassadas a respeito de nossa língua, as quais veiculam ideias perigosas, dividindo nossa sociedade entre os que falam “certo” e os que falam “errado”, os que “sabem português” e os que “não sabem português”; ideias como essas gestam o preconceito linguístico, altamente vinculado ao preconceito social, o que significa que há um perfil socioeconômico específico para quem fala “certo” e outro para quem fala “errado”.

A superação dessas visões passa pelo reconhecimento e, mais do que isso, pela valorização da nossa heterogeneidade linguística, de modo a compreender a multiplicidade de normas que constituem nossa língua, todas elas legítimas, mas algumas vistas de maneira mais prestigiosa socialmente, o que se deve a construções sociais, históricas e políticas que devem ser debatidas. O ensino baseado na heterogeneidade linguística, sensível aos fenômenos de variação, interessado em entendê-los a partir de uma perspectiva científica,

leva-nos ao respeito linguístico, uma postura de acolhimento à diversidade e de valorização dos saberes linguísticos de todos os falantes.

Essa perspectiva (socio)linguística, que toma nossa realidade linguística como objeto do ensino de língua portuguesa, está baseada na *pedagogia da variação linguística*, a qual muito tem a contribuir para (1) criar um ambiente de acolhimento e respeito ao repertório linguístico-cultural dos estudantes (BORTONI-RICARDO, 2005), colaborando para a construção de sua autoestima linguística, e (2) promover o ensino crítico e reflexivo das variedades da cultura letrada.

Assim sendo, a pedagogia da variação linguística possibilita ao aluno uma formação mais consciente sobre a língua, atendendo ao que, pelo menos em certa medida, as diretrizes para a educação básica brasileira demandam há muitos anos, inclusive no documento normativo atual mais importante: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento apresenta três competências específicas do componente de Língua Portuguesa para o ensino fundamental relacionadas à formação (socio)linguística dos estudantes, o que atesta a importância dessa perspectiva para a Base. No entanto, apesar das abordagens que favorecem uma visão sociolinguística no ensino de português, encontramos também posicionamentos prescritivos, o que confere um caráter contraditório ao documento. Os posicionamentos contrastantes presentes na BNCC influenciam de forma direta o ensino, tendo em vista a natureza obrigatória do documento, o que impacta, também, os conteúdos dos livros didáticos de língua portuguesa, em especial aqueles aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

As coleções didáticas, apesar de não serem os únicos materiais de apoio à prática pedagógica, ainda desempenham um papel muito importante no ensino brasileiro, sobretudo em um cenário educacional como o nosso, ainda falho na formação de professores e na valorização desses profissionais. Assim, não é incomum que os livros didáticos sejam tomados como o principal ponto de partida para o trabalho pedagógico em sala de aula, por isso mesmo recebem tanta atenção da comunidade científica.

Devido, então, à relevância desses materiais para o ensino, podemos dizer que a construção da autoestima linguística dos estudantes, a partir de uma pedagogia da variação linguística, também passa pelo contato com livros didáticos que favoreçam reflexões e discussões sensíveis à diversidade linguística do português brasileiro, servindo de espaço para a compreensão dos fenômenos variáveis que constituem o nosso idioma, mostrando a riqueza

dessa diversidade e refletindo sobre a construção social relativa à avaliação dos diferentes usos linguísticos.

O presente estudo está alinhado a todas essas discussões, tendo como objetivo principal contribuir para um quadro de pesquisas relacionadas à análise de materiais didáticos na perspectiva da sociolinguística, a fim de analisar o trabalho desenvolvido em relação à pedagogia da variação linguística em uma coleção de livros didáticos aprovada para o segmento dos anos finais do ensino fundamental no PNLD 2020: a coleção *Tecendo Linguagens* (2018), das autoras Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) e escolhida para esta pesquisa, principalmente, por ser a coleção de Língua Portuguesa com mais alta adesão no Brasil, considerando o seu segmento. Tendo em vista o fato de essa ser uma coleção aprovada no PNLD, uma dimensão de análise importante a ser considerada é a influência da BNCC na forma como a coleção desenvolve as discussões sobre variação linguística, o que também procuramos levar em consideração.

Para organizar as discussões desenvolvidas nesta pesquisa, estruturamos este trabalho segundo descrevemos a seguir: as discussões acerca da fundamentação teórica começam com a seção *Língua como objeto de interesse científico*, que traz subseções voltadas a refletir sobre diferentes tratamentos dados ao objeto “língua”. Na primeira subseção, *Homogeneidade linguística versus heterogeneidade linguística*, trazemos alguns pontos que nos ajudam a entender como se deu a construção de diferentes ideias sobre a língua enquanto objeto de interesse científico, compreendendo as implicações das visões de homogeneidade e de heterogeneidade do sistema linguístico. Na segunda subseção, tecemos *Discussões sobre sistema e norma*, ainda dentro das reflexões sobre as diferentes maneiras de lidar com a língua cientificamente, observando as implicações dessas escolhas teórico-metodológicas.

A seção seguinte, *Normas e variedades linguísticas em foco*, parte da visão assumida neste trabalho de que a língua, enquanto sistema heterogêneo, é composta de diferentes normas ou variedades de uso. Na subseção *As variedades no sistema heterogêneo: postulado da plenitude formal*, discutimos o fato de que todas as variedades são igualmente legítimas do ponto de vista linguístico, pois todas são igualmente estruturadas e organizadas, com suas regras e princípios de funcionamento, apesar de socialmente receberem avaliações distintas. Já na subseção *Diferentes normas linguísticas ou variedades do português brasileiro*, discutimos algumas denominações relacionadas às normas – tanto objetivas quanto subjetivas – presentes em nossa sociedade, partindo da visão de diversos autores. Por fim, na subseção A

diversidade do português brasileiro a partir dos três contínuos, falamos sobre a proposta de Bortoni-Ricardo (2004) de compreender nossa realidade linguística a partir dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração.

Na seção *A língua que falamos e a língua que aprendemos*, trazemos algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, discutindo a presença histórica da perspectiva de língua como sistema homogêneo no ensino brasileiro – subseção *O ensino de (qual?) Língua Portuguesa*. Essa ideia de homogeneidade linguística, como dissemos, leva a uma série de equívocos, dentre os quais podemos citar a crença de que há apenas uma língua correta, ou verdadeira, o que pode levar ao preconceito linguístico, o qual discutimos com mais profundidade na subseção *Preconceito e respeito linguísticos*. Porém, como o próprio nome da subseção indica, não quisemos tratar apenas do problema – o preconceito linguístico –; falamos também sobre sua contraparte positiva, o respeito linguístico, no intuito de reforçar o que podemos fazer para que todos os falantes sejam respeitados em suas variedades de uso. Nas subseções *Pedagogia da variação linguística* e *Como se dá o ensino na perspectiva da pedagogia da variação linguística?*, explicamos o que é a pedagogia defendida por nós nesta pesquisa e apontamos caminhos possíveis para sua aplicação no ensino de língua portuguesa.

A seção sobre *Políticas voltadas à educação básica: Base Nacional Comum Curricular e Programa Nacional do Livro e do Material Didático* pretende descrever o contexto mais geral de elaboração da BNCC, o que fazemos na subseção *Breve contextualização da Base Nacional Comum Curricular*, além de discutir, na subseção *Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais*, como são propostas, no componente de Língua Portuguesa, as reflexões sobre variação linguística, com especial atenção aos anos finais, segmento-alvo de nosso trabalho. É também nessa seção que tratamos sobre o PNLD, entendendo a história desse Programa – subseção *Uma breve história das políticas para o livro didático até o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)* – e analisando alguns aspectos do processo de *Avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD*, com foco nos critérios mais importantes do edital que avaliou as obras aprovadas no PNLD 2020.

Finalizadas as discussões acerca de nossa fundamentação teórica, tratamos do *Corpus de análise e procedimentos metodológicos*, descrevendo os critérios que adotamos para a escolha da coleção – subseção *Escolha do objeto de análise* – e detalhando nosso *corpus* – subseção *Corpus de análise: Tecendo Linguagens (2018)*. Além disso, nessa seção também apresentamos o roteiro de perguntas que criamos para orientar nossas investigações –

subseção *Perguntas de pesquisa* – e fornecemos alguns detalhes relacionados ao modo como essas análises foram desenvolvidas – subseção *Encaminhamento das análises*.

A seção seguinte apresenta as *Análises* da coleção *Tecendo Linguagens* (2018). Nessa seção, as subseções são compostas por cada uma de nossas perguntas de pesquisa e, dentro de cada uma, há outras subseções, referentes aos volumes da coleção, um a um (6º, 7º, 8º e 9º ano). A seção é encerrada com uma *Síntese das discussões e resultados*, em que procuramos retomar as análises desenvolvidas, apresentando-as de forma mais resumida.

Ao encerrarmos a apresentação das análises, trazemos as *Considerações finais*, em que fazemos um apanhado geral do que identificamos em nossas investigações, apontando reflexões sobre os aspectos observados.

2 LÍNGUA COMO OBJETO DE INTERESSE CIENTÍFICO

Na presente seção, procuramos refletir sobre diferentes tratamentos direcionados à língua enquanto objeto de investigação científica. Nesse contexto, discutimos alguns pontos acerca do estruturalismo, do gerativismo e da sociolinguística, importantes teorias linguísticas surgidas no século XX, a fim de compreender como foram atribuídas as características de homogeneidade e heterogeneidade ao sistema linguístico e procurando compreender as implicações desses posicionamentos teórico-metodológicos. Além disso, tratamos sobre os conceitos de sistema e norma, a partir de Coseriu (1980), com especial atenção aos diferentes sentidos que podem estar envolvidos na ideia de “norma”.

2.1 Homogeneidade linguística versus heterogeneidade linguística

Na introdução deste trabalho, mencionamos o fato de o ensino de língua portuguesa estar ainda baseado em um “ideal de língua”, ligado a uma perspectiva que compreende o sistema linguístico como *homogêneo*. Nesse contexto, discutimos também a importância de abandonarmos essa ideia, tendo em vista a característica comprovadamente *heterogênea* do sistema que constitui a língua.

Para entendermos um pouco essas duas visões antagônicas acerca do sistema linguístico, precisamos olhar para alguns pontos da história da Linguística, o que aqui faremos, é claro, sem a pretensão de pormenorizar o tema, atendo-nos aos principais aspectos que podem nos auxiliar a compreender em que consistem e como surgiram as perspectivas de homogeneidade e heterogeneidade linguísticas.

No início do século XX, o linguista suíço Ferdinand de Saussure foi o responsável por inaugurar um novo modo para o fazer linguístico. A obra mais importante de Saussure foi o *Curso de Linguística Geral* (doravante, o *Curso*), publicada, postumamente, no ano de 1916, por dois alunos do linguista (Charles Bally e Albert Schehaye).

Parreira (2017, p. 1025) reflete que, antes do *Curso*,

[...] os estudos dos fenômenos linguísticos, embora tenham sido importantes, tiveram motivações externas à própria língua, pois acreditava-se, naquele momento, que a língua pertencia ao passado, isto é, a descrição era histórica, diacrônica e os registros escritos eram considerados o ponto alto para o estudo do idioma.

Assim sendo, antes de as ideias de Saussure tornarem-se conhecidas, o fazer linguístico estava mais voltado a uma linguística histórica (MARCUSCHI, 2008), o que mudou de forma bastante destacada após a teoria proposta pelo suíço, já que a língua passou a ser estudada por si mesma, sem quaisquer relações externas.

No *Curso*, Saussure apresenta dicotomias essenciais para que se estabeleça o objeto de estudo da Linguística. Dentre tais dicotomias, destacaremos duas: *sincronia* e *diacronia*; *língua* (*langue*) e *fala* (*parole*).

A respeito da primeira dicotomia que mencionamos (sincronia e diacronia), o linguista coloca a seguinte diferenciação: “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo quanto diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 96). Após apresentar essa distinção, Saussure elege a sincronia como mais relevante para os estudos linguísticos, pois, de acordo com ele, o falante ignora os aspectos de evolução da língua, “ele se acha diante de um estado” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 97), então, o linguista, do mesmo modo, a fim de compreender esse estado da língua, deve ignorar o aspecto diacrônico.

Observamos, à vista disso, que entender os processos envolvidos na mudança linguística e lidar com essa realidade não é do interesse da ciência linguística, na visão de Saussure. Esse autor entende que é mais pertinente observar a língua a partir do exato momento em que ela é estudada, como se fosse inerte, tal qual em uma fotografia.

Outro importante recorte feito por Saussure está representado na dicotomia *língua* e *fala*, conforme dissemos. Para o linguista, a *língua* é um sistema abstrato, uma instituição social com propriedades universais, um “sistema que conhece apenas a sua ordem própria” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 31), diferentemente da *fala*, que seria “individual e dela o indivíduo é sempre senhor” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 21). Ao separar língua e fala, Saussure propõe uma separação entre social e individual, assim como entre essencial e acessório, ou menos acidental e mais acidental (SAUSSURE, 2006 [1916]).

De acordo com o autor, a individualidade do falante não atinge ou influencia a língua, que, apesar de ser entendida como a parte social da linguagem, é, para ele, exterior ao indivíduo, imune, portanto, a criações ou modificações impulsionadas por ações individuais. Ele defende, assim, que a língua é o espaço privilegiado dos estudos linguísticos, e não a fala.

Para Saussure, a língua é delimitada e tem natureza homogênea, constituindo-se um objeto tangível, o que tornaria possível, inclusive, sua representação fiel em dicionários e gramáticas (SAUSSURE, 2006 [1916]).

Assim, vemos surgir o modelo do estruturalismo, sobre o qual reflete Camacho (2013, p. 34, grifos nossos):

O estruturalismo, criatura que tomou vida independente até da vontade de seu próprio criador, surgiu do corte operado por Saussure nos fenômenos heteróclitos da linguagem, *ao projetar um modelo abstrato para seu estudo*, abstraído dos atos de fala individuais [...].

Esse modelo, muito embora traga a ideia de língua como instituição social, conforme já mencionamos, estabelece uma forma de pensar o objeto linguístico a partir da recusa de todos os aspectos sociais da língua (CAMACHO, 2013). De acordo com Marcuschi (2008, p. 30), é uma abordagem que “sufoca sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua”.

Longe de esgotar as discussões em torno das bases do estruturalismo saussuriano, acreditamos que, por ora, tenha sido possível ao menos trazer uma noção de como a visão de língua enquanto sistema homogêneo se estabeleceu. Devido à importância das propostas de Saussure e ao impacto de suas ideias no modo de pensar a linguística, dando origem ao que hoje se conhece como Linguística Moderna, muitos depois dele continuaram a validar a separação entre sistema e discurso (CAMACHO, 2013).

No ano de 1957, o linguista norte-americano Noam Chomsky publicou a obra *Syntactic structures*, representando mais uma revolução para a ciência da linguagem. Nessa obra, a língua não era mais entendida enquanto objeto social – como era para Saussure –, mas como objeto mental (PARREIRA, 2017).

A proposta teórica de Chomsky estabelece uma distinção entre *competência* e *desempenho*, na mesma linha da dicotomia *langue* e *parole* de Saussure, como o próprio linguista norte-americano chega a marcar (CHOMSKY, 1965). A competência linguística, em Chomsky, traria a mesma ideia de universalidade e abstração que tinha o conceito de língua em Saussure; essa competência seria o conhecimento do falante-ouvinte a respeito de sua língua, conhecimento esse entendido como próprio da natureza humana. Já o desempenho, analogamente à ideia de fala saussuriana, daria conta do uso efetivo da língua em situações concretas, sendo, então, o plano da expressão individual, particular.

Também de forma semelhante a Saussure, Chomsky entende que é a competência, não o desempenho, o objeto da ciência linguística. Assim sendo, o gerativismo, como ficou conhecida a teoria proposta por Chomsky, também negligencia o aspecto social da língua. Nas

palavras de Marcuschi (2008, p. 32), são centrais, tanto no estruturalismo quanto no gerativismo,

[...] a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas. Esse aspecto deve ser sempre enfatizado: nem Saussure, nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico.

Assim, embora Saussure e Chomsky não tenham negado o lado social das línguas, acabaram negando a importância desse aspecto em termos teórico-metodológicos. Eleger para a ciência linguística um objeto supostamente homogêneo e universal, estático, possível de se analisar em separação dos aspectos sociais que estão envolvidos em seu uso e dissociado de sua historicidade aponta para uma visão de que as línguas têm uma existência *apesar* dos falantes e da história, o que contribui para um entendimento de que a língua é, na verdade, um elemento à parte do corpo social, ajudando a construir a ideia de uma “língua ideal”, pura e imutável, o que corrobora o imaginário relativo à identificação entre língua e norma-padrão, como discutiremos oportunamente.

No entanto, a Linguística do século XX não pode ser resumida às vertentes propostas por Saussure e Chomsky. Foi também nesse século, em diálogo com essas importantes teorias, que surgiram muitas reflexões acerca das lacunas deixadas pelos modelos teóricos expostos, buscando-se resolver problemas que tais modelos não podiam solucionar, ou pelos quais não tinham interesse (MARCUSCHI, 2008). É nesse contexto que, entre as décadas de 1950-1960, surgem diferentes perspectivas teórico-metodológicas que apresentam novas propostas aos modelos anteriormente estabelecidos, dentre elas, a sociolinguística.

A sociolinguística trouxe uma série de questionamentos à ideia de homogeneidade do sistema linguístico. A principal preocupação da sociolinguística variacionista, a partir de 1960, foi a de “fornecer evidência da heterogeneidade inerente à linguagem e demonstrar que a ocorrência da variação é sistemática, regular e ordenada” (CAMACHO, 2013, p. 43), o que funcionou como um grande “divisor de águas” na tradição linguística.

Ao falarmos em sociolinguística variacionista, não podemos deixar de mencionar o seu principal nome, William Labov, responsável por concentrar a pesquisa linguística na língua em uso dentro da comunidade de fala (LABOV, 2008 [1972]); ou seja, Labov colocou a fala como objeto do estudo linguístico.

Os estudos de Labov e dos sociolinguistas que seguiram e desenvolveram suas propostas conseguiram demonstrar empiricamente que a variação é inerente ao sistema da língua e que está presente em todos os níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático...), ocorrendo de forma regular, organizada; além disso, apontaram o papel dos fatores sociais na mudança linguística, em interação com aspectos da estrutura linguística (LABOV, 2008 [1972]).

A partir das discussões e dos dados empíricos apontados pela sociolinguística, entendemos que não é possível dissociar a língua dos usos de seus falantes e das diferentes características que definem esses usos, assim como não é possível entender a língua à parte de sua história, de suas mudanças e evoluções. Com isso, a ideia de língua homogênea, estática e retirada do corpo social, foi mostrando-se profundamente equivocada diante das evidências de que estamos lidando com um sistema naturalmente complexo e variável, que está o tempo todo em transformação; dá-se lugar, então, a uma visão de língua como sistema heterogêneo.

2.2 Discussões sobre sistema e norma

Teorias tão importantes como a de Saussure e a de Chomsky acabam por determinar o desdobramento de muitas outras perspectivas teóricas que com elas se parecem ou que delas se distanciam, conforme tratamos na subseção anterior.

Neste momento, trataremos para a discussão, de forma um pouco mais detalhada, uma proposição teórica surgida como consequência – ou por influência – da teoria estruturalista de Saussure. A proposição de que falamos toma a fala como realidade concreta da linguagem, tratando de conceituar, ainda, outras duas ideias: a de sistema e a de norma. Trata-se da teoria proposta pelo linguista romeno, de filiação estruturalista, Eugenio Coseriu, a qual tem servido de base para muitas elaborações teóricas a respeito do conceito de *norma*, que será especialmente importante para nossas reflexões neste trabalho¹.

Coseriu (1980, p. 119, grifo do autor) define o *falar concreto* como mais ou menos correspondente ao conceito de *parole*, de Saussure, sendo que a fala está sendo entendida “no sentido de processo, de dinâmica, que contém o vocábulo *discurso*”. Já a *norma* e o *sistema*, seriam, juntos, parecidos com a ideia de *langue* de Saussure, representando ambos “o grau de estruturação” da língua.

¹ Falaremos mais detidamente sobre as diferentes normas na seção subsequente: *Normas e variedades linguísticas em foco*.

Para o autor, a *norma* da língua “contém tudo o que, no falar correspondente a uma língua funcional, é fato tradicional, comum e constante [...]” (COSERIU, 1980, p. 122). Entendemos, então, que Coseriu vê norma como aquilo que, nos usos dos falantes, é convencional. Como parte da norma estão o que Coseriu chamou de *variantes normais*; na leitura de Lucchesi (2012, p. 64), as variantes normais são certas variantes que, “não tendo valor funcional, são relativamente constantes e frequentes dentro da comunidade de fala”.

A ideia de Coseriu sobre norma relaciona a esse substantivo o adjetivo *normal*. Essa informação é importante porque, acerca do termo “norma”, tanto é possível a associação àquilo que é normal, conforme falamos, quanto àquilo que é *normativo*, sendo um termo, portanto, polissêmico. Aléong (2001, p. 148) trata desses adjetivos da seguinte maneira:

Se se entende por normativo um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o normal pode ser definido no sentido matemático de frequência real dos comportamentos observados.

Também Rey (2001) reflete a esse respeito quando coloca que, ao termo norma, podem ser associados dois conceitos distintos, um ligado ao que pode ser observado de forma mais *objetiva* e outro associado a um sistema de valores, mais *subjetivo*.

Celso Cunha, como nos lembra Lucchesi (2012), propõe uma distinção entre *norma objetiva* e *norma subjetiva*, em que a primeira encontra ligação com o que se observa enquanto padrões de atividade linguística de uma comunidade e a segunda é associada a valores nos quais se baseia o julgamento do desempenho linguístico de um falante dentro dessa comunidade.

Faraco e Zilles (2017, p. 12, grifos dos autores) também discutem os dois sentidos do termo norma: um geral e um específico. É o sentido geral que traz a ideia de norma normal, sendo “o *como se diz* numa determinada comunidade de fala (ou seja, o conjunto dos seus traços linguísticos característicos, sejam eles fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos ou discursivos)”. A realidade dessa norma, de acordo com os autores, está situada na própria dinâmica linguística em funcionamento nas diferentes interações sociais.

Tanto o conceito de norma, em Coseriu, quanto o de norma normal ou norma objetiva, trazidos pelos autores que citamos, têm um paralelo com a ideia de *variedade*, muito importante para os estudos sociolinguísticos. A variedade pode ser entendida como a fala compartilhada por uma comunidade de falantes ou por um grupo social. Bagno (2017) entende que essa é uma palavra neutra, usada com frequência em estudos sociolinguísticos

para fazer referência a qualquer tipo específico de linguagem (como dialeto, sotaque...) que o linguista esteja tomando como objeto para análise empírica ou teorização. De acordo com esse mesmo autor, é uma palavra bastante utilizada também para evitar a dificuldade de se especificar os termos *dialeto* ou *língua*, em uma perspectiva linguística.

Bagno (2017) também lembra a centralidade do conceito de variedade para a sociolinguística variacionista, que entende a língua como um “feixe de variedades”, sendo que essas variedades podem ser regionais, sociais ou estilísticas. É importante, porém, que se destaque que a sociolinguística só entende que um modo de falar é uma variedade quando há uma comunidade de falantes que o utilize genuinamente, por isso o autor defende que a terminologia *variedade padrão* é questionável, assim como são, em sua perspectiva, as nomenclaturas *língua padrão* ou *dialeto padrão*, justamente porque, quando pensamos na ideia de um padrão, distanciamos-nos do uso efetivo, normal, comum, passando a lidar com uma ideia mais ligada à norma subjetiva, de juízos de valor, de prescrição daquilo que seria considerado o padrão, que não está baseado nos usos.

Desse modo, identificamos que o conceito de variedade está intimamente atrelado aos usos de uma comunidade de fala, usos que seriam normais, comuns e convencionais para essa comunidade, em um momento específico, o que deixa bastante explícita, pelo menos em certa medida, a relação desse conceito com o de norma, conforme propôs Coseriu.

Já a ideia de *sistema* apresentada pelo autor pode ser entendida, de forma simplificada, como um conjunto de realizações possíveis dentro de uma língua; assim sendo, o sistema da língua é o responsável por definir aquilo que pode e aquilo que não pode ter uma realização linguística. Para Coseriu, o sistema contém as oposições funcionais, contemplando

[...] tudo aquilo que na técnica linguística é distintivo e que, se fosse diferente, teria (ou seria) uma outra função da língua, ou não teria (nem seria) nenhuma função na língua respectiva, podendo, eventualmente, tornar-se irreconhecível (ou incompreensível). Portanto, todos os traços que assinalamos como distintivos pertencem ao sistema. (COSERIU, 1980, p. 122-123)

Isto posto, podemos refletir que, enquanto a norma diz respeito ao modo como a língua realmente funciona em uma dada comunidade socio-historicamente situada, o sistema conteria as possibilidades de funcionamento dessa língua. Essa proposta de Coseriu, a exemplo de Saussure e de Chomsky, também promove uma separação entre a língua e seus usos, colocando, novamente, a língua em um campo abstrato.

Ainda pensando sobre as diferenças entre sistema e norma, Coseriu coloca-nos que, em certo sentido, a norma é mais ampla do que o sistema, isso porque ela dá conta também de traços não funcionais, que não são distintivos, enquanto o sistema conteria apenas os traços distintivos. Um exemplo do próprio autor:

Assim, por exemplo, a distinção entre *s* sonoro e *s* surdo intervocálico é funcional em toscano, onde serve para diferenciar certos significantes [...]. Em toscano, portanto, a sonoridade do *s* intervocálico é traço distintivo, pertence ao sistema. Ao contrário, no italiano comum do tipo setentrional, a distinção entre os dois *s* não existe, porquanto o *s* intervocálico é pronunciado sempre sonoro; a sonoridade, neste caso, não pertence ao sistema: é apenas um traço suplementar (embora praticamente obrigatório) da norma deste tipo de italiano. (COSERIU, 1980, p. 123)

Nessa perspectiva, Coseriu entende o sistema como sendo menos amplo do que a norma, estando nela contido. Todavia, pondera que, em outro sentido, é o sistema que apresenta mais amplitude, por ser menos determinado, contendo não somente aquilo que já é realizado na língua (contemplado pela norma), mas também aquilo que *pode ser* realizado, embora nem sempre o seja. Nas palavras do autor: “a norma abrange fatos linguísticos efetivamente realizados, e existentes na tradição, ao passo que o sistema é uma *técnica aberta* que abrange virtualmente também os fatos ainda não realizados, mas possíveis [...]” (COSERIU, 1980, p. 123, grifos do autor).

À vista disso, o autor defende que a língua não teria apenas uma dimensão de passado e de presente, com aquilo que nela se fez e se faz, mas, graças ao sistema, teria também uma perspectiva de futuro, com aquilo que, dentro das regras desse sistema, se pode fazer ou não.

Contudo, aquilo que *é possível* (sistema) nem sempre está de acordo com aquilo que é *normal, tradicional* (norma). Matthews (2001) traz um exemplo² do próprio Coseriu para demonstrar como isso acontece: as palavras *atriz* e *diretora* ocorrem com diferentes terminações indicativas de feminino. Na palavra *atriz*, o feminino é indicado por *-iz*, enquanto em *diretora*, por *-a*. Assim, ambas são terminações indicativas de feminino que fazem parte do sistema da nossa língua; por que, então, não dizemos *atora* ou *diretriz*?

Matthews (2001) reflete, a partir de Coseriu, que isso ocorre porque nós, falantes, aprendemos com os demais membros de nossa comunidade de fala que o feminino de ator é

² Apesar de o exemplo original de Coseriu ter sido com palavras de língua espanhola – *actor, actriz, director, directora* –, optamos pela tradução em português, tendo em vista que o aspecto sobre o qual se reflete acerca dessas palavras é idêntico nos dois idiomas.

atriz (não *atora*) e que o feminino de diretor é diretora (e não *diretriz*). Há, portanto, uma ação da norma na determinação daquilo que é a *realização normal* do sistema pela comunidade de falantes.

Apesar de sua inquestionável importância para os estudos linguísticos, a teoria coseriana não é isenta de problemas. Por exemplo, Coseriu entende a norma apenas no sentido dos usos, como vimos, mas essa distinção entre norma objetiva e norma subjetiva, ou norma normal e norma normativa, não é tão simples quanto parece. De acordo com Lucchesi (2012, p. 59), há “uma complexa interação do sistema de valores adotados por um grupo e os padrões linguísticos observados no seu comportamento, ou seja, existe uma inter-relação entre o que é habitual e o que é imposto de forma clara ou subliminar”.

Assim sendo, o mecanismo que discutimos há pouco, sobre a norma determinar quais serão as formas realizadas, independentemente daquilo que o sistema possibilita, tem relação tanto com a norma objetiva/normal quanto com a norma subjetiva/normativa: o uso corrente ou habitual não é o único critério usado nessa “regulação” da realização normal, há também uma ação dos sistemas de valores validados no interior da comunidade de fala.

A despeito de Coseriu não dar espaço para a norma subjetiva em sua teoria, Lucchesi lembra que o próprio autor afirma que “a norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais” (COSERIU, 1979, p. 74 *apud* LUCCHESI, 2012, p. 60); o que seriam essas “imposições sociais e culturais” senão sistemas de valores associados às comunidades?

De acordo com Lucchesi,

[...] a motivação mais profunda da formulação coseriana é retirar da língua ou sistema – o objeto precípua da análise linguística – qualquer determinação social, de modo que o sistema linguístico pudesse ser estudado apenas por suas relações internas, somente a partir da sua lógica funcional. Coseriu expressa, assim, a pretensão de todos os estruturalismos: estudar apenas o sistema que se situaria por sobre todas as normas sociais da língua. (LUCCHESI, 2012, p. 65)

Desse modo, Lucchesi mostra-nos que continua havendo uma proposta de desconsiderar os aspectos sociais no estudo da língua, tomada enquanto sistema fechado em si mesmo.

Lucchesi (2012) também defende que a teoria de Coseriu só poderia se sustentar se fosse possível demonstrar que os fatos da norma e os fatos do sistema apresentam uma distinção objetiva, o que não ocorre, conforme expõe em sua argumentação. Coseriu

desconsidera que a variação presente no nível da norma – as variantes normais, como mencionamos anteriormente – pode levar a uma mudança no sistema, o que a sociolinguística tem demonstrado em suas investigações (BAGNO, 2017). Assim, a concepção de sistema, de um lado, e norma, de outro, não se sustenta, por isso há, nos estudos sociolinguísticos, a proposta de uma fusão entre esses conceitos, então separados pela teoria coseriana. Há, portanto, para a sociolinguística, um sistema heterogêneo, do qual faz parte a norma, com suas variantes normais, que participam do funcionamento do sistema-língua.

De posse desses conceitos, discutiremos, a partir de agora, questões relacionadas às normas linguísticas ou variedades do português. Partiremos da perspectiva de que o sistema é heterogêneo, constituído não apenas de uma norma, mas de várias, isso porque os usos normais dos falantes são bastante variados, dadas as características de cada comunidade de fala, conceito sobre o qual falaremos também. Procuraremos demonstrar que essa multiplicidade de normas não é entendida de um ponto de vista hierárquico, classificatório, já que, linguisticamente, todas se equivalem e são vistas como legítimas, indiscriminadamente; entretanto, como a língua não pode ser separada dos seus aspectos sociais, mostraremos que se atribuem às variedades diferentes valores.

3 NORMAS E VARIEDADES LINGUÍSTICAS EM FOCO

Nesta seção, propusemos discussões relacionadas às diferentes normas e/ou variedades que constituem nosso sistema linguístico. Iniciamos as reflexões tratando do postulado da plenitude formal, que aponta para o fato de todas as variedades possuírem organização gramatical própria, com um sistema bem estruturado; na sequência, dedicamos uma subseção a tratar de diferentes denominações relacionadas às normas (objetivas e subjetivas), detalhando conceitos como *norma(s) culta(s)*, *norma-padrão*, *norma(s) popular(es)*, *norma gramatical*, *norma curta*, entre outros; e, por fim, apresentamos a proposta de Bortoni-Ricardo (2004) para entendermos a variação no português brasileiro a partir dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração.

3.1 As variedades no sistema heterogêneo: postulado da plenitude formal

Como são diversas as comunidades de fala e/ou os grupos sociais, e partindo da perspectiva de que o sistema linguístico é, naturalmente, heterogêneo, entendemos que há, na língua, *variação*, ou seja, formas que “podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade, i.e., com o mesmo significado” (COELHO *et al.*, 2010, p. 23); essa variação, constituinte do sistema heterogêneo de que falamos, não prescinde de ordenação, conforme demonstraram Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]).

Sendo a variação inerente ao sistema da língua, está presente, evidentemente, nas normas ou variedades que constituem tal sistema e que serão diferentes entre si, pois estão condicionadas a fatores sociais relacionados às comunidades de fala em que são encontradas.

O fato de haver uma pluralidade de normas ou variedades não deve nos levar ao julgamento de que uma é superior à outra. O postulado da plenitude formal (CAMACHO, 2013; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2017), incorporado pela sociolinguística a partir do estruturalismo, demonstra que todas as normas ou variedades têm gramática, ou seja, todas apresentam regras e princípios que operam na produção dos seus enunciados. A esse respeito, Camacho (2013, p. 26) alude a Sapir (1969), explicitando que ele defende

[...] o princípio de que, em qualquer momento de estabilidade sincrônica de um sistema linguístico, ele próprio, ou qualquer uma de suas variedades, sempre se encontra em um estágio de plenitude formal, o que significa,

portanto, estar sempre apto para todas as tarefas a que se destina como instrumento de interação e comunicação.

Esse reconhecimento da organização presente no interior de todas as normas ou variedades é muito importante para questionar ideias que acabam por se construir (e se perpetuar) socialmente. Faraco (2008) discute aos menos três crenças ou ideias que o postulado da plenitude formal ajuda a derrubar. A primeira delas seria a de que pessoas com baixa escolaridade têm uma fala “sem gramática”: se todas as normas ou variedades apresentam organização estrutural, é impossível que qualquer pessoa fale sem gramática.

Outra ideia que esse postulado ajuda a desconstruir, de acordo com as reflexões de Faraco (2008, p. 36, grifos nossos), é a noção de erro: “se um enunciado é *previsto por uma norma*, não se pode condená-lo como erro *com base na organização estrutural de uma outra norma*”. Assim sendo, entendemos que qualquer enunciado elaborado em uma língua, por um falante nativo, está de acordo com regras pertencentes a uma norma ou variedade daquela língua. Tendo em vista a organização estrutural dessa norma ou variedade, é um enunciado previsto, então não pode ser tomado como erro. O erro é, na maior parte das vezes, estabelecido a partir do ponto de vista de uma outra norma ou variedade, com organização que difere daquela em que ele se produz. É seguindo essa lógica que Bortoni-Ricardo (2004) defende que o que se entende como erro é, na verdade, *diferença*.

A terceira ideia contestada por Faraco é a concepção de que falamos mal o português, sem o emprego de lógica ou de regras. A esse respeito, o autor discute que, naturalmente, haverá grupos de falantes que não dominarão ou terão um baixo domínio de algumas normas, no entanto, “não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma” (FARACO, 2008, p. 37), o que significa que sempre há lógica e regras nas produções linguísticas dos falantes: a lógica e as regras que funcionam no interior das normas utilizadas.

Antes de seguirmos adiante, discutindo um pouco a respeito de algumas normas ou variedades do português brasileiro a partir da perspectiva de diferentes autores, achamos importante trazer, neste momento, o conceito de *comunidade de fala*, de acordo com Labov (1974, p. 63, grifos nossos), que a define como: “um grupo de pessoas que compartilham *um conjunto de normas comuns* com respeito à linguagem, e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo”.

Apesar de já termos nos referido a esse termo algumas vezes anteriormente, entendemos que, nesse momento de nosso trabalho, é especialmente importante apresentar tal definição, dando destaque a um ponto em especial: a ideia de que, em uma comunidade de

fala, é compartilhado um conjunto de normas. Isso quer dizer que uma mesma comunidade não será caracterizada apenas por uma norma ou uma variedade, há, sim, uma pluralidade que complexifica a realidade linguística desses grupos de falantes.

De acordo com Faraco (2008), essa pluralidade deve-se à própria heterogeneidade da rede de relações sociais que são estabelecidas em cada comunidade de fala, havendo, inclusive, uma preferência por parte de alguns pesquisadores de entender uma comunidade linguística (comunidade de fala) como sendo composta por várias *comunidades de prática*.³

Tendo-se em mente essas discussões, procuraremos refletir, então, sobre a realidade linguística de nosso país, buscando trazer para o debate algumas normas ou variedades que estão postas entre nós e como são percebidas socialmente.

3.2 Diferentes normas linguísticas ou variedades do português brasileiro

Tomando tanto a norma objetiva, que reflete os usos dos falantes, quanto a norma subjetiva, ligada a um sistema de valores da comunidade de fala, diferentes autores propõem diferentes denominações e reflexões.

Em seu *Dicionário Crítico de Sociolinguística*, Bagno (2017), na entrada *norma*, lista algumas dessas denominações, as quais destacaremos a seguir e discutiremos mais detalhadamente nos próximos parágrafos. Para a norma objetiva, os termos são: *padrão real*; *norma objetiva*, *explícita* ou *padrão real*; *norma culta*; *norma popular*; *normas normais* ou *sociais*; *variedades prestigiadas*; *variedades estigmatizadas*. Já para a norma subjetiva, os termos são: *padrão ideal*; *norma subjetiva*, *implícita* ou *padrão ideal*; *norma prescritiva*; *norma-padrão*; *norma normativo-prescritiva*. Além desses conceitos, discutiremos também as ideias de *norma gramatical* e *norma curta* (as duas, normas subjetivas), na perspectiva de Faraco (2008).

Os termos *padrão real* e *padrão ideal* foram apresentados por Rodrigues (2012) no contexto em que discutia as generalizações de comportamento em uma sociedade, as quais fazem parte do que ele chamou de padrões culturais. Dentro desses padrões culturais estão os padrões ideais, definidos pelo conjunto de expectativas que se tem em relação ao

³ Ao falarmos em comunidade de prática, fazemos referência a um conceito que Eckert trouxe para a sociolinguística. De acordo com uma definição da própria autora, “uma comunidade de prática é um conjunto de pessoas que se engajam continuamente em algum exercício comum”. Essas pessoas, por conta das atividades de que partilham, “desenvolvem maneiras de fazer coisas, pontos de vista, valores, relações de poder, modos de falar”, por isso a comunidade de prática é “um *locus* rico para o estudo do uso situado da linguagem” (ECKERT, 2006, p. 1, grifo da autora, traduções nossas).

comportamento linguístico das pessoas em dada situação, e os padrões reais, que são, então, como de fato as pessoas comportam-se nas diferentes situações de comunicação.

Para Rodrigues, no momento em que se descreve a fala de uma comunidade, investigando seus usos espontâneos, é o padrão real que está sendo tomado como base para essa descrição, revelando, então, padrões de comportamento reais dessa comunidade. É possível também buscar entender o sistema de valores operando por trás da comunidade, no sentido de perceber o que seus membros consideram como a *fala ideal* ou mais adequada a uma determinada situação, nesse caso, é o padrão ideal que se observa. Assim, entende-se que uma comunidade de fala compartilhará não apenas usos habituais, mas crenças sobre quais são os usos ideais, ou seja, crenças sobre o que representaria um “melhor uso” da língua, ainda que esse uso não seja parecido com os seus próprios.

De acordo com Costa (2008), nossa sociedade entende que o padrão ideal da língua é aquele veiculado pelas gramáticas normativas, o que se fundamenta no tradicionalismo gramatical e dialoga com a perspectiva de língua como sistema homogêneo de que tratamos, distanciada dos usos.

Castilho (2012), por sua vez, apresenta a ideia de que haveria um conceito amplo e um conceito estrito para norma. Apesar de os termos serem parecidos com aqueles usados por Faraco e Zilles (2017) – *sentido geral* e *sentido específico* de norma –, tal qual mencionamos na subseção 2.2, as ideias são diferentes: Castilho entende que, no conceito amplo de norma, ela funcionaria como “fator de coesão social”, enquanto no conceito estrito corresponderia aos “usos e aspirações da classe social de prestígio” (CASTILHO, 2012, p. 27).

Nesse sentido mais amplo de norma estão os mecanismos de correção aplicados pela própria comunidade na regulação dos usos normais ou comuns; é o que ocorre, por exemplo, quando adultos interferem/censuram certos usos linguísticos feitos por crianças pequenas (o autor exemplifica com a frase “eu *sabo*”): com isso, o que se busca é “integrar a criança na comunidade amplamente considerada, e não apenas em determinado estrato dessa comunidade” (CASTILHO, 2012, p. 27). Há, aqui, uma pressão social que impacta os usos linguísticos compartilhados pelo grupo, com vistas a manter uma coesão, unificando traços culturais, o que preserva a identidade da comunidade.

No sentido mais estrito, apontado pelo autor como aquele que deve ser de maior interesse para o ensino, há, além dos usos, *valores* associados ao prestígio social; Castilho propõe, então, a existência de três normas na realidade brasileira: a norma objetiva, a norma subjetiva e a norma prescritiva, todas associadas ao sentido estrito de norma.

A *norma objetiva, explícita* ou *padrão real* é entendida pelo autor como a linguagem em uso por uma classe que ele define como “cultas, escolarizadas” (CASTILHO, 2012, p. 27). De acordo com Castilho, essa norma é detentora de um prestígio social ligado tão somente à classe a que pertencem os seus falantes, não havendo nela, evidentemente, nada que seja “melhor” ou “superior” às demais, afinal, tal qual discutimos, não há uma hierarquia entre as normas considerando-se fatores estritamente linguísticos. Convém apontar, no entanto, que, nessa norma objetiva, o autor não inclui os usos de falantes pertencentes a classes que não sejam “cultas e escolarizadas”.

A *norma subjetiva, implícita* ou *padrão ideal* é definida, por sua vez, como a “atitude que o falante assume perante a norma objetiva [...]” (CASTILHO, 2012, p. 28). Esse conceito tem relação com o *padrão ideal* de Rodrigues (2012), sendo, então, a forma como os falantes *avaliam* os usos da norma objetiva, aquilo que consideram como os *usos mais corretos*, mais acertados em uma determinada situação.

Já a *norma prescritiva* seria, de acordo com o autor, uma associação entre a norma objetiva e a norma subjetiva, apresentando um caráter unificador; sendo assim, é a norma que estabelece os usos mais bem avaliados diante de cada situação comunicativa. Essa norma, na visão do autor, deve ser objeto de ensino na escola; para ele, “merecem ser ensinados os usos linguísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição linguística” (CASTILHO, 2012, p. 28).

De acordo com o autor, apesar de seu caráter unificador, a norma prescritiva não tem, de fato, uma unidade, e não está isenta dos fenômenos de variação, até porque os usos cultos são variáveis (lembremos que as comunidades de fala partilham de um *conjunto* de normas) e aquilo que se toma como norma subjetiva (as avaliações que são feitas sobre os usos) também o são.

Portanto, Castilho parte de uma perspectiva que entende a norma prescritiva como uma norma baseada nos usos cultos e na avaliação social desses usos, por isso, à primeira vista, não parece estar tão apartada da realidade linguística. No entanto, conforme falamos a respeito do padrão ideal de Rodrigues (2012), o que os falantes tomam como uso ideal (ou seja, como norma subjetiva) não necessariamente é um uso que faz parte da sua própria variedade, havendo uma grande influência da gramática normativa na construção desse padrão, tal qual dissemos também. Perseguir o ensino de usos linguísticos mais identificados com o “ideal de perfeição linguística”, como menciona o autor, pode não ser o melhor

caminho, havendo grandes chances de cairmos em um ensino de língua que, de tão imerso em “ideais de perfeição”, desconsidera a realidade e a heterogeneidade de nossa língua.

Faraco é um autor que muito se dedica a discutir sobre normas e a refletir acerca das relações entre essas normas e o ensino de língua portuguesa. Aproveitando as vastas discussões e importantes reflexões desse autor sobre o assunto de que estamos tratando nesta subseção, traremos, de forma mais detalhada, as análises de Faraco sobre os conceitos de normas e incluiremos algumas ideias de outros autores que dialogam com suas propostas.

Ao tratar sobre norma, Faraco (2008, 2012) estabelece uma relação entre ela e fatores identitários, mais ou menos na mesma direção da reflexão de Castilho (2012) sobre o sentido mais amplo da norma, como um fator de identificação do grupo, mas entende que o senso de pertencimento inclui tanto o uso de formas que são características do grupo, fazendo parte de seu uso normal, quanto um alinhamento em relação às expectativas do comportamento linguístico. Assim, indica que “uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2008, p. 41). A ideia de Faraco está muito relacionada à reflexão de Lucchesi (2012) que apresentamos na subseção 2.2: os padrões linguísticos de um grupo interagem de forma complexa com o sistema de valores adotado por ele.

Desse modo, Faraco deixa claro que sua visão sobre norma dá conta tanto dos aspectos objetivos ou observáveis no uso, constituintes da coesão coletiva, quanto dos aspectos subjetivos, relacionados a um sistema de valores construído com base no que se espera de um comportamento linguístico.

Ao refletir sobre a força identitária das normas, Faraco identifica que há dois movimentos agindo sobre os falantes no interior de uma comunidade de fala: o primeiro teria natureza endocêntrica e diz respeito a uma acomodação às práticas linguísticas comuns, habituais, normais do grupo; já o segundo teria natureza exocêntrica e diz respeito (1) ao desejo de identificação com outros grupos e (2) a pressões feitas pela rede de relações externa ao grupo em que o falante se encontra. Esses dois fatores de natureza exocêntrica levariam o falante a buscar dominar outras normas.

Entende-se, então, que as relações entre diferentes grupos – o que ocorre naturalmente em uma sociedade como a nossa – faz com que haja um contato bastante ativo entre normas distintas e, mais do que um contato, um verdadeiro intercâmbio entre elas, daí resultando o fato de não ser possível pensarmos em uma norma “pura”:

[...] as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Por isso, não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas – haverá sempre sobreposições, desdobramentos, entrecruzamentos. (FARACO, 2008, p. 42)

Depois de entendermos o que o autor conceitua como norma, de forma geral, vejamos o seu entendimento acerca da ideia de *norma culta*. Faraco (2008, p. 47) chega a colocar que a norma culta seria, em nosso país, “a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas”, tomando como base para essa definição o perfil selecionado pelo projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta), que buscou documentar e estudar a norma falada culta brasileira. No entanto, o próprio autor faz uma reflexão para mostrar que, a depender da realidade de cada país, no que diz respeito à distribuição dos bens educacionais e culturais, é que se poderá definir quem seriam os falantes cultos.

Em Faraco e Zilles (2017, p. 19), a definição de norma culta não especifica seus falantes como aqueles com escolaridade superior completa, entendendo-se tal norma como “o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos [...]. Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens culturais da escrita”.

Faraco (2008) discute que o termo “norma culta”, no singular, não é indicativo de uma norma “pura”, mesmo porque, como vimos, isso não é possível. Há, sim, variabilidade no interior dessa norma, o que ocorre devido a diferentes fatores, como as diferenças etárias entre os falantes, para exemplificar. Faraco e Zilles (2017) também defendem que os falantes cultos não são monovarietais, portanto, a depender das circunstâncias de interação, haverá variação dentro da chamada norma culta. Essa variabilidade é o que nos possibilita dizer “normas cultas”, no plural, sendo esse possivelmente o modo mais adequado de referenciar a diversidade de variedades identificadas sob a etiqueta “cultas”. Apesar da variabilidade, há traços característicos dos usos cultos que permitem a sua identificação, daí a ideia de haver uma unidade linguística, o que não significa dizer que há uniformidade (FARACO, 2008).

Ainda sobre a norma culta, mais especificamente acerca da sua nomenclatura, Faraco (2008) propõe a expressão *norma culta/comum/standard*, como uma tentativa de: (1) evitar o uso exclusivo do adjetivo “cultas”, que pode ser entendido a partir de uma perspectiva elitista, conforme comentaremos mais adiante; (2) indicar, com mais precisão, a realidade brasileira,

em que a norma culta falada não apresenta diferenças expressivas em relação à *linguagem urbana comum*⁴; (3) utilizar terminologias menos valorativas (no caso, comum ou *standard*).

Faraco (2008) apontou importantes discussões acerca de como, historicamente, em diferentes sociedades, a norma culta ganhou prestígio por ser associada a usos monitorados e a práticas da cultura escrita, tornando-se, por isso, um objeto privilegiado de estudo. Todo esse processo contribuiu para criar a ideia de que essa norma constituiria uma variedade superior da língua, ou seria a própria língua, o que levou alguns setores da sociedade a entenderem as demais variedades como deteriorações ou deturpações da língua “legítima”.

Reiteramos, porém, que não há, do ponto de vista linguístico, uma hierarquia de normas ou variedades, mas temos conhecimento de que, socialmente, “há uma diferenciação valorativa que hierarquiza as variedades. Por razões históricas, os grupos sociais vão atribuindo diferentes valores às diferentes variedades” (FARACO, 2008, p. 72), o que traz algumas consequências, como o preconceito linguístico, conforme discutiremos mais adiante (subseção 4.2).

Após entendermos o conceito de norma culta, na perspectiva de Faraco, veremos como esse mesmo autor conceituou *norma-padrão*. Há, antes da definição propriamente dita, uma contextualização que tem por objetivo demonstrar de que maneira, historicamente, a produção de instrumentos linguísticos, como gramáticas e dicionários, atendeu à necessidade de construir certa unidade linguística em territórios marcados por grande diversificação. Houve, assim, desde o final do século XV, um movimento, iniciado na Europa, na direção de criar um padrão de língua, visando a atenuar a diversidade linguística regional e social; esse padrão é aquilo que se convencionou chamar de norma-padrão (FARACO, 2008).

Em uma comparação entre norma culta e norma-padrão, teríamos que:

Enquanto a norma culta/comum/*standard* é expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 73, grifo do autor)

Desse modo, podemos entender que a norma-padrão, diferentemente da norma culta, não é uma norma de uso, não fazendo parte, então, das normas objetivas, produzidas pelos

⁴ De acordo com Preti (1999), é a linguagem que mistura características da fala espontânea a regras prescritas pela gramática tradicional. O autor aponta, ainda, que essa é a linguagem presente, de forma mais comum, na mídia.

falantes. A ideia de norma-padrão, como codificação abstrata, objeto de referência, acaba por colocá-la entre as normas subjetivas, ou, como Faraco propõe, normas *normativas*.

A conceituação que ora apresentamos traz um dado importante para nossa discussão: o fato de a norma-padrão, apesar de não representar um uso real, ter sido extraída desse tipo de uso. O autor explica-nos que, na Europa, a variedade da língua tida como referência para a constituição do padrão, apesar de diferir, a depender da localidade, não se distanciou da norma culta, em sua modalidade escrita.

No entanto, no caso brasileiro, a constituição da norma-padrão, na segunda metade do século XIX, é um processo que adiciona ainda mais artificialidade a essa norma, pois aqui ela não teve como base as variedades utilizadas pelos falantes cultos da língua, mas um modelo de escrita do português de Portugal, especificamente o que era praticado por certos escritores do Romantismo. Tal postura negava deliberadamente a realidade diversa do nosso país, tanto em questões linguísticas quanto em questões étnicas e culturais.

É importante que se destaque, porém, que não houve, ao menos de forma direta, uma imposição lusitana para que sua norma culta escrita fosse tomada como referência para a norma-padrão brasileira: essa foi uma atitude da própria elite letrada de nosso país, conforme discutem Faraco (2008) e Pagotto (1998).

Faraco entende que, no Brasil, esse esforço padronizador não buscava resolver um processo intenso de dialetação, nem tentava construir um Estado unificado – fatores que, no caso europeu, constituíram os objetivos primordiais no estabelecimento da norma-padrão –; aqui, o que se almejava era combater as variedades populares do português.

Para Pagotto (1998, p. 55), a constituição da norma culta no século XIX pode ser localizada no “processo histórico e político da constituição da nação”, com um movimento, por parte das elites, de se associar à cultura europeia, construindo essa norma culta com base no português de Portugal. Assim, ao indagar “por que a língua culta assumiu a face do português europeu moderno”, Pagotto (1998, p. 56-57) responde:

Porque teria sido um dos mecanismos pelos quais as nossas elites poderiam se afirmar em oposição a uma maioria da população. Afirmar o português do Brasil como gramática possível na língua escrita equivalia a nivelar por baixo, mesmo que uma série de traços da gramática já fizessem parte da fala daqueles que os queriam negar. Como o acesso a esta norma culta se daria somente a partir de rigorosa educação, estava garantido o processo de exclusão.

Vemos, então, que, em decorrência da construção dessa norma culta escrita à imagem do português europeu, na qual a norma-padrão brasileira está baseada, há uma imensa distância entre o padrão e a realidade linguística de nosso país, mesmo no que diz respeito aos usos dos falantes mais letrados.

A norma-padrão, como destacam Faraco e Zilles (2017), ao distanciar-se da língua efetivamente falada pelas pessoas, desponta como um ideal de língua, usado como referência para o “bem falar”. Sendo essa uma norma idealizada, não é considerada (convém ressaltar) uma variedade da língua, mas um conjunto de preceitos padronizadores.

A semelhança do conceito de norma-padrão com a ideia de língua como sistema homogêneo, tal qual discutimos anteriormente, não é coincidência. De acordo com Faraco (2008), citando Milroy e Romaine, esse modelo teórico-metodológico, que considerava a língua como um todo homogêneo, desvinculado dos usos efetivamente observados, reproduziu uma concepção de língua que a identificava como a própria norma-padrão, fruto desse processo padronizador iniciado no século XV, na Europa, conforme mencionamos. Nas palavras de Faraco (2008, p. 33): “dessa identificação da língua com a norma-padrão decorre a dificuldade da linguística e dos linguistas em acomodar em seus modelos teóricos a heterogeneidade empírica que caracteriza qualquer realidade linguística”.

Assim sendo, a visão de língua homogênea proposta nos modelos que discutimos na subseção 2.1 alimenta-se dessa perspectiva que identifica norma-padrão com a própria língua e, ao mesmo tempo, cria um respaldo científico para a ideia de que a língua não está na realidade dos seus usos, mas além dela, colaborando, por exemplo, para reafirmar a artificial norma-padrão brasileira, como coloca Lucchesi (2012, p. 79):

Essa norma-padrão decalcada dos padrões de uso do português europeu moderno ganha corpo na segunda metade do século XIX com base no caráter elitista da formação do estado brasileiro e atravessa todo o século XX, não sem contar com o aval do discurso aparentemente neutro de uma ciência da linguagem, que, ao propugnar a existência de um sistema linguístico abstrato superposto às diversas normas linguísticas, forneceu respaldo para a manutenção de uma norma-padrão alheia às tendências reais de uso da língua nos diversos segmentos da sociedade brasileira.

Ainda sobre a norma-padrão, é importante pontuar também que, quando temos um ensino que a coloca como principal objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, estamos adotando a perspectiva do sistema homogêneo; com isso, deixamos de olhar para a língua em uso e passamos a “cultuar” um conjunto de prescrições descoladas da realidade objetiva da

língua. Um ensino baseado na norma-padrão é um ensino baseado na régua do certo e do errado (FARACO; ZILLES, 2017), que admite apenas o que a norma-padrão preceitua como certo, estando tudo o que difere dela no ponto do “errado”.

Essa régua de apenas dois pontos dialoga com aquilo que Baratz (1968 *apud* CAMACHO, 2013) chama de “modelo da deficiência”. Nesse modelo, a norma-padrão é tomada como parâmetro para julgar todas as situações de uso da língua, de modo que “o desempenho verbal que não se enquadra na norma-padrão seria, assim, dotado de deficiências orgânicas, de meros desvios patológicos” (CAMACHO, 2013, p. 49).

Porém, conforme tratamos anteriormente, todas as expressões verbais de um falante nativo são produzidas dentro de alguma norma de sua língua, seguindo, portanto, as regras referentes a essa norma, por isso não se pode julgar produções em uma norma a partir das determinações de outra norma, sobretudo se os critérios de avaliação estiverem ancorados em uma norma que sequer constitui uma variedade de uso, como é o caso da norma-padrão brasileira. Essa compreensão tira-nos do modelo da deficiência, de que tratamos, e coloca-nos no modelo da diferença (BARATZ, 1968 *apud* CAMACHO, 2013): passamos a entender que as distinções relacionadas ao padrão não são devidas a uma deficiência na língua dos falantes, mas a uma diferença, fruto da variação que constitui todas as línguas, sendo precisamente essa visão que deve estar presente nas salas de aula.

A já referida distância entre a norma culta brasileira e a norma-padrão não foi vista sem críticas no decorrer da história. Faraco procura lembrar-nos de que a primeira geração do Modernismo, por exemplo, esteve bastante envolvida em questões da língua, fazendo forte crítica à norma-padrão lusitanizada.

Os movimentos de crítica à artificialidade do padrão contribuíram para que houvesse, na literatura contemporânea, uma abertura para a manifestação da norma culta escrita real, o que colaborou para que, na segunda metade do século XX, houvesse uma flexibilização em alguns instrumentos normativos, ao menos entre os “nossos melhores gramáticos” e os “nossos melhores dicionários”, como assinala Faraco (2008, p. 81). Tal movimento auxiliou a atenuar a rigidez de certas prescrições e inaugurou a *norma gramatical*, ou seja, “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (FARACO, 2008, p. 81, grifo do autor). A norma gramatical, sendo assim, é marcada nos instrumentos normativos pela presença daquilo que se observa na norma culta real brasileira, rompendo, senão completamente, ao menos em certa medida com a norma-padrão.

Entretanto, ao mesmo tempo em que há um esforço por parte dos autores de instrumentos normativos mais sérios de eliminar as condenações a usos cultos bastante difundidos na escrita, inclusive em textos mais monitorados, ainda é comum encontrarmos replicadores de

[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*. (FARACO, 2008, p. 92, grifo do autor)

São esses preceitos infundados que constituem o que Faraco chama de *norma curta*. Esse é um tipo de norma que, a exemplo da norma-padrão, não tem compromisso com os usos reais observados na norma culta de nosso país, falada ou escrita.

A norma curta é veiculada em discursos bastante puristas, que pretendem defender a língua, protegê-la dos “usos bárbaros” e da “ignorância” dos falantes.

Vejamos, agora, as discussões sobre normas propostas por Lucchesi (2012), para quem a *norma culta* é constituída pelos

[...] padrões de comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania, e é tributária, enquanto norma linguística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa. (LUCCHESI, 2012, p. 78)

Notamos que a definição de Lucchesi em relação à de Faraco é um tanto mais pormenorizada, além de mais abrangente, não estando muito pautada na escolarização, mas levando-se em conta também importantes fatores sociais que caracterizam as práticas cotidianas do falante, como o acesso a atendimento médico-hospitalar e a espaços de cidadania. Além disso, a definição do autor também faz referência às relações dessa norma, historicamente, com as camadas mais privilegiadas da sociedade do Brasil Colônia e do Brasil Império.

Esse mesmo autor fala também em *norma popular*, que define como

[...] padrões de comportamento linguístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social. Na medida em que grande parte de seus antepassados eram “peças” (seres humanos reduzidos à condição de coisa, para usufruto dos seus senhores), deve-se pensar que esses falantes se formam no grande cadinho que fundiu, na fornalha da escravidão em massa, as etnias autóctones e as etnias africanas na fôrma do colonizador europeu. Portanto, se é uma

variedade da língua do colonizador a que se impõe na fala dos segmentos sociais aí formados, não se pode deixar de perceber as marcas de sua aquisição precária e de sua nativização mestiça. (LUCCHESI, 2012, p. 78-79)

Observamos que a definição de norma popular, assim como a definição do autor para norma culta, não coloca critérios explícitos de escolarização; em lugar disso, determina uma conjuntura social da qual fazem parte os seus falantes, herdeiros de um processo histórico de despojamento de direitos e de liberdades.

Embora não faça parte da discussão proposta por Lucchesi, queremos destacar que, do mesmo modo que a norma culta é entendida como plural, todas as normas o são, o que inclui a norma popular, ou normas populares, para fazer jus à pluralidade referida. Isso ocorre porque, como já explicamos, não há norma que seja “pura”, havendo sempre variabilidade no interior de cada uma, o que não impede, porém, de haver certos traços que as identifiquem.

Lucchesi (2012) também trata da norma-padrão, colocando-a como uma norma subjetiva, definida a partir do português europeu moderno, tomada como base do padrão normativo pedagógico e descolada dos usos reais observados na norma culta ou na norma popular.

Mattos e Silva (1995 *apud* BAGNO, 2017) também reflete sobre essas normas, propondo, primeiramente, o conceito de *norma normativo-prescritiva*, *norma-prescritiva* ou *norma-padrão* para fazer referência a um modelo idealizado de referência para a escrita. A autora ressalta que, na perspectiva dessa norma, o que se diferencia dela é erro (aqui, novamente, o “modelo de deficiência” do qual tratamos). Além disso, entende que a norma normativo-prescritiva/norma-prescritiva/norma-padrão é a que está presente nas gramáticas pedagógicas, adotada, portanto, nas escolas. Em suas palavras, essa norma

Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas a que serve de modelo à *norma-padrão*. (MATTOS E SILVA, 1995, p. 14, grifos da autora *apud* BAGNO, 2017, p. 310)

Do mesmo modo como vimos em Faraco (2008) e Lucchesi (2012), a norma-padrão é entendida pela autora como distanciada dos usos, embora, em alguns casos, haja coincidências. Uma ideia interessante trazida por Mattos e Silva é a de que essa norma não pode fugir de atualizações, em decorrência do fato de as línguas mudarem.

A autora propõe, ainda, outro conceito, o de *normas normais* ou *sociais*, que seriam definidoras de “grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade” (MATTOS E SILVA, 1995, p. 14, *apud* BAGNO, 2017, p. 310). Dentro desse grupo, a autora diferenciou dois subtipos de normas: as *normas sem prestígio social* ou *estigmatizadas*, que entendemos guardar relação com as normas populares, já definidas aqui, e as *normas de prestígio social*, o mesmo que as normas cultas, cujos falantes pertencem à classe dominante e, em sociedades letradas, têm alto nível de escolaridade.

Bagno (2007, 2017) também sugere terminologias para discutir questões relacionadas às normas. O autor, porém, apontando a ambiguidade do termo *norma* e problematizando os adjetivos “culta” (em *norma culta*) e “popular” (em *norma popular*), propõe que tenhamos a *norma-padrão*, as *variedades prestigiadas* e as *variedades estigmatizadas*.

Ao substituir *norma* por *variedade*, o autor pretende posicionar de forma mais clara que se está fazendo referência a um conjunto de usos observados genuinamente em uma comunidade de fala, o que, devido aos diferentes sentidos da palavra *norma*, pode nem sempre ser facilmente compreendido.

Já a proposta pelo uso de *prestigiada* no lugar de *culta* vem de um longo debate acerca desse último adjetivo. Faraco (2008), apesar de falar em *norma culta*, entende que a palavra *culta* está muito distante de apresentar uma neutralidade. Ele reflete que, se tomado em sentido absoluto, tal adjetivo poderia sugerir que há uma oposição entre essas normas cultas e outras que seriam “incultas”. No entanto, o autor assinala que não há grupo humano sem cultura, por isso é muito importante entender o limite desse qualificativo, que está fazendo referência, de forma específica, à cultura escrita.

Bagno (2002 *apud* BAGNO, 2017) observa o mesmo problema no adjetivo *popular*, propondo, por isso, sua substituição pelo termo *estigmatizada*. Ele discute que esse adjetivo exclui os falantes cultos, como se não fizessem parte do “povo”.

No entanto, Faraco (2008, p. 62, grifos do autor) reflete sobre a proposta de Bagno, colocando um contraponto:

Bagno (2003: 63ss.) propõe que se use *variedades prestigiadas* (em vez de *norma culta*) e *variedades estigmatizadas* (em vez de *norma popular*). Claro, ao apontarmos a estigmatização, podemos contribuir para superá-la criticamente. No entanto, podemos também favorecer uma sua *naturalização*, o que, obviamente, correria contra nosso esforço crítico. O mesmo poderia ocorrer com a ideia de prestígio, se não ficasse bem evidente que ele é feito da dinâmica sócio-histórica e não um fator intrínseco (“natural”) àquelas variedades.

Assim, entendemos que o uso de uma denominação ou de outra esconde questões bastante complexas, pois pode carregar valores que, muitas vezes, são deturpados em favor dos interesses daquele que fala. Cientes dessa complexidade, acreditamos que não há, ainda, termos absolutamente neutros, que evitem os problemas descritos pelos autores, por isso, utilizaremos indistintamente, ao longo de nosso trabalho, as denominações *norma(s)* *culta(s)*, *variedade(s)* *prestigiada(s)* e *normas urbanas de prestígio*, fazendo referência aos usos de falantes que, como descreveu Lucchesi (2012), têm formação escolar e acesso a direitos básicos para uma vida cidadã. Também falaremos em *norma(s)* *popular(es)* e *variedade(s)* *estigmatizada(s)* de modo indiferenciado, referindo-nos aos usos de falantes que estão à margem da sociedade. Esperamos que o leitor, ao longo do trabalho, quando observar o emprego dessas denominações, considere todas as discussões apresentadas nesta subseção, entendendo que fazemos um uso consciente dos adjetivos que acompanham as palavras *norma(s)* e *variedade(s)*, sem a intenção de diminuir grupos de falantes, de excluir outros ou de naturalizar a estigmatização/o prestígio das variedades.

Também faremos referência à *norma-padrão*, tratando, nesse caso, de um modelo de língua distanciado dos usos cultos brasileiros, orais e escritos, e que, portanto, não é uma variedade da língua, mas uma ideologia linguística (BAGNO, 2007).

Agora que tratamos a respeito da realidade linguística do português brasileiro a partir da ideia de normas e/ou variedades, abordaremos um modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) para dar conta dessa mesma realidade, mas de modo a evidenciar a ausência de fronteiras rígidas entre as variedades ou normas de uso, desviando de dicotomias redutoras, uma vez que falar em “*norma culta*”, de um lado, e “*norma popular*”, de outro, pode levar a uma compreensão errônea de que há uma segmentação muito bem definida entre elas.

3.3 A diversidade do português brasileiro a partir dos três contínuos

Toda a discussão da subseção anterior leva-nos a perceber o movimento de diferentes autores para descrever parte da realidade linguística brasileira com base em ideias distintas de normas, no entanto, é preciso ter cuidado com visões dicotômicas ou restritivas acerca da organização da realidade linguística de nosso país, como alerta-nos Faraco (2008).

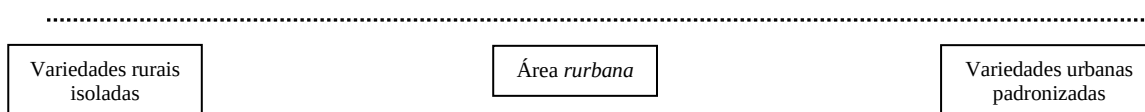
Lembremos que as normas são sempre hibridizadas, por isso é um erro assumir que há algo como uma variedade culta, encerrada em si mesma, ou uma variedade popular, também encerrada em si. Do mesmo modo, não devemos pensar que há, sem possibilidades de

intersecções, interações cujos usos serão exclusivamente informais ou exclusivamente formais, ou que práticas de oralidade e de letramento constituem universos absolutamente distintos e estáticos; todas essas dicotomias são ilusórias e muito redutoras de nossa realidade linguística. Nesse contexto, o modelo apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) é fundamental para que se compreenda de forma mais realista como usamos nossa língua, distribuindo-se as variedades nos contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e de monitoração estilística.

De um modo geral, a proposta de Bortoni-Ricardo é mostrar que não existem fronteiras rígidas entre os falantes de variedades rurais e os de variedades urbanas, assim como são fluidas as divisas entre eventos de oralidade e eventos de letramento, do mesmo modo que as situações de interação mais monitoradas e menos monitoradas distribuem-se ao longo de um contínuo, não havendo, em nenhum desses casos, dicotomias ou oposições.

O primeiro contínuo, de urbanização, de acordo com Bortoni-Ricardo, pode ser representado pelo esquema a seguir:

Figura 1 – Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Sucintamente, Bortoni-Ricardo busca representar nesse contínuo, de um lado, as variedades rurais, usadas por comunidades que permanecem distantes das agências padronizadoras da língua – como a escola e a imprensa, para exemplificar –, e, do outro lado, as chamadas variedades urbanas, as quais mantiveram maior proximidade com essas agências, sendo influenciadas, por exemplo, pelos padrões de correção da escrita e pelas regras prescritivas veiculadas nas gramáticas. Entre os dois extremos, encontra-se a área *rurbana*, na qual estão enquadrados tanto grupos que migraram para zonas urbanas e preservaram seus antecedentes culturais quanto aqueles que residem em “núcleos semi-rurais” (BORTONI-RICARDO, 2004), recebendo influência da cultura urbana.

A respeito do contínuo de urbanização, talvez a ideia mais importante é a de que

[...] não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um *contínuo*). (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53, grifo da autora)

Assim, Bortoni-Ricardo leva-nos a compreender que as diferenças linguísticas entre áreas urbanas e rurais não são tão claras quanto poderíamos pensar, havendo um gradiente entre as variedades rurais isoladas e urbanas padronizadas, com variedades que mesclam elementos de um extremo e de outro do contínuo de urbanização.

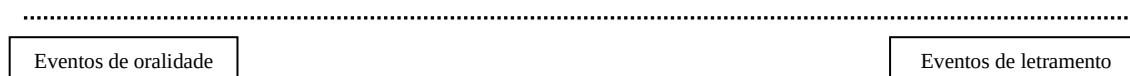
A autora explica que, pensando nesse contínuo, podemos encontrar usos linguísticos que têm uma distribuição gradual, ou seja, que estão presentes na fala de todos os brasileiros, desde um falante cujos usos são mais característicos das variedades rurais isoladas até aquele cujos usos são mais característicos das variedades urbanas padronizadas; é o caso, por exemplo, da forma verbal *tô* (de *estou*); são os chamados *traços graduais*.

De modo oposto, há os *traços descontínuos*, que não aparecem de maneira uniforme ou consistente em todas as normas de uso do português e, portanto, não constituem usos distribuídos de forma gradual ao longo do contínuo proposto pela autora. Um exemplo de traço descontínuo é a metátese, fenômeno mais encontrado em usos característicos das variedades rurais, em que um fonema tem sua posição alterada no interior da sílaba, como na palavra *tauba* (de *tábua*).

Incluir conceitos como esses na educação é fundamental, isso porque nos ajuda a compreender que as variedades não constituem universos isolados: o modelo de Bortoni-Ricardo é bastante didático ao demonstrar o que discutimos a partir de Faraco (2008) na subseção 3.2, sobre não ser possível estabelecer com precisão os limites de cada uma das normas, havendo sempre sobreposições. Essa consciência ajuda-nos a tomar distância de ideias que tendem a tratar as normas como espaços de rigidez e homogeneidade.

Além disso, esse modelo leva-nos a perceber que há variação em todas as variedades, as quais, inclusive, compartilham muitos usos. Tal compreensão contribui de forma significativa para trazer consciência ao processo de variação, que é inerente à língua, independentemente da variedade.

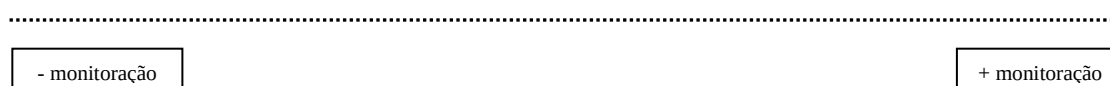
Além do contínuo de urbanização, temos o contínuo de oralidade-letramento, no qual podemos situar qualquer prática social. Nesse contínuo, encontramos dois extremos: um em que se localizam os eventos nos quais não há influência direta da escrita – eventos de oralidade – e outro em que se localizam eventos mediados pela escrita – eventos de letramento. Bortoni-Ricardo representa o contínuo da seguinte maneira:

Figura 2 – Contínuo de oralidade-letramento

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

De acordo com a autora, assim como ocorre no contínuo de urbanização, as fronteiras entre os eventos de oralidade e os eventos de letramento são fluidas, portanto, “um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

O último contínuo a ser apresentado é o da monitoração estilística, no qual podem ser situadas as interações, de modo que em um dos extremos do contínuo estão as interações menos monitoradas e, no outro, as mais monitoradas, tal qual se apresenta a seguir:

Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

É interessante observar esse contínuo porque é comum encontrarmos em livros didáticos a representação de determinada situação, como uma palestra, com a indicação de se tratar de um evento “formal” que, portanto, requer o uso de uma linguagem mais monitorada o tempo todo. No entanto, esse tipo de abordagem⁵ raramente discute o fato de que uma palestra pode ser permeada por momentos menos formais, com menor monitoração por parte do palestrante, quando este, por exemplo, conta uma piada ou uma situação engraçada para se aproximar de sua audiência. É o que Bortoni-Ricardo (2004) chama de *alinhamento* ao tópico e ao interlocutor: a depender do tipo de mensagem que queremos passar (uma brincadeira ou um apontamento mais sério), podemos alterar também o nosso estilo (menos monitorado ou mais monitorado).

O modelo de Bortoni-Ricardo (2004) é de extrema importância para pensarmos um ensino apoiado na pedagogia da variação linguística, pois compreende a nossa heterogeneidade linguística a partir de um ponto de vista que evidencia as conexões existentes

⁵ Abordagem que, inclusive, está presente na coleção *Tecendo Linguagens* (2018), conforme veremos na subseção 7.5.

entre as variedades, ajudando-nos a perceber a fluidez de nossa língua e a inexistência de algo como um conjunto limitado de recursos linguísticos que podem ser usados pelos falantes em determinados eventos de comunicação e em certo tipo de interação.

Na próxima seção, ampliaremos as discussões acerca do ensino de língua portuguesa na pedagogia da variação linguística, sobre o qual temos falado.

4 A LÍNGUA QUE FALAMOS E A LÍNGUA QUE APRENDEMOS

Nesta seção, procuramos refletir sobre o ensino de língua portuguesa, discutindo a presença histórica da perspectiva de língua como sistema homogêneo no ensino brasileiro, o que pode levar ao preconceito linguístico, que também será tematizado na seção, ao lado do preconceito social – seu grande motivador – e do respeito linguístico – sua contraparte positiva. Por último, é também nesta seção que explicamos o que é a pedagogia da variação linguística e apontamos caminhos possíveis para sua aplicação no ensino de língua portuguesa.

4.1 O ensino de (qual?) Língua Portuguesa

Na história de constituição da língua portuguesa como disciplina escolar no Brasil, notamos uma série de mudanças em relação ao tratamento dispensado ao componente curricular; tais mudanças acompanharam não apenas a realidade social, mas os conhecimentos que foram sendo construídos em torno da língua. Nesse sentido, de acordo com Soares (2004), a disciplina Língua Portuguesa se faz, em cada momento histórico, a partir de *fatores externos*, que dizem respeito aos contextos sociais, econômicos e culturais ligados ao ambiente escolar (os grupos que acessam a escola, seus objetivos, as expectativas sociais em relação à escola, entre outros), e *fatores internos*, como os conhecimentos produzidos acerca da língua, o desenvolvimento de tais conhecimentos, além da formação dos profissionais da área. Assim, a autora mostra-nos que o que hoje nos acostumamos a conceber como a “disciplina de Língua Portuguesa” no Brasil é fruto de um intenso e complexo processo de transformação, o qual continua em curso em nossa sociedade atual.

Quando a língua portuguesa ganhou o status de disciplina em instituições escolares, no século XIX, foi privilegiado um ensino de língua que, segundo Houaiss (1985, p. 25-26 *apud* SOARES, 2004, p. 148), “postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia”, o que guarda grande relação com o discurso purista que emergiu no século XVIII entre os “defensores do português”, que buscavam combater a influência da língua francesa e até as “infrações linguísticas” cometidas pelos próprios letrados (FARACO; ZILLES, 2017), acenando de forma bastante evidente para a visão de língua como sistema homogêneo, decorrente do processo padronizador europeu, conforme dissemos. Todo esse contexto leva-nos a

compreender que o ensino de língua portuguesa passava por um rigoroso crivo daquilo que poderia ser considerado o português legítimo, muito no sentido de privilegiar o português da literatura e das camadas de prestígio da sociedade.

Essas reflexões acerca da disciplinarização do português mostram-nos as raízes de problemas muito conhecidos hoje, afinal, a ideia de homogeneidade linguística ainda se faz presente no ensino de língua materna, como uma herança da visão que igualava norma-padrão e língua, corroborada por teorias linguísticas fundamentais que emergiram no século XX, como tratamos.

No entanto, naquele mesmo século, os avanços nos estudos da Linguística Moderna, por volta dos anos 1960, sobretudo no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos, provam que, nas línguas, “a heterogeneidade não é apenas comum, é um resultado natural de fatores linguísticos fundamentais” (LABOV, 2008 [1972], p. 238), o que foi demonstrado empiricamente por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), quando propuseram a premissa de que na língua há uma heterogeneidade ordenada.

Tais estudos, ao chegarem às universidades brasileiras, contribuíram para que houvesse um entendimento da variação e heterogeneidade constituintes do sistema linguístico, o que, ao longo dos anos, acabou por impactar a formação de professores de português, ao lado, é claro, de outras novas tendências teóricas da linguística, surgidas entre 1950 e 1960, que também colocavam a observação da língua em uso em posição de destaque, como a análise do discurso, a linguística de texto, a análise da conversação, entre outras (MARCUSCHI, 2008).

Aos poucos, os documentos reguladores do ensino e o próprio ensino de língua materna, como consequência, foram sendo modificados por essa(s) nova(s) forma(s) de entender a complexidade da língua. Aqui, estamos diante de um caso em que um fator interno – para usarmos a terminologia proposta por Soares (2004) –, ligado ao desenvolvimento da própria ciência da linguagem, trouxe mudanças para o ensino de português.

O processo que acabamos de descrever ainda está em desenvolvimento em nossa sociedade, e Bagno (2007) aponta ao menos dois fatores que podem constituir obstáculos para que essas mudanças de perspectiva, há tempos presentes nos documentos mais importantes da educação básica brasileira (ao menos de alguma maneira), façam-se presentes em sala de aula: (1) o apego a antigas concepções e práticas de ensino e (2) lacunas na formação docente. São dois problemas conectados: se não há uma boa formação, é provável que os docentes se

apeguem a modelos de ensino que já conhecem⁶, os quais experimentaram enquanto alunos na época de escola, ou que não tenham um perfil de professores-pesquisadores, acomodando-se a adotar práticas que aprenderam há muitos anos, já defasadas, ou, ainda, que simplesmente improvisem, sem uma base sólida para desenvolver a boa formação (socio)linguística dos alunos; todos esses fatores (mas não apenas eles) contribuem para que muitas práticas de ensino nas escolas brasileiras estejam distantes daquelas entendidas como ideais pela ciência linguística mais recente.

Nesse contexto, são bastante importantes iniciativas que coloquem em diálogo propostas teórico-metodológicas dos estudos linguísticos e práticas pedagógicas, até porque essa é uma maneira de levar os professores que não estão familiarizados com esse tipo de discussão a conhecer novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; tratando-se especificamente da sociolinguística variacionista, esse diálogo entre teoria e prática, no Brasil, é feito pela sociolinguística educacional.

Essa área teórico-prática foi inaugurada por Bortoni-Ricardo, que propõe lançar mão de tudo o que as pesquisas sociolinguísticas mostram sobre a realidade de nossa língua para fazer com que as práticas de ensino de língua portuguesa não sejam apenas mais efetivas, mas mais inclusivas à diversidade linguística que nos rodeia e mais críticas ao jogo de poder que se esconde por detrás das questões de linguagem.

A autora propõe (2004, 2005) que os professores de língua materna tenham maior consciência a respeito do nosso sistema linguístico e do processo de evolução da língua para que entendam as bases que estruturam as produções linguísticas de seus alunos (e as suas próprias), o que os levaria a perceber *diferenças* entre as variedades dos alunos e as variedades de prestígio, não erros (modelo da diferença, conforme discutido na subseção 3.2), assim como semelhanças entre tais variedades, o que evitaria o ensino de tópicos que o aluno já sabe.

Muitos pesquisadores uniram-se a Bortoni-Ricardo para refletir sobre essa nova forma de ensinar língua portuguesa, como Bagno (2007), Faraco (2008), Faraco e Zilles (2015), Vieira (2018, 2020), dentre tantos outros. Para todos eles, ainda que a maior parte dos brasileiros tenha o português como língua materna, “[...] esse português não é (e nem poderia ser, porque nenhuma língua é) uno, uniforme. A realidade nacional do português é

⁶ Conforme discutiremos na subseção 4.4, não há neste trabalho nenhuma crítica direcionada aos docentes; temos plena consciência de que estamos diante de problemas estruturais em relação à formação docente e à precarização do trabalho do professor.

extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social” (FARACO, 2008, p. 181). Dessa maneira, há uma conjunção de esforços na direção de um novo modo de ensinar a língua, o qual não deve ignorar a realidade (linguisticamente) diversa em que nos encontramos, abraçando as diferentes variedades e combatendo o preconceito linguístico por meio do reforço ao respeito que devemos uns aos outros, como seres humanos e como falantes da língua.

4.2 Preconceito e respeito linguísticos

Diante de nossa imensa diversidade linguística, é bastante perigoso que se construa um ensino baseado na ideia de unidade linguística, na existência de uma norma ou variedade linguística melhor do que as outras, ou na crença de que a língua é equivalente à norma-padrão. Ao ensinarmos que há homogeneidade no português, negamos a diversidade e, a partir disso, damos espaço para a propagação de visões distorcidas a respeito da língua, como a atribuição de valores mais positivos ou mais negativos a determinados usos, com base em fatores que vão além de questões linguísticas, levando a crer que há pessoas que falam bem e outras que falam mal o português.

Essa perspectiva homogeneizadora determina o que *pode ser* considerado o português “legítimo” e, com isso, também determina o que não pode sê-lo; assim, passamos a acreditar que existe algo como o português “correto” e o português “errado”, o primeiro associado à tradição gramatical e literária, próprio de falantes de camadas prestigiadas da nossa sociedade; o segundo ligado a um uso “grosseiro” da língua, feito por pessoas de segmentos sociais desprestigiados. É assim que vemos surgir o preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito

[...] resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si. (BAGNO, 2014, [s. p.])

De acordo com Scherre (2013), o preconceito linguístico atinge, sobretudo, pessoas que dominam variedades de menor prestígio social, assim, a autora reflete que esse tipo de preconceito não está diretamente associado a noções de certo e errado das gramáticas normativas, antes disso, “o comportamento preconceituoso se instaura nas relações sociais” (SCHERRE, 2013, p. 55).

É por isso que um debate acerca do preconceito linguístico jamais será bem desenvolvido sem que se fale sobre o preconceito social: um e outro são indissociáveis. Este último, na verdade, é o que está por trás do primeiro, de tal maneira que um uso não será julgado pela forma linguística em si, mas por toda a cadeia de valores que atribui prestígio ou estigma a essa forma e que foi construída com base no prestígio ou estigma de seus falantes. É precisamente essa questão que Bagno (1999) busca demonstrar, defendendo que serão atribuídos às variedades linguísticas os mesmos valores que se atribuem aos seus falantes:

Se dizer *Cráudia*, *praca*, *pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo*, *escravo*, *branco*, *praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas social e política — as pessoas que dizem *Cráudia*, *praca*, *pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola. (BAGNO, 1999, p. 42, grifos do autor)

Como já discutimos anteriormente (subseção 3.1), cientificamente há o entendimento de que todas as variedades têm gramática, todas são funcionais, todas são estruturadas a partir de regras, todas são organizadas. Porém, também dissemos que, apesar de cientificamente partilharmos desse entendimento, encontramos, socialmente, outra percepção, pautada em valores subjetivos associados às variedades, por razões sócio-históricas (subseção 3.2). Por isso acreditamos que não podemos permanecer na superficialidade ou na ingenuidade de entender que o preconceito linguístico está ligado apenas a formas linguísticas; apesar de colocarmos em foco a atitude preconceituosa direcionada a aspectos da língua (preconceito *linguístico*), esse preconceito está atrelado a formas linguísticas que são representantes de um *grupo social* marginalizado, ou seja, os usos linguísticos estão vinculados a pessoas e têm, portanto, um rosto, um perfil socioeconômico, uma imagem com a qual se quer identificar ou não.

Para que o preconceito linguístico se torne, aos poucos, menos intenso em nossa sociedade, recentemente passou-se a discutir o reforço, entre nós, do seu oposto: o respeito linguístico.

Em sua fala no *Abralin ao Vivo – Linguists online*, Scherre (2020) trata do respeito linguístico, definindo-o como a contrapartida positiva do preconceito linguístico. Nessa ocasião, a autora se baseia no verbete *Respeito linguístico*, que escreveu para o *Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem viver*, publicado no ano seguinte à sua fala (2021).

Scherre reflete sobre como as pesquisas na sociolinguística variacionista vêm contribuindo para aumentar nossa compreensão acerca do funcionamento da língua, a fim de fazer com que a *avaliação* sobre os fatos da língua dê lugar à *compreensão* desses mesmos fatos, substituindo, assim, uma perspectiva baseada em juízos de valor, muitas vezes carregados de preconceito, por um posicionamento científico no que se refere às variedades que compõem nossa língua e todas as línguas. É precisamente esse deslocamento que nos permitirá *vivenciar* o respeito linguístico.

Para a autora, respeito linguístico é

[...] a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o *Respeito Linguístico* implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem *bullying* [...]. (SCHERRE, 2021, p. 117, grifos da autora)

A autora deixa muito claro que o respeito linguístico é uma consequência do respeito que todos nós deveríamos ter uns com os outros, enquanto seres humanos. Assim, se o respeito linguístico é o contrário positivo ou o “antídoto” para o preconceito linguístico, talvez possamos dizer que o respeito humano, o qual deve motivar o respeito linguístico, é também o “remédio” para o preconceito social, que está, como já tratamos, escondido e embutido no preconceito linguístico.

Scherre (2020, 2021) lembra que, na década de 1980, com a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, houve um movimento para impulsionar a criação de dispositivos legais acerca dos direitos de linguagem. Essa versão de 1984 foi posteriormente transformada na *Declaração de Recife* (1987) e, em 1996, tornou-se a *Declaração de Barcelona*. A autora menciona que o respeito às diferentes línguas do mundo é amplamente contemplado nessas documentações, mas demonstra que, com relação às variedades no interior de cada língua, há apenas uma menção no item 5 da *Declaração de Recife* e uma no art. 26 da *Declaração de Barcelona*. Nesse sentido, Scherre chega a uma conclusão bastante semelhante à de O'Neill e Massini-Cagliari (2019), que acreditam que o respeito às línguas não hegemônicas vem sendo bastante incentivado, contando com ações de ONGs e com a mobilização internacional, por exemplo, mas o mesmo não pode ser dito sobre as diferentes variedades que compõem uma língua.

Scherre defende que o respeito linguístico deve ser mais bem trabalhado em torno das diferenças sociais, pois “(1) as características linguísticas que são índices de pertencimento a classes sociais menos favorecidas são naturalizadas como erradas em todas as línguas do mundo e (2) o acesso amplo às variedades de prestígio é extremamente desigual” (SCHERRE, 2021, p. 119). Assim sendo, a autora acredita que deve ser desenvolvido um trabalho mais robusto com o respeito linguístico em relação às variedades estigmatizadas de uma língua, pois essas variedades sofrem grande preconceito e são classificadas como “defeituosas”, deixando uma grande parcela da população, que não tem acesso às variedades de prestígio, em um lugar de exclusão, tanto no que diz respeito às práticas da cultura letrada quanto no que se refere à sua participação no corpo social, quando não têm, por exemplo, as mesmas oportunidades de acesso a emprego por conta das variedades linguísticas que utilizam.

Também O’Neill e Massini-Cagliari (2019) expõem que o preconceito contra essas variedades deve receber mais atenção, já que há diversos estudos demonstrando o julgamento intelectual, social e moral feito com base na variedade usada por um falante. Para eles, o que explica a menor atenção dada a combater o preconceito contra variedades estigmatizadas de uma língua é a visão preconceituosa enraizada acerca dessas variedades: tal visão acaba sendo compreendida não como um julgamento, mas como um fato, o que leva à sua naturalização.

Para enfrentar esse problema, Scherre (2020, 2021) ressalta a importância do papel da escola, da família e de toda a comunidade. Deve haver um trabalho coletivo para que o respeito linguístico se faça presente entre nós:

Só uma educação pela paz, no seio da família, na comunidade, na escola, na praça, na esquina, no debate público contra o preconceito e contra a intolerância linguística, pode nos conduzir ao respeito humano e, consequentemente, ao respeito linguístico. (SCHERRE, 2021, p. 120)

Acerca do papel da escola na promoção do respeito linguístico, queremos mencionar a proposta de Vieira (2018, 2020) para um ensino de gramática em três eixos – a qual discutiremos com mais detalhes adiante (subseção 4.3) –, que busca contemplar em um desses eixos o respeito linguístico, no sentido de promover “o maior número possível de *variantes linguísticas*, de forma a tornar o aluno capaz de *reconhecê-las e/ou produzi-las*, caso o deseje” (VIEIRA, 2020, [s. p.], grifos da autora). A autora defende que o respeito linguístico deve conduzir essa atitude consciente acerca das variantes, levando o aluno a olhar com respeito todos os fenômenos linguísticos variáveis, tendo autonomia diante desses mesmos fenômenos e sabendo utilizá-los apropriadamente nas mais diferentes situações de sua vida.

Ainda tratando do papel da escola nesse contexto, cabe destacar que as instituições de ensino não devem negar a sua responsabilidade na conscientização acerca do preconceito linguístico e de suas raízes. Como bem pontuam O'Neill e Massini-Cagliari (2019), é preciso trazer para o debate os valores associados aos usos, reconhecendo que determinadas formas linguísticas serão, sim, avaliadas de forma negativa, o que não ocorre por uma questão linguística, mas por “respostas emocionais às classes sociais das pessoas e aos seus usos linguísticos” (O'NEILL; MASSINI-CAGLIARI, 2019, p. 53, tradução nossa). Esse reconhecimento, no entanto, está longe de se parecer com qualquer tipo de condescendência apática em relação ao (preconceituoso) sistema de valores presente em nossa sociedade; ao contrário, trata-se justamente de um movimento de conscientização para que a transformação seja possível, buscando reverter o processo de naturalização do preconceito direcionado às variedades estigmatizadas, a fim de que ações irrefletidas de discriminação não sejam perpetuadas, levando-nos, assim, ao respeito linguístico.

É também nesse sentido que Vieira (2020) entende como uma obrigação da escola, no ensino de gramática, fundamentar o problema da avaliação das variantes a partir dos usos. A autora defende que, ao se trabalhar com um fenômeno linguístico que recebe estigma, não é possível negar a existência dessa avaliação: é preciso que o professor, nesses casos, comprometa-se a deixar claro para o aluno tal aspecto relacionado à forma linguística em questão, inclusive ampliando a discussão para perceber se há situações em que, ao invés de estigma, o fenômeno recebe prestígio. Negar esse tipo de discussão é, para a autora, um desrespeito à cidadania e à promoção da cultura letrada.

Desse modo, entendemos que é fundamental debater os preconceitos linguístico e social em sala de aula, desnudando as bases que os sustentam, além disso, defendemos que é também crucial refletir sobre os fatos da língua de forma ética, garantindo que o respeito linguístico faça parte de todos os aspectos do ensino de língua materna, tendo em vista que esse é um valor que deve ser passado também, mas não somente, pela escola: nos livros didáticos, nas aulas de língua portuguesa, em todas as práticas escolares.

A sociedade como um todo deve estar mobilizada na construção desse respeito perante o outro, de forma global, e à língua do outro, de forma específica, nos mais diversos domínios de nossas vidas, para que haja entre nós uma convivência pacífica e igualitária. É precisamente nessa direção que caminha o ensino na perspectiva da pedagogia da variação linguística.

4.3 Pedagogia da variação linguística

As discussões que propusemos até o momento apontam para a necessidade de incorporarmos uma pedagogia da variação linguística ao ensino de língua portuguesa nas escolas de nosso país. Faraco e Zilles (2015), ao falarem em pedagogia da variação linguística, propõem uma reflexão mais direcionada às questões que envolvem a variação no ensino de português, considerando as diferentes perspectivas desse ensino.

Faraco (2008, 2011b) reflete sobre as contribuições dos linguistas para o ensino de português e pondera a respeito da colaboração desses pesquisadores para avanços, em alguma medida, (1) na pedagogia da leitura, relacionada à importância do trabalho com diferentes gêneros discursivos, e (2) na pedagogia da produção de texto, no sentido de eliminar a prática de produção de textos artificiais, distanciados de um contexto e de um propósito comunicativo. No entanto, observa que, em relação à pedagogia da variação linguística, tais avanços são menos pronunciados.

Antes de prosseguirmos com as discussões apresentadas por Faraco acerca da pedagogia da variação linguística, cabe relativizarmos os avanços apontados pelo autor nas pedagogias da leitura e da produção de texto. Ele próprio reconhece o fato de termos avançado apenas razoavelmente nessas pedagogias, “pelo menos no plano das concepções e da prática de parcela do professorado” (FARACO, 2008, p. 176). Com isso, o autor aponta para o reconhecimento de uma melhoria relativa desses aspectos, isso porque, apesar de tais progressos, a visão tradicional ainda se faz presente nesses campos.

Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021, por exemplo, demonstram que, no estado de São Paulo, 75,39% dos alunos de 9º ano não passam do nível 4 de proficiência em Língua Portuguesa, havendo, então, uma distância considerável entre essa maioria de estudantes e o seleto grupo de 0,04% de alunos no nível 8, que têm o mais alto grau de domínio na área de conhecimento em questão. Esses 0,04% contrastam de forma acentuada com os 12,26% de alunos localizados no nível 0 de proficiência, que demonstram a falta de habilidades leitoras muito elementares para esse ano escolar (INEPDATA, 2021), deixando bastante evidente a existência de problemas na pedagogia da leitura.

A pedagogia da produção de texto, por seu turno, é um campo delicado, sobretudo quando observamos o espaço que (pouco) se dá aos textos orais. Também a título de exemplo, apontamos uma pesquisa recente, de Rosa *et al.* (2020), que trouxe à tona o fato de as

produções de textos orais ainda serem minoria em livros didáticos, com a exploração restrita de gêneros textuais, que são trazidos com diversidade muito maior nas abundantes propostas de produções escritas.

Desse modo, concordamos com Faraco sobre o atraso em relação à pedagogia da variação linguística e também reconhecemos que as demais pedagogias ainda colocam questões desafiadoras ao ensino brasileiro, como indicam os exemplos que trouxemos para esta discussão.

De toda forma, Faraco reflete que, apesar de a reflexão a respeito do trabalho com a variação linguística ter chegado aos documentos oficiais do ensino brasileiro, ainda não foi construída uma pedagogia para essa área, o que pode ser comprovado, por exemplo, no tratamento incipiente e problemático dado à variação nos livros didáticos utilizados no ensino de língua materna e em importantes exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, o autor defende que

[...] nosso grande desafio [...] é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-a como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que as pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (FARACO, 2008, p. 180)

Assim, Faraco define qual seria o papel da pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna, defendendo, portanto, uma mudança de abordagem e de ponto de vista em relação à concepção de ensino de língua portuguesa que se tem adotado até então, uma vez que, apesar dos avanços já conquistados, ainda são vistas posturas bastante atreladas a um ensino tradicional que classifica variação como erro e que toma para si a tarefa de corrigir tais “falhas” (FARACO, 2008), ou seja, um ensino assentado no pressuposto da homogeneidade linguística.

Também Bagno (2007) discute a pedagogia da variação linguística, fazendo, inclusive, a proposta de um projeto de pesquisa, na perspectiva dessa pedagogia, que oferece um passo a passo de como aprofundar o estudo de formas linguísticas geradoras de dificuldades entre os alunos. A proposta é perceber temas que partam de necessidades reais dos alunos, observadas pelo professor durante o trabalho com leitura e escrita, para que seja possível desenvolver um projeto de pesquisa que reflita sobre o funcionamento da língua no que diz respeito ao tema

escolhido. Para exemplificar, o autor propõe um projeto de estudo baseado no pronome relativo *cujo*, que costuma gerar dúvidas quanto ao seu uso.

Ele sugere que o trabalho comece com uma consulta à abordagem dada ao fenômeno em gramáticas normativas e em materiais didáticos, buscando entender a perspectiva tradicional acerca do pronome relativo em questão. O autor propõe a consulta a gramáticas diferentes, para que os alunos possam observar que os próprios gramáticos às vezes divergem, o que vai deixando claro que não há apenas uma maneira de entender uma forma linguística.

Em segundo lugar, Bagno propõe que seja colocado aos alunos o desafio de construir um *corpus* constituído de textos falados e escritos em português brasileiro para identificarem se as explicações das gramáticas normativas de fato correspondem ao que se observa em usos reais da língua. O passo seguinte seria a coleta dos dados no *corpus* que foi constituído, buscando entender em quais gêneros textuais o pronome *cujo* é mais frequente e estabelecendo uma relação entre o uso de *cujo*, o gênero em questão e o grau de formalidade desse gênero.

Na sequência, a ideia é levar os alunos a observarem quais outros recursos linguísticos são usados em lugar do pronome *cujo* nos contextos em que ele é menos utilizado; ao reconhecer as variantes encontradas, espera-se que os estudantes entendam o fenômeno de variação, distanciando-se da perspectiva de que as formas variantes seriam “erros”. De acordo com o autor, é apenas depois de todos esses passos que o professor deve ensinar sobre os contextos de uso do pronome *cujo*. O mesmo caminho poderia ser utilizado no estudo de qualquer outro tópico gramatical.

Nesse mesmo sentido, Cyranka (2015) discutiu sobre trabalhos de reflexão sociolinguística com três turmas do ensino fundamental, em escolas com diferentes perfis socioeconômicos, o que oportunizou investigar o andamento das atividades com públicos também distintos: falantes *rurais/rurbanos*⁷ e falantes de variedades prestigiadas.

O trabalho com falantes *rurais/rurbanos* deu-se no contexto de uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG), com uma turma formada por alunos vindos de outras escolas e que repetiram ao menos três vezes o 6º ano. A proposta foi desenvolvida com base em uma sequência didática do gênero “entrevista”, dentro de um contexto de discussão sobre multilinguismo, que levou ao (re)conhecimento dos demais países falantes de português,

⁷ A autora usa esse conceito com base em Bortoni-Ricardo (2004), conforme tratamos na subseção 3.3.

surgindo daí a ideia de entrevistar um moçambicano, por isso o trabalho com o gênero em questão.

A sequência didática estava repleta de atividades que oportunizavam interessantes discussões (socio)linguísticas, as quais inclusive podemos acompanhar ao longo do texto da autora, por meio de trechos de anotações de campo relatando diálogos entre a professora e os alunos. Tais diálogos nos possibilitam perceber a construção e a desconstrução de certos conceitos; vemos, por exemplo, discussões sobre variação estilística e sobre adequação do estilo à situação comunicativa. A estratégia de olhar para a heterogeneidade linguística, com uma reflexão bastante voltada aos diferentes estilos e normas, trazendo consciência para a variação, tornou possível um avanço muito grande no desempenho dos alunos, sobretudo no que diz respeito às atividades de produção de textos escritos.

Já o trabalho com os falantes de variedades prestigiadas deu-se no contexto de duas escolas particulares, sobre as quais não temos muitas informações, além do fato de serem escolas que atendem famílias falantes dessas variedades. As turmas selecionadas foram uma de 7º ano e uma de 9º ano. As reflexões (socio)linguísticas desenrolaram-se a partir do trabalho com gêneros textuais na produção de textos orais e escritos.

Também nesse caso temos acesso a anotações de campo que mostram o processo de desenvolvimento do trabalho proposto. Na turma de 9º ano, por exemplo, a parábola do filho pródigo, presente no livro didático utilizado pelos alunos, é tomada como base para uma reflexão acerca de formas linguísticas que são cada vez menos comuns no português falado atualmente, mas que ainda estão presentes em textos escritos, sobretudo nos mais formais; essas discussões vão levando os alunos a pensarem também sobre mudança linguística, variação estilística, grau de escolarização dos falantes...

Além dessa atividade, vemos a proposta de uma pesquisa, também para a turma do 9º ano, na linha do que sugeriu Bagno (2007). Os pronomes relativos foram o assunto pesquisado, investigando-se a presença desses pronomes em textos jornalísticos atuais, havendo o processo de seleção do *corpus*, coleta dos dados e quantificação dos usos relacionados a cada pronome relativo localizado, além da comparação dos resultados encontrados com aquilo que se diz sobre os pronomes relativos nas gramáticas.

Na turma de 7º ano, um exemplo de atividade desenvolvida foi o estudo do texto “Cuitelinho” (Pena Branca e Xavantinho), canção escrita de modo a representar um dialeto caipira, que possibilitou a reflexão acerca dos usos linguísticos próprios de variedades

desprestigiadas, causando estranhamento entre alguns alunos e trazendo à tona certas crenças ligadas ao preconceito linguístico.

Os estudos desenvolvidos nas escolas particulares também demonstraram resultados muito positivos no que se refere ao envolvimento dos alunos nas análises linguísticas; aliás, os três estudos, de acordo com a autora, impactaram de forma muito positiva a postura dos estudantes diante da disciplina de Língua Portuguesa, pois perceberam, aos poucos, que a função dessa disciplina não é apontar falhas e defeitos nos conhecimentos linguísticos trazidos por eles, mas “ampliar sua competência comunicativa, abrindo-lhes caminhos para sua inserção social, construindo a própria autonomia” (CYRANKA, 2015, p. 51).

Também o trabalho de Vieira (2018, 2020) caminha na direção de uma pedagogia da variação linguística, com a proposição de três eixos para o ensino de gramática, sendo um deles dedicado à heterogeneidade linguística. Com sua proposta, a autora busca integrar reflexão linguística, produção de sentidos no texto e variabilidade do sistema linguístico, estabelecendo, então, três formas de perceber os fenômenos linguísticos, como: “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2018, p. 71).

A autora entende que a língua está ancorada no tripé sistematicidade, interatividade e heterogeneidade, isso quer dizer que “toda língua constitui um *sistema*, se exercita em função da *interatividade* e é *heterogênea*” (VIEIRA, 2020, [s. p.], grifos nossos). De acordo com Vieira, essas propriedades linguísticas são inegáveis e devem sustentar todo o trabalho com gramática em sala de aula. Assim sendo, um ensino de gramática que privilegia apenas o sistema, ou apenas a interatividade, ou apenas a heterogeneidade não conseguirá se sustentar, pois são necessários esses três pontos, em equilíbrio, para que se construa uma base consistente em termos de ensino de gramática.

Assim, Vieira (2020, [s. p.]) propõe que sejam colocadas três questões a cada abordagem de um tema gramatical:

- (i) Que elementos/conceitos em termos teórico-descritivos devem ser do domínio consciente do aluno para que o tratamento desse tema gramatical seja bem trabalhado?
- (ii) Qual a relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos, seja no âmbito da leitura ou da produção de enunciados – nível local ou global?
- (iii) Como esse tema se relaciona ao domínio de normas frente à realidade da variação linguística?

Cada uma dessas questões está relacionada a um dos três eixos que integram a proposta da autora.

Como podemos notar e como já mencionamos anteriormente, um dos eixos inclui a perspectiva da variação no ensino dos tópicos gramaticais, alinhando a proposta de Vieira, portanto, à pedagogia da variação linguística.

Acerca desse eixo, de forma mais específica, Vieira (2020) reflete sobre o problema da norma-padrão, distanciada dos usos. Ela indica que há, no ensino, uma grande questão acerca de qual norma deve ser ensinada dentro do papel de promoção da escrita culta padrão e do acesso à cultura letrada e explica que, no eixo III, há um trabalho com pesquisas descritivas para que se consiga, a partir dos usos cultos, traçar as orientações para uma norma de referência.

A esse respeito, cabe um adendo: embora os linguistas com os quais nos alinhamos teoricamente defendam o uso da norma culta como referência para um novo padrão, ou seja, como base para constituir uma norma de referência mais aproximada dos usos cultos brasileiros, orais e escritos, conforme nos traz Vieira, é importante mencionarmos que tal defesa não é feita sem sua crítica devida. Faraco (2011a, p. 261, grifo nosso), por exemplo, aponta que “nosso raciocínio de linguistas é, como se pode ver, muito sóbrio, muito ponderado, muito bem empiricamente informado e, digamos com todas as letras, *conservador*”. O autor faz essa reflexão porque, ao estabelecermos os usos das camadas letradas da sociedade como padrão, o que fazemos é reafirmar a hierarquização social e o jogo de poder envolvido nas questões normativas, como também discute Bagno (2019).

Tornando, agora, a refletir sobre a proposta do ensino de gramática em três eixos, trazida por Vieira, falaremos, sinteticamente, sobre os trabalhos de Durval (2018), Lima (2018) e Souza (2018). Esses autores realizaram trabalhos em sala de aula aplicando os três eixos no ensino do futuro do presente, do quadro pronominal e da indeterminação do sujeito, respectivamente. Tais pesquisas demonstram a versatilidade da proposta de Vieira para o tratamento de temáticas de naturezas distintas; além disso, são exemplares de como é possível, em contextos reais, desenvolver um trabalho mais significativo, reflexivo e abrangente com componentes gramaticais. Ainda, tais trabalhos mostram que esse tipo de abordagem é mais interessante e instigante aos alunos, fugindo da perspectiva conteudista que, como coloca Durval (2018), posiciona o aluno em um local de inércia frente ao conhecimento e leva-o a sentir-se incapaz e inseguro acerca do uso de sua língua. Esses três

pesquisadores, a partir de Vieira, trouxeram excelentes ideias de como colocar em prática a pedagogia da variação linguística.

É possível observar, tal qual demonstraram os diferentes autores mencionados, que a pedagogia da variação linguística pode – e deve – ser incorporada às aulas de língua portuguesa nas escolas de educação básica do Brasil, para que o ensino baseado na norma-padrão, apoiado na cultura do erro, dê lugar a um ensino que não negligencie a realidade linguística brasileira, que trate os fenômenos de variação a partir de uma perspectiva científica, sempre com base no respeito linguístico, comprometendo-se a levar aos alunos o domínio das normas prestigiadas como de fato são usadas nas mais diferentes situações comunicativas, com graus de monitoração variados, em eventos mais orais ou mais letrados. Dessa maneira, os alunos terão acesso a um modelo de ensino muito mais significativo, mais reflexivo, que os desafia a lidar com a complexa realidade linguística que nos cerca e os leva a ter uma visão positiva da diversidade, valorizando seus saberes linguísticos e os saberes de todos os falantes da língua.

4.4 Como se dá o ensino na perspectiva da pedagogia da variação linguística?

Todos os trabalhos mencionados na subseção anterior deixam claro que o ensino na perspectiva da pedagogia da variação linguística é muito mais sobre uma mudança na *forma* de se pensar (e de se praticar) o ensino de português do que um pleito em torno de conteúdos que devem ou não ser trabalhados no contexto escolar.

Esse ponto, aliás, é muito importante: ao se propor um debate acerca do ensino tradicional, problematizando a *forma* como a língua portuguesa vem sendo pensada e discutida em sala de aula – apartada de uma discussão que evidencie a heterogeneidade linguística não como um “porém” ou um problema a ser superado nas aulas de português, mas como a própria substância constituinte de tais aulas (por ser a substância constituinte da própria língua), com respeito e acolhimento a todas as variedades linguísticas –, é muito comum serem observadas críticas que concluem, ingenuamente, que se preconiza uma permissividade sem limites no ensino de português, com vistas a arrevesar questões concernentes ao *conteúdo*. Acredita-se, por exemplo, que os críticos a essa forma de ensino defendem um “vale tudo” linguístico, começando pela extinção do ensino de gramática.

Faraco (2008), por exemplo, discute que as críticas acerca do ensino da artificial norma-padrão brasileira, por parte dos linguistas, são interpretadas na mídia como relativismo

desses pesquisadores, como se fossem contrários ao ensino de um padrão de língua, o que, como sabemos, não é verdade. Nas palavras do autor, o que os linguistas brasileiros vêm buscando combater

[...] é o caráter excessivamente artificial do nosso padrão; é a concepção do padrão como uma camisa de força e todos os preconceitos daí advindos. Desse modo, são essas as questões que devem constituir o ponto de partida e o núcleo de qualquer debate e não a equivocada acusação de relativismo. (FARACO, 2008, p. 77)

Bagno (1999) também discutiu essa questão trazendo que a ideia não é a do “vale tudo”, mas a de que, na língua, *tudo vale alguma coisa*. Para ele, uma das principais responsabilidades do professor seria, então, a de levar ao aluno a compreensão de que, linguisticamente, é preciso sempre procurar o equilíbrio entre *adequabilidade* (relacionada à situação de uso) e *aceitabilidade* (relacionada às expectativas do(s) interlocutor(es) na situação em questão).

Se assim for, o professor e a escola devem trabalhar para garantir que o aluno domine diversas formas de falar e escrever, a fim de que tenha condições de agir linguisticamente de acordo com os mais diversos padrões de adequabilidade e de aceitabilidade. Vemos, então, que o ponto principal não é uma mudança curricular nos conteúdos que compõem o ensino de português; fala-se, antes, em uma maneira diferenciada de conceber esse ensino.

Na mesma linha da proposta de Bagno, ou seja, com vistas a propor uma mudança na forma de entender o objetivo do ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo (2004) considera que a ampliação da *competência comunicativa* dos alunos deve ser um dos papéis centrais da escola. Vejamos, agora, o que seria essa competência comunicativa.

Para explicar a ideia, Bortoni faz uma distinção entre competência linguística, vinda do conceito de *competência*, de Chomsky, e competência comunicativa, conceito proposto por Dell Hymes (HYMES, 1972).

De acordo com a autora, a *competência*, para Chomsky, é o conhecimento do falante acerca de um conjunto de regras que viabilizam a produção e a compreensão de sentenças em uma língua, identificando se são ou não “bem formadas”. Bortoni-Ricardo preocupa-se em deixar claro que as sentenças “bem formadas” são todas aquelas produzidas por um falante nativo de uma língua, independentemente da variedade em uso (prestigiada ou estigmatizada). Uma sentença só não será bem formada se não houver respeito às regras morfosintáticas e semânticas da língua, como na sentença “Os homens cheguei eles com amanhã” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72).

Como o conceito de *competência* de Chomsky deixava de fora aspectos sociais da língua, como a variação, a autora explica que críticas e reformulações foram propostas, sendo esse o contexto em que Dell Hymes, em 1966, propôs o conceito de *competência comunicativa*, o qual continua contemplando as regras de formação de sentenças, conforme trouxe Chomsky, mas abarca também normas sociais e culturais que levam à adequação da fala. Bortoni-Ricardo (2004, p. 73, grifos nossos) explica que “a competência comunicativa de um falante lhe permite *saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias*”, o que tem total relação com a ideia discutida por Bagno (1999) sobre o equilíbrio entre adequabilidade e aceitabilidade.

Bortoni-Ricardo discute que, em relação ao conceito de competência comunicativa, a ideia mais importante é justamente a noção de *adequação*: ao utilizar a língua, o falante não apenas aplica regras para formar sentenças que estejam em conformidade com as suas estruturas morfossintáticas e semânticas, também entram em ação normas de adequação que são definidas culturalmente. Ao lado da adequação, a autora ressalta a centralidade de outra ideia, a de *viabilidade*, que são aspectos que possibilitam o uso da língua. Enquanto Hymes associou a viabilidade a fenômenos sensoriais e cognitivos (memória, audição...), Bortoni-Ricardo propõe uma associação da viabilidade aos *recursos comunicativos* (recursos gramaticais, de vocabulário...).

Para a autora, a escola exerce um grande papel na aquisição de diferentes recursos comunicativos que possibilitem a participação dos alunos em atividades orais ou escritas de naturezas diversificadas; sinteticamente,

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74, grifos nossos)

Assim sendo, entendemos que essa maneira de pensar o ensino de língua portuguesa, como responsável por *ampliar a competência comunicativa e os recursos linguísticos* que permitirão ao aluno o pleno exercício de sua cidadania, com amplo domínio dos bens da cultura letrada, é que fará a diferença no *modo* de ensinar os *conteúdos* relativos a essa disciplina. É evidente, no entanto, que apenas essa visão, dissociada de uma prática pedagógica, será infrutífera; a grande questão é: *como* agir a partir dessa perspectiva de ensino?

Essa é, na verdade, a essência de nossa discussão, já que, no início desta subseção, indicamos que o ensino na perspectiva da variação está muito mais atrelado a um modo de ensinar do que àquilo que deve ser (ou não) objeto de ensino. No entanto, a pergunta que propusemos no parágrafo anterior não é, sob nenhum aspecto, simples, por isso sabemos que não conseguiremos respondê-la plenamente, mesmo porque não há uma única resposta, mas gostaríamos de apontar caminhos possíveis.

Em primeiro lugar, entendemos que, sendo essa uma maneira de pensar o ensino, não basta o trabalho com a variação linguística de forma pontual, como um dos *conteúdos* das aulas de português. De acordo com Freitag (2022), ainda é bastante comum que, no contexto escolar, a variação seja trazida como tópico específico de ensino, o que ocorre, de acordo com a autora, de dois modos mais gerais: a partir do reconhecimento da variação com um trabalho voltado a itens lexicais, dando foco aos regionalismos (trazendo os exemplos clássicos “mandioca/macaxeira/aipim”), ou apoiada em uma abordagem de “curiosidade” e estereotipia, que chama a atenção para a variação do ponto de vista do erro, solicitando, por exemplo, a identificação da palavra errada ou a correção de uma sentença que traz um fenômeno variável.

Essa mesma autora reflete que, apesar desse tipo de tratamento ter uma boa intenção, pois ao menos a variação não é absolutamente ignorada, acaba trazendo problemas e contribuindo para reforçar o preconceito linguístico. Freitag (2022) defende, assim, que a variação não se ensina, ou seja, não é um conteúdo a ser trabalhado em um momento específico do bimestre, mas trata-se de uma propriedade do sistema linguístico, o que significa que não há como ensinar língua portuguesa sem tratar de variação. Partindo desse ponto, a autora afirma que se faz necessário, em primeiro lugar, formar professores que saibam lidar com o processo de trazer a variação para o nível da consciência dos alunos; nesse sentido, Freitag (2022, [s. p.]) considera como papel do professor:

- Assumir uma concepção de língua como sistema heterogêneo, historicamente situado
- Reconhecer que as variantes linguísticas portam significado social e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos de uma mudança
- Reconhecer o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/comunidade
- Ter noção de normas linguísticas e da motivação política da escolha de uma “norma padrão”

Essas visões que devem compor o horizonte dos docentes de língua portuguesa não são, conforme explicita a autora, novidades, mas estão presentes nos documentos oficiais do ensino brasileiro desde a década de 1990 e muito antes já vinham sendo discutidas. Ou seja, já há algum espaço nos documentos orientadores e normativos da educação básica brasileira para que essa forma de pensar e agir no ensino de língua portuguesa esteja presente em sala de aula; exemplo disso são os trabalhos discutidos na subseção anterior: todos trazem propostas interessantíssimas de aplicação da pedagogia da variação linguística em salas de aula de escolas brasileiras, mostrando-nos o quanto é praticável esse ensino.

Vieira (2020) também entende que o principal ponto para termos um ensino mais sensível à variação não está em modificar as orientações oficiais, mas em promover uma melhor interação entre ciência e escola; quando fala nessa interação, a autora coloca o foco da questão na formação docente, assim como faz Freitag (2022).

Vieira (2020) discute que a estratégia mais importante para ampliar práticas de ensino de língua portuguesa atentas à realidade (socio)linguística de nosso país está na formação inicial e continuada do professor-pesquisador, uma vez que essa formação é que garantirá a base teórico-metodológica de que o docente necessita para implementar essas práticas.

Ao apontarmos o problema da formação docente, porém, acreditamos que seja importante esclarecer que não fazemos qualquer crítica direcionada ao professor em si, profissional que, em nosso país, é desvalorizado e colocado, muitas vezes, em situações de trabalho bastante desafiadoras. Acreditamos, assim como Vieira (2020), que essa formação continuada, por exemplo, deve ser parte de uma política pública, subsidiada pelas redes de ensino e, mais do que isso, facilitada por essas redes, que devem dar condições para que o professor consiga realizar sua formação, o que inclui “desburocratizar” o acesso a tais cursos, como muitos professores, inclusive, reivindicam (NOISE, 2018).

Bortoni-Ricardo e Rocha (2021) também trazem a importância da formação inicial e continuada dos professores para um ensino que promova consciência à variação. As autoras analisam episódios de interação em sala de aula e textos produzidos por alunos, refletindo sobre as variedades presentes nessas produções orais e escritas. Com isso, procuram demonstrar a diversa realidade sociolinguística de nosso país e discutem como uma atitude analítica diante das produções linguísticas resultantes de situações tão corriqueiras deveriam integrar a prática docente em sala de aula e servir como ponto de partida para as reflexões linguísticas propostas na disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, concluem que sem uma

sólida formação sociolinguística, os professores podem não estar preparados para lidar com essas questões.

Deixando clara a importância da formação docente para tornar possível a pedagogia da variação linguística, passemos a falar, agora, sobre as principais contribuições da sociolinguística variacionista no ensino de língua portuguesa, entendendo, em linhas gerais, como essas contribuições podem beneficiar o trabalho do professor.

Martins, Vieira e Tavares (2021, p. 10) afirmam que a sociolinguística variacionista trouxe ao menos três principais contribuições ao ensino de língua:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade das normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Acerca da primeira contribuição, os autores refletem que, sendo a variação um assunto de muita importância, tanto especialistas quanto não especialistas, de diversas orientações, tratam de discuti-lo, nem sempre utilizando de forma mais acertada os termos “norma culta”, “norma-padrão”, ou mesmo “norma”, com sua polissemia, o que resulta em algumas imprecisões conceituais. Nesse cenário, as acuradas descrições da realidade (socio)linguística brasileira, efetuadas pelos estudos variacionistas, são de grande relevância para esclarecer tais imprecisões e estabelecer com maior clareza as noções relativas às normas objetivas ou subjetivas.

É importante que o professor esteja ciente dessas questões mais conceituais, pois elas o ajudarão a entender as normas presentes em suas salas de aula. Esse profissional deve estar atento tanto aos usos normais que fazem parte dos grupos a que pertencem os seus estudantes quanto aos sistemas subjetivos de avaliações que também se apresentam nesses contextos.

Martins, Vieira e Tavares (2021) ressaltam a importância de o docente conhecer as variantes utilizadas por seus alunos, para que, com isso, possa orientar de forma mais assertiva a produção textual (oral ou escrita) dos estudantes, sempre visando à adequação dos textos ao gênero e à situação interacional (adequabilidade e aceitabilidade). Além disso, é preciso que o docente esteja atento às variantes que são pouco familiares aos seus estudantes, para que possa trazer consciência ao seu reconhecimento. Assim, nas palavras dos autores

Ao professor, cabe, no papel que lhe foi confiado: (i) dar orientações seguras nas atividades de produção textual, valendo-se das preferências pautadas nas efetivas normas de uso brasileiras faladas e escritas; (ii) promover, nas atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento dos usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não, ou, ainda, a outras sincronias. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2021, p. 13)

A segunda contribuição da sociolinguística variacionista ao ensino de língua, de acordo com os autores, diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de normas. Nesse caso, é de especial importância que faça parte da compreensão do docente que a escola não deve ser reprodutora e/ou defensora da aprendizagem de uma norma extremamente rígida, descolada dos usos efetivamente observados em situações de fala ou escrita. Como tratamos, se um dos principais objetivos da escola deve ser ampliar a competência comunicativa dos estudantes e, para isso, desenvolver recursos comunicativos que possibilitem o desempenho seguro e satisfatório nas mais diversas situações de interação, devemos pautar o ensino, justamente, nos comportamentos linguísticos efetivamente observados na realidade das práticas sociais mais orais ou mais letradas, sobretudo em situações de maior monitoração.

Nossa realidade linguística é diversa, assim como são as normas, portanto,

para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro – na produção de textos escritos e orais – tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2021, p. 14)

A terceira contribuição apontada pelos autores é o reconhecimento das semelhanças entre as normas cultas e populares. Os estudos variacionistas deixam claro que há muitas estruturas compartilhadas entre os falares urbanos dessas diferentes normas, assim, em muitos fenômenos, não haverá distinções entre elas.

Nesse contexto, Martins, Vieira e Tavares (2021) acreditam que é indispensável ao professor a habilidade de reconhecer os traços que realmente diferenciam as variedades, ou seja, os traços descontínuos, conforme tratamos na subseção 3.3, sobre os quais pode incidir, de maneira mais acentuada, o preconceito linguístico. Conforme discutiu Vieira (2020), retomando algo que já dissemos na subseção 4.2, é de fundamental importância chamar a atenção para a avaliação social das formas variantes, sobretudo as mais estigmatizadas, pois essa consciência dará ao aluno a autonomia de que precisa para reconhecer um fenômeno variável e optar ou não pelo seu uso, sempre de forma respeitosa a todas as variantes.

Freitag (2022) também aponta caminhos possíveis para a conscientização sociolinguística dos estudantes. A autora ressalta que a chave não é fazer o aluno aprender ou memorizar aspectos relacionados à variação, mas sim *reconhecer* os fenômenos em variação e mudança, “nos diferentes níveis linguísticos, na fala e na escrita, nas diferentes regiões, em diferentes épocas” (FREITAG, 2022, [s. p.]). Além desse reconhecimento, Freitag aponta a importância de conduzir os alunos a entenderem os aspectos linguísticos e/ou sociais da variação/mudança envolvendo os fenômenos variáveis.

A autora faz uma proposta muito interessante, na qual também acreditamos, que é a de transformar a sala de aula em um “laboratório de linguagem”. Cabe, aqui, um esclarecimento: esse laboratório não diz respeito a uma estrutura física específica, ou seja, um local além da sala de aula, como é um laboratório de química ou de biologia. O laboratório de linguagem, nessa perspectiva, é a própria sala de aula, com os falantes e, conseqüentemente, as normas objetivas e subjetivas que constituem esse espaço.

O ponto de partida desse laboratório, de acordo com a autora, é o entendimento das características identitárias dos grupos a que pertencem os alunos, a fim de reconhecer a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade em que se está trabalhando e de tomar essa realidade como objeto explícito de trabalho nas aulas de português.

Alinhada a esse modo de trabalho, a autora propõe uma aprendizagem por projetos, organizada em quatro etapas: (1) identificar os fenômenos variáveis presentes na comunidade (esses fenômenos podem ocorrer em diferentes níveis); (2) procurar compreender como funcionam esses fenômenos, a partir de pesquisas bibliográficas e realização de entrevistas na comunidade para coleta de dados, além de construção e aplicação de testes de atitude; (3) trabalhar com as noções de “certo” e “errado” associadas aos usos das variantes, a partir dos dados da comunidade; (4) posicionar-se de forma mais crítica diante das situações de preconceito linguístico, com base em discussões sobre identidade cultural mediada pela língua.

Aqui, apresentamos diretrizes mais gerais para o trabalho a partir da pedagogia da variação linguística, já que os exemplos práticos foram discutidos na subseção anterior. É claro que o debate se estende muito além do que nossas discussões puderam levantar, mas, conforme sinalizamos, a ideia é apresentar as linhas que norteiam o ensino nessa perspectiva, para que daí seja possível pensar em formas de se trabalhar os mais diferentes conteúdos em Língua Portuguesa.

Nesse sentido, esperamos que tenha ficado claro que nossa proposta é construir um ensino de leitura, de produção de textos – orais e escritos – e de reflexão linguística a partir de um posicionamento sociolinguístico, ou seja, atento à variação: se a língua é heterogênea, todas as práticas de linguagem envolvem variação linguística, envolvem a escolha de certos usos em lugar de outros, envolvem a existência de formas diferentes de dizer a mesma coisa, envolvem diversidade e pluralidade.

Essas reflexões apontam para a ideia de que um ensino de língua portuguesa significativo deve mobilizar diferentes aptidões, trabalhadas conjuntamente, para que seja possível a formação de cidadãos que leiam criticamente, com a consciência dos diferentes recursos que, juntos, constituem a formação de sentidos, e que, a partir dessa consciência, saibam mobilizar tais recursos em favor daquilo que eles próprios desejam expressar, oralmente e por escrito, tudo isso com base em um princípio de aceitabilidade e adequabilidade linguísticas, a partir de escolhas conscientes das formas linguísticas utilizadas, valorizando os seus próprios saberes enquanto falantes e reconhecendo o valor dos saberes do outro.

Na próxima seção, falaremos sobre a BNCC, procurando entender de que maneira ela se relaciona com os conceitos que constituem a pedagogia da variação linguística e como impacta a avaliação das obras aprovadas no PNLD.

5 POLÍTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção, discutimos duas importantes políticas para a educação básica brasileira: a BNCC e o PNLD. Procuramos traçar o contexto histórico em que tais políticas foram criadas, a fim de que saibamos como foram fundadas e quais são as suas principais características.

Embora o Brasil tenha ainda outras políticas de educação, essas são as que mais estão atreladas aos objetivos de nossa pesquisa: se analisamos uma coleção aprovada no PNLD, é necessário falarmos sobre ele, assim como é essencial tratarmos da BNCC, que impacta de forma bastante profunda a educação básica, em geral, e as obras didáticas aprovadas no PNLD, em particular. Apesar do foco nessas duas políticas, também faremos alguns comentários, oportunamente, a respeito dos PCN, um conjunto de documentos da década de 1990 que, apesar de hoje não impactar de forma direta o PNLD, exerceu bastante influência sobre a Base, constituindo-se, por isso, como uma dimensão importante na compreensão de tal documento.

No caso da BNCC, além da contextualização, criamos uma subseção que analisa especificamente o que diz o documento acerca do componente curricular de Língua Portuguesa para o nosso segmento de interesse (anos finais do ensino fundamental), sobretudo no que se refere à visão que se tem sobre variação linguística.

As discussões em torno do PNLD também vão além do panorama histórico da criação do Programa: abordamos, em específico, os critérios utilizados na avaliação pedagógica que selecionou as obras aprovadas no PNLD 2020, com o objetivo de compreender quais parâmetros balizaram a aprovação da coleção *Tecendo Linguagens* (2018).

5.1 Breve contextualização da Base Nacional Comum Curricular

Ao longo das últimas décadas, a educação básica brasileira ganhou importantes documentos oficiais que propõem ou estabelecem mudanças ao ensino, impactando, também, a produção de livros didáticos, que devem se adequar às diretrizes ou normas estabelecidas por esses documentos. Falaremos, agora, sobre um deles: a Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC, que teve sua versão final homologada em 2018.

A BNCC é um documento embasado em alguns marcos legais, como é o caso da Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 210, estabelece a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, [s. p.], grifos nossos).

Além da Constituição, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – também fundamenta a BNCC, na medida em que trata da necessidade de uma formação básica comum acessível a todos, reforçando e estendendo a responsabilidade da União com a educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:
[...] IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar *formação básica comum*. (BRASIL, 1996, [s. p.], grifos nossos)

Neste momento, cabe um adendo: os referidos marcos legais em que está baseada a BNCC são os mesmos que favoreceram a elaboração de um conjunto de documentos anterior à Base: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em síntese, os PCN foram concebidos para estabelecer orientações com vistas à formação básica comum de que falam a Constituição e a LDB, apresentando diretrizes mais gerais e abrangentes do que e de como ensinar.

Os Parâmetros tiveram uma primeira parte publicada em 1997, ou seja, vinte e um anos antes de a versão final da Base ser homologada; mesmo assim, influenciaram a escolha de teorias e de abordagens da BNCC, conforme teremos a oportunidade de discutir mais adiante (subseção 5.1.1). Embora não seja pertinente tratarmos em detalhes dos Parâmetros, tendo em vista o fato de a educação básica, hoje, ser guiada sobretudo pela BNCC, convém destacar que os PCN foram documentos muito importantes, inclusive no que diz respeito a uma mudança na forma de pensar a disciplina de Língua Portuguesa⁸.

Além dos marcos legais já mencionados, a Base ampara-se na Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O Plano tem 20

⁸ Para exemplificar, esse documento adota uma visão enunciativo-discursiva da linguagem, em que a língua não é apartada da sua perspectiva cultural, histórica e social, o que, consequentemente, resulta em uma visão de língua como sistema heterogêneo. Os PCN trazem abordagens sociolinguísticas, apontando a importância de se considerar a variação no ensino de Língua Portuguesa.

metas para a melhoria da qualidade da educação básica; cada meta estabelecida conta com um conjunto de estratégias para alcançá-las. Assim, uma base nacional comum curricular é mencionada entre as estratégias de quatro diferentes metas. Como exemplo, temos a meta de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, sendo que, para isso, uma das estratégias é:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, [s. p.], grifos nossos)

Como observamos de forma bastante direta com a referida meta do PNE, a BNCC está atrelada a um discurso de melhoria da qualidade da educação básica nacional. Inclusive, fala-se sobre a preocupação com a qualidade da educação logo nas primeiras linhas da carta de apresentação do documento, em que lemos que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (BRASIL, 2018a, p. 5).

Com o intuito principal de promover, então, avanços à educação básica do Brasil, buscando garantir aos alunos aprendizagens essenciais e um desenvolvimento integral, a BNCC é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p. 7, grifos dos autores)

Nas páginas iniciais do documento, estabelece-se um compromisso com a educação integral, afirmando que

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 15)

Seguindo, então, a proposta de educação integral, temos, na BNCC, um foco em *competências*, o que estaria ligado ao objetivo do documento de propor uma nova forma de lidar com o conhecimento no contexto escolar: em lugar de um ensino conteudista, majoritariamente teórico, pouco proveitoso para os desafios da sociedade moderna, busca-se

promover um ensino que dê significado ao conhecimento, aliando-o a habilidades, atitudes e valores, e instrumentalizando o aluno para lidar com demandas do mundo real. Nas palavras da Base, a competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018a, p. 8).

No ensino fundamental, que é nosso segmento de interesse, cada área do conhecimento⁹ traz um conjunto de competências gerais, que englobam todos os componentes curriculares pertencentes à área; desse modo, a área de Linguagens, por exemplo, apresenta competências gerais que englobam os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Os componentes curriculares, por sua vez, apresentam competências específicas e trazem também unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas em cada ano ou grupo de anos escolares do ensino fundamental; vejamos a explicação do documento para essa organização:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de *habilidades*. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as *unidades temáticas* definem um arranjo dos *objetos de conhecimento* ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2018a, p. 28-29, grifos dos autores)

Alguns autores são críticos a essa forma de organização da Base, como é o caso de Singer (2017), defendendo que ela contribui para a fragmentação e a burocratização do conhecimento, na medida em que todas essas particularizações tendem a distorcer a visão de educação integral que se propõe nos textos introdutórios da Base, justamente porque o conhecimento é tratado de forma fragmentada.

Afora essas questões sobre o modo como a BNCC está organizada, é imprescindível entendermos que o documento integra a *política nacional da educação básica*,

⁹ No caso do ensino fundamental, temos as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

[...] contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (FRITSCH *et al.*, 2022, p. 8)

Assim, a BNCC não é um documento de caráter norteador, apenas: é um documento normativo, obrigatório, que, necessariamente, deve ser seguido por todas as escolas brasileiras. Esse documento não está restrito apenas ao currículo escolar, também deve ser observado na formação de professores, na formulação de avaliações nacionais e na produção de materiais didáticos, por exemplo, impactando a educação básica como um todo.

O processo de elaboração do documento, assim como ele próprio, está marcado por muitas polêmicas, as quais mencionaremos, sem, no entanto, pormenorizar, visto que nosso objetivo é tratar de modo mais geral sobre o contexto de criação da Base.

A discussão sobre a BNCC ganhou forças no ano de 2014, após a aprovação do PNE, quando foram iniciados estudos em torno da preparação do documento. Naquele ano também ocorreu a *2ª Conferência Nacional pela Educação* (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento com propostas e reflexões para a educação, sendo um referencial para o processo de mobilização em favor da Base.

No ano seguinte, em 2015, os estudos para a preparação da BNCC foram intensificados e, de fato, foram mobilizadas pessoas que estariam envolvidas na elaboração da Base. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, por exemplo, instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC (MEC, 2015). Nesse contexto, o MEC fez um convite a 120 profissionais da educação (dentre eles, professores da educação básica e da educação superior, de diferentes áreas do conhecimento) para elaborar o que seria a primeira versão da Base, a ser publicada em setembro daquele ano.

A consulta pública sobre a primeira versão aconteceu entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, foram feitas cerca de 12 milhões de contribuições ao texto, havendo a participação de mais de 300 mil pessoas e instituições (AGUIAR, 2018). As críticas a essa primeira versão, de acordo com Lourenço (2016), vão em duas direções: há, de um lado, questionamentos acerca da necessidade do documento, e, de outro lado, questionamentos sobre os conteúdos apresentados, sugerindo modificações.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, na ocasião do período de consulta pública sobre a Base, encaminhou um ofício à então conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), Professora Doutora Marcia

Ângela Aguiar, manifestando-se de forma contrária ao documento e elencando 9 motivos para esse posicionamento. Dentre os motivos, questiona-se o estabelecimento de um “currículo mínimo”, de caráter homogeneizador, que não leva em conta os processos locais que constituem as diversas realidades das escolas (ANPED, 2015). O ofício escrito pela associação também critica o entendimento do Direito à Aprendizagem que se tem no documento, que parece negligenciar o “direito à diferença e o respeito à pluralidade” (ANPED, 2015, p. 2).

Em 2016, foi divulgada uma segunda versão do documento, cuja apreciação tomou parte em seminários organizados em todo o país, havendo a participação de cerca de 9 mil educadores, entre junho e agosto de 2016. Apesar da reformulação de alguns pontos, as questões mais controversas do documento mantiveram-se, porque a própria ideia da homogeneização curricular em nível nacional a partir da Base era contestada, como falamos.

Pereira e Santos (2016 *apud* ALVES *et al.*, 2019) apontam que a padronização curricular proposta pela Base, em um contexto de controle do trabalho docente, guarda relações com um conjunto de ideias que circula no meio corporativo, voltado à produtividade e à eficiência, em detrimento da autonomia docente e das particularidades dos estudantes. Inclusive, essa lógica empresarial do documento foi algo bastante discutido por outros pesquisadores, tais como Adrião e Peroni (2018, p. 51, grifos das autoras), que criticaram, também, a forma como ocorreram as consultas públicas a respeito da Base e a falta de uma participação mais robusta de educadores e universidades:

[...] essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *on line* [sic], a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada.

A ação coordenada pelo setor empresarial de que falam as autoras supracitadas iniciou-se em 2013, quando foi organizada uma rede não governamental de pessoas e instituições cujo propósito seria “facilitar a construção de uma base de qualidade” (CAETANO, 2020, p. 69): o Movimento pela Base (MPB). Esse foi um movimento coordenado pela Fundação Lemann, juntamente a outras instituições públicas e privadas; entre o conselho deliberativo do movimento estão empresas como Natura, Itaú e Vivo.

Em 2014, participantes do MPB conseguiram aprovar uma emenda ao PNE, colocando um cronograma para a criação de Padrões Nacionais de Aprendizagem, o que acelerou o desenvolvimento da BNCC.

O MPB conseguiu o apoio de figuras importantes para validar a BNCC, levando seus membros para participarem de reuniões com secretários municipais de educação, além de reuniões da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), sempre com o intuito de levar a discussão da BNCC a esses grupos (TARLAU; MOELLER, 2019 *apud* CAETANO, 2020).

Tal influência do setor empresarial na BNCC, de acordo com Fritsch *et al.* (2022, p. 18), fez com que o documento se pautasse por

[...] uma concepção de desenvolvimento de competências de natureza instrumental e normatizadora, coerente com os interesses dos agentes e das instituições empresariais privadas que atuaram fortemente na produção desse documento [...].

A terceira versão do documento passou a ser escrita em agosto de 2016, sendo encaminhada ao CNE em abril de 2017. Essa versão, porém, tratava apenas da educação infantil e do ensino fundamental, excluindo o ensino médio, sem justificativas a esse respeito.

O CNE determinou 5 audiências públicas, uma em cada região do país, para discutir a terceira versão, reunindo representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, além de pessoas interessadas em discutir o tema; em outubro de 2017, o conselho encaminhou ao MEC as propostas apresentadas nas audiências públicas.

No entanto, começou a ser observado um movimento para acelerar a aprovação do parecer e da resolução referentes à BNCC; os prazos para análises de documentos eram muito curtos, além disso, no momento de o MEC apresentar as alterações feitas na terceira versão da BNCC, após as últimas contribuições, o que houve foi uma apresentação oral, sem documentos escritos que possibilitassem uma análise detalhada daquilo que de fato foi incluído e/ou modificado (AGUIAR, 2018). A respeito desse processo de tramitação da BNCC junto ao CNE, Cateano (2020, p. 71) afirma que:

Os movimentos realizados pela presidência do CNE tiveram como objetivo uma tramitação rápida, sem uma análise mais aprofundada dos objetivos fundantes de uma política educacional nacional estruturante, que se transformaria em lei. Sessões foram marcadas arbitrariamente com intervalos curtos para a realização de análises de documentos, bem como a ausência de emendas realizadas por conselheiras.

Aguiar (2018), uma das conselheiras do CNE no processo de aprovação da Base, denunciou essa situação, explicitando que houve uma preferência da Presidência do CNE pela celeridade do processo de aprovação do documento em detrimento de uma discussão mais aprofundada. Essa conselheira foi uma das três que votaram contrariamente à validação da terceira versão da BNCC, opondo-se à aprovação “intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade da educação básica no país” (AGUIAR, 2018, p. 9).

O posicionamento adotado pela Presidência do CNE no que diz respeito a uma postura condescendente na análise do documento, renunciando a uma investigação mais detida e minuciosa do seu conteúdo, está relacionado também a questões políticas. Entre o início da escrita da BNCC e sua homologação, houve o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, envolto em manobras questionáveis. Como resultado desse processo, a então presidente perdeu o mandato e ocorreu a troca de governo.

Esse cenário, evidentemente, impactou de maneira direta o processo de formulação da Base, não apenas pela troca de Ministros da Educação, mas por mudanças que dizem respeito tanto à relação do MEC com órgãos ligados ao processo de desenvolvimento da Base, como o próprio CNE, quanto às características do novo governo. De acordo com Aguiar (2018, p. 8):

Desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros.

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado.

Apesar de todas as alterações, fato é que a Resolução da Base foi aprovada pelo CNE e homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em dezembro de 2017. Apenas em abril de 2018 é que foi entregue a 3ª versão da BNCC do ensino médio, homologada em dezembro do mesmo ano.

Em suma, podemos entender a BNCC como um documento de caráter *normativo*, que *define* as aprendizagens essenciais para os alunos da educação básica, constituindo um *currículo único* a ser seguido não apenas pelas escolas brasileiras, de forma localizada: como parte da *política nacional da educação básica* de nosso país, impacta, mais amplamente,

processos que se relacionam ao ensino básico, como a formação de professores, o sistema de avaliações e a produção de materiais didáticos voltados aos segmentos desse nível educacional. É um documento amparado pela Constituição de 1988, pela LDB e pelo PNE, apresentando preceitos mais específicos e rígidos, a fim de constituir um currículo nacional.

Agora que temos uma dimensão da finalidade da BNCC e do contexto envolvido em sua elaboração, cabe discutirmos o que esse documento traz em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, observando, mais especificamente, o que se diz acerca do trabalho na perspectiva da variação linguística, dado o alinhamento teórico adotado neste trabalho. Para nossa pesquisa, essa análise é particularmente importante, já que a Base é um documento que influencia de forma direta as obras didáticas: como veremos mais adiante, o atendimento às competências e às habilidades da BNCC é um critério fundamental para a aprovação desse tipo de obra no PNLD.

5.1.1 Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais

O documento da Base trata a respeito dos três segmentos que compõem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); antes de adentrar nas especificidades de cada segmento, há um texto introdutório a respeito das características mais marcantes dos alunos em cada período.

A introdução ao ensino fundamental discute os desafios impostos na educação de crianças, nos anos iniciais, e de adolescentes, nos anos finais. Tendo em vista o nosso interesse nesse segundo grupo, comentaremos, de forma breve, alguns pontos do que é dito sobre a educação no ensino fundamental – anos finais.

A BNCC dá bastante evidência à relação do jovem com as diferentes tecnologias de informação e de comunicação, que trazem mudanças sociais e colocam os alunos como consumidores e protagonistas da cultura digital. Nesse contexto, fala-se na importância de uma formação que fortaleça a autonomia desses adolescentes, permitindo a eles lidar de forma crítica e consciente com as diferentes fontes de informação e com o próprio conhecimento que chega até eles por meios diversos. Esse ponto, inclusive, é também evidenciado ao longo das seções do documento que tratam acerca do ensino de Língua Portuguesa, discutindo as práticas de linguagem contemporâneas, seus desafios e o papel da escola diante delas.

Temos, também, um texto introdutório para a área de Linguagens, que, como falamos, abrange os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nesse texto, o documento fala sobre as diversas práticas sociais que dão sentido às atividades humanas, ressaltando o fato de essas práticas serem mediadas por linguagens distintas, como a linguagem verbal (oral ou visual-motora), corporal, visual, sonora e digital. Coloca-se que a importância dessas práticas está no fato de propiciarem a interação das pessoas consigo e com o mundo, o que leva o indivíduo a se constituir como sujeito social. São apresentadas, então, seis *Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental*, que buscam assegurar, de modo geral, que os alunos conheçam, explorem, compreendam e utilizem as diferentes linguagens e práticas de linguagem.

A seção que trata especificamente do componente de Língua Portuguesa tem início com a afirmação de que a BNCC está em diálogo com documentos e orientações curriculares anteriores, como os PCN, trazendo conceitos que já foram discutidos nesses outros documentos. Além disso, a BNCC também faz referência a discussões que fazem parte dos contextos de formação de professores, como é o caso das concepções de “práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (BRASIL, 2018a, p. 67). No entanto, a Base procura ressaltar que não está meramente “repetindo” aquilo que já se falava acerca do ensino de língua materna: a BNCC se propõe a atualizar essas discussões, levando em conta pesquisas recentes da área e as próprias transformações das práticas de linguagem que estão relacionadas à cultura digital.

A Base assume a mesma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem adotada nos PCN de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos (correspondentes aos anos finais do ensino fundamental); após o anúncio do posicionamento teórico orientador do documento, somos apresentados a uma definição de linguagem, que, inclusive, é uma citação da definição de linguagem dos PCN, em que o conceito é tomado como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Entende-se a linguagem, portanto, como forma ou processo de interação.

Ainda demonstrando os pressupostos decorrentes do posicionamento teórico assumido, a BNCC salienta que o texto é compreendido como unidade de trabalho, sendo assim, “ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos” (BRASIL, 2018a, p. 67), sempre considerando-se o pertencimento do texto a um gênero discursivo que tem uma circulação social “em diferentes esferas/campos sociais de

atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018a, p. 67); essa perspectiva também estabelece um diálogo direto com o que já estava posto nos PCN: o texto figurava no documento como “unidade básica do ensino” (BRASIL, 1998, p. 23) e o gênero, por ser constitutivo da noção de texto, como objeto de ensino. Parece-nos claro que tanto a BNCC quanto os PCN, ao anunciarem esse tipo de abordagem, estão reverberando a proposta de Geraldi (1985) de articular a concepção interacionista da linguagem às práticas de sala de aula.

Ainda nesse momento de posicionamento teórico, encontramos na Base o que seria, talvez, o grande objetivo do trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a *norma-padrão*, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018a, p. 67, grifo nosso)

O que temos, então, é que todos os conhecimentos desenvolvidos ao longo do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa devem levar os alunos à mobilização de capacidades que ampliem suas possibilidades de participação em diferentes práticas sociais. Novamente, esse posicionamento da BNCC reproduz algo já defendido nos PCN: os estudos da língua devem ter como intuito ampliar o domínio discursivo dos alunos para que possam atuar socialmente de forma plena. Essa é uma perspectiva que tem grande relação com nossas discussões da subseção 4.4, acerca do papel da escola na ampliação da competência comunicativa dos alunos, a fim de que se apropriem de recursos linguísticos que possibilitem um bom desempenho nas diferentes tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004).

Aproveitamos para tratar, também, a respeito da menção à “norma-padrão” na citação que acabamos de trazer; essa é a primeira vez que a referida norma é mencionada no documento e, como vemos, ela figura entre os conhecimentos que são próprios do estudo da Língua Portuguesa, ao lado de conhecimentos sobre gênero, textos, língua e diferentes linguagens. Contudo, não é possível saber exatamente, apenas a partir desse trecho, quais são os conhecimentos sobre a norma-padrão de que fala a Base: seria o estudo dessa norma a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva? Seria apenas o estudo da norma-padrão, a fim de tomá-la, em si, como objeto de conhecimento? E, ainda, o que se está chamando de norma-padrão nesse documento? É, de fato, a norma-padrão enquanto modelo de referência abstrato, ou fala-se em norma-padrão como sinônimo de norma culta?

A BNCC está organizada em eixos de integração, ou seja, em práticas de linguagem. Essa organização é a mesma que se adota em outros documentos curriculares da área (BRASIL, 2018a), como os próprios PCN. Os eixos ou práticas de linguagem são: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. O documento busca ressaltar que:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, *sobre a norma padrão* [sic] e *outras variedades da língua* – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens [...]. (BRASIL, 2018a, p. 71, grifos nossos).

Aqui, temos a ideia de que a escola não deve trabalhar conteúdos meramente teóricos, desarticulados de uma reflexão sobre os usos, algo bastante semelhante ao que os PCN também traziam acerca do trabalho com a análise linguística, propondo-se o ensino contextualizado da gramática, ou seja, um ensino que se dê a partir de uma reflexão sobre as práticas de linguagem. Assim, a BNCC coloca-nos que a reflexão (meta)linguística deve estar atrelada às práticas de linguagem e à ampliação do domínio que o estudante tem sobre a língua, de modo que o conhecimento linguístico tenha verdadeira aplicação em situações de uso real da língua.

Chamamos a atenção, também, para a segunda referência à “norma-padrão” no documento: dessa vez, conseguimos responder algumas das perguntas que a primeira referência ao termo deixou em aberto. Percebemos que, na Base, a norma-padrão é considerada uma *variedade* da língua, já que se fala sobre a *norma-padrão e outras variedades*, que devem fazer parte de um estudo reflexivo capaz de ampliar as *capacidades de uso* da língua. Esse trecho revela, portanto, que a ideia de norma-padrão presente na BNCC não diz respeito a um modelo de língua ou codificação abstrata, tal qual discutimos na subseção 3.2, mas é usada, na realidade, como se ela constituísse uma norma de uso, como se fosse uma variedade de prestígio que deve ter sua aprendizagem garantida na escola; no entanto, como sabemos, essas são características da norma culta, por isso identificamos, como fica evidente em outros trechos, os quais procuraremos apontar, que norma-padrão é tomada como um sinônimo de norma culta.

O documento vai apresentar especificidades em relação ao trabalho com cada eixo; comentaremos essas abordagens e mencionaremos algumas relações que são estabelecidas entre o trabalho nesses eixos e a variação linguística.

A respeito do Eixo de Leitura, seremos breves, já que o documento não traz, para esse eixo, a indicação de um trabalho na perspectiva da variação. Apenas para compreendermos, toma-se a dimensão da leitura como a interação ativa com textos escritos, orais e multissemióticos; na BNCC, encontramos o entendimento de que não é apenas o texto escrito que pode ser lido: há um processo de leitura envolvido na significação de imagens estáticas e em movimento, por exemplo. Esse eixo também busca abarcar as práticas de escuta de textos orais.

O Eixo de Produção de Textos, por sua vez, diz respeito às práticas de linguagem de autoria de textos escritos, orais¹⁰ e multissemióticos. No trabalho com a produção de textos, observamos a presença da ideia de desenvolver no aluno a habilidade de fazer escolhas linguísticas adequadas ao contexto de produção, ideia que também vem desde os PCN. Procura-se destacar a importância de levar os alunos a serem capazes de analisar as condições de produção do texto, de forma global, para que saibam empregar os recursos linguísticos mais apropriados.

Em relação à variação linguística aplicada às estratégias de produção, o documento coloca que é preciso:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à *variedade linguística* e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, *adequação à norma-padrão* etc. (BRASIL, 2018a, p. 78, grifos nossos)

Como vemos, espera-se dos alunos a capacidade de desenvolver estratégias de trabalho com o texto que levem em conta a adequação a diversos fatores, dentre eles, a adequação à *variedade linguística* apropriada e à *norma-padrão*. Nesse caso, o que fica é um forte sentido prescritivo: teoricamente, coloca-se a possibilidade de escolher a variedade mais adequada, mas essa tem de estar de acordo com a norma-padrão, que, ao que parece, apesar de ser compreendida como norma de uso no documento, não carrega consigo a heterogeneidade constituinte desse tipo de norma, em vez disso, mantém o seu caráter homogeneizador, tanto que assume um papel de norma de referência, conforme evidencia o trecho citado. Sendo assim, essa passagem nos possibilita identificar que, ao tomar a norma-padrão como um

¹⁰ Apesar de a oralidade ter sido englobada na produção de textos, há um eixo específico para tratar das práticas de linguagem nessa modalidade.

sinônimo de norma culta, a Base deturpa os conceitos dessas duas normas, na medida em que considera a primeira como uma norma de uso e a segunda como um todo homogêneo; do conceito original de norma-padrão, conserva-se, portanto, as características de padronização e homogeneidade.

Em relação ao Eixo de Oralidade, que diz respeito às práticas de linguagem em situação oral, observamos uma preocupação acerca do trabalho com as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, buscando compreender aspectos “sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão” (BRASIL, 2018a, p. 80). Encontramos uma menção à variação linguística nesse eixo, que estabelece a importância de “refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (BRASIL, 2018a, p. 80). Diferentemente do exemplo discutido no parágrafo anterior, a norma-padrão não é apontada como referência para as práticas orais, o que, por um lado, pode não ter nenhum motivo específico, pois o documento aponta que aspectos da produção de textos orais já estão contemplados no Eixo de Produção de Textos, em que está apontada a necessidade de adequação à norma-padrão, como discutimos, ou, por outro lado, pode ter relação com a visão de que a oralidade é o espaço da variação, “isentando” essa modalidade da pretensa adequação à norma-padrão.

No Eixo de Análise Linguística/Semiótica estão alocadas as reflexões e análises ligadas à realização das práticas de linguagem; é um eixo que envolve “o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses” (BRASIL, 2018a, p. 80), devendo ser desenvolvido transversalmente aos demais. Vemos que a norma-padrão é apontada como um dos conhecimentos implicados na análise linguística/semiótica, o que pode significar que o documento privilegia, nesse eixo, a pretensa “norma de uso” homogênea e padronizadora que tem sido identificada pelo termo “norma-padrão” na BNCC. Contudo, esse mesmo eixo prevê o trabalho com a variação linguística, já que fala sobre a importância de refletir

[...] 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, percebemos que a BNCC parece apresentar posicionamentos dissonantes: de um lado, temos a compreensão do caráter social, cultural e histórico da língua e da linguagem, da heterogeneidade do sistema linguístico, apontando-se a importância de um trabalho a partir

das práticas de linguagem, que constituem usos reais da língua, com atenção aos fenômenos de mudança e variação, cuidando, inclusive, de tratar do valor social atribuído às variedades; do outro lado, porém, vemos recorrentes referências à chamada “norma-padrão”, que figura como um elemento de grande importância para o estudo da língua e que, ainda que entendida como variedade de uso (uma concepção incorreta do conceito, cabe ressaltar), mantém uma dimensão de homogeneidade, tal qual discutimos. A constante menção à “norma-padrão”, observada em diversos pontos, nos traz a sensação de que a variação, apesar de ter sua importância reconhecida no trabalho com as diferentes práticas de linguagem, fica reduzida a um estudo casual, já que essas práticas devem estar subjugadas a uma norma que não é entendida como variável.

De toda forma, a Base inclui a variação linguística como uma das dimensões do Eixo de Análise Linguística/Semiótica, apontando a necessidade de:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018a, p. 93)

Vemos que se fala em conhecer algumas das variedades linguísticas do português, o que é muito importante, mas não é dito quais seriam elas, nem os critérios a serem utilizados para escolher as variedades que devem ser objeto de estudo na escola. Fala-se, novamente, sobre o fenômeno da variação e sobre as variedades prestigiadas e estigmatizadas, apontando para o preconceito linguístico relacionado a essas avaliações. É possível verificar que o preconceito linguístico é trazido à tona, indicando-se que está atrelado ao prestígio/estigma das variedades, o que é um ponto muito importante. Embora o preconceito social não seja mencionado de forma direta, fala-se em questionar as *bases* do preconceito linguístico, o que seria uma forma de contemplá-lo.

Agora que já falamos sobre os eixos de estudo das práticas de linguagem, vejamos como as próprias práticas estão organizadas no documento.

Como a BNCC trabalha com práticas de linguagem situadas, essas práticas são agrupadas a partir dos campos de atuação em que se realizam, ou seja, a partir das diferentes áreas de uso da língua em nosso cotidiano. A organização por campos de atuação está ligada ao objetivo de contextualizar o conhecimento escolar, a fim de demonstrar que as práticas de

linguagem estudadas na disciplina de Língua Portuguesa estão atreladas a situações da vida real.

Os campos de atuação dos anos finais são: campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública. A escolha desses campos de atuação em detrimento de outros é justificada pelo entendimento de que os campos que foram eleitos “contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia” (BRASIL, 2018a, p. 84).

Para os anos finais do ensino fundamental, propõe-se um trabalho mais intenso com gêneros que fazem parte dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No campo jornalístico-midiático, são priorizados gêneros jornalísticos, tanto informativos (como notícias, reportagens...) quanto opinativos (como editoriais, artigos de opinião...), e gêneros publicitários (como propagandas). No campo de atuação na vida pública, tem-se o trabalho com gêneros legais e normativos (como regimentos, estatutos, códigos, leis...), além de gêneros reivindicatórios e propositivos (como cartas de reclamação, manifestos...).

Em relação ao campo de práticas de estudo e pesquisa, espera-se o trabalho com gêneros didáticos-expositivos (textos-síntese, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, verbetes de enciclopédia...). Já no campo artístico-literário, são privilegiadas manifestações artísticas, em geral, e a arte literária, em particular, a partir de gêneros narrativos (romances, contos, fábulas...) e poéticos (odes, haicais...).

A BNCC aponta, ainda, uma lista de dez *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*, dentre as quais temos três ligadas diretamente à variação linguística, evidenciando que essa perspectiva tem grande relevância para a Base:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
[...]
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2018a, p. 87)

Vemos que a visão que considera as dimensões cultural, histórica e social da língua é reiterada nesse momento, reforçando-se a perspectiva teórica assumida pela Base; nesse

contexto, a variabilidade e a heterogeneidade que constituem o sistema linguístico também são apontadas, evidenciando-se que não se trabalha a partir de uma visão de língua como sistema homogêneo. Observamos, também, uma competência em relação à compreensão do fenômeno de variação linguística e, nesse caso, fala-se sobre uma atitude respeitosa diante de todas as variedades, o que é bastante importante, tendo ligação com o respeito linguístico; além disso, rejeita-se o preconceito linguístico. Por último, temos a questão de trabalhar o uso da língua a partir do que é adequado a cada contexto, o que também passa por escolher a variedade que se quer utilizar; nesse momento, não se fala sobre a norma-padrão, nem sobre a necessidade de adequar os usos a essa norma, algo muito acertado. Apesar de todas essas competências revelarem posicionamentos extremamente importantes e significativos para o estudo de Língua Portuguesa na perspectiva da variação, a impressão de que há uma incoerência interna no documento fica mais acentuada, já que ele parece apontar para direções diferentes a cada momento.

Antes de prosseguirmos, queremos acrescentar que o texto da Base considera o multilinguismo presente em território nacional; menciona-se o fato de serem faladas, em nosso país, mais de 250 línguas (entre línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras), além das variedades do português. Também se fala sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão no Brasil e da importância de um ensino que considere toda essa pluralidade. Assim, a Base entende que:

[...] 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. 70)

Esse posicionamento da BNCC é essencial, primeiro porque estabelece um compromisso de considerar, no ensino, não apenas as manifestações da cultura dominante, ampliando o acesso a múltiplas formas de ser e de se expressar no mundo; e segundo porque a diversidade linguística é tomada para além das variedades do português, de modo que o preconceito linguístico é trazido nessa perspectiva mais ampla.

Contudo, ao longo da leitura do documento, tanto acerca do que se deve trabalhar em cada eixo quanto no que diz respeito às competências e habilidades da disciplina para o ensino fundamental, não há retomada da discussão sobre multilinguismo, assim sendo, essa é uma questão que fica limitada ao discurso da Base, tendo em vista que não chega ao plano

curricular mais objetivo; fica a cargo das escolas, dos professores e dos materiais didáticos a abordagem desse aspecto fundamental de nossa realidade linguística.

A Base apresenta quadros em que organiza os conteúdos de Língua Portuguesa por campos de atuação. Em cada campo de atuação são colocadas as práticas de linguagem que constituem os eixos do documento, já comentados anteriormente: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Para cada uma dessas práticas, são estabelecidos diferentes objetos de conhecimento, e, relacionadas a esses objetos de conhecimento, estão as habilidades. Apesar dessa organização por campos de atuação, há conteúdos que são transversais a todos eles, ou seja, fazem parte de *Todos os campos de atuação*. A figura a seguir foi retirada da BNCC e demonstra a organização que acabamos de descrever:

Figura 4 – Arquitetura da BNCC

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO			
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais		(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	Textualização		(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto 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, <i>reescrita/redesign</i> 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.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo		(EF69LP08) 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.

Fonte: Brasil (2018a, p. 142-143).

A segunda linha do quadro, em um tom de cinza mais escuro, determina o campo de atuação em que as práticas de linguagem estão organizadas (no caso da figura que trouxemos, campo jornalístico-midiático). A primeira coluna traz a prática de linguagem descrita (na Figura 4, é o Eixo de Produção de textos). A segunda coluna organiza os objetos de conhecimento, e a terceira coluna apresenta as habilidades relacionadas aos objetos.

São apresentados três diferentes quadros para os anos finais do ensino fundamental: um que aborda conteúdos comuns a todo o segmento (do 6º ao 9º ano), outro que agrupa conteúdos específicos para o 6º e o 7º ano, e um terceiro em que estão os conteúdos de 8º e 9º

ano; nesses dois últimos quadros, há habilidades que serão compartilhadas entre os anos, outras serão relativas a um ano específico.

A variação linguística aparece, de forma mais específica e direta, em dois dos três quadros apresentados pela BNCC: no quadro do 6º ao 9º ano e no quadro do 8º e 9º. No quadro do 6º e do 7º ano, o que temos é, em alguns momentos, a menção à adequação do texto ao contexto de produção e ao gênero em questão.

No quadro do 6º ao 9º ano, referente aos conteúdos comuns do segmento, a variação é colocada como um objeto de conhecimento do Eixo de Análise Linguística/Semiótica, estando presente em todos os campos de atuação. Consideramos positivo o fato de a variação não ter sido enquadrada em um campo de atuação específico, pois a reflexão sobre a diversidade linguística cabe a todos eles. Percebemos como positiva, também, a presença dessas habilidades referentes à variação em todo o segmento dos anos finais, o que significa que esse trabalho deve acontecer de forma contínua ao longo da referida etapa de ensino. Além disso, consideramos favorável o fato de essa reflexão ter sido inserida como objeto do Eixo de Análise Linguística/Semiótica, pois, conforme mencionamos anteriormente, ele é transversal aos demais, sendo assim, o documento permite que a variação seja trazida como uma abordagem associada a todos os outros eixos, não se limitando apenas a uma das práticas de linguagem, tal qual defendemos a partir da pedagogia da variação linguística.

Agora, então, vejamos quais são as habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais em relação ao objeto “variação linguística”:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018a, p. 161)

As habilidades, como vemos, têm alguns aspectos que suscitam reflexões: em primeiro lugar, na habilidade EF69LP55, vemos que o aluno deve *reconhecer* as variedades da língua falada, o que é um tanto ambíguo, já que “reconhecer” é um verbo que pode significar “identificar” ou “dar legitimidade”, ideias bastante distintas. Nesse sentido, também não é possível compreender o que se espera diante do conceito de norma-padrão: quer-se que o aluno reconheça, ou seja, saiba identificar aquilo que o documento entende por essa norma? Ou espera-se que se dê legitimidade à norma-padrão como instrumento normativo e ideal de língua? Ainda sobre a escolha do verbo, entendemos que ele veicula a ideia de um contato

mais raso com o objeto de conhecimento, sem aprofundamento teórico: “reconhecer” estabelece uma relação mais superficial com o objeto do que “analisar”, por exemplo. Outro ponto acerca dessa habilidade é a referência específica às variedades *da língua falada*, acenando para a ideia de que a variação linguística se faz presente na fala e somente nela.

Já a habilidade EF69LP56 evidencia novamente que, para a Base, norma-padrão é uma norma de uso a ser trabalhada na escola, aplicada nos textos orais e escritos produzidos em ambiente escolar, ou seja, um sinônimo de norma culta; no entanto, não podemos perder de vista que, como observamos, essa norma-padrão de que fala a BNCC mantém um caráter padronizador, homogêneo, o que é bastante problemático, pois tende a promover um ensino deslocado da realidade dos usos e ancorado em prescrições normativas.

Encontramos, ainda no quadro dos conteúdos comuns ao segmento dos anos finais, momentos em que há menção às ideias de variedade e norma nas habilidades estabelecidas para os diferentes eixos, o que vai na linha de nossa defesa a respeito da necessidade de a reflexão sobre variação permear todas as práticas de linguagem. Temos, por exemplo, no campo jornalístico-midiático, a seguinte habilidade, referente ao Eixo de Produção de textos e ao objeto de conhecimento “Revisão/edição de texto informativo e opinativo”:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido [...], 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*. (BRASIL, 2018a, p. 143, grifos nossos)

Como podemos notar, essa é uma habilidade que demanda do aluno um olhar para o texto no sentido de perceber sua adequabilidade, o que envolve também a adequação a uma variedade específica: a norma culta. Chamamos a atenção para o fato de, pela primeira vez no documento, ter sido escolhido o termo “norma culta”, em vez de “norma-padrão”; no entanto, por mais que os termos sejam distintos, eles são usados de forma intercambiável, o que fica claro quando encontramos, no mesmo Eixo de Produção de textos, ainda no campo jornalístico-midiático, a seguinte habilidade, referente aos conteúdos de 8º e 9º ano:

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa [...] 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*. (BRASIL, 2018a, p. 179, grifos nossos)

Nessa habilidade, retoma-se, então, o uso do termo “norma-padrão” sem que seja possível apontar qualquer diferença em relação ao termo “norma culta” utilizado na habilidade EF69LP08. Esse uso indiferenciado é bastante problemático, pois abre espaço para que tais incoerências sejam replicadas em sala de aula, nos livros didáticos, nas avaliações nacionais e em todos os outros contextos que são impactados pela BNCC.

Ainda no quadro referente aos conteúdos comuns do segmento, encontramos, no Eixo de Oralidade, para o campo de atuação jornalístico-midiático, a seguinte habilidade:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...] 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 [...]. (BRASIL, 2018a, p. 145)

De forma semelhante ao que vimos quando tratamos especificamente do Eixo de Oralidade, não se aponta, aqui, uma norma específica à qual o texto deve estar adequado: fala-se simplesmente que a variedade linguística utilizada deve ser adequada à produção. Temos, então, a escolha por não apontar a norma-padrão (ou outra norma) como referência para a produção de um texto oral.

Identificamos, ainda, outras habilidades que trazem à tona a variação linguística, sobretudo para o 9º ano, mas vamos abordá-las mais adiante, quando tais habilidades tiverem relação com as discussões que desenvolveremos em nossas análises do material didático.

Em conclusão, entendemos que a BNCC, apesar de alguns bons posicionamentos acerca da diversidade linguística, sobretudo nas seções mais teóricas do documento, e da importância dada à variação linguística nas competências específicas para o componente de Língua Portuguesa, falha no momento de pensar o trabalho efetivo do ensino de língua na perspectiva da variação, propagando inconsistências teóricas e insistindo na normatividade, a partir do apego a uma norma homogênea e padronizadora. O discurso sobre variação linguística, ao lado das competências e habilidades ligadas a essa perspectiva, fica esvaziado de sentido quando identificamos que essa norma de referência para as práticas de linguagem não é vista como espaço de variação.

Como falamos, as inconsistências da Base são perigosas para a realidade do ensino de língua portuguesa, pois podem levar a um trabalho pontual e/ou incoerente da variação.

Conforme ficará claro na subseção em que falaremos sobre os critérios da avaliação pedagógica do PNLD, a Base tem um papel fundamental para as coleções didáticas aprovadas nesse Programa, portanto, abre-se espaço para que, no caso específico das coleções de Língua Portuguesa, haja a replicação das incoerências que encontramos no documento: um trabalho que reconhece a variação linguística mas, ao mesmo tempo, reitera uma norma artificial como referência para as práticas de linguagem, tal qual ocorre na coleção analisada neste trabalho, como procuraremos demonstrar na Seção 7.

5.2 Uma breve história das políticas para o livro didático até o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é apontado como o programa mais antigo de distribuição de obras didáticas para o ensino básico, tendo iniciado com outro nome e com uma forma diferente de funcionamento em 1937 (FNDE, 2017). Naquele ano, sob o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, na Era Vargas, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que deveria cuidar, de modo geral, (i) da publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário de Língua Nacional, (ii) da edição de obras raras de interesse nacional, (iii) do incentivo à organização, manutenção e ampliação de bibliotecas públicas (BRASIL, 1937). De acordo com Coelho (2007), o INL também contribuiu para trazer maior legitimidade ao livro didático nacional, o que colaborou para o aumento de sua produção.

No ano seguinte, em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, sendo a primeira política de legislação e controle da produção de obras didáticas no Brasil (FNDE, 2017). A CNLD deveria, dentre outras funções, avaliar os livros didáticos submetidos a ela; essa avaliação, além de considerar a correção científica e técnica do livro didático, levava em conta diversos aspectos relacionados ao controle ideológico desses materiais, no intuito de reprimir qualquer ponto que pudesse ser compreendido como crítica ao Estado (ROTA, 2014).

Anos depois, em 26 de dezembro de 1945, foi estabelecido o Decreto-Lei nº 8.460, consolidando a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático; foi a partir desse Decreto-Lei que se atribuiu ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Bem mais tarde, em 1966, um acordo entre o MEC e a Agência Norte-

Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a fim de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O referido acordo foi criticado por educadores brasileiros, tendo em vista que cabiam ao Brasil apenas as responsabilidades de execução, ficando à cargo da USAID todo o controle dessas ações.

Em 1971, após a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, teve início o Programa do Livro Didático (PLID), sob responsabilidade do INL; o PLID estendia-se ao ensino fundamental (PLIDEF), ao ensino médio (PLIDEM), ao ensino superior (PLIDES) e ao ensino supletivo (PLIDESU). Em 1976, a partir do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, ficou sob responsabilidade do governo boa parte da compra dos livros didáticos a serem distribuídos para as escolas e unidades federadas. Houve a extinção do INL e, com ela, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático, com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e contrapartidas das Unidades da Federação.

Já em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a finalidade de assegurar “os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º Graus” (COELHO, 2007, p. 23).

Finalmente, em 1985, no governo do presidente José Sarney, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do Decreto nº 91.542, de 9 de agosto de 1985, em substituição ao PLIDEF. Esse programa trouxe diversas mudanças na relação entre escolas e livros didáticos, dentre as quais se destacam a escolha pelo próprio professor do livro didático a ser utilizado em sala de aula, a reutilização dos volumes nos três anos seguintes, o que também levou a um aperfeiçoamento das especificações para a produção das obras, visando a uma maior durabilidade, e o fim da participação financeira dos estados na compra dos materiais.

No entanto, o Programa ainda não era exatamente como hoje conhecemos, havendo algumas alterações ao longo do tempo. Em 1992, por exemplo, os livros tiveram sua distribuição comprometida, devido a limitações orçamentárias, com isso, as obras passaram a ser destinadas apenas até a antiga 4ª série do ensino fundamental. Mais tarde, em 1993, a Resolução CD FNDE nº 6, de 13 de julho de 1993, vinculou recursos para a aquisição de livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, o que trouxe um fluxo regular de verbas para a compra dos livros didáticos.

Também em 1993, com a Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 1993, são definidos os critérios para a avaliação dos livros didáticos, dando origem às comissões avaliadoras, que analisariam “a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências” (FAE/MEC/UNESCO, 1994, p. 8). Então, em 1994 foi publicado o material *Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos*, no intuito de definir parâmetros de qualidade para os livros didáticos adquiridos no PNLD.

Em 1995, a universalização da distribuição dos livros didáticos foi retomada, começando com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, estendendo-se, no ano seguinte, à disciplina de Ciências e, já em 1997, às disciplinas de Geografia e História.

Em 1996, teve início a avaliação pedagógica de coleções interessadas em fazer parte do PNLD. Naquele ano, foi publicado, pela primeira vez, o *Guia de Livros Didáticos*, que apresenta uma análise das coleções, comentando suas características, além de aspectos teóricos e práticos.

De lá até os dias atuais, o Programa continuou o processo de avaliação e disponibilização das obras, que são distribuídas de forma sistemática, regular e gratuita para escolas públicas de educação básica em todo o Brasil.

Até 2017, havia dois programas de aquisição e distribuição de livros: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, esses programas foram unificados, de modo que o PNLD ganhou uma nova nomenclatura – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Com isso, houve um aumento no escopo do Programa, que agora abrange

§ 1º [...] a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos. (BRASIL, 2017, [s. p.])

Além de ampliar os tipos de obras que fazem parte do PNLD, o decreto de 2017 trouxe outras mudanças, como o aumento no ciclo de duração dos livros – antes, as obras dos anos finais do ensino fundamental eram utilizadas ao longo de três anos, agora, temos um ciclo de uso de quatro anos – e a possibilidade de as redes municipais e estaduais escolherem

os livros a serem utilizados por todas as escolas. Tais mudanças, vale mencionar, não foram vistas com aprovação por todos: o aumento no ciclo de uso fará com que os alunos acabem recebendo livros mais deteriorados, já a possibilidade de escolha dos livros pela rede tira a autonomia de cada escola e de cada professor na avaliação do catálogo de livros do programa e na escolha das coleções.

Pudemos conhecer, portanto, alguns dos pontos mais importantes na relação entre o Estado brasileiro e os livros didáticos, até chegarmos à constituição do PNLD tal qual se configura atualmente.

Convém ressaltar que a escolha de coleções de alta qualidade para uso nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, pelos professores de cada escola ou pela rede de ensino, também faz parte de um trabalho na perspectiva da pedagogia da variação linguística: é preciso que se tenha condições de identificar e selecionar obras didáticas que apresentem um trabalho (socio)linguístico coerente e consistente, oportunizando debates produtivos e reflexões acerca da diversidade linguística em sala de aula, tendo em vista que os livros didáticos também são responsáveis por formar a autoestima linguística dos alunos.

Contudo, é preciso que estejam disponíveis boas opções de escolha, o que tem relação com o processo de avaliação pedagógica pelo qual passam as obras aprovadas no PNLD. É por isso que, na subseção seguinte, trataremos acerca das características desse processo avaliativo e comentaremos, em linhas gerais, alguns dos critérios de avaliação presentes no edital do PNLD 2020, edital ao qual a coleção analisada neste trabalho foi submetida e aprovada.

5.2.1 Avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD

Atualmente, para que as editoras submetam suas coleções à avaliação técnica e pedagógica do PNLD, há um processo de inscrição das obras a partir de diretrizes estabelecidas em edital. Esse edital traz apontamentos bastante específicos, tanto a respeito de questões mais práticas, como orientações para inscrição, quanto a respeito de questões mais técnicas, como o número máximo de páginas para o Livro do Estudante e para o Manual do Professor Impresso.

Além dessas instruções gerais, encontramos os critérios de avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD. No edital para o PNLD 2020, no qual foi aprovada a coleção que analisamos neste trabalho, lemos que esse processo de avaliação tem o intuito de

garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. (BRASIL, 2018b, p. 37)

Assim sendo, assume-se um compromisso com a qualidade da educação, buscando, simultaneamente, a adequação às necessidades da educação pública e a conformidade com a legislação para a educação básica.

Outro ponto destacado no referido edital é que a avaliação pedagógica do PNLD tem como objetivo “sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018b, p. 37). Assim, podemos notar que a Base é fundamental para o PNLD, tendo em vista que a avaliação pedagógica desse programa tem como um de seus principais objetivos garantir que as competências e habilidades da BNCC façam parte dos materiais aprovados; por conta disso, entendemos que pensar as obras aprovadas no PNLD, como é o caso da coleção *Tecendo Linguagens* (2018), é pensar também a própria BNCC.

Depois de termos apresentados ao intuito do processo avaliativo do PNLD, o edital aponta dois tipos de critérios levados em conta na avaliação das obras inscritas: os critérios eliminatórios comuns e os critérios eliminatórios específicos. Os critérios eliminatórios comuns são aqueles que valem para todos os tipos de obras: disciplinares, interdisciplinares e projetos integradores, tendo em vista que o referido edital versa sobre todos esses materiais. Os critérios comuns são:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática. (BRASIL, 2018b, p. 37)

Temos, portanto, critérios ligados ao respeito a políticas nacionais relacionadas à educação – o que inclui a BNCC –, e outros que estão ligados ao cumprimento de aspectos éticos e teóricos. Podemos esperar, portanto, que serão aprovados no PNLD materiais de boa

qualidade teórica, que estejam alinhados aos documentos e legislações vigentes para a educação básica e que tenham também um conteúdo de formação cidadã.

Os critérios específicos, por sua vez, tratam de particularidades relacionadas ao tipo de obra em questão. No caso das obras disciplinares, que são o foco desta pesquisa, temos dois principais critérios de avaliação:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
 - b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.
- Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (BRASIL, 2018b, p. 42)

Vemos que o respeito à BNCC está posto nos dois critérios direcionados às obras disciplinares, o que nos leva a constatar, novamente, a importância da Base no processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD 2020, havendo a determinação de que serão *excluídas* as obras que não apresentarem adequação a *todas* as competências gerais, específicas e habilidades da BNCC.

Temos, ainda, orientações para a elaboração do Manual do Professor Impresso, justamente o tipo de material que escolhemos analisar. Há uma especificação a respeito do formato desse manual, que, além de conter as orientações gerais, logo no início do livro, deve trazer a disposição dos conteúdos em “formato U” ou em “formato lateral”. Nas orientações gerais, o livro deve:

- a. conter a visão geral da proposta desenvolvida no livro do aluno;
- b. informar os professores sobre a proposta teórico-metodológica adotada;
- c. explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC;
- d. explicitar a relação desses conhecimentos com os conhecimentos anteriores e posteriores, em conformidade com a BNCC;
- e. no caso das coleções interdisciplinares, explicitar a interdisciplinaridade e a contextualização de forma clara, definindo os pontos de integração dos conceitos dos diversos campos de expressão;
- f. apresentar o referencial teórico-metodológico da proposta de avaliação;
- g. apresentar a estrutura da obra. (BRASIL, 2018b, p. 43-44)

As orientações gerais, além de trazerem informações sobre o alinhamento teórico-metodológico, a estrutura da obra e a proposta da coleção para o livro do aluno, devem

apresentar elucidações acerca da BNCC, ratificando a importância desse documento para o PNLD e, conseqüentemente, para os livros aprovados nesse programa.

As diretrizes para o corpo do livro, em “formato U”, também fazem menção à Base:

- a. Apresentar respostas aos exercícios do livro do estudante;
- b. Oferecer orientações gerais sobre atividades a serem trabalhadas no livro do estudante;
- c. Alertar o professor para os pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das habilidades apresentadas na BNCC para o ano de escolarização e componente curricular em questão. (BRASIL, 2018b, p. 44)

Então, vemos que, além de seguirem a BNCC, os autores e editores dos livros didáticos precisam deixar bastante explícita a relação entre os conteúdos trabalhados e as normativas estabelecidas pela Base.

Dadas as discussões propostas nesta subseção, esperamos ter elucidado, ainda que rapidamente, quais critérios norteiam a aprovação das obras no PNLD, ou, ao menos, quais critérios nortearam as aprovações no PNLD 2020, com destaque para a importância dada à BNCC nesse processo avaliativo, o que impacta de forma expressiva os conteúdos dos livros didáticos aprovados pelo Programa, conforme discutiremos oportunamente, atendo-nos à coleção analisada, a qual apresentaremos na seção que segue.

6 CORPUS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, tratamos de forma mais detalhada acerca do objeto de análise de nossa pesquisa. Em um primeiro momento, explicitamos os principais fatores que levaram à escolha desse objeto, com todas as suas especificidades. Posteriormente, passamos a uma descrição da coleção analisada no trabalho, evidenciando sua estrutura, organização e alguns dos posicionamentos assumidos.

É também nesta seção que descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na análise do material, definindo as perguntas que nortearam a pesquisa e detalhando de que maneira elas foram aplicadas ao objeto para que fossem obtidos os resultados descritos na Seção 7.

6.1 Escolha do objeto de análise

A decisão de investigar livros didáticos vem da importância atribuída a esse tipo de material nas salas de aula brasileiras. Evidentemente, compreendemos que as coleções didáticas não são, ou ao menos não deveriam ser, os únicos recursos de subsídio à prática docente, havendo diversos outros materiais e metodologias a serem empregados. Contudo, Lajolo (1996, p. 4, grifos da autora) aponta que o livro didático acaba ganhando destaque em alguns contextos de ensino do nosso país, “onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina”.

Nesse mesmo sentido, Costal Val e Marcuschi (2008, p. 8) entendem que:

[...] o livro didático desempenha, hoje, nas escolas, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos.

Dessa maneira, percebemos que os livros didáticos, mesmo não tendo sido concebidos para serem tomados como principal ferramenta do ensino, assumem a dianteira em muitas salas de aula e, no caso dos materiais de Língua Portuguesa, podem até ser um dos únicos suportes para a leitura de textos, como mencionam Costa Val e Marcuschi; é também o que observou Bagno (2013, p. 7, grifo do autor), quando disse que há contextos em que esses

materiais são “a principal (quando não única) ferramenta para o processo de *letramento* não só dos alunos (e, muitas vezes, de suas famílias) como também dos próprios docentes, cuja formação é reconhecidamente precária, insuficiente”.

Um aspecto que nos ajuda a compreender o papel de destaque ocupado por esses materiais são os dados que revelam o perfil dos professores de Língua Portuguesa brasileiros. De acordo com o *Censo da educação básica 2020: resumo técnico* (BRASIL, 2021), 71,3% dos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais têm licenciatura em Letras ou bacharelado na área e complementação pedagógica; os outros 28,7%, porém, não têm a formação mais adequada, dentre os quais há alarmantes 7,5% sem qualquer curso superior completo. Assim, apesar de termos um alto percentual de professores formados na área, há um número ainda elevado de docentes que não tiveram acesso a cursos superiores especializados e que, muito provavelmente, utilizam o livro didático não apenas como principal material de trabalho, mas como um espaço de formação.

O cenário descrito coloca-nos diante de uma situação delicada, que apenas reforça a necessidade de haver um cuidado com a qualidade, a clareza e a precisão de todas as informações veiculadas nos livros didáticos, pensando, é claro, no cumprimento das normas oficiais do ensino, mas também nos docentes e discentes que receberão os materiais e que, em muitos casos, os tomarão como a própria estrutura em que estará baseada a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Felizmente, para garantir a qualidade dos materiais didáticos adotados nas escolas públicas brasileiras, temos o processo de avaliação do PNLD, sobre o qual já falamos. Assim, são especialmente importantes para a educação pública de nosso país as obras aprovadas por esse programa, obras que, vale dizer, serão distribuídas a milhares ou milhões de alunos e professores em todo o território nacional. Tendo em vista, portanto, a relevância dessas coleções, decidimos escolher uma, entre as aprovadas, para compor o objeto de nossa pesquisa.

Optamos por analisar a coleção *Tecendo Linguagens* (2018) – Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (Editora IBEP) – principalmente por ter tido uma alta adesão pelas escolas: foram 3.130.393 exemplares distribuídos às instituições de ensino, entre livros do aluno e manuais do professor, de 6º a 9º ano (FNDE, 2020). Trata-se da coleção de Língua Portuguesa com mais alta adesão no país. Outro aspecto considerado é que não há, até o momento, trabalhos que analisem essa coleção a partir dos mesmos aspectos que investigamos.

Convém salientar que a decisão de tomar como objeto de pesquisa uma coleção didática dos anos finais do ensino fundamental está ligada à importância do segmento na jornada de formação dos alunos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018a), é nesse período que há um fortalecimento da formação para a autonomia, com os jovens assumindo maior protagonismo nas diferentes práticas de linguagem. Consideramos que se trata de uma etapa durante a qual se inicia o amadurecimento do estudante, havendo o despertar de seu senso crítico e as primícias de sua autopercepção como cidadão. Observar como a variação é apresentada aos alunos nesse momento torna-se relevante porque é provável que essa mesma visão os acompanhe nos anos seguintes, seja ela uma visão positiva ou limitada acerca da diversidade linguística.

Nesta pesquisa, escolhemos analisar o Manual em “U”, parte do livro do professor, o qual conta com um espelho do livro do aluno acrescido de orientações nas margens dedicadas exclusivamente ao docente, com orientações para o encaminhamento dos conteúdos e exercícios, além das expectativas de respostas para as atividades; tais textos são importantes momentos de manifestação da visão dos autores a respeito dos aspectos que buscaremos analisar, representando um canal de comunicação direta entre autores e professor. Acreditamos que, para compreender como a coleção trata variação linguística, é mais significativo analisar o Manual em “U” do que as discussões teóricas introdutórias do livro do professor, pois a boa mobilização de um aporte teórico não significa a aplicação satisfatória dessas teorias ao longo dos volumes. Outros materiais de apoio à prática docente que compõem a coleção também não foram considerados para esta pesquisa.

6.2 Corpus de análise: *Tecendo Linguagens* (2018)

A coleção *Tecendo Linguagens* (2018) tem autoria de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. De acordo com informações disponibilizadas nas páginas iniciais de todos os volumes da coleção, Tânia Amaral Oliveira tem formação em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado em Ciências da Comunicação pela mesma universidade. No lançamento da coleção, atuava como formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação, também era professora do ensino fundamental nas redes pública e privada de São Paulo. Conforme a mesma fonte de informações, Lucy Aparecida Melo Araújo tem bacharelado e licenciatura em Linguística e Língua Portuguesa pela USP e é especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). À época em que a coleção foi escrita, a autora era mestranda em Língua Portuguesa, também pela PUC-SP, atuando como professora do ensino fundamental na rede privada de São Paulo. São, como vemos, autoras com formação acadêmica em excelentes instituições de ensino brasileiras, o que, de acordo com a pesquisa de Bagno (2013), é uma característica comum a boa parte dos autores de livros didáticos aprovados no PNLD.

Essa coleção, voltada ao segmento dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), compõe-se de quatro volumes, um para cada ano do segmento-alvo. Cada um desses volumes apresenta a mesma organização: há uma divisão em quatro unidades e, para cada unidade, tem-se dois capítulos, correspondendo, então, a oito capítulos por volume. Todas as unidades são concebidas a partir de uma temática central que tem relação com o desenvolvimento de competências ligadas a práticas sociais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a), o que, não por acaso, é bastante parecido com o que propõe a Base, conforme vimos na subseção 5.1.1. A temática da unidade perpassa, naturalmente, os temas discutidos nos dois capítulos que a compõem; cada um dos capítulos dá um enfoque diferente ao tema central, a partir do qual são escolhidos os textos para as atividades de leitura, reflexão linguística, produção textual e discussões em grupo.

O manual do professor, objeto de nossa análise, pode ser dividido, basicamente, em duas partes: a primeira, que constitui o Manual Geral, e a segunda, que é o Manual em “U”. O Manual Geral traz orientações metodológicas e explicita a fundamentação teórica da coleção. Nessa parte, apresenta-se a coleção, indicando que ela busca privilegiar “uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. VIII).

É também no Manual Geral que vemos, em detalhes, a relação entre a BNCC e a organização da obra, tal qual prevê o edital do PNLD 2020, como tratamos na subseção 5.2.1; reforça-se que a Base foi tomada como referência tanto para as propostas didáticas e pedagógicas do livro do estudante quanto para as orientações do manual direcionado ao docente, o que fica muito claro ao longo da leitura do manual do professor. Também são trazidas, na íntegra, as competências da área de Linguagens, como um todo, e da área de Língua Portuguesa, em particular, além das habilidades que devem ser desenvolvidas na disciplina, considerando-se as diferentes práticas de linguagem determinadas pela BNCC (Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica), dentro dos campos de atuação.

Ainda nessa primeira parte do manual, somos apresentados à organização interna da obra, com seções, subseções e boxes. A seguir, mostraremos essa estrutura, com um breve descritivo do que se trabalha em cada parte:

Quadro 1 – Organização da coleção *Tecendo linguagens* (2018)

Seções	Subseções	Boxes
Para começo de conversa: discussão que abre o capítulo		
Prática de leitura: promove a leitura de textos verbais e não verbais	Por dentro do texto: compreensão e interpretação do texto Linguagem do texto: análise da linguagem do texto	Glossário: significado de palavras Conhecendo o autor: breve biografia do autor do texto lido
Trocando ideias: expressão oral		
Conversa entre textos: comparação entre textos apresentados no mesmo capítulo		
Momento de ouvir: atividade de escuta de leitura		
Reflexão sobre o uso da língua: análise linguística	Aplicando conhecimentos: exercícios de fixação	
De olho na escrita: ortografia		
Hora da pesquisa: propostas de pesquisas		
Produção de texto: propostas de produção de textos escritos		
Na trilha da oralidade: propostas de produção de textos orais		
Ampliando horizontes: sugestões para ampliação do repertório cultural		
Preparando-se para o próximo capítulo: introdução ao tema que será tratado no capítulo seguinte		
		Para você que é curioso: box com curiosidades

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda no Manual Geral, discute-se como se dá o trabalho da coleção em relação às diferentes práticas de linguagem. No Eixo Oralidade, entende-se que a escola deve trabalhar tanto com gêneros orais formais, que demandam um ensino sistemático, quanto com gêneros orais informais, mais familiares aos alunos. Temos uma perspectiva que dá importância ao texto oral e que reconhece a necessidade de os alunos realmente estudarem os gêneros orais, sem a banalização da oralidade.

No Eixo Leitura, o posicionamento da coleção é o de que ensinar a ler não é apenas ensinar a decodificar palavras: significa, na verdade, ensinar estratégias de leitura para a construção/reconstrução de significados.

No Eixo Produção de textos, temos a ideia de que as atividades de produção textual são uma continuidade do ato de ler, por isso a coleção diz privilegiar a leitura: entende-se que,

quanto mais o aluno ler, mais fácil será, para ele, escrever. Além disso, fala-se em produções com diferentes níveis de progressão, que estejam relacionadas a um dos gêneros já trabalhados no capítulo.

No momento em que se trata sobre o Eixo Análise Linguística/Semiótica, diz-se que o objetivo não está na classificação de palavras e na aplicação de regras, mas na apreensão de recursos linguísticos que permitam a *produção de enunciados apropriados para as diferentes situações de comunicação* em que os alunos estejam envolvidos, trazendo, novamente, uma similaridade com aquilo que se espera na Base. Nesse contexto, diz-se que, na escola, o aluno tem a oportunidade de

confrontar estruturas gramaticais que aprendeu espontaneamente na convivência familiar com outras estruturas; passa a ter contato com diferentes usos da língua, com a norma-padrão, e a refletir sobre os diferentes enunciados, bem como sobre a adequação do discurso aos interlocutores. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. XXIII)

Como vemos, há menção ao papel da escola de apresentar ao aluno estruturas linguísticas que ele ainda não conhece, como é o caso da norma-padrão. Ou seja, de uma forma semelhante à que temos na Base, a coleção também estabelece uma relação entre ensino de português e norma-padrão, sem explicitar, contudo, exatamente qual é o espaço dessa norma no ensino, embora, na análise dos volumes, essa relação fique mais clara.

O trabalho da coleção no Eixo de Análise Linguística/Semiótica foi apontado pela avaliação do *Guia Digital PNLD 2020 – Língua Portuguesa* como tendo um viés “tradicional e normativista, valendo-se, portanto, de frases soltas, contrariando as orientações da BNCC que indicam que sejam propostas reflexões sobre a língua em uso” (MEC, 2020, [s. p.], grifo nosso). O viés tradicional e normativista indicado pela comissão avaliadora do PNLD 2020 não é, porém, uma novidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa; Bagno (2013), ao analisar 24 coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2008 para o segmento que equivale aos anos finais do ensino fundamental, percebeu, na maioria delas, uma “perspectiva de ensino conservadora, tradicionalista” (BAGNO, 2013, p. 12).

Conforme discute o autor, esse fato está relacionado ao próprio conservadorismo do ambiente educacional brasileiro, que acaba pressionando o mercado editorial de livros didáticos a não abandonar por completo a perspectiva normativista. Inclusive, essas editoras, empresas privadas que visam ao lucro, interferem no trabalho dos autores dos livros didáticos, buscando garantir que os materiais tragam aspectos que agradem essa ideologia conservadora, o que ganha complexidade quando os próprios professores, por lacunas em sua formação e

por condições de trabalho exaustivas, também tendem a preferir materiais com visões mais tradicionais (BAGNO, 2013). É também por isso que, mesmo em coleções cujos autores são muito bem-formados, como é o caso da que analisamos, ainda são observadas abordagens que não fazem jus ao avanço da Ciência Linguística.

Feitas essas observações, é fundamental que fique claro: a coleção *Tecendo Linguagens* (2018) é uma boa coleção para o ensino de língua portuguesa, prova disso é o fato de ter sido aprovada no PNLD 2020, após um sério processo de avaliação que envolve o trabalho de diversos pesquisadores brasileiros com extensa bagagem teórica, técnica e pedagógica. Em vista disso, esperamos que nossas análises não sejam tomadas como um questionamento da qualidade do material, mas como reflexões que contribuam para entendermos os posicionamentos adotados acerca da variação linguística, demonstrando os avanços e limitações da coleção a respeito dessa perspectiva, de modo a oferecer ao leitor alguma ideia de aspectos que podem ser tomados para analisar outros livros didáticos na perspectiva da variação, evidenciando a postura crítica e reflexiva que todos nós, professores de Língua Portuguesa, devemos adotar diante de materiais didáticos.

Além do Manual Geral e do Manual em U, a coleção conta com um Manual Digital, que apresenta diferentes materiais de apoio à prática docente: planos de desenvolvimento bimestral, projetos integradores bimestrais, sequências didáticas bimestrais, propostas de acompanhamento de aprendizagem bimestrais e material audiovisual.

6.3 Perguntas de pesquisa

Para desenvolver a análise da coleção, elaboramos seis perguntas norteadoras, criadas para esta pesquisa, na mesma linha do roteiro de análise de livros didáticos proposto por Bagno (2007). Nossas perguntas norteadoras são:

- I. Quais são os gêneros textuais, domínios discursivos e campos de atuação utilizados no trabalho com a variação?
- II. Norma-padrão é confundida com norma culta?
- III. As variedades prestigiadas são apontadas como espaço de variação linguística?
- IV. A variação linguística é levada em conta durante as discussões dos tópicos gramaticais?
- V. As situações comunicativas são associadas a usos formais/informais, de maneira dicotômica, ou são vistas como espaços de multiplicidade estilística?

- VI. Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?

Sabemos que, devido às diretrizes e/ou normas dos documentos oficiais para a educação básica, sobretudo a BNCC, não há dúvidas de que a variação linguística será trabalhada nas coleções aprovadas pelo PNLD; assim, não cabem perguntas que investiguem se a variação é trabalhada, mas *como* esse trabalho é feito. Então, nesse roteiro de análise, procuramos inserir perguntas que nos auxiliem a compreender a natureza das abordagens relacionadas à variação linguística no nosso objeto de pesquisa, considerando aspectos que, ao nosso ver, são muito reveladores da qualidade com que são propostas tais discussões e reflexões.

6.4 Encaminhamento das análises

Antes de passarmos à seção em que traremos os resultados de nossas análises, descreveremos, brevemente, como elas foram desenvolvidas.

Primeiramente, conforme tratamos em momento anterior, nossa pesquisa parte do Manual em “U”; portanto, em cada volume, iniciamos as análises do material a partir do início desse manual.

Fizemos a leitura integral do Manual em “U”, considerando tanto aquilo que era proposto ao aluno de forma direta, ou seja, as atividades, boxes e textos que compõem o livro do aluno, quanto as informações direcionadas ao docente e que, portanto, não estão presentes no livro do aluno, como os textos nas margens que orientam o trabalho do professor, além das expectativas de resposta para os exercícios propostos ao longo do livro. Nossa análise não se limitou a uma seção específica do livro (apenas a seção de análise linguística/semiótica ou apenas a seção de compreensão e interpretação de textos, por exemplo); consideramos todas as seções, justamente porque, conforme discutido, entendemos que um trabalho consistente na perspectiva da pedagogia da variação linguística perpassa o estudo de todas as práticas de linguagem.

À medida que realizávamos a leitura do material, procurávamos identificar questões pertinentes às nossas perguntas de análise, localizando informações que mostrassem como a variação linguística estava sendo abordada. Com isso, fomos construindo análises escritas para cada volume da coleção, desenvolvendo, uma a uma, as nossas perguntas de pesquisa. Para tanto, trabalhamos também com a captura de imagens das páginas dos livros didáticos

que traziam itens pertinentes à nossa pesquisa, a fim de exemplificar a argumentação desenvolvida, dando evidências daquilo que constatamos nos materiais.

No volume do 6º ano, identificamos abordagens acerca da variação na *Unidade 2 – Capítulo 3* (capítulo do livro em que há duas seções específicas para se trabalhar variação: *Variedade linguística* e *Linguagem formal e informal*; são conteúdos apresentados na seção *Reflexão sobre o uso da língua* e são trabalhados em sequência), e na *Unidade 7 – Capítulos 7 e 8* (variedades regionais e usos variáveis relacionados a formas verbais). Observamos que, apesar de haver, dentro do livro, seções dedicadas a discutir “o tema” da variação linguística, o assunto também é abordado em outros dois momentos do livro, o que contribui para uma abordagem um pouco mais distribuída, embora concentre-se em apenas duas unidades do material. Nesses momentos, não é desenvolvido um trabalho que possamos classificar como o ideal, mas há pontos cujas abordagens são interessantes.

No volume do 7º ano, trabalha-se com variação linguística na *Unidade 1 – Capítulo 1* (variação estilística), na *Unidade 2 – Capítulo 3* (marcas de oralidade), na *Unidade 3 – Capítulo 5* (diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal) e na *Unidade 4 – Capítulo 7* (variação estilística). Como pode-se perceber, identificamos, nesse livro, abordagens relacionadas à variação linguística em todas as unidades do material, o que afasta esse volume de abordar a variação como “tema”. Apesar disso, há algumas fragilidades que serão apontadas ao longo de nossas análises.

No volume do 8º ano, a variação é trabalhada na *Unidade 1 – Capítulos 1 e 2* (variação estilística e uso variável de formas verbais) e na *Unidade 2 – Capítulo 3* (variedade geográfica e variedade social). Nesse livro, as abordagens da variação também ficam restritas a duas unidades do material. Há alguns tratamentos mais superficiais e outros um pouco menos, como poderemos discutir.

No volume do 9º ano, identificamos abordagens na perspectiva da variação em todas as unidades e em quase todos os capítulos: *Unidade 1 – Capítulo 2* (variação estilística e variação histórica), *Unidade 2 – Capítulos 3 e 4* (variação estilística, uso variável de formas verbais e uso variável de regência verbal), *Unidade 3 – Capítulo 6* (variação estilística e preconceito linguístico), *Unidade 4 – Capítulos 7 e 8* (diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal, variação estilística, uso variável de colocação pronominal e estrangeirismos). Vê-se, assim, que, nesse volume, a variação é abordada em diversos momentos ao longo do material, havendo tratamentos adequados acerca de alguns aspectos e nem tanto acerca de outros.

Quando pertinente, buscamos relacionar os dados encontrados nas análises à BNCC: como vimos, esse importante documento normativo exerce forte influência sobre os livros didáticos aprovados no PNLD, sendo assim, muitas abordagens encontradas ao longo dos volumes da coleção estão relacionadas a perspectivas assumidas na Base, o que procuraremos demonstrar.

Além de fazermos menções à Base, há momentos em que também colocamos os dados de nossa análise em diálogo com os achados de Bagno (2013), na pesquisa em que investigou 24 coleções aprovadas no PNLD 2008, tal qual mencionamos anteriormente. Na análise, o autor propõe discutir sete principais problemas teóricos encontrados nas coleções analisadas em relação ao tratamento da variação linguística; são eles: a falsa sinonímia entre culto e padrão; a desconsideração da variação estilística; a tomada do padrão como uma “variedade”; a ideia de que variação é coisa de “caipira”; a crença de que só o padrão tem regras; a proposta de passar trechos/enunciados para a “norma culta”.

Vemos, portanto, que os pontos investigados por Bagno guardam relação com algumas de nossas perguntas de análise, portanto, a referência a essa pesquisa é pertinente, ao menos, por dois motivos: primeiro, porque nos permite comparar como a variação linguística era abordada em 2008 e como, já sob influência das normas da BNCC, passou a ser tratada nos livros didáticos; segundo, porque, dentre as 24 coleções analisadas por Bagno, está a própria coleção *Tecendo Linguagens*, publicada pela IBEP, que, além das autoras da edição atual, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tânia Amaral de Oliveira, também contava com a autoria de Cícero de Oliveira Silva e Elizabeth Gavioli de Oliveira. Em alguns momentos, Bagno menciona aspectos particulares dessa edição, o que nos permite comparar abordagens da edição de 2008 com abordagens da edição de 2018.

As menções à BNCC e à pesquisa de Bagno (2013) serão feitas, em alguns momentos, nos textos introdutórios de cada pergunta de pesquisa, em que discutimos o aspecto analisado e abordamos como ele se apresenta na coleção, de modo geral; em outros momentos, porém, essas menções estarão relacionadas a dados mais específicos, encontrados em certo volume da coleção. Não há uma rigidez na construção dessas conexões: elas serão trazidas ao texto na medida em que puderem enriquecer as discussões.

Feita essa breve apresentação, vejamos, a seguir, as análises da coleção *Tecendo Linguagens* (2018).

7 ANÁLISES

Neste momento, apresentaremos as análises referentes aos quatro volumes que compõem a coleção *Tecendo Linguagens* (2018). Discutiremos cada uma de nossas perguntas de pesquisa em seções próprias, as quais serão introduzidas por uma contextualização daquilo que nos propusemos analisar a partir da referida pergunta. Feito isso, mostraremos o que cada volume trouxe em relação à pergunta de análise tomada como foco da subseção. Ao longo de nossas discussões, apresentaremos imagens de páginas dos livros que exemplificam nossa argumentação, bem como quadros, em certos momentos, que facilitam o entendimento de algumas de nossas reflexões, sistematizando-as. Sempre que possível, procuramos sinalizar as páginas do livro em que ocorrem as abordagens apontadas, possibilitando que os leitores que tenham posse do material analisado façam consultas diretas ao(s) volume(s).

Conforme apontamos na subseção anterior, articularemos nossas análises, quando couber, às diretrizes da BNCC e à pesquisa de Bagno (2013).

7.1 Quais são os gêneros textuais, domínios discursivos e campos de atuação utilizados no trabalho com a variação?

Essa pergunta de análise toma por base a importância dos textos, dos gêneros textuais, dos domínios discursivos e, com a homologação da BNCC, dos campos de atuação para o estudo da variação linguística, assim como para o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, de modo geral.

Conforme tratamos na subseção 5.1.2, a Base determina “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 67), assim como fizeram os PCN, o que torna o gênero textual¹¹ um objeto de ensino, em virtude de constituir a própria noção de texto, já que se entende que os diversos textos são organizados “dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BAKHTIN, 1997[1979]; BRASIL, 1998, p. 23).

¹¹ Adotando o mesmo posicionamento de Marcuschi (2008), não discutiremos a pertinência das terminologias “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Do mesmo modo que colocou o referido autor, “vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (MARCUSCHI, 2008, p. 154); tal posicionamento é reflexo de uma perspectiva que entende a complexidade na distinção entre texto e discurso, enxergando esses dois conceitos como “duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

A tomada do texto como unidade básica do ensino, em decorrência dos estudos linguísticos (GERALDI, 1985), levando à incorporação desse posicionamento nos PCN, impôs aos livros didáticos, a partir do final dos anos 1990, a adequação a uma abordagem que parta do estudo de diferentes textos para o trabalho com as diversas práticas de linguagem. Assim, passou-se a esperar que esses materiais trouxessem a apresentação de gêneros bastante variados, além de reflexões efetivas sobre o contexto sociocomunicativo em que estão inseridos, extrapolando questões sobre sua forma e função (ANDRADE, 2012).

Com a Base, essa “expectativa” tornou-se uma diretriz nacional, de modo que, atualmente, todos os livros didáticos de Língua Portuguesa (sendo alguns mais bem-sucedidos do que outros nessa tarefa) buscam trazer atividades de leitura, produção de textos e reflexão linguística a partir dos mais diversos textos, pertencentes a diferentes gêneros, em variadas modalidades, havendo cada vez mais a inclusão de textos com linguagens distintas, verbais, não verbais, ou que articulam tais linguagens para compor a significação, em outras palavras, textos multimodais¹², também bastante importantes para a BNCC e, antes dela, para os PCN.

Os gêneros textuais são estudados há muito tempo, começando com Platão e Aristóteles (MARCUSCHI, 2008). Ao ser abordado em uma perspectiva linguística, ganhou diferentes tratamentos, com base em correntes teóricas distintas. Convém estabelecer que, neste trabalho, partiremos de uma perspectiva que entende que não há comunicação verbal feita fora de algum gênero textual, ou de algum texto, e que o domínio de um gênero não é o domínio de uma forma linguística, mas de uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), o que envolve a ideia de uso da linguagem com vistas aos princípios de adequabilidade e aceitabilidade de que tratamos, tão importantes, ao nosso ver, para o estudo da língua.

Tomaremos como base, portanto, definições trazidas por Marcuschi para entendermos os conceitos de *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*.

Entenderemos o tipo textual como:

¹² Ao falarmos em textos multimodais, fazemos referência ao conceito explicitado por Rojo (2014, [s. p.], grifos da autora): “Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que hoje falamos também em *textos orais* e em *textos multimodais*, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube”. Trazendo esse conceito ao nosso trabalho, reconhecemos sua relevância e espaço no ensino de português como língua materna, contudo, devido ao recorte de nossa pesquisa, não aprofundaremos a discussão que envolve multimodalidade e livros didáticos.

[...] uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155, grifos do autor)

Os gêneros textuais, por sua vez, serão compreendidos aqui como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Assumiremos, também a partir de Marcuschi, que os gêneros textuais estão situados em domínios discursivos, cuja definição apresentamos a seguir:

[...] entendemos como *domínio discursivo* uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 194, grifos do autor)

Como vemos, o conceito de domínio discursivo, tal qual apresentado por Marcuschi, é bastante semelhante à ideia de campos de atuação da BNCC, os quais “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos” (BRASIL, 2018a, p. 85).

Se nos comunicamos por meio de textos organizados estruturalmente em tipos textuais e caracterizados por diferentes gêneros que fazem parte de nossas vidas diárias, pertencentes a domínios discursivos e campos de atuação que organizam as práticas comunicativas, parece-nos natural entender que o espaço privilegiado de estudo da língua (e, conseqüentemente, da variação) está na análise de textos de tipos, gêneros, domínios e campos diversos, que

constituam usos linguísticos solicitados e/ou observados nas mais diferentes situações comunicativas, mais ou menos monitoradas, mais ou menos letradas. É esse estudo que possibilitará ao aluno a ampliação da sua competência comunicativa, conforme tratamos, e que, como resultado, lhe permitirá comunicar-se de forma autônoma e segura, não apenas com os usos linguísticos adequados aos diferentes gêneros, mas com domínio das formas, funções, estilos e conteúdos que os constituem, bastante determinados pelos domínios discursivos e campos de atuação de que fazem parte.

Apesar de procurarem desenvolver um trabalho baseado em textos e gêneros textuais, é comum encontrarmos livros didáticos que nem sempre propõem um estudo realmente interessante e proveitoso, o que pode ocorrer com frequência ainda maior quando tomamos como base as reflexões sobre variação linguística.

Ao observarmos, por exemplo, o trabalho com a variação como um “tema” das aulas de português, ou como o estudo de “excentricidades” presentes em nossa língua, conforme discutimos a partir de Freitag (2022), com foco em variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas, pode ser comum perceber em livros didáticos uma certa preferência pelo uso de alguns gêneros cujos textos seriam pretensamente exemplares das variedades que se quer retratar.

Bagno (2007) propõe uma crítica a esse tipo de visão reducionista e bastante distorcida a respeito dos textos e gêneros que, em tese, permitiriam reflexões sobre variação linguística em sala de aula. É por isso que o autor problematiza a insistência dos livros didáticos em apresentar tirinhas do personagem Chico Bento, letras de samba de Adoniran Barbosa ou poemas de Patativa do Assaré para refletir sobre certas variedades linguísticas.

A crítica do autor gira em torno do fato de que esses textos não podem ser vistos como “representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam” (BAGNO, 2007, p. 120), justamente porque não têm um compromisso com o retrato idêntico dessas variedades, e nem precisam ter, é claro, visto serem trabalhos criativos e não de descrição linguística. Mas entendemos, assim como Bagno procura esclarecer, que os textos, em si, não são o problema, o que se torna problemático é usá-los de modo inadequado.

O autor exemplifica sua tese demonstrando que o “falar caipira” das tirinhas do Chico Bento está repleto de traços que são colocados como próprios das variedades rurais faladas pelos personagens, mas que, na realidade, fazem parte de todas as variedades do português, não podendo ser tomadas como formas únicas das variedades rurais. Para defender seu argumento, Bagno traz o exemplo de uma fala do personagem Zé Lelé, pertencente ao

universo das tirinhas de Chico Bento, em que ele diz: “Sorriam qui eu vô tirá o retrato!”. Nessa fala, observamos que se optou por grafar algumas palavras do modo como elas são ditas (*qui*, *vô*, *tirá*), como forma de enfatizar a variedade rural utilizada pelo personagem. Porém, Bagno mostra-nos que a redução da vogal átona final “e” em [i] (que – *qui*), a pronúncia [o] em ditongo gráfico (vou – *vô*) e o apagamento do -r dos infinitivos (tirar – *tirá*) são fenômenos comuns a todas as variedades faladas em nossa língua.

Bagno também demonstrou, ainda tomando como exemplo a mesma fala de Zé Lelé, que, além dos traços comuns a todas as variedades, há a inclusão de formas linguísticas que não seriam utilizadas por falantes das variedades da zona rural em que supostamente vivem o personagem e seus amigos (interior de São Paulo), como é o caso do imperativo na forma de subjuntivo (*sorriam*), mais encontrado, de acordo com o autor, em variedades regionais nordestinas. Para os personagens do quadrinho de Chico Bento, a forma mais comum seria o uso do imperativo na forma indicativa; assim, Bagno acredita que a fala “dá um sorriso aí, gente” seria mais representativa da variedade que esses personagens utilizariam, caso fossem falantes reais.

O autor defende que o mesmo problema é observável nos sambas de Adoniran e nos poemas de Patativa. Todos esses textos, ao trazerem a representação de variedades, têm como finalidade, como acredita o autor, “criar uma atmosfera peculiar, inserir o leitor/ouvinte num universo social e cultural diferente daquele que vem convencionalmente representado pela ortografia oficial [...]” (BAGNO, 2007, p. 123).

De acordo com o autor, um trabalho muito mais interessante poderia ser feito com esses mesmos textos se houvesse uma proposta de, assim como ele próprio fez em sua argumentação, colocar uma reflexão crítica acerca das formas linguísticas *escolhidas* para caracterizar a fala em uma determinada variedade, incentivando que se investigue se um caipira ou um sertanejo, por exemplo, realmente falam do modo como se coloca e se há formas linguísticas insinuadas como “próprias” desses grupos, mas que são traços comuns a todas as variedades. É por isso que ele sugere diversificar os textos e gêneros escolhidos para promover essas reflexões, de modo a buscar enriquecer o estudo das variedades por meio de textos que tragam informações mais acuradas dos usos que nelas são feitos.

Dentro dessa mesma problematização, Bagno afirma que o foco do ensino deve estar baseado

No exame e na prática de textos falados e escritos em situação social de comunicação e interação, de textos autênticos (e não inventados pelo professor ou pelo livro didático), o que implica o estudo cada vez mais amplo e pormenorizado dos gêneros em que esses textos empíricos se

estruturam e, também, das *condições (sociais, históricas, situacionais, culturais etc.)* de produção destes textos. (BAGNO, 2002, p. 58, grifos do autor)

Em vista disso, observamos que, além de defender um estudo de variedades linguísticas com base em textos de gêneros e domínios mais diversificados, Bagno posiciona-se favoravelmente ao uso de textos que, de fato, tenham circulação social, em contraponto àqueles que, como colocou, são “inventados” ou “elaborados para fins didáticos”, como pode ser comum observarmos em alguns livros usados no ensino de língua materna e como, inclusive, identificamos na coleção analisada.

A partir dessas discussões, reforçando a importância de uma escolha assertiva de gêneros para trabalhar os diferentes aspectos relacionados à variação linguística, quisemos refletir sobre quais são os gêneros, domínios discursivos e campos de atuação selecionados na coleção analisada para apoiar as discussões relacionadas à variação: será que ainda são priorizados gêneros do domínio ficcional/do campo artístico-literário, como os mencionados por Bagno (2007), para o estudo de variedades regionais? Encontramos exemplos de trabalho com aspectos variáveis a partir de textos elaborados para fins didáticos? Há diversidade de textos, gêneros, domínios e campos de atuação no estudo da variação? São sobre essas questões que nos propusemos pensar.

De modo geral, observamos uma ampla preferência pelos gêneros de domínio ficcional e do campo de atuação artístico-literário para refletir sobre variação linguística, com uma presença absoluta desses gêneros para tratar especificamente de variedades regionais. O domínio jornalístico e o campo jornalístico-midiático, embora ainda muito menos utilizados do que o domínio ficcional e o campo artístico-literário, também aparecem com certa frequência no estudo da variação, o que pode estar relacionado a uma demanda da Base de aprofundar o estudo de gêneros do campo jornalístico-midiático nos anos finais, ao lado de gêneros do campo de atuação na vida pública, que, no entanto, foram pouco utilizados nas reflexões sobre variação linguística da coleção. Também constatamos o uso de dois textos elaborados para fins didáticos no tratamento de aspectos variáveis, mas, como veremos, são casos pontuais.

Para organizarmos nossos achados, criamos quadros que informam o volume analisado, os títulos e a autoria dos textos (quando esses dois dados foram encontrados), os gêneros a que pertencem esses textos, além dos domínios discursivos e dos campos de atuação em que podem ser enquadrados; essas classificações foram feitas com base na distribuição sugerida por Marcuschi (2008) e nas diretrizes da Base sobre os gêneros pertencentes a cada

campo de atuação. Inserimos, também, uma coluna com informações gerais de como esses textos foram usados no que diz respeito ao trabalho com a variação linguística e trouxemos informações sobre as páginas em que são trazidos os textos e os exercícios identificados.

Vale destacar que, apesar de termos procedido estabelecendo alguns rótulos relativos aos gêneros, domínios e campos de atuação, compreendemos que muitos gêneros são, na verdade, comuns a diferentes domínios e campos, e que os próprios gêneros são dotados de dinamismo, não podendo ser entendidos como modelos fechados em si (MARCUSHI, 2008).

7.1.1 6º ano

Começamos observando o quadro que criamos com a relação dos textos utilizados no trabalho com a variação no volume do 6º ano.

Quadro 2 – Textos e gêneros no trabalho com a variação – 6º ano

Volume	Textos usados para trabalhar variação Página(s) do texto no material	Gênero	Domínio discursivo	Campo de atuação (BNCC)	Trabalho com a variação Página(s) do(s) exercício(s) no material
6º ano	Na escola (Carlos Drummond de Andrade) p. 84-86	Crônica	Ficcional	Campo artístico-literário	Regra variável de concordância verbal p. 88; Linguagem formal e informal p. 88-89.
	Sem título (Lute) p. 89	Charge	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	Linguagem formal e informal p. 89-90.
	Dois caboclos na enfermaria (Rolando Boldrin) p. 197-198	Causo	Ficcional	Campo artístico-literário	Variedades regionais e urbanas p. 199-200.
	Aquele animal estranho (Mario Quintana) p. 207-206	Causo	Ficcional	Campo artístico-literário	Variedade regional p. 210.
	O boi zebu e as formigas (Patativa do Assaré) p. 217-218	Poema de cordel	Ficcional	Campo artístico-literário	Variedade regional p. 219.
	Fãs do Festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bumbódromo (Bianca Paiva) p. 227	Notícia	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	Variação na expressão de futuro do presente p. 238
	Se essa rua fosse minha (Domínio Público) p. 240	Cantiga	Lazer	Campo artístico-literário/ Campo da vida cotidiana	Variação na expressão de futuro do pretérito p. 240

Fonte: elaborado pela autora.

A respeito desse quadro, em primeiro lugar, observamos a presença de gêneros de três domínios discursivos distintos (jornalístico, ficcional e lazer), assim como três campos de atuação (campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário e campo da vida cotidiana). Dentre os gêneros utilizados para refletir sobre variação, um se repete: o causo.

Antes de seguirmos com nossa análise, convém comentarmos brevemente a respeito da presença de um gênero que, no nosso entendimento, além de pertencer ao campo artístico-literário, também pertence ao *campo da vida cotidiana*, que não é colocado na BNCC entre aqueles que devem ser trabalhados nos anos finais do ensino fundamental. O campo da vida cotidiana está relacionado a práticas de linguagem em situações corriqueiras, em diferentes espaços, como o doméstico, o familiar, o escolar, o cultural e o profissional. A BNCC indica que seja trabalhado nos anos iniciais (1º ao 5º ano), porém isso não quer dizer que os gêneros desse campo não possam ser vistos em outros momentos da jornada do aluno, já que, de acordo com a Base,

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BRASIL, 2018a, p. 135)

Feito esse esclarecimento, sigamos com a análise do volume. Vemos que o domínio discursivo e o campo de atuação mais frequentes no trabalho com a variação no livro do 6º ano foram o ficcional e o artístico-literário, relacionados a mais da metade dos gêneros selecionados para refletir sobre nossa heterogeneidade linguística.

Entre os textos do domínio ficcional e do campo artístico-literário, três foram empregados como apoio para discussões acerca das variedades regionais: dois causos e um poema de cordel. Imaginamos que esses gêneros tenham sido escolhidos por suas características de produção, já que têm uma relação com a oralidade, em um estilo mais informal, e com a representação escrita de formas linguísticas associadas a certas variedades.

Tal qual discutimos, como são textos ficcionais, artísticos, eles não têm, necessariamente, um compromisso com o retrato fiel das variedades que representam, no entanto, são pontos de partida que podem ser interessantes para trazer consciência da variação aos alunos, na medida em que, se não são rigorosamente idênticos aos usos feitos nas variedades que buscam representar, ao menos trazem características que, no contraste ou na semelhança com as variedades dos próprios alunos e professores, podem levantar discussões interessantes.

No livro didático analisado, são propostas algumas boas reflexões a partir de um desses textos: é o caso de *Dois caboclos na enfermaria*, que, tendo sido escrito de modo a evidenciar a variedade regional utilizada pelos dois personagens que dão título ao caso, trouxe formas linguísticas atreladas ao “falar matuto”, que, na realidade, fazem parte de todas

as variedades do português brasileiro, na mesma linha da discussão que Bagno (2007) fez em relação aos quadrinhos do Chico Bento. No entanto, esse fato não é ignorado, propondo-se uma questão para que os alunos reflitam sobre as formas linguísticas que, apesar de terem sido colocadas nas falas dos caboclos, também fazem parte de outras variedades, ou seja, são traços graduais, como discutimos na subseção 3.3 a partir de Bortoni-Ricardo (2004). Vejamos:

Figura 5 – 6º ano: caso

4. Será que todas as expressões da fala dos dois caboclos são empregadas apenas no falar caipira? Leia as falas a seguir:

Daí **fazemo** o tratamento e vemo o que acontece.

E ocê acha que eu vou dá a perna que dói pro hómi **apertá**?!?!?

Respostas pessoais.

- a) Alguma dessas palavras faz parte do seu jeito de falar?
- b) Quando conversamos, é comum não pronunciarmos o **r** nem o **s** finais ou, ainda, cortarmos parte da palavra. Por exemplo: em vez de dizer *apertar*, dizemos *apertá*; em vez de dizermos *fazemos*, dizemos *fazemo*. Por que você acha que isso acontece?

4a. Ainda que os alunos afirmem que essas palavras não fazem parte do jeito de eles falarem, espera-se que percebam que a supressão do **r** final e a redução de palavras como *você* para *cê* e *está* para *tá* é comum na fala dos brasileiros.

4b. Espera-se que os alunos percebam que, na língua falada (principalmente em situações informais) é comum que não pronunciemos todos os fonemas (sons) das palavras.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 200).

Esse tipo de reflexão ajuda a colocar em discussão a representação que é feita da fala caipira e contribui para ao menos dar um vislumbre aos alunos de que não há separações categóricas entre as diferentes variedades, já que muitas formas linguísticas são partilhadas, o que vai na direção do modelo de contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004), como discutimos na subseção 3.3. Tal abordagem é bem parecida com a que Bagno (2013) constatou na edição de 2008 da obra, em que se refletia sobre o texto de uma reportagem que tinha como tema o trabalho de um contador de histórias do interior de São Paulo e trazia algumas expressões para representar a fala dele: “Não pode caçá nesse lugar”; “Qué sabê?”; “Pois vô sem medo”; “Disparô o alarme do carro”; nesse contexto, o livro levou os alunos a refletirem sobre o uso de tais expressões, a fim de que pensassem se elas estariam restritas a falantes de certas variedades regionais e se eles percebiam tais usos em seus próprios modos de falar.

Outro aspecto importante trazido à tona na análise da linguagem desse mesmo caso é que o reconhecimento da diferença, ou seja, da forma como falam os personagens caboclos no texto, não é acompanhado de um exercício de “correção” que aponte para os “problemas”

desses usos. Na realidade, busca-se refletir que, caso as falas desses personagens fossem colocadas em uma variedade urbana, os efeitos de sentido produzidos por esse texto seriam perdidos, como observamos na Figura 6, item *b*.

Figura 6 – 6º ano: causo (2)

1. No texto, Rolando Boldrin busca representar, nas falas dos dois caboclos, o falar caipira, jeito de falar próprio de certas regiões do interior do estado de São Paulo.
 - a) Em sua opinião, o falar caipira pode ser considerado incorreto? Por quê? *Resposta pessoal.*
 - b) As falas dos dois caboclos, no causo, produziram o mesmo efeito de sentido se fossem transpostas para a variedade urbana? Por quê? *Resposta possível: Não. O causo perderia sua originalidade e os personagens, caboclo 1 e caboclo 2, ficariam bastante descaracterizados.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 200).

Esse é um posicionamento importante, que aponta para avanços no tratamento da variação. Bagno (2013) constatou que, nas coleções analisadas por ele, era bastante comum encontrar atividades solicitando que determinado trecho fosse passado “para a norma culta”; é justamente o oposto do que vemos nesse exercício e algo que, de modo geral, não encontramos ao longo da coleção, demonstrando uma possível mudança de abordagem, talvez como consequência da competência específica 4 da BNCC, que, conforme tratamos, fala em uma postura respeitosa diante das variedades linguísticas.

O trabalho com os demais textos que trazem reflexões acerca das variedades regionais, porém, não é tão rico, chamando a atenção para aspectos mais pontuais, relacionados ao léxico e, no caso do poema de cordel, a fenômenos fonológicos e morfofonológicos.

No exercício que busca trazer aos alunos consciência da variedade usada por Patativa do Assaré em seu poema, solicita-se a transcrição de palavras que marcam usos característicos dessa variedade. Na expectativa de resposta, são destacadas algumas palavras, mas dentre elas há aquelas que não são exclusivas dessa variedade regional. Ao contrário do exercício que discutimos na Figura 5, sobre o causo *Dois caboclos na enfermaria*, não se propõe uma discussão a respeito:

Figura 7 – 6º ano: poema de cordel

4. Apenas no poema "O boi zebu e as formigas" o poeta representa o modo de falar do sertanejo, usando uma variedade linguística regional. Isso se evidencia pelas palavras: *moiadinho, suô, cuchilã, juazêro, riba, formiguêro, trabaiando, veve, inzemprio*, entre outras.

Responda:

a) Os poemas "A história da literatura de cordel" e "O boi zebu e as formigas" foram publicados em folheto ou em livro? "A história da literatura de cordel" foi publicada em um folheto e "O boi zebu e as formigas" em um livro.

b) Em sua opinião, o poema de cordel publicado em livro perde sua característica essencial ou não? Explique. *Resposta pessoal.*

c) Os temas tratados nos dois poemas são populares? Explique.

d) Há rimas nos dois poemas? Como são organizadas as estrofes?

d) Nos dois poemas há rimas. No primeiro poema, as estrofes são organizadas em seis versos cada. No segundo poema, oito estrofes têm dez versos e uma estrofe tem nove versos.

4. Nos dois poemas, há palavras que caracterizam o modo de falar de determinada região brasileira (variedade regional)? Transcreva exemplos.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 219).

Assim, o poema de cordel acabou não tendo um uso muito interessante para a reflexão sobre variedades regionais, pois não houve uma análise crítica das opções gráficas empregadas nesse poema.

Ainda tratando das variedades regionais, sentimos falta de um trabalho a partir de gêneros inseridos em outros domínios discursivos e campos de atuação; os gêneros dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, por exemplo, já que devem ser vistos com mais afinco nos anos finais do ensino fundamental, poderiam ter sido aproveitados de forma mais intensa para o estudo da variação. Textos como comentários, memes, entrevistas (campo jornalístico-midiático), debates, discussão oral (campo de atuação na vida pública), dentre outros, teriam o potencial de contribuir com informações mais precisas a respeito de como as diferentes variedades são usadas no dia a dia e seriam interessantes de se comparar com os gêneros causo e poema de cordel.

Além do causo e do poema de cordel, há outro gênero do domínio ficcional e do campo artístico-literário usado para refletir sobre variação, porém não se trata da variação regional. O texto, do gênero crônica, cria uma situação em sala de aula em que alunos e professora conversam entre si e expressam suas opiniões sobre dado assunto; essas conversas, colocadas em forma de diálogo, são espaços de manifestação de alguns fenômenos variáveis, com o intuito de representar uma fala menos monitorada dos personagens. Percebemos, nas falas dos alunos, formas linguísticas variáveis mais salientes, como o caso da concordância verbal não padrão – "A senhora vem de calça comprida, e *a gente aparecemos* de qualquer jeito" –, o que é levado à reflexão dos alunos em um exercício único, mas não volta a ser mencionado (nem no volume do 6º ano, nem nos demais).

Além do dado de concordância não padrão, esse mesmo texto foi utilizado para abordar as diferenças entre linguagem formal ou informal, que também são vistas a partir de um texto do gênero charge, pertencente ao domínio jornalístico e ao campo jornalístico-midiático. A escolha da charge para refletir sobre variação estilística é interessante, já que, nesse gênero, há uma liberdade maior em relação ao estilo empregado, tendendo, quase sempre, ao informal. A reflexão a respeito da variação estilística a partir de gêneros distintos, de domínios e campos também diferentes, é uma boa proposta para que se amplie a visão dos alunos sobre o fenômeno em discussão.

Outro texto do domínio jornalístico e do campo jornalístico-midiático utilizado na reflexão sobre variação é uma notícia, tomada como ponto de partida para tratar sobre as diferentes formas linguísticas de futuro do presente (futuro sintético e futuro perifrástico). Entendemos que a escolha da notícia para o estudo desse fenômeno está relacionada ao fato de esse ser um gênero em que o uso de futuro perifrástico vem sendo cada vez mais observado (OLIVEIRA, 2012).

E, por último, observamos o uso de um texto do gênero cantiga, do domínio discursivo do lazer e dos campos artístico-literário e da vida cotidiana, para o estudo da variação nas formas de representar o futuro do pretérito (forma tradicional e pretérito imperfeito). A escolha da cantiga para o trabalho com esse aspecto variável pode ser entendida pela própria expectativa de resposta do exercício¹³ que o discute: relaciona-se o uso de pretérito imperfeito no lugar de futuro do pretérito ao contexto de produção da cantiga, que, de acordo com o que se coloca, pode estar “distante da norma-padrão”, o que justificaria a troca do tempo verbal. Assim, escolheu-se um gênero que não estivesse relacionado a modelos de escrita mais monitorados e mais letrados, pois entende-se que esse fenômeno não estaria presente nesses textos.

Pudemos notar, então, que, apesar de os gêneros de domínio ficcional e do campo artístico-literário terem sido os mais utilizados no volume, houve, sim, o emprego de gêneros pertencentes a outros domínios para amparar reflexões sobre variação linguística. Duas hipóteses para o fato de os textos de domínio ficcional e campo artístico-literário aparecerem com tanta frequência no livro do 6º ano são: (1) o ano escolar em questão – a partir desse domínio, é possível o trabalho com textos mais lúdicos – e (2) a importância do texto literário

¹³ Mostraremos esse exercício na subseção 7.3.

na BNCC, com uma competência específica voltada exclusivamente às práticas de leitura literária:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018a, p. 87)

Essa competência certamente contribui para a presença expressiva de textos pertencentes a gêneros do campo artístico-literário nos livros didáticos, aspecto observado também nos outros volumes da coleção.

Além disso, pudemos identificar que, apesar de a variação ter sido bastante observada do ponto de vista das variedades regionais, foram abordados outros aspectos, como a variação estilística (linguagem formal ou informal) e alguns fenômenos morfossintáticos e semântico-discursivos, inclusive com reflexões de variação a partir de uma notícia, gênero que Bagno (2000) classificou em um “ponto médio” no contínuo de letramento, representante de variedades mais prestigiadas. Ademais, não encontramos, nesse volume, textos elaborados exclusivamente para fins didáticos, o que revela uma preocupação em se trabalhar com textos que efetivamente circulam em nossa sociedade.

Outra consideração que gostaríamos de fazer é que, apesar de a maioria dos textos utilizados nesse volume para trabalhar variação serem de modalidade escrita, ou multimodais com linguagem verbal escrita, há a presença de textos orais, ou de tradição oral. A cantiga, por exemplo, é um texto oral, assim como o causo tem tradição oral, o que não deixa a escrita como única modalidade de uso da língua na reflexão sobre variação.

7.1.2 7º ano

Vejamos, agora, o Quadro 3, descritivo dos textos que foram usados para trabalhar variação no volume do 7º ano.

Quadro 3 – Textos e gêneros no trabalho com a variação – 7º ano

Volume	Textos usados para trabalhar variação Página(s) do texto no material	Gênero	Domínio discursivo	Campo de atuação (BNCC)	Trabalho com a variação Página(s) do(s) exercício(s) no material
7º ano	Comunicação (Luís Fernando Veríssimo) p. 16-18	Crônica	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 21.
	Mensagem instantânea por aplicativo (elaborada para fins didáticos) p. 36	Mensagem instantânea	Interpessoal	Campo da vida cotidiana	Linguagem formal e informal p. 38.
	E-mail (Professor do Centro de Computação da Unicamp) p. 43	E-mail	Interpessoal	Campo da vida cotidiana	Linguagem formal e informal p. 44.
	E-mail, parte do livro <i>Foi! Não foi! Foi!</i> (Luzia Lacerda) p. 44	E-mail	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 44.
	Transcrição de trechos do pré-jogo, início da partida e trechos dos 35' aos 46' do 1º tempo de Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/05/2018 p. 95-97	Narração radiofônica	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	"Marcas de oralidade", linguagem formal e informal p. 99-100.
	Os dois pequenos e a bruxa (Consigliere Pedroso) p. 173-174	Conto maravilhoso	Ficcional	Campo artístico-literário	Português do Brasil e português de Portugal p. 176.
	Carta de reclamação informal (elaborada para fins didáticos) p. 231-232	Carta de reclamação	Interpessoal	Campo de atuação na vida pública	Linguagem formal e informal p. 233.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro aspecto que notamos é a forte presença de gêneros dos domínios ficcional e interpessoal e dos campos artístico-literário, da vida cotidiana e de atuação na vida pública, havendo apenas um texto de domínio e campo diferentes: a narração radiofônica (domínio jornalístico e campo jornalístico-midiático).

Observamos que, diferentemente do que tivemos no livro do 6º ano, nenhum dos textos – ficcionais ou não – foram utilizados para promover reflexões sobre variedades regionais. Como se pode observar, o trabalho com variação está basicamente relacionado à linguagem formal/informal nesse livro, alterando-se apenas a forma de abordar o assunto: ora com comparações entre textos, a fim de refletir sobre a adequação da linguagem nas diferentes situações comunicativas, ora com comparações no interior de um mesmo texto, a partir de falas de diferentes personagens, para refletir sobre os estilos empregados nessas falas, ou, ainda, com a análise de formas linguísticas que podem evidenciar o emprego de um estilo ou de outro. Vejamos o exemplo de um desses exercícios:

Figura 8 – 7º ano: linguagem formal e informal em crônica

4. Releia o diálogo entre os personagens observando o tipo de linguagem utilizado por eles. Responda:
- a) Qual dos personagens usa linguagem mais informal: o vendedor ou o comprador? Transcreva um trecho do texto que comprove sua resposta.
- b) Por que você acha que isso acontece?

O comprador: "Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."

Resposta pessoal.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 21).

Nessa questão, temos uma análise da linguagem empregada por dois personagens diferentes dentro de um mesmo texto, pertencente ao gênero crônica, visando a identificar qual deles usa a linguagem mais informal. Como apontamos no Quadro 3, a variação estilística também é trabalhada a partir dos gêneros mensagem instantânea, e-mail, carta de reclamação informal e narração radiofônica, ou seja, o fenômeno não é analisado somente a partir de textos do domínio ficcional e do campo artístico-literário: temos gêneros pertencentes aos domínios interpessoal e jornalístico, assim como pertencentes aos campos da vida cotidiana, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

A escolha desses gêneros é bastante interessante e poderia estar relacionada ao fato de todos eles contarem com certa flexibilidade relacionada ao grau de formalidade. Os gêneros escolhidos podem compor situações de comunicação muito distintas, o que impacta diretamente o grau de monitoração observado em cada uma. Vemos de forma positiva essa diversidade de gêneros para refletir sobre um mesmo fenômeno, bem como a diversidade de domínios e campos de atuação, pois acreditamos que esse cenário contribua para alargar e enriquecer as discussões sobre variação estilística.

A narração radiofônica, um gênero do domínio jornalístico e do campo jornalístico-midiático, representante da modalidade oral da língua, também foi utilizada para refletir sobre “traços da linguagem oral”, como as contrações “pra” e “pro”, além da ocultação de alguns verbos e da repetição de palavras. Consideramos muito acertada a presença desse texto no volume, pois, assim como no livro do 6º ano, apesar de o estudo da variação estar baseado majoritariamente em textos da modalidade escrita, ou multimodais com linguagem escrita, os textos da modalidade oral não são desconsiderados.

Outro aspecto interessante da variação que se trabalha nesse livro, ainda que pontualmente, são as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil. Para essa discussão, utiliza-se um conto escrito em português europeu, cuja escolha, imaginamos, deveu-se ao fato de que, apesar das diferenças decorrentes da variedade em que o texto foi escrito, trata-se de um gênero bem conhecido (conto maravilhoso) e que conta uma história famosa (*João e Maria*), certamente familiar para os alunos; esses são pontos que poderiam minimizar quaisquer dificuldades decorrentes da leitura em uma variedade com a qual estamos pouco familiarizados.

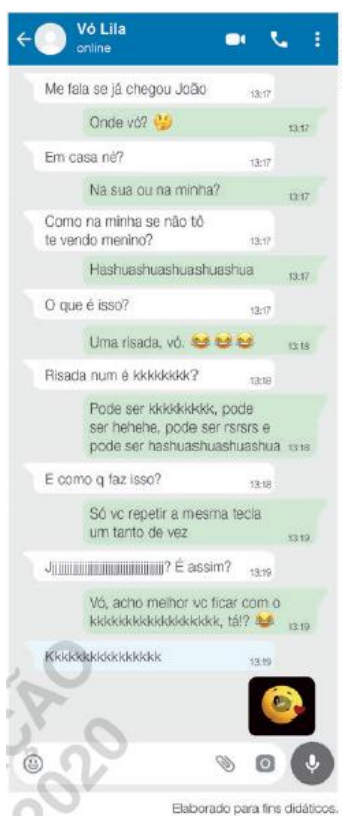
Por mais que estejamos diante de um texto pertencente ao domínio ficcional e ao campo artístico-literário, sem um compromisso, como tratamos, com a fidelidade absoluta em relação às variedades que representa, entendemos que textos como esse não são criados de

maneira descolada da realidade linguística que seus autores conhecem e vivenciam, por isso trazem dados significativos acerca dos usos linguísticos retratados. Ainda assim, acreditamos que seria mais interessante se, aliado à leitura do conto, houvesse o trabalho com outros gêneros, talvez de outros domínios e campos de atuação, para ampliar a visão dos alunos em relação às diferenças entre a língua em uso no Brasil e em Portugal.

Agora, queremos chamar a atenção para a presença de dois textos elaborados para fins didáticos que foram utilizados durante o trabalho com variação linguística, ambos com vistas a refletir sobre variação estilística. Curioso é observar que, nos dois casos, esses textos querem representar gêneros da modalidade escrita em situações menos monitoradas (ou mais informais) de uso.

Um desses textos é a mensagem instantânea, que simula uma conversa entre avó e neto em aplicativo de mensagem, como vemos a seguir:

Figura 9 – 7º ano: mensagem instantânea elaborada para fins didáticos



Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 36).

Uma leitura dessa troca de mensagens revelará o emprego de formas linguísticas comuns a situações como a retratada (exemplos: *vc*, *tá*, *tô*, *q*, entre outras). São colocadas

também algumas expressões que observamos de forma mais frequente em situações em que nos monitoramos menos (como: *um tanto de vez*). Porém, apesar da presença de usos que, de fato, podem fazer parte da situação de comunicação representada, achamos importante pensar na *ausência* de outras formas; explicamos: essa é uma situação comunicativa em que utilizamos a língua com bastante liberdade, pois o interlocutor é alguém da família, falando sobre um assunto descontraído, em um gênero que nos permite relaxamento, por isso podemos fazer uso de formas linguísticas muito diversas, inclusive as mais estigmatizadas socialmente, como a concordância não padrão, a título de exemplo. Assim, ao criar uma conversa como essa, é possível controlar aquilo que se quer assumir como parte desse tipo de situação comunicativa e, conseqüentemente, aquilo que não se quer.

É claro que não podemos afirmar que a intenção de elaborar tal texto para utilização no livro didático é a “higienização”, se assim podemos chamar, das estruturas linguísticas mais estigmatizadas que poderiam estar presentes em um texto real da mesma situação. Talvez, o acesso a um texto real de conversa por mensagem instantânea não seja tão simples, por envolver questões de privacidade e de proteção às informações trocadas pelos interlocutores, o que pode dificultar a incorporação desses textos aos materiais didáticos; de todo modo, acreditamos que cabe a reflexão e o questionamento, ainda mais porque o outro texto elaborado para fins didáticos também quer representar o uso da escrita em estilo mais informal.

Esse outro texto é uma carta de reclamação informal que, apesar de muito mais formal do que a mensagem instantânea – evidentemente, por conta das diferenças entre os gêneros e entre as situações comunicativas –, apresenta algumas estruturas mais informais, sobretudo no que diz respeito ao uso de expressões como *para começo de conversa* e *nadica de nada*. Mas uma carta desse tipo, como as que encontramos no site *Reclame Aqui*, por vezes apresenta muito mais traços de informalidade do que aqueles que constam no texto elaborado para fins didáticos.

Assim, percebemos que o trabalho com variação no livro do 7º ano ocorreu com base em gêneros diferentes daqueles utilizados no volume anterior, havendo um domínio discursivo e um campo de atuação que não foram trabalhados no volume do 6º ano (domínio interpessoal e campo de atuação na vida pública). Conservou-se, porém, a predominância de textos da modalidade escrita ou multimodais com linguagem verbal escrita, apesar da presença de um texto oral.

Foram observadas abordagens relacionadas à variação que fogem do universo de variedades regionais, mas que muito se concentram na variação estilística, talvez como forma de garantir o desenvolvimento da competência específica 5 da BNCC, que fala na necessidade de empregar, além da variedade adequada, o *estilo* mais apropriado às diferentes situações comunicativas; convém salientar que esse trabalho ao menos foi conduzido a partir de gêneros pertencentes a domínios e campos diferentes, não estando restrito, por exemplo, a textos ficcionais. No entanto, foram utilizados, em dois momentos, textos elaborados para fins didáticos, algo que consideramos problemático, pois pode levar a uma artificialização dos usos que teríamos em exemplares reais desses mesmos textos.

7.1.3 8º ano

Passemos, agora, para a análise do quadro referente ao volume do 8º ano:

Quadro 4 – Textos e gêneros no trabalho com a variação – 8º ano

Volume	Textos usados para trabalhar variação Página(s) do texto no material	Gênero	Domínio discursivo	Campo de atuação (BNCC)	Trabalho com a variação Página(s) do(s) exercício(s) no material
8º ano	Fala sério, mãe! (Thalita Rebouças) p. 32-34	Romance (fragmento)	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 36-37
	Um bom sujeito (Antônio Carlos Olivieri) p. 64-66	Romance infantojuvenil (fragmento)	Ficcional	Campo artístico-literário	Uso da perífrase verbal em lugar do pretérito mais-que-perfeito p. 71-72.
	O poeta da roça (Patativa do Assaré) p. 84-85	Poema de cordel	Ficcional	Campo artístico-literário	Variedade geográfica e variedade social p. 86-87.

Fonte: elaborado pela autora.

Esse quadro demonstra o que ficará claro ao longo de nossas análises sobre a coleção *Tecendo Linguagens*: o volume do 8º ano apresenta poucas reflexões sobre variação linguística em comparação aos demais, mas, ainda assim, elas estão presentes, atendendo às diretrizes da BNCC em relação às competências específicas de Língua Portuguesa e às habilidades para o segmento dos anos finais que envolvem o estudo da variação, como vimos.

Encontramos, nesse volume, apenas três textos para amparar tais reflexões, todos do domínio discursivo ficcional e do campo artístico-literário, havendo um gênero que se repete (romance).

Outro ponto observado é que a variação é vista a partir de diferentes fenômenos, não havendo, como nos outros volumes, uma recorrência no tratamento de algum aspecto (como variedades regionais, no 6º ano, e variação estilística, no 7º ano). São abordagens pontuais, feitas a partir de um único texto, como também fica visível no quadro.

Ao refletir sobre variação estilística, escolhe-se trabalhar com o gênero romance, do domínio discursivo ficcional e do campo artístico-literário. Essa é a primeira vez que o romance é trazido como gênero para o estudo da variação, o que é positivo, mas, ainda assim, estamos diante de um texto ficcional, como a maioria dos que foram usados na coleção para refletir sobre o uso de linguagem formal e informal.

O tratamento da variação relacionada ao uso da perífrase verbal em lugar do pretérito mais-que-perfeito também foi proposto a partir de um romance, que apresenta registros com as duas variantes, o que consideramos proveitoso para a discussão. Entretanto, sendo esse um tipo de variação cada vez mais observável em nossa língua, com a vasta preferência pela perífrase, teria sido possível o uso de diferentes textos que circulam em nosso dia a dia para ampliar tal discussão e trazer mais relevância a ela, demonstrando que, atualmente, a forma verbal simples quase não é mais encontrada nos usos correntes, apesar de as gramáticas ainda incluírem o mais-que-perfeito simples nos estudos verbais. Fernandes (2015), por exemplo, demonstra a grande presença da forma perifrástica em textos encontrados em jornais brasileiros (*Diário Gaúcho* e *Zero Hora*), espaço em que esse uso é, inclusive, predominante, apesar de a pesquisadora ainda ter encontrado três ocorrências da forma verbal sintética. Aliás, a análise de textos jornalísticos seria uma maneira de expandir a reflexão sobre o fenômeno variável em questão e, ao mesmo tempo, trabalhar com textos de um campo de atuação que, como vimos, deve ser aprofundado nos anos finais.

Nesse volume, também se escolhe utilizar um poema de cordel para refletir sobre variedades regionais. A partir desse mesmo poema, há reflexões sobre variações relacionadas a grau de escolaridade, idade, sexo, condição socioeconômica, convívio social... Todos esses aspectos seriam os responsáveis pelas variantes das chamadas variedades sociais.

Apesar de esses serem pontos de discussão e análise bastante importantes, é só por meio do cordel que se reflete sobre eles, havendo uma abordagem, inclusive, superficial, tanto das variedades regionais quanto das variedades sociais, conforme observamos nos exercícios:

Figura 10 – 8º ano: discussões de variação a partir de poema de cordel

2. As formas *assiná* e *estudá* que aparecem no poema correspondem aos registros formais *assinar* e *estudar*, respectivamente. O que mudou no registro dessas duas palavras em relação à norma-padrão? *O r final foi suprimido.*
3. As palavras *corage* e *visage* são escritas, convencionalmente, *coragem* e *visagem*. No poema, o que mudou na forma como essas duas palavras foram escritas em relação ao seu registro convencional? *O m final foi suprimido.*
4. Compare as formas da norma-padrão com a variante empregada no poema.

Registro convencional	Registro usado no poema
visagem	visage
coragem	corage
estudar	estudá
assinar	assiná

- a) É possível verificar uma regularidade na escrita das variantes *visage*, *corage*, *estudá* e *assiná*, assim como acontece com as formas convencionais? *Sim; a supressão do m e r das variantes se mantém como uma regularidade no final das palavras.*
- b) Qual é a importância do uso das duplas *visage/corage* e *estudá/assiná* para a construção do poema? *As formas variantes da língua permitiram a construção da rima por causa da regularidade sonora presente nas duplas visage/corage e estudá/assiná.*

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,
Trabalô 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. 86-87).

Em primeiro lugar, novamente vemos ser chamada a atenção dos alunos para a supressão de *-r* final sem a devida reflexão de que esse uso não é um traço específico da variedade regional estudada; tal reflexão esteve presente somente no volume do 6º ano.

Outros fenômenos variáveis presentes no poema trabalhado, como a vocalização da consoante lateral palatal /*ʎ*/ (de *filho* para *fio*) e a concordância nominal não padrão (*das mata*), não têm sua presença no poema analisada. A vocalização da consoante palatal, por exemplo, é um traço típico de variedades rurais, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), sendo esse um fenômeno mais interessante para se pensar sobre a variedade representada no poema do que a perda do *-r* final, que, apesar de fazer parte dessa variedade, não é um traço que a singulariza.

Assim, além de a discussão ter sido baseada na perspectiva de um único gênero, teve um desenvolvimento bastante superficial. O ideal, nesse caso, além de questões que proporcionem maior reflexão sobre a variedade representada pelo poeta, seria observar, em

outros textos, de gêneros, domínios e campos distintos, de que modo as variações regional e social aparecem.

Como resultado do que apontamos, entendemos que, nesse volume da coleção, o trabalho com gêneros para refletir sobre variação linguística é menos rico, diverso e, por consequência, representativo do que nos outros volumes; inclusive, nesse volume não há estudo da variação a partir de texto oral. Cabe destacar, porém, que não foram utilizados textos elaborados para fins didáticos, o que é um aspecto positivo. De todo modo, percebemos, no livro do 8º ano, uma certa tendência à abordagem reducionista da variação.

7.1.4 9º ano

Vejamos o quadro referente aos textos utilizados no volume do 9º ano.

Quadro 5 – Textos e gêneros no trabalho com a variação – 9º ano

Volume	Textos usados para trabalhar variação Página(s) do texto no material	Gênero	Domínio discursivo	Campo de atuação (BNCC)	Trabalho com a variação Página(s) do(s) exercício(s) no material
9º ano	A pata da gazela (José de Alencar) p. 50-52; p. 54-55	Romance (fragmento)	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 54; Variação linguística histórica p. 58.
	Propaganda Guaraná (autoria não informada) p. 58	Propaganda	Publicitário	Campo jornalístico-midiático	Variação linguística histórica p. 58.
	Antigamente (Carlos Drummond de Andrade) p. 61	Crônica (fragmento)	Ficcional	Campo artístico-literário	Variação linguística histórica p. 61.
	Órion (Calor Drummond de Andrade) p. 73	Poema	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 76.
	Amor maior (Rogério Flausino) p. 75	Letra de música	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 76.
	Excursão (Sérgio Capparelli) p. 82	Poema	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal, uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular p. 84.
	TV: a fonte da discórdia... (Cibele Santos) p. 116	Tirinha	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	Regência verbal não padrão p. 117.
	O carioca e a roupa (Paulo Mendes Campos) p. 156	Crônica lírica	Ficcional	Campo artístico-literário	Linguagem formal e informal p. 159.
	O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018 (Tomás Santiago) p. 197-199	Artigo de opinião	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	Português do Brasil e português de Portugal p. 202.
	O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento. Entrevista Fernando Aguiar (Gabriela Andrade) p. 214-215	Entrevista	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	Linguagem formal e informal p. 217; Uso variável de colocação pronominal p. 223-224.
	Tirinha Calvin sem título (Bill Waterson) p. 227	Tirinha	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático	Uso variável de colocação pronominal p. 228.
	"Também" exige próclise - em Portugal e no Brasil, em textos	Post de blog	Jornalístico/Instrucional	Campo jornalístico-midiático/ Campo	Uso variável de colocação pronominal

Volume	Textos usados para trabalhar variação Página(s) do texto no material	Gênero	Domínio discursivo	Campo de atuação (BNCC)	Trabalho com a variação Página(s) do(s) exercício(s) no material
	formais e informais (Dicionárioegramática.com) p. 228			das práticas de estudo e pesquisa	p. 229.
	Estrangeirismos (Luana Castro Alves Perez) p. 238-240	Texto de site	Instrucional	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Estrangeirismos p. 240-241.

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira característica que chama a atenção no quadro é a quantidade de textos utilizados para trabalhar variação e, conseqüentemente, a recorrência de reflexões acerca de nossa heterogeneidade linguística ao longo desse volume. A respeito dos domínios discursivos e campos de atuação, notamos uma presença mais intensa de gêneros do domínio jornalístico e do campo jornalístico-midiático nesse material, além da entrada do gênero propaganda e de gêneros do domínio instrucional e do campo das práticas de estudo e pesquisa, que não haviam sido utilizados para discutir variação até o momento.

Essa presença um pouco mais constante da variação linguística no livro do 9º ano tem relação com a BNCC: além das competências específicas e das habilidades do segmento que estabelecem o trabalho com a variação, há habilidades exclusivas do 9º ano que determinam a abordagem de alguns tópicos gramaticais nessa perspectiva, conforme discutiremos na subseção 7.4, o que garante que o material inclua tais discussões. Ademais, o trabalho um pouco mais intenso com a heterogeneidade linguística do português pode ocorrer devido ao objetivo de preparar os estudantes para as demandas do ensino médio, propondo-se, então, reflexões mais profundas sobre a língua, com apoio em maior diversidade de textos e gêneros, o que se explica também pela necessidade de solidificar as habilidades leitoras e de produção textual dos alunos, já que estas são solicitadas com graus de complexidade cada vez mais crescentes.

Além das abordagens de fenômenos de variação que já foram tratados em outros volumes (linguagem formal e informal, diferenças entre português do Brasil e português de Portugal), observamos o tratamento de questões novas, como uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular, regência verbal não padrão, uso variável de colocação pronominal e estrangeirismos, o que ocorre, conforme dissemos, atendendo a diretrizes da BNCC para o 9º ano.

Nesse volume, a abordagem dos tópicos gramaticais na perspectiva da variação teve como base, na maior parte das vezes, textos pertencentes ao domínio jornalístico e ao campo jornalístico-midiático. Ao menos para tratar desses fenômenos, o livro do 9º ano rompeu com

a preferência pelos textos de domínio ficcional e do campo artístico-literário. Essas abordagens, porém, são mais pontuais, estando baseadas em dados linguísticos de apenas um texto, com exceção do uso variável de colocação pronominal, que teve como base para discussão três textos, de gêneros distintos (a saber: entrevista, tirinha e post de blog). Cabe mencionar que, na abordagem dos aspectos gramaticais, também foram utilizados textos do domínio ficcional e campo artístico-literário, além do domínio instrucional e do campo de práticas de estudo e pesquisa.

Também observamos a presença de exercícios sobre variação linguística histórica. Para isso, foram utilizados um texto do gênero romance, um do gênero propaganda e um do gênero crônica. Todos os textos escolhidos para essa abordagem trazem palavras/expressões que proporcionam reflexões sobre mudanças nas formas como escrevemos ou falamos.

Na propaganda, por exemplo, houve um foco nas mudanças ortográficas (item a):

Figura 11 – 9º ano: discussões de variação a partir de propaganda

2. Leia o texto da propaganda a seguir:



a) No texto, há algumas palavras escritas de modo diferente de como grafamos atualmente. Transcreva-as. *Djoretico, Neuro-Moseular, regularisando, funções, rejuvenesce, imediatamente, efeito.*



b) Que relação é possível estabelecer entre a linguagem dessa propaganda e a empregada em "A pata da gazela"? *Os dois textos apresentam palavras antigas, mas, na propaganda, as palavras encontram-se grafadas na forma arcaica.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 58).

Já o item *b* propõe aos alunos uma comparação entre a linguagem da propaganda e a do romance *A pata da gazela*, de José de Alencar. O referido romance é exemplar de um processo de mudança no nível lexical, apresentando palavras não mais utilizadas na língua. Ressaltamos a expectativa de resposta do item *b*, em que lemos que, em ambos os textos, temos *palavras antigas*, mas, na propaganda, elas “encontram-se grafadas na forma arcaica”. Esse é um comentário pouco preciso, que não desvela de forma muito clara a diferença entre as “palavras antigas”, observadas no romance, e as palavras grafadas na forma arcaica. Também falta chamar a atenção para o processo de mudança linguística por trás dessa diferenciação observada em comparação com o português utilizado hoje.

Antes de prosseguirmos, queremos destacar que nosso apontamento em relação à forma vaga como a expectativa de resposta foi construída (o que faremos em diversos outros momentos ao longo de nossas análises) não perde de vista o verdadeiro papel do livro didático: sabemos que esse tipo de material não tem a obrigação de apresentar discussões minuciosas e extremamente aprofundadas acerca dos tópicos apresentados para estudo. Pressupõe-se que o docente que manipula os livros tenha o conhecimento teórico necessário para preencher possíveis lacunas decorrentes da própria natureza do material, que não foi feito (1) para ser o centro da prática pedagógica (tal qual discutimos na subseção 6.1), assumindo-se que outros materiais e fontes serão articulados para dar corpo e profundidade às discussões, e (2) para formar o professor.

Contudo, acreditamos que, diante do conhecido cenário educacional brasileiro, conforme tratamos, em que os livros didáticos, ainda que não tenham sido concebidos para esse fim, são tomados, em muitos contextos, como recurso único para o ensino de Língua Portuguesa e como uma importante fonte de conhecimento para professores com formação deficitária, seria interessante (e muito importante) que as coleções *escolhessem* abordagens mais claras e precisas para lidar com certos assuntos, sobretudo aqueles que não serão retomados em outros momentos, como é o caso da variação diacrônica, abordada apenas no volume do 9º ano. Tendo registrado essa observação, sigamos com a análise.

O trabalho com a variação linguística histórica a partir da crônica, por sua vez, está baseado no fato de o próprio autor refletir sobre uma conjuntura social do passado, utilizando, para isso, expressões e palavras ligadas à época descrita. A discussão acerca desse texto ocupa uma página inteira do livro e vem acompanhada da proposta de criação de um glossário em sala de aula, como observamos na Figura 12, a seguir.

Figura 12 – 9º ano: discussões de variação a partir de crônica

Discussão oral

1. Leia o texto a seguir e transcreva todas as palavras e expressões destacadas.

Antigamente

Antigamente as moças se chamavam *mademoiselles* e eram todas mimosas e muito prendas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, *faziam-lhes pés de alferes*, arrastando as *asas*, mas *ficavam longos meses debaixo do balaio*. E, se *levavam tábua*, o remédio *era tirar o cavalo da chuva e ir pregar noutra freguesia*. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para *tirar o pai da força*, e não *caíam de cavalo magro*. Algumas *jogavam verde para colher maduro*, e *sabiam com quantos paus se faz uma canoa*. O que não impedia que, *nesses entremeses*, esse ou aquele *embarcasse em canoa furada*. Encontravam alguém que lhes *passasse a manta e azulava, dando às de vila-diogo*. Os mais idosos, depois da janta, *faziam o quilo*, saindo para *tomar fresca*; e também tomavam cautela de não apanhar sereno. Os mais jovens, esses iam ao *animatógrafo*, e mais tarde ao *cinematógrafo*, *chupando balas de alteia*. Ou sonhavam em *andar de aeroplano*, os quais, *de pouco siso, se metiam em camisa de onze varas, e até em calças pardas*; não admira que *dessem com os burros n'água*. [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

2. Após a pesquisa, vocês farão uma discussão coletiva conduzida pelo professor, respondendo oralmente às próximas questões.

- a) Por que o título do texto é "Antigamente"? *Porque o texto se refere a comportamentos de outra época e, para isso, emprega palavras e expressões usadas antigamente.*
 - b) Quais expressões populares, nascidas da tradição oral, você pôde identificar no texto? *Respostas possíveis: completar primaveras, arrastar asas, tirar o cavalo da chuva, pregar noutra freguesia, tirar o pai da força etc.*
 - c) Há alguma palavra ou expressão antiga cujo significado você já conhecia? *Resposta pessoal.*
 - d) Que palavra você achou mais interessante conhecer? Qual lhe parece mais estranha ou mais engraçada? *Resposta pessoal.*
 - e) De que maneira a relação entre passado e presente é estabelecida no texto? *"Antigamente", que indica ao leitor que o comportamento era diferente do atual, assim como a linguagem, as palavras e as expressões.*
 - f) Provavelmente, com que intenção o autor escreveu esse texto? *Com a intenção de informar o leitor de que muitas palavras e expressões ainda hoje empregadas têm origem muito antiga.*
 - g) De que maneira o texto mostra os diferentes usos dos termos correspondentes à atual palavra "cinema"? *O texto apresenta ao leitor as palavras animatógrafo e cinematógrafo, nomes dados antigamente ao cinema, indicando a ordem de uso desses termos.*
 - h) Após pesquisar os significados das palavras e expressões, ficou mais fácil compreender o texto? Por quê? *Resposta pessoal.*
3. Com o professor e os colegas, montem um glossário em forma de cartaz para ser afixado na sala. Ilustrem esse glossário com imagens da época.
 4. Estabelecidos os significados das palavras pesquisadas e colocadas no glossário, a turma fará a leitura coletiva e em voz alta do texto. No momento da leitura, substituem os termos em negrito por seus respectivos significados.

Consideramos interessante a abordagem da variação histórica por meio de três gêneros distintos, o que certamente colabora para aprofundar as análises dos alunos sobre esse aspecto da língua. Nesse caso, além da diversidade de gêneros, temos também domínios discursivos e campos de atuação distintos: embora o romance e a crônica estejam no domínio ficcional e no campo artístico-literário, a propaganda faz parte do domínio publicitário e do campo jornalístico-midiático, sendo um gênero com características bastante diferentes dos outros dois, o que torna ainda mais interessante esse trabalho.

Agora, trataremos brevemente da abordagem da variação estilística, que, nesse volume, ocorreu principalmente a partir de gêneros do domínio discursivo ficcional e do campo artístico-literário (romance, poema, letra de música, crônica lírica). Todos esses são gêneros que, é claro, podem variar em relação ao grau de formalidade apresentado, mas, nos casos específicos dos textos escolhidos, são usados registros que tendem mais ao formal do que ao informal, com exceção da letra de música. Além desses gêneros, também foi usada uma entrevista para essa discussão, sendo essa a primeira vez em que o gênero referido foi base para tratar de variação. A linguagem da entrevista também era mais formal, o que nos leva a perceber que, nesse volume, a reflexão sobre variação estilística esteve pautada, majoritariamente, em textos mais monitorados.

Assim, entendemos que, no volume do 9º ano, procurou-se garantir a diversidade de gêneros nas reflexões sobre variação, havendo a presença de um domínio e um campo que não encontramos nos demais volumes: o domínio instrucional e o campo das práticas de estudo e pesquisa.

Um ponto a observar é que todos os textos utilizados nesse volume são de base escrita – mesmo os multimodais apresentam linguagem verbal escrita –, o que nos mostra que, apesar da diversidade de gêneros, não houve diversidade quanto às modalidades de uso da língua. Identificamos, também, que alguns fenômenos foram discutidos a partir de textos e gêneros diferentes, mas outros tiveram reflexões baseadas em dados de apenas um texto. Apesar dessas questões, não foram usados textos elaborados para fins didáticos, além disso, o espaço dado à discussão da variação linguística nesse volume foi maior do que nos demais; tais pontos representam, certamente, avanços interessantes.

7.1.5 Fechando a discussão

Com a análise dessa questão, pudemos perceber que, para tratar de variação linguística, a coleção *Tecendo Linguagens* (2018) demonstra preferência por gêneros do domínio ficcional e do campo artístico-literário; dos vinte e nove textos utilizados na coleção para amparar discussões sobre aspectos variáveis do português, mais da metade pertence a gêneros ficcionais, indicando uma clara tendência ao uso desses textos no estudo da variação. Conforme dissemos, isso pode estar relacionado à importância da leitura literária para a BNCC (competência específica 9), no entanto, acreditamos que também possa ser o caso de uma “herança” das antigas formas de tratar variação linguística nos livros didáticos, a partir dos já desgastados textos de Chico Bento, Adoniran Barbosa e Patativa do Assaré, como argumentamos.

Os gêneros pertencentes ao domínio jornalístico e ao campo jornalístico-midiático também foram bastante escolhidos para refletir sobre variação, mas ainda em quantidade bem menor do que os ficcionais. É interessante notar que os gêneros desse domínio e campo foram os preferidos para discutir variação em tópicos gramaticais; talvez isso ocorra por ser esse um domínio/campo com gêneros bastante diversos, indo desde a tirinha, em que encontramos formas linguísticas mais inovadoras, em um estilo menos monitorado, até o artigo de opinião, que tende a ser escrito com formas mais conservadoras, em estilo mais formal. Além disso, a forte presença desses textos em nossa sociedade leva a BNCC a dar grande importância ao campo jornalístico-midiático, o que impulsiona a presença de gêneros desse campo nos livros didáticos.

Os demais domínios e campos de atuação têm, de modo geral, uma participação limitada nas reflexões sobre variação, até mesmo o campo de atuação na vida pública que, como dissemos algumas vezes, deve ser aprofundado nos anos finais, ao lado do campo jornalístico-midiático. Vale dizer que esse campo, assim como o campo de atividades de estudo e pesquisa, têm espaço na coleção, só são pouquíssimo *escolhidos* para promover debates em torno da variação linguística; é, portanto, uma questão de escolha em relação aos textos que, teoricamente, *permitiriam* esse tipo de reflexão, ou seja, são escolhidos textos em que se *acredita* que a variação *pode aparecer*.

Também constatamos que, ao longo da coleção, há quatro momentos diferentes para refletir sobre variação regional (três no volume do 6º ano, um no volume do 8º ano) e em todos eles houve uma discussão com base em textos do domínio ficcional e do campo

artístico-literário, mais precisamente a partir dos gêneros causo e poema de cordel; vale dizer que os cordéis utilizados pelo livro pertencem ao mesmo autor: Patativa do Assaré. Esse cenário reflete a permanência do problema descrito por Bagno (2007), com o estudo das variedades regionais restrito a um universo muito específico de textos, sem procurar trazer outras fontes de comparação em relação às variedades que são representadas nos causos e poemas de cordel.

Ao todo, dos vinte e nove textos usados no estudo da variação, quinze basearam discussões sobre linguagem formal e informal, dentre esses, cinco foram utilizados para discutir, além da variação estilística, outros aspectos variáveis. A variação de registro é o aspecto mais estudado na coleção, o que atribuímos a, pelo menos, dois fatores: em primeiro lugar, à competência específica 5 da BNCC, já tratada anteriormente, que fala sobre a capacidade de adequação aos estilos mais apropriados às diferentes situações comunicativas; e, em segundo lugar, às amplas discussões sobre formalidade/informalidade (a “linguagem formal” é solicitada em quase todas as provas de vestibular e concurso, por exemplo), que levam esse aspecto a ser entendido como de grande importância, daí ser tão trabalhado.

Apesar de as variedades regionais terem sido vistas apenas a partir dos gêneros causo e poema de cordel – domínio ficcional e campo artístico-literário – a variação estilística foi tratada com base em textos e gêneros bastante diversos, de quase todos os campos de atuação, excetuando-se o campo das práticas de estudo e pesquisa. Além da variação estilística, há outros fenômenos variáveis que, ao longo da coleção, foram discutidos levando-se em conta textos de diferentes gêneros, domínios e campos, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 6 – Fenômenos tratados com base em diversidades de gêneros, domínios e campos de atuação

Fenômenos	Gêneros	Domínios	Campos de atuação (BNCC)
Diferenças entre português do Brasil e português de Portugal	Conto maravilhoso Artigo de opinião	Ficcional Jornalístico	Campo artístico-literário Campo jornalístico-midiático
Linguagem formal e informal	Charge Crônica Mensagem instantânea E-mail Fragmento de romance Narração radiofônica Carta de reclamação Poema Letra de música Crônica lírica Entrevista	Jornalístico Ficcional Interpessoal	Campo jornalístico-midiático Campo artístico-literário Campo da vida cotidiana Campo de atuação na vida pública
Variação linguística histórica	Romance (fragmento) Propaganda Crônica (fragmento)	Ficcional Publicitário Jornalístico	Campo artístico-literário Campo jornalístico-midiático
Uso variável de colocação	Entrevista	Jornalístico	Campo jornalístico-midiático

Fenômenos	Gêneros	Domínios	Campos de atuação (BNCC)
pronominal	Tirinha Post de blog	Instrucional	Campo das práticas de estudo e pesquisa

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro, observamos que o único tópico gramatical presente é o uso variável de colocação pronominal, ou seja, além dele, nenhum outro foi analisado a partir de diferentes gêneros, domínios e campos de atuação.

Agora, especificamente em relação aos gêneros usados no trabalho com a variação, considerando-se a coleção como um todo, há grande diversidade, mas repetiram-se ao menos uma vez o causo, a crônica, o e-mail, o poema/poema de cordel, o romance e a tirinha.

Identificamos, também, em todos os volumes, o trabalho com textos escritos, orais e multimodais, mas são os gêneros de modalidade escrita, ou multimodais com linguagem verbal escrita, que se destacam de forma bastante pronunciada no estudo da variação, de modo que a oralidade, seja em registros mais formais ou mais informais, ainda é pouquíssimo explorada. Apesar de haver na BNCC um eixo específico para as práticas de oralidade, o que é um aspecto bastante positivo em relação a documentos anteriores, observa-se que há muito o que avançar no estudo dessa modalidade, o que não está restrito a reflexões sobre aspectos variáveis do português.

Vale pontuar que não encontramos propostas de reflexão sobre variação a partir das produções orais ou escritas dos próprios alunos, desse modo, o livro não incentiva o professor a se apropriar do rico laboratório de linguagens que tem diante de si, como mencionamos a partir de Freitag (2022).

Em face de tudo o que discutimos, observamos, de modo geral, que há uma nítida preocupação da coleção com o uso de diferentes gêneros, domínios discursivos e campos de atuação para pensar sobre variação linguística, buscando, inclusive, trazer alguns fenômenos a partir de gêneros pertencentes a domínios e campos diferentes e cuidando também para não resumir tudo o que a variação linguística engloba às variedades regionais, por exemplo. Além disso, apesar de notarmos a presença de dois textos elaborados para fins didáticos no volume do 7º ano, constatamos que são casos isolados, já que textos dessa natureza não são trazidos para mais nenhum outro volume. Consideramos que esses aspectos são muito relevantes e indicam inegáveis avanços em direção a uma pedagogia da variação linguística.

Entretanto, há ainda pontos que podem ser melhorados, como é o caso da vasta preferência pelo uso de gêneros pertencentes ao domínio ficcional e ao campo artístico-literário para refletir sobre variação e sobre as variedades regionais, mais especificamente; é

preciso garantir que a variação seja analisada em domínios e campos de atuação diferentes, algo que a própria BNCC aponta, quando estabelece que o estudo da variação é transversal a todos os campos. Além disso, é igualmente necessária a mobilização de gêneros da modalidade oral ao longo dos livros didáticos, seja para propor reflexões acerca de aspectos variáveis, seja para desenvolver outros tipos de análises. Também é de suma importância que essa pluralidade de textos, gêneros, domínios e campos de atuação seja aplicada ao estudo de *todos* os fenômenos variáveis, pois é o contato com diferentes usos linguísticos, em textos bastante diversificados, que despertará a consciência (socio)linguística do aluno, sensibilizando-o para esses fenômenos e dotando-o de capacidade analítica para identificar quais formas escolher diante de diferentes textos e gêneros, o que contribuirá para a construção e o fortalecimento de sua autoestima linguística.

7.2 Norma-padrão é confundida com norma culta?

A análise desta questão está relacionada à confusão que muitas vezes observamos entre os conceitos de norma-padrão e norma culta nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Conforme tratamos na subseção 3.2, a norma-padrão é uma norma normativa, que serve como modelo de referência, mas não é, sob nenhum aspecto, uma variedade da língua, ou seja, não é representativa de usos orais ou escritos efetivamente observados entre os falantes de nossa língua. A norma culta, por outro lado, é uma norma normal, ou seja, uma norma de uso de uma comunidade de falantes inserida em nossa sociedade (falantes cultos/letrados), sendo representativa de usos orais ou escritos, mais ou menos formais, em situações mais ou menos letradas, produzidos por falantes reais de nossa língua.

A confusão que se observa entre esses dois tipos distintos de normas pode estar relacionada a um fato que mencionamos anteriormente, sobre a norma culta, em sua modalidade escrita, ter sido tomada como base para a construção do modelo de referência da norma-padrão em muitas sociedades (FARACO, 2008). De todo modo, esse equívoco pode ser bastante prejudicial ao ensino de língua materna, já que, quando a norma-padrão é vista como sinônimo de norma culta, ou seja, como uma variedade de uso, por vezes “cultuada” na disciplina de Língua Portuguesa, passa-se a adotar uma perspectiva “excessivamente purista e normativista que vê erros em toda parte e condena o uso de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores” (FARACO, 2008, p. 83).

Conforme discutimos na subseção 5.1.1, a própria BNCC demonstra uma confusão entre esses termos, quando, por exemplo, coloca a norma-padrão como uma variedade entre outras – “a norma padrão [sic] e outras variedades da língua” (BRASIL, 2018a, p. 71) – ou quando, em uma habilidade, estabelece-a como norma de *uso* em textos orais e escritos – “(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2018a, p. 161). Não é coincidência, portanto, que a coleção *Tecendo Linguagens* (2018) reproduza tais fragilidades na abordagem dos conceitos de norma-padrão e norma culta, sendo possível encontrar, em todos os volumes da coleção, propostas de produções textuais (de textos orais e escritos) que solicitam o *uso* da norma-padrão, o que, apesar de inadequado em termos teóricos, atende exatamente ao que estabelece a habilidade EF69LP56.

Embora tenhamos a compreensão de que a imprecisão dos conceitos na coleção também é um reflexo daquilo que se estabelece na BNCC, talvez estejamos lidando com um problema mais antigo: a pesquisa de Bagno (2013) demonstrou que é frequente, em primeiro lugar, a confusão entre os termos, e, em segundo lugar, a tomada da norma-padrão como uma variedade, o que aconteceu, inclusive, na edição de *Tecendo Linguagens* analisada pelo autor: naquela edição, há um trecho que coloca a norma-padrão como “variante de uso” e “uma das maneiras de falar ou escrever” (BAGNO, 2013, p. 81-82).

Assim, não é possível assumirmos que esse problema teórico encontrado na coleção tenha relação exclusiva com as inconsistências da BNCC: é claro que, conforme dissemos, as incongruências da Base abrem caminho para que tais perspectivas equivocadas sejam replicadas não apenas nos livros didáticos, mas em todos os objetos impactados por esse documento; contudo, a dificuldade de lidar com os conceitos de norma-padrão e norma culta parece vir de um momento anterior à própria Base.

Vejamos, na análise de cada um dos volumes, como essa questão aparece.

7.2.1 6º ano

Na primeira vez em que a variação é abordada no volume do 6º ano (Capítulo 3, p. 88), há um grande texto de apoio para conduzir as atividades ligadas a esse tópico, cujo tema, de forma mais específica, era a variação de concordância.

Esse texto de apoio diz que, de um lado, há pessoas que usam “uma variedade da língua em que há regras de concordância convencionadas de acordo com a norma-padrão”

(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 88) e que, do outro lado, “há também pessoas que usam uma variedade da língua que nem sempre segue as regras da norma-padrão” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 88). Por meio dessas duas afirmações, observamos ser estabelecida uma comparação entre pessoas que *nem sempre* seguem a norma-padrão em seus usos linguísticos e outras que, de acordo com essa lógica, (*sempre*) seguem as regras convencionadas por essa norma.

Sabemos, porém, que não há falantes cujas variedades sempre sigam as regras da norma-padrão, pois essa norma é um modelo de língua, não uma norma de uso, e também porque as variedades são dotadas de heterogeneidade. Então, há um primeiro indício de confusão terminológica, que também encerra uma confusão conceitual, na medida em que busca aproximar usos observados em uma variedade a prescrições da norma-padrão.

Vale dizer que, apesar da questão que ora levantamos, apresenta-se, nesse mesmo texto de apoio, a definição de norma-padrão como “um modelo idealizado de língua” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 88), embora não se aprofunde o que isso significa. Contudo, essa ideia (norma-padrão = modelo idealizado) não perdura pelas próximas páginas do livro, uma vez que são observadas situações de produções textuais – orais e escritas – em que a norma-padrão é apontada como norma de uso. Vejamos dois casos que exemplificam o que dissemos:

Figura 13 – 6º ano: uso da norma-padrão em exposição oral e debate em roda de conversa

Dicas

1. Para expor em público, é necessário ser claro e organizado. Nessa situação comunicativa, espera-se que a linguagem utilizada seja mais formal e que se faça uso da norma-padrão da língua.
2. Ajustem o tom de voz de modo que todos possam ouvi-los, mas tomem cuidado para não gritar.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 160).

Figura 14 – 6º ano: uso da norma-padrão na escrita de verbete

Planejamento

Transcreva os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar seu texto.

1. O público em geral, porque o texto vai ser publicado na internet.
2. Linguagem formal, de acordo com a norma-padrão em situação de escrita, mas com vocabulário acessível a todas as pessoas.

PARA ESCREVER O VERBETE	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Qual linguagem vou utilizar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Organização em parágrafos ou um único parágrafo.
4. No blog, site ou nas redes sociais da escola ou da turma. A versão impressa pode ficar na biblioteca da escola para consulta.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 254).

A partir das Figuras 13 e 14, podemos notar que o “uso” da norma-padrão, tanto na exposição oral e no debate quanto na escrita do verbete, está relacionado a um estilo mais formal de fala ou de escrita, como se essa norma pudesse ser utilizada a partir de diferentes registros. Discutiremos mais detalhadamente esse ponto na análise do volume do 7º ano, em que mostraremos a indicação de diferentes estilos para produções a partir da norma-padrão.

Como tratamos, pelo fato de a norma-padrão não ser uma variedade da língua, mas um conjunto de preceitos, um modelo de língua, o qual não tem compromisso com os usos efetivamente observados na fala, ou mesmo na escrita, seria, então, a norma culta a variedade a ser indicada em produções como essas, em seu registro formal.

Observamos, também, que foi estabelecida uma relação entre variedade urbana de prestígio e norma-padrão em uma expectativa de resposta, tal como pode ser visto na Figura 15.

Figura 15 – 6º ano: variedade prestigiada, de acordo com a norma-padrão

c) Espera-se que os alunos respondam que o modo de falar do médico emprega a variedade urbana de prestígio, de acordo com a norma-padrão da língua.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 200).

Assim, fica claro que há uma confusão em relação aos conceitos de norma-padrão e norma culta, deixando-se transparecer a dificuldade não apenas de diferenciar os conceitos, mas de entender os papéis de cada uma dessas normas.

7.2.2 7º ano

Vejamos, no volume do 7º ano, contextos de produções textuais – duas orais e uma escrita – em que a norma-padrão também é apontada como norma de uso.

Figura 16 – 7º ano: uso da norma-padrão em júri simulado (a) e contação de mito grego (b)

(a)

Realização do júri

No dia do júri, você e sua equipe precisam estar atentos à linguagem corporal e aos argumentos utilizados, por isso tenham em mente essas orientações:

- Utilizem a norma-padrão da língua, fazendo uso de linguagem mais formal.
- Ao falarem, procurem apresentar boa entonação, fluência de voz, ritmo e respiração adequada, para que se destaquem todos os sons da fala de vocês.
- Ajustem o volume de voz, de modo que todos possam ouvi-los, sem que haja necessidade de gritar.

(b)

3. No momento da apresentação, você e seu colega devem prestar atenção nestas orientações:
- Usem a **norma-padrão da língua, mas de uma forma mais descontraída.**
 - Demonstrem boa entonação, fluência na voz e respiração adequada para que sejam compreendidos por todos.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, (a) p. 185; (b) p. 217).

Figura 17 – 7º ano: uso da norma-padrão na escrita de carta de solicitação/reclamação

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada um dos tópicos como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. O responsável pelo SAC, o ouvidor de órgão público, o subprefeito, o secretário, o prefeito, entre outros.

2. Registro linguístico formal e uso de regras da norma-padrão da língua.

3. Composição de carta organizada em parágrafos, com os seguintes

PARA ESCREVER A CARTA	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

elementos: local, data, destinatário(s), assunto, vocativo/saudação, contextualização, solicitação e/ou reclamação, argumentos diversos, saudação final e assinatura.

4. Nas repartições de órgãos públicos ou nos departamentos do SAC.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 248).

Primeiramente, queremos comentar sobre as duas propostas de produção de textos orais observadas na Figura 16. Apesar de em ambas vermos a norma-padrão apontada como norma de uso, uma propõe o uso de linguagem mais formal (16a), enquanto outra fala em uma linguagem mais descontraída (16b). Para nós, essa indicação deixa bastante evidente a ideia de norma-padrão como variedade da língua, com a possibilidade de usos mais ou menos descontraídos, ou seja, com variação estilística. O conceito de norma-padrão estabelece de modo claro a sua invariabilidade: enquanto ideologia linguística (BAGNO, 2007), está fora dos usos sociais e, portanto, das variações que fazem parte desses usos.

Talvez, a iniciativa de apontar um *estilo* específico para as produções textuais, ainda que sejam produções cuja norma de referência é a norma-padrão, venha da tentativa de inserir nesses contextos aquilo que determina a quinta competência específica de Língua Portuguesa da Base, sobre a qual já falamos: “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” (BRASIL, 2018a, p. 87, grifos nossos). Poderíamos, inclusive, pensar que essa é uma controvérsia teórica motivada pela BNCC: ao mesmo tempo em que o documento traz uma competência que determina o emprego de *variedades* e *estilos* adequados às situações comunicativas, também estabelece uma habilidade que trata do uso da norma-padrão (EF69LP56), que não é uma variedade e, por isso, não sofre variação de estilo.

Na produção escrita, vemos que o uso da norma-padrão é indicado em uma situação que espera o emprego de uma linguagem mais formal, o que não difere do que encontramos no volume do 6º ano.

Além desses dados de produção textual, encontramos, nesse volume, o uso indiferenciado dos termos “norma-padrão” e “norma culta” para falar sobre a linguagem que deve ser empregada em uma carta de reclamação formal. Primeiro, diz-se que, nesse tipo de carta, “há necessidade de a linguagem ser objetiva e clara; para tanto, deveria ser formal e com o uso da *norma-padrão* da língua” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 233, grifo nosso); depois, lemos que a linguagem desse gênero é “formal e segue as regras da *norma culta* da língua” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 247, grifos nossos). Além da questão terminológica, chamamos a atenção para o primeiro trecho, que relaciona o uso da norma-padrão e do registro formal a uma linguagem objetiva e clara, como se não pudesse haver objetividade e clareza no uso de outras normas e em registros mais informais.

Como vemos, então, a confusão terminológica entre norma-padrão e norma culta também está presente nesse volume da coleção.

7.2.3 8º ano

O volume do 8º ano traz confusões terminológicas relacionadas aos contextos de produção textual, mas não foram observadas outras abordagens que pudessem contribuir para a presente discussão, o que talvez tenha relação com o fato de ser um volume que pouco trabalha variação, tal qual verificamos nas discussões da subseção 7.1.3.

Vejamos, agora, as produções orais e escritas que apontaram a norma-padrão como norma de uso:

Figura 18 – 8º ano: uso da norma-padrão em roda de conversa

Roda de conversa

1. Escolham um colega para ser o relator das discussões da roda de conversa. O professor vai organizar a ordem das apresentações.
2. Cada grupo deve apresentar o que discutiram, responder às perguntas que outros alunos fizerem e, após a apresentação dos colegas, formular outras perguntas, respeitando os turnos de fala do professor e dos colegas.
3. Utilize uma linguagem formal e a norma-padrão na fala.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 175).

Figura 19 – 8º ano: uso da norma-padrão na escrita de abaixo-assinado

5. O relator vai anotando todas as contribuições que os grupos fizerem. Depois, deverá ler para a sala, que poderá concordar, fazer ajustes ou reformular a redação de algum trecho. Finalizada essa parte, os alunos devem fazer a revisão coletiva do texto.
6. O abaixo-assinado deve ser escrito em linguagem formal e usando as regras da norma-padrão da língua.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 177).

Conforme mostram as Figuras 18 e 19, o uso da norma-padrão, tanto no texto oral quanto no texto escrito, está relacionado a uma linguagem formal e foi apontado, assim como nos casos dos volumes anteriores, de forma equivocada, no lugar da norma culta.

7.2.4 9º ano

No volume do 9º ano, além dos dados referentes às confusões terminológicas evidenciadas em contextos de produção textual, há outras informações interessantes para nossa análise.

Começamos observando um exercício que aponta a norma-padrão nos usos feitos em um poema e em uma letra de música:

Figura 20 – 9º ano: uso da norma-padrão (exercício)

5. Identifique as diferenças e as semelhanças entre "Órion" e "Amor maior" quanto aos seguintes aspectos:
 - a) Tipo de linguagem empregada (popular, formal, coloquial).
 - b) Estrutura do texto.

O poema de Drummond apresenta linguagem mais formal e o emprego da norma-padrão. A canção usa essa mesma norma, mas de maneira menos formal.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 76).

Além do que dissemos, sobre a norma-padrão ter sido colocada como norma de uso no poema e na letra de música, observa-se que, em um desses gêneros, entende-se que há um uso mais formal e, no outro, menos formal. Há aqui, novamente, a mesma perspectiva que vimos nos outros volumes: norma-padrão colocada como variedade dentro da qual se observa variação estilística.

Em diálogo com o volume do 7º ano, no qual vimos ser estabelecida uma relação entre objetividade, clareza, formalidade e norma-padrão, observamos algo parecido no volume do

9º ano, porém, no lugar de norma-padrão, agora a norma culta é que se associa a esses atributos.

Figura 21 – 9º ano: norma culta associada à linguagem clara

Para que seja compreensível a todas as pessoas, não pode ser longa e deve apresentar linguagem clara e objetiva. Além disso, o registro linguístico é formal, e deve-se fazer uso das regras da norma culta da língua.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 142).

Apesar de esse não ser um exemplo direto de confusão terminológica, a permanência do ideal de objetividade e clareza relacionado à linguagem formal e às normas culta e padrão pode ser um indicativo da proximidade conceitual que essas normas apresentam para os autores¹⁴ da coleção, como se estivessem sendo utilizadas e concebidas de maneira indiferenciada.

Outro dado interessante encontrado nesse volume foi a referência a uma “língua padrão”, conforme nota-se na Figura 22:

Figura 22 – 9º ano: “língua padrão”



Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 223).

Para iniciar o estudo da colocação pronominal, estabelece-se que será observado aquilo que é determinado pela “língua padrão”. De acordo com uma discussão que já fizemos (subseção 2.2), Bagno (2007, 2017) problematiza o uso da nomenclatura “língua padrão”, assim como “variedade padrão” e “dialeto padrão”, pois explica que, para haver uma língua, uma variedade ou um dialeto, é necessário que um conjunto de pessoas efetivamente utilize essa língua/variedade/dialeto, o que não é o caso em relação à norma-padrão. Assim, ao empregar o termo “língua padrão”, acena-se para a aproximação entre padrão e uso.

¹⁴ Apesar de duas mulheres assinarem a autoria da coleção, optamos por não utilizar o substantivo feminino “autoras” como forma de demonstrar a consciência de que, além das autoras que conhecemos, estão envolvidos outros autores na produção da obra, responsáveis por fazer intervenções teóricas e metodológicas alinhadas aos interesses da editora, conforme apontamos na subseção 6.2.

Vejamos, agora, produções de textos orais e escritos que indicam o uso da norma-padrão:

Figura 23 – 9º ano: uso da norma-padrão em apresentação oral (a) e júri simulado (b)

(a)

5. Também, no ensaio, considerem as seguintes orientações:
- Tenham boa entonação e fluência na voz.
 - Respirem e falem devagar.
 - Ajustem o tom de voz de modo que todos possam ouvi-los.
 - Ajustem a postura corporal, para que fiquem com a coluna reta.
 - Prestem atenção à posição das mãos e estabeleçam contato visual com a plateia.
 - Usem a norma-padrão da língua e linguagem formal, mas falem de forma natural e descontraída, para atrair a atenção da plateia.

(b)

Participação no júri

No dia do júri, você precisa estar atento à linguagem corporal e aos argumentos utilizados, por isso tenha em mente estas orientações.

1. Utilize a norma-padrão da língua, fazendo uso de uma linguagem mais formal.
2. Ao falar, procure apresentar boa entonação, fluência na voz, ritmo e respiração adequada, para que se destaquem todos os sons de sua fala.
3. Ajuste o volume de voz de modo que todos possam ouvi-lo, sem que haja necessidade de gritar.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, (a) p. 151; (b) p. 168).

Figura 24 – 9º ano: uso da norma-padrão na escrita de enquete e pesquisa de opinião

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada uma das questões como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Leitores do *blog* da escola ou da turma ou público geral, se o texto circular nas redes sociais.
2. Linguagem formal, com o uso de regras ortográficas e gramaticais da norma-padrão da língua e de mecanismos de coesão e coerência.

PARA ESCREVER O ARTIGO DE OPINIÃO	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Organização em parágrafos, nos quais devem ter: contextualização geral; questão controversa e apresentação de tese; argumentos e contra-argumentos.
4. Na *web*, em *blog* da escola ou da turma e compartilhado em redes sociais.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 241).

Na Figura 23, em que temos duas produções orais, observamos, novamente, que a norma-padrão é associada ao uso de linguagem formal, em ambos os casos, mas, como podemos constatar, são graus de formalidade diferentes: na apresentação oral (23a), há uma linguagem formal “mais natural ou descontraída”, já no júri simulado (23b), indica-se uma linguagem “mais formal”, explicitando, portanto, uma ideia de variação estilística.

Na Figura 24, a respeito da produção escrita, chamamos a atenção para a recomendação do “uso de regras ortográficas e gramaticais da norma-padrão”. Sobre isso, cabe a reflexão: o que seriam, exatamente, as chamadas “regras gramaticais da norma-padrão”? Ao menos duas interpretações são possíveis: como temos observado uma confusão entre norma-padrão e norma culta, com esses conceitos sendo usados de forma imprecisa e indiferenciada, pode ser que as “regras gramaticais da norma-padrão” sejam regras gramaticais que tomem por base os usos cultos mais monitorados, em situação de escrita, representados pela norma gramatical, conforme discussão que trouxemos na subseção 3.2. Outra interpretação possível é a de que, na verdade, a norma-padrão de fato está sendo colocada como base para as “regras gramaticais” que os alunos devem seguir; nesse caso, espera-se dos estudantes o cumprimento dos preceitos dogmáticos da norma-padrão, por mais artificiais e distantes que estejam dos usos linguísticos observados na escrita culta; sendo essa a interpretação, o que estaria sendo proposto no livro seria o respeito ao que Faraco (2008) chamou de “norma curta”. Essa referência às regras da norma-padrão pode estar relacionada à BNCC, tendo em vista que uma das habilidades exclusivas do 9º ano, para todos os campos de atuação, é “(EF09LP04) Escrever textos corretamente, *de acordo com a norma-padrão*, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (BRASIL, 2018a, p. 187, grifos nossos).

Diante das informações discutidas, parece-nos claro que o volume do 9º ano também apresenta problemas em relação ao entendimento das ideias de norma culta e norma-padrão.

7.2.5 Fechando a discussão

A forma como a coleção abordou os conceitos de “norma-padrão” e “norma culta” leva-nos a perceber não apenas vulnerabilidades na forma de compreendê-los, mas, como mencionamos anteriormente, imprecisões no entendimento dos papéis de cada norma.

A BNCC, que também traz a percepção de norma-padrão como variedade, colabora bastante para os problemas que apontamos em nossas discussões (lembramos que a aprovação no PNLD não acontece caso o material deixe de abordar qualquer uma das habilidades e competências da Base). Convém retomar que a habilidade EF69LP56 abrange todo o segmento dos anos finais e é responsável por estipular o *uso* da norma-padrão em produções textuais orais e escritas; já a competência específica 5 fala na adequação de *variedades* e *estilos* às situações comunicativas: como é possível, então, articular ideias tão distintas?

Como trabalhar com variedades e estilos adequados a cada produção textual se, ao mesmo tempo, determina-se, na Base, o *uso* de uma norma que (1) não é variedade e, portanto, (2) não tem variação de estilo? Consequentemente, parece-nos previsível a ocorrência de inconsistências como as que demonstramos nas análises de cada volume.

Convém reforçar, no entanto, que, antes mesmo da Base, esse tipo de confusão já acontecia nos livros didáticos, apontando para a possibilidade de se tratar (também) de uma compreensão teórica equivocada que convenientemente perpetua a tomada da norma-padrão como referência para o ensino. Na realidade, é possível que estejamos, antes de tudo, diante de uma *escolha*, motivada pelo nosso ambiente educacional ideologicamente conservador, como apontou Bagno (2013), de continuar a ensinar a norma-padrão nas escolas. Fala-se sobre variedades, estilos, adequação, mas, na prática, a norma-padrão mantém seu espaço, e isso não pode ser fruto de meros “enganos”.

Por se tratar de um problema profundo e estar presente no documento normativo atual mais importante para o ensino básico brasileiro, não há solução simples que seja duradoura. Contudo, se o ruído conceitual gera um problema em cascata (BNCC – PNLD – livros didáticos – alunos), talvez seja possível, como medida mais imediata, que a ação do professor interrompa essa cadeia de equívocos, intervindo na forma como os conteúdos dos livros serão recebidos pelos estudantes, a fim de evitar que tais inconsistências teóricas sejam absorvidas e tomadas com naturalidade por eles. Esse cenário depende ao menos de dois fatores (o segundo sendo consequência do primeiro): que o docente tenha uma sólida formação (socio)linguística e que se posicione criticamente em relação ao material didático; sabemos, porém, que uma boa formação e, com isso, o uso criterioso dos livros didáticos não constituem a realidade de todos os professores brasileiros, por isso imaginamos que, em determinados contextos, os conceitos de norma-padrão e norma culta chegarão até os alunos da forma problemática como identificamos.

7.3 As variedades prestigiadas são apontadas como espaço de variação linguística?

Essa questão de análise está relacionada ao fato de que é incomum encontrarmos abordagens em livros didáticos que associem um fenômeno variável a uma norma prestigiada. Ainda que o fenômeno seja habitual aos usos de uma norma de prestígio e que não seja estigmatizado, quase nunca ele é tratado como “variante das normas cultas”, por exemplo, mas tende a ser apontado, simplesmente, como um “uso informal”... Mas seria um “uso

informal” de qual(is) variedade(s)? E, aliás, seria mesmo “informal”? São questões geralmente sem resposta nas coleções didáticas, o que não foi diferente do que observamos na *Tecendo Linguagens* (2018).

Bagno (2013) chama a informalidade de “o novo bode expiatório”, pois defende que o “uso informal” entra em lugar da noção de “erro linguístico”. A partir do momento em que falar em “erro” passou a ser visto com maus olhos, foi preciso buscar um conceito substituto, isso porque, no ambiente educacional brasileiro, que permanece conservador, apesar de a palavra “erro” ter sido banida, a sua ideia não foi.

Nesse sentido, todos os usos que diferem dos preceitos da norma-padrão e que são amplamente encontrados também em variedades prestigiadas, nos usos reais da língua, precisam ter uma “explicação”; afinal, quer-se fazer acreditar que os falantes urbanos mais letrados *sempre seguem as regras da norma-padrão* (conforme discutimos na subseção 7.2), ou seja, fazem uso de uma norma homogênea, que não apresenta variação. A explicação encontrada é, então, a “informalidade”, uma forma de “justificar” os aspectos variáveis. Essa postura levou autores e autoras das coleções analisadas por Bagno (2013, p. 77) a atribuírem “à ‘informalidade’ ou, pior, à ‘linguagem popular’, diversos usos perfeitamente incorporados às normas urbanas de prestígio, faladas e escritas, inclusive em textos formais”.

Cabe lembrarmos, aqui, que a própria BNCC colabora para reforçar a ideia de que as normas de prestígio não apresentam variação, colocando norma-padrão e norma culta como sinônimos e considerando, portanto, que a norma culta é um todo homogêneo, conforme argumentamos ao longo da subseção 5.1.1.

Levando em conta esses aspectos, procuramos analisar os fenômenos variáveis discutidos ao longo da coleção, observando, no caso daqueles que são recorrentes nas variedades de prestígio, como foram abordados: a informalidade foi usada como “justificativa” para o fenômeno? Houve associação explícita às variedades de prestígio?

Ao longo de nossas análises, percebemos que, diante do estudo de um fenômeno gramatical que passa por processo de variação em nossa língua, mas que não é exclusivo de certas variedades regionais ou sociais e que não constitui uma variante estigmatizada, geralmente não são mencionadas as variedades em que essas formas são encontradas, ou seja, não se diz que o fenômeno é uma variante das normas cultas ou das normas urbanas de prestígio. Em lugar disso, observamos uma associação à variação estilística, colocando-se a informalidade como responsável pelo uso variável, do mesmo modo que identificou Bagno (2013). Tomemos um exemplo: quando se estuda o uso da perífrase verbal em lugar da forma

sintética do pretérito mais-que-perfeito (*tinha acabado* em lugar de *acabara*), não há menção às variedades da língua em que esse uso se observa; o que temos é uma referência aos *usos informais*, colocados como responsáveis pela ocorrência da forma inovadora, o que, nesse caso, sequer é verdade.

Por outro lado, também percebemos que, quando se analisa a linguagem de um texto que busca representar variedades regionais ou sociais (como o “falar caipira”/o “falar de pessoas com baixa escolaridade”) ou quando são inseridos comentários ao professor e/ou exercícios sobre variantes mais estigmatizadas (como a concordância verbal não padrão), as variedades em que essas formas são encontradas quase sempre são colocadas em destaque.

Antes de iniciarmos as análises, queremos esclarecer também que, nesta subseção, falaremos de forma menos detalhada a respeito de como as abordagens de fenômenos gramaticais na perspectiva da variação linguística foram conduzidas, pois isso será discutido de modo mais aprofundado na subseção 7.4. Por ora, nos detivemos a fornecer apenas as informações suficientes para que se compreenda se os fenômenos variáveis estudados foram ou não associados às variedades prestigiadas.

7.3.1 6º ano

Para começarmos nossa reflexão sobre o volume do 6º ano, veremos, a título de comparação, algumas questões que colocam em foco variedades regionais. A primeira delas faz referência ao caso *Dois caboclos na enfermaria*, do qual tratamos na subseção 7.1.1. Apenas para que se tenha maior clareza da linguagem utilizada no texto para retratar a variedade regional em foco, escreveremos, a seguir, duas falas ditas pelos personagens dos dois caboclos, tal qual foram escritas no caso; tomemos como exemplo as seguintes falas: “É, compadre. Nós véve sofrendo muito com a danada dessa dor na perna... Por que é que nós num vamos junto no dotô?”, “Mas cumpadi, a minha perna doeu demais da conta com os aperto do hómi...”.

Nessas falas, observamos a presença de alguns usos mais estigmatizados, como é o caso da concordância nominal não padrão (*os aperto*), para citar apenas um deles. Vale ressaltar, conforme abordamos anteriormente, que os traços variáveis que constituem as falas dos caboclos não são, todos eles, exclusivos de variedades regionais; a própria concordância nominal não padrão é também um traço gradual, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004).

Feito esse esclarecimento, vejamos um exercício que reflete sobre os usos linguísticos desses personagens:

Figura 25 – 6º ano: “falar caipira”

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 do português brasileiro.

16

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 199).

Vemos, nessa questão, que o “modo de falar dos caboclos” é colocado como representante de “alguma variedade regional do português brasileiro”. Há, aqui, uma associação direta entre aqueles usos observados na fala dos caboclos e a variedade da qual fariam parte.

O fato de muitos dos usos presentes nas falas dos caboclos serem observados em todas as variedades do português brasileiro não os torna prestigiados, sobretudo na escrita. Assim sendo, não seria incorreto dizer que “o modo de falar dos caboclos” está associado a formas linguísticas estigmatizadas no material analisado, e, ao se propor uma reflexão sobre esses usos, destaca-se a variedade em que eles são encontrados.

É também o que observamos, ainda no volume do 6º ano, em uma questão sobre outro caso, esse com personagens que utilizam uma variedade falada no sul do Brasil:

Figura 26 – 6º ano: “variedade do povo gaúcho”

1. Releia os trechos a seguir:

o que estavam acostumados era considerado um animal selvagem que precisava ser abatido. Além disso, as pessoas não tinham muito acesso às informações sobre novidades, invenções ou descobertas da ciência e da tecnologia, visto que as cidades

“[...] eles o **mataram a pau** [...]”

la um **piazinho** estrada fora no seu **petiço** [...]

O povo se afastou, **resfolegante** [...]

A la pucha! – exclamou então um **guasca**, entre espantado e penalizado – o animal deu cria!

ficavam muito distantes de São Paulo e do Rio de Janeiro, consideradas as grandes cidades da época. A segunda resposta é pessoal.

Responda: 1. b) Resposta possível. Não, porque essas expressões que representam os falares dos moradores dos pampas gaúchos contribuem para caracterizar os personagens e para a construção da compreensão geral do caso.

a) Como você comunicaria as mesmas ideias expressas pelos termos destacados, utilizando expressões típicas faladas em sua região? Resposta pessoal.

b) Se o texto fosse transcrito utilizando uma variedade urbana, de acordo com a norma-padrão da língua, teria criado os mesmos efeitos de sentido na leitura do caso?

1. Nessa atividade, os alunos são chamados a refletir sobre as variedades da língua falada e a decorrente produção de efeitos de sentido para caracterização dos personagens e da cena. Ajude-os a compreender que o uso da representação da variedade linguística própria do povo gaúcho não foi aleatória, mas uma escolha do autor para colaborar na constituição dos sentidos do texto (EF69LP55).

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 210-211).

Nesse exercício, o foco está em entender que o léxico empregado pelo autor do texto é relacionado a uma variedade linguística específica, a *variedade do povo gaúcho*. Fala-se em levar os alunos a refletirem sobre “as variedades da língua falada”, associando usos variáveis à oralidade, o que dialoga diretamente com a habilidade EF69LP55 da BNCC, sobre “reconhecer as variedades da língua falada” (BRASIL, 2018a, p. 161). Vejamos que, no caso desse exercício, fala-se sobre a variedade, de forma mais específica, e não sobre o estilo (formal ou informal).

Mais um momento em que se busca estabelecer uma relação entre uso e variedade é quando se trabalha pontualmente, conforme mencionamos na subseção 7.1.1, a concordância verbal não padrão; o uso dessa forma variável é relacionado a “pessoas que usam uma variedade da língua que nem sempre segue as regras da norma-padrão” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 88), citação que, inclusive, já discutimos na subseção 7.2.1. A concordância não padrão, como trata Santos (2011, p. 102), é considerada “pela visão normativa como uma forma desprestigiada e, portanto, estigmatizada, tanto quando ocorre na linguagem escrita, quanto na oral”. A menção a tal fenômeno no livro didático está vinculada a *uma variedade da língua* (que nem sempre segue as regras da norma-padrão), ou seja, é uma variedade específica de que se fala, embora não se especifique qual (ou quais).

Também outro caso em que os fenômenos variáveis são atrelados a variedades específicas é uma abordagem referente ao uso de *tu* com concordância não padrão, conforme detalharemos mais adiante (subseção 7.4.1.2). Nos estudos de Santos (2012), o *tu* empregado sem a concordância de segunda pessoa do singular carrega certo estigma na variedade carioca, objeto de seu estudo. Esse fenômeno variável, estigmatizado em algumas variedades, foi tratado no livro didático como pertencente a *variedades linguísticas regionais* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 109).

Agora, essa mesma associação direta entre fenômeno e variedade não pode ser observada em outras abordagens. Por exemplo, nesse volume estudou-se o uso do futuro perifrástico em lugar do futuro do presente simples (*vou falar* em lugar de *falarei*), conforme também descreveremos em momento posterior (subseção 7.4.1.3). A abordagem desse uso variável no livro didático aponta para a variação estilística/de registro/diafásica, não sendo, porém, associada a nenhuma variedade específica. Como mostraremos a seguir, o uso mais inovador, que é o da locução verbal, vem atrelado a situações de informalidade.

Figura 27 – 6º ano: futuro perifrástico e “informalidade”

b) Converse com o professor e os colegas e responda: por que, provavelmente, optou-se pela locução verbal para expressar o tempo futuro, em vez de usar o verbo no futuro do presente?
 Sugestão de resposta: A locução verbal é mais informal, mais usada no dia a dia do que o verbo no futuro do presente.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 238).

Sabemos que o uso do futuro perifrástico em lugar do futuro do presente simples faz parte dos usos das normas cultas devido, por exemplo, à presença dessa forma em textos escritos cultos, e não exclusivamente informais, vale dizer, como alguns que fazem parte do domínio jornalístico e do campo jornalístico-midiático.

Na pesquisa de Vieira (2017), que estudou as diferentes formas de expressão do futuro do presente em jornais da mídia cearense, não parece haver estigma relacionado ao uso da perífrase com valor de futuro, dada a ampla presença dessa forma nos objetos analisados. Esse fenômeno, apesar de não poder receber a classificação de “prestigiado” – pois os estudos de Vieira (2017) demonstraram também uma preferência pelo uso da forma de futuro simples –, ao menos não figura como um fenômeno estigmatizado.

No caso desse fenômeno, a abordagem presente no livro didático não explicita que é uma forma variável presente em variedades cultas/variedades prestigiadas, mas seu uso é “justificado” pela informalidade, tal qual discutimos a partir do que Bagno (2013) identificou em suas análises. Isto posto, além de não haver a menção devida às variedades em que esse fenômeno está presente, também não é verdade que ele esteja restrito a usos informais: o futuro perifrástico vem sendo cada vez mais escolhido, seja em registros mais formais ou mais informais, tendo substituído o futuro simples quase por completo na modalidade oral (OLIVEIRA, 2006).

Da mesma maneira se faz com o uso do pretérito imperfeito em lugar de futuro do pretérito (*mandava* em lugar de *mandaria*). No material, a presença da forma inovadora em um texto do gênero cantiga é relacionada ao contexto de produção desse tipo de texto, que não necessariamente se preocupa em seguir as regras da norma-padrão. Apesar de não termos a linguagem informal como justificativa direta para o uso variável, o que se percebe, em última instância, é, sim, a relação desse fenômeno com a informalidade ou com a variação de registro: quando se diz que, ao se produzir o texto, não havia conhecimento da norma-padrão e/ou não se tinha uma *preocupação* com o “uso” dessa norma, entende-se que é um texto menos rígido em suas formas de produção, permitindo uma escrita mais descolada das prescrições normativas, o que significa a possibilidade de utilizar registros mais informais.

O emprego de pretérito imperfeito para indicação de hipótese, de acordo com Sousa (2007), não parece ser avaliado negativamente. Tal fenômeno, ao ser abordado no livro, não recebe associação a nenhuma variedade específica.

Essas questões fazem-nos perceber que, da forma como se apresenta, só há variação nas variedades prestigiadas em estilos informais e, ainda assim, os usos “justificados” pela informalidade sequer são associados de forma direta às variedades de prestígio.

É interessante lembrar que, ao longo do livro, as variedades de prestígio são associadas, em alguns momentos, à norma-padrão, como no trecho apresentado na Figura 15 (subseção 7.2.1), em que se lê “variedade urbana de prestígio, *de acordo com a norma-padrão da língua*” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 200). Isso significa que essas normas de prestígio são vistas como homogêneas, como um espelho da norma-padrão, o que também ficou claro quando observamos que norma culta e norma-padrão são tomadas de forma indistinta, conforme discussão da subseção 7.2; não por acaso, esse cenário nos leva diretamente às abordagens identificadas na BNCC, evidenciando, portanto, os desdobramentos do documento na coleção.

7.3.2 7º ano

Queremos começar a análise desse volume mostrando de que modo o material abordou as perífrases gerundivas, ou *gerundismo*, um fenômeno estigmatizado, mas que não foi relacionado a um processo de variação, nem ligado a determinada variedade linguística.

Em primeiro lugar, temos um quadrinho cujo título, *Eu vou estar ficando louco...*, apresenta um gerundismo, a fim de tratar com humor as situações de espera nas linhas de atendimento telefônico. Vejamos:

Figura 28 – 7º ano: exercício sobre *gerundismo*



- a) Qual situação é retratada nos quadrinhos? *Resposta possível: Um homem aguarda atendimento telefônico, possivelmente de um serviço de atendimento ao cliente.*
- b) O que pode provocar humor? *Quando a musiquinha parou, o homem ficou aliviado, pensando que alguém iria atendê-lo. Porém, a pausa era só para que a música fosse trocada.*
- c) Releia o título dos quadrinhos. Que formas nominais você encontrou nesse título? Transcreva-as: *estar (infinitivo) e ficando (gerúndio).*
- d) Em sua opinião, na frase "eu vou estar ficando louco", o gerúndio é usado de maneira adequada? Explique. *Resposta pessoal.*
- e) Em sua opinião, por que o autor utilizou esse título para os quadrinhos? *Resposta pessoal.*

4d. A resposta dos alunos é pessoal, porém espera-se que respondam que o uso do gerúndio na frase é inadequado, pois, no contexto em que é empregada, essa forma nominal não indica ação prolongada, nem tem função de advérbio. Os alunos ainda podem dizer que parece estranho ao ouvido ou cansativo de ouvir.

4e. Espera-se que os alunos relacionem o uso do gerúndio de forma desnecessária e exagerada à linguagem utilizada por algumas pessoas, constituindo, assim, um vício de linguagem.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 34).

No item *d*, os alunos são questionados sobre a adequação do uso do gerúndio no título dos quadrinhos. Embora seja uma questão de resposta pessoal, o livro do professor indica que há uma expectativa de que os alunos considerem o uso como inadequado, uma vez que nessa expressão a forma nominal não expressa o aspecto durativo, valor usual do gerúndio quando ocorre na perífrase com o verbo *estar*. No entanto, essa abordagem ignora o fato de que, no caso específico do quadrinho analisado, a forma do gerúndio foi escolhida intencionalmente. Essa escolha contribui para a construção de significados do texto e é uma das razões para o caráter cômico dos quadrinhos (o que também não foi explorado no item *b* do exercício, que busca refletir sobre os aspectos que provocam humor). Assim, apesar de o gerundismo ser um fenômeno estigmatizado, pode ser, assim como todas as formas linguísticas, apropriado a determinados contextos, como no caso do título do quadrinho em questão, que o utiliza com intencionalidade. Essa reflexão não esteve presente, também, no item *e*, que justamente propunha debater a escolha do autor pelo título. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se preocupa mais em censurar o uso do que em compreender de forma mais atenta o contexto em que é empregado.

Na sequência dessa atividade, encontramos um boxe no livro do aluno dedicado a tratar sobre o fenômeno, classificando-o como “vício de linguagem” e exagero, tal qual Figura 29:

Figura 29 – 7º ano: boxe *gerundismo*

5. Agora, leia o quadro sobre gerundismo.

Gerundismo é um vício de linguagem que se caracteriza pelo uso do gerúndio de forma desnecessária e exagerada.

Geralmente, usa-se o gerúndio, de maneira inadequada, para substituir o verbo no futuro do presente ou, muitas vezes, no mesmo parágrafo ou período.

Lembre-se de que a forma nominal do gerúndio indica ação prolongada ou pode ter função de advérbio e de adjetivo.

Para evitar o gerundismo, use o tempo verbal adequado às ações futuras. Se o uso for exagerado, substitua o gerúndio pelo advérbio correspondente.

- Reescreva o título “eu **vou estar ficando** louco” substituindo os termos em destaque por verbo ou locução verbal no tempo futuro. “eu vou **ficar** louco” ou “eu **ficarei** louco”.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 35).

A abordagem que observamos contribui para que seja mantida e/ou disseminada uma visão preconceituosa relacionada a esse modo de falar. O fenômeno da perífrase gerundiva, em vez de ser aproveitado para estimular discussões e reflexões em relação ao preconceito linguístico, é tratado de modo a reforçar o preconceito que se tem a seu respeito, sobretudo diante das construções com *estar* na segunda posição, como as que foram trazidas pelo livro (eu vou *estar ficando* louco), as quais, de acordo com Torres e Coan (2016), são as mais estigmatizadas em relação a outros tipos de gerundismos. Não se vê um movimento de investigação em torno do fenômeno, apenas sua taxaçoão como inadequado, de modo bastante enfático, havendo até mesmo a proposição de um exercício de correção da frase “eu vou estar ficando louco”, tal qual se observa na Figura 29.

Essa abordagem problemática, porém, é diferente do que Bagno (2013) observou nas coleções analisadas diante de certos fenômenos estigmatizados: o autor encontrou livros em que se dizia que determinada forma *não existia* ou *não era português*, negando um uso que, obviamente, existe, só não é aceito. No caso da abordagem sobre gerundismos, não encontramos esse tipo de afirmação, o que, é claro, não a torna menos desacertada para a reflexão (socio)linguística do fenômeno em questão.

Feita a exposição do modo completamente inadequado como foi conduzida a abordagem das perífrases gerundivas, vejamos como usos variáveis relacionados a advérbios e locuções adverbiais foram tratados. No livro, há referência ao uso de advérbios na forma diminutiva com valor superlativo (acordei *cedinho*) e também ao emprego de adjetivos com

valor de advérbio (você fala *difícil*). Esses usos, quando abordados no material, não foram relacionados a uma variedade linguística específica, mas foram apontados como próprios de uma “linguagem familiar” e da linguagem do cotidiano, ou seja, houve uma associação a contextos de maior informalidade.

O uso de formas diminutivas do advérbio com valor superlativo não parece sofrer estigma socialmente; prova disso é o registro desse fenômeno em uma gramática normativa (CHINI; CAETANO, 2020) fundamentada na norma-padrão e relacionada à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), portanto, entende-se que mais conservadora.

Sobre o emprego de adjetivos com valor de advérbios, não encontramos estudos que discutam seu prestígio ou estigma, mas acreditamos que, dada à ampla utilização dessa forma, também não seja estigmatizada – talvez não seja sequer percebida.

Se o uso de advérbios no diminutivo com valor superlativo é um fenômeno presente em um instrumento normativo tão prescritivo quanto a gramática que citamos, talvez possamos percebê-lo como um fenômeno que, ao menos, não é estigmatizado e faz parte das variedades prestigiadas. No entanto, no livro didático não há uma abordagem que, primeiro, reflita sobre os efeitos de sentido no uso dessas formas, segundo, relacione esse fenômeno a um uso variável (assim como o emprego de adjetivos com valor de advérbios) e, terceiro, explicita que esse uso faz parte das variedades de prestígio. Com isso, percebemos que as variedades prestigiadas também não são entendidas como espaço de variação nesse volume da coleção.

Outro exemplo que corrobora essa percepção das variedades de prestígio como invariáveis no volume analisado é a apresentação de uma carta de reclamação informal, sobre a qual falamos nas subseções 7.1.2 e 7.2.2. Trazemos, na figura a seguir, o texto da carta e uma nota de apoio ao professor para a condução das atividades relacionadas a esse texto; nessa nota, pede-se para que os alunos sejam levados a observar “o registro linguístico usado na produção dessa carta e as marcas de *variedade não padrão da língua*” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 232, grifos nossos).

Figura 30 – 7º ano: carta de reclamação informal

Orientar os alunos a realizar uma primeira leitura autônoma e silenciosa, dando-lhes um tempo para sua realização. Finalizado o tempo, promova a leitura compartilhada e colaborativa com eles, fazendo pausas para relacionar o conteúdo com as experiências dos alunos e os sentidos levantados antes da leitura, assim como para confirmar ou não as hipóteses produzidas por eles. Peça-lhes que observem o registro linguístico usado na produção dessa carta e as marcas de variedade não padrão da língua.



Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 231-232).

A leitura do texto evidenciará marcas de oralidade e uma linguagem mais informal, o que pode ser observado, por exemplo, pelas expressões destacadas em amarelo. No entanto, nota-se que é uma escrita representativa das variedades prestigiadas, sendo que as marcas de oralidade não estão ali por conta do uso de uma variedade não padrão, mas pelo emprego de um estilo mais informal. Nesse sentido, notamos que as expressões de informalidade, no caso dessa carta, não foram compreendidas como parte das variedades prestigiadas, levando-nos a identificar uma ideia que relaciona as variedades de prestígio a uma maior homogeneidade, do mesmo modo que na BNCC, e a registros mais formais.

7.3.3 8º ano

No volume do 8º ano, conforme trouxemos na subseção 7.1.3, houve uma discussão relacionada às variedades geográficas e sociais. Essa discussão deu-se com base em um poema de cordel, o qual trazemos a seguir:

Figura 31 – 8º ano: poema de cordel (Patativa do Assaré)

O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
 Trabáio na roça, de inverno e de estio.
 A minha *chupana* é tapada de barro,
 Só fumo cigarro de páia de mio.

Sou poeta das *brenha*, não faço o papé
 De argum menestré, ou errante cantô
 Que vêve vagando, com sua viola,
 Cantando, *pacholá*, à percura de amô.

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.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
 Não entra na praça, no rico salão,
 Meu verso só entra no campo e na roça
 Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o *buliço* da vida apertada,
 Da *lida* pesada, das roça e dos eito.
 E às vez, recordando a feliz mocidade,
 Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o cabôco com suas caçada,
 Nas noite assombrada que tudo apavora,
 Por dentro da mata, com tanta corage
 Topando as *visage* chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,
 Brigando com o tôro no mato fechado,
 Que pega na ponta do brabo novio,
 Ganhando *lugio* do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
 Coberto de trapo e mochila na mão,
 Que chora pedindo o socorro dos home,
 E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
 Eu vivo contente e feliz com a sorte,
 Morando no campo, sem vê a cidade,
 Cantando as verdade das coisa do Norte.

ASSARÊ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 85).

A intenção de apresentarmos o texto utilizado para refletir sobre as variedades regionais e sociais foi mostrar que é um texto em que podem ser observados fenômenos linguísticos mais estigmatizados, inclusive alguns que constituem traços descontínuos, havendo, também, fenômenos comuns a todas as variedades linguísticas – traços graduais.

Ao buscar ilustrar exemplos de variedades geográficas e sociais, foram retirados desse texto trechos em que há a presença dessas formas mais estigmatizadas, como é o caso dos versos em que o poeta escreve: “Sou fio das mata, cantô da mão grossa/Trabáio na roça, de inverno e de estio”. Nesse trecho, temos os fenômenos de vocalização da consoante lateral palatal /ʎ/ (*fio*, *trabáio*), concordância nominal não padrão (*das mata*) e perda de -r final em substantivo (*cantô*).

Talvez, tais fenômenos sejam avaliados com diferentes graus de estigmatização. Em um contexto de fala informal, a vocalização da consoante lateral palatal /ʎ/, um traço descontínuo, mais presente nas variedades rurais, se pensarmos no contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004), poderia ser mais estigmatizado do que a concordância nominal não padrão, um traço gradual, presente em todas as variedades do português; no entanto, é

possível que, a depender do contexto, esses fenômenos recebam avaliações bastante parecidas. A presença dos fenômenos descritos em uma produção escrita, atividade de letramento, pode favorecer sua percepção negativa/estigmatizada. Então, mesmo os fenômenos que constituem traços graduais, como a concordância nominal não padrão e a perda do *-r* final (que, apesar de ser mais comum em infinitivos, ocorre também em outras palavras, a depender da variedade, sobretudo em estilos menos formais), tendem a ser vistos, nesse contexto de produção escrita, com maior estigma. Ao lidar com tais fenômenos a partir do poema de cordel, a abordagem presente no livro associa-os diretamente a certas variedades da língua – que não são as variedades prestigiadas.

Esse tratamento é diferente daquele que observamos quando o livro apresentou o uso de perífrases verbais em lugar do pretérito mais-que-perfeito, fenômeno que usamos como exemplo na introdução da subseção que discute esta análise. Conforme teremos a oportunidade de observar em detalhes mais adiante (subseção 7.4.3.1), o uso do mais-que-perfeito composto é associado, no livro, à informalidade, ainda que se afirme que a forma simples desse tempo verbal é pouco usada no português brasileiro, o que já é suficiente para entendermos que é um uso que não se restringe a estilos informais. Novamente, temos a informalidade como justificativa para um fenômeno variável, o qual não tem sua presença nas variedades prestigiadas assinalada de forma direta.

Sabemos que a forma inovadora – perífrase de mais-que-perfeito – faz parte das normas de prestígio porque, além de nosso conhecimento como falantes cultos, que dificilmente utilizamos a forma verbal do mais-que-perfeito sintético, temos estudos, como os de Martins (2011) e Fernandes (2015), que observam que o pretérito mais-que-perfeito sintético, em desuso na fala, também tem perdido um espaço significativo para a forma perifrástica na escrita culta. Esses dados levam-nos a entender que essa não é uma variante estigmatizada, e, por sua presença em diferentes textos escritos cultos, como os de domínio jornalístico, podemos dizer que faz parte das variedades de prestígio.

Com isso, observamos que a tendência de não apontar as variedades prestigiadas como espaço de variação continuou presente no volume do 8º ano.

7.3.4 9º ano

Vejamos, agora, os dados encontrados no volume do 9º ano. Nesse material, apesar de vermos a abordagem de diversos fenômenos variáveis, nenhum deles é associado a uma variedade específica.

O uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular é estudado a partir de um texto que apresenta tanto o emprego de *tu* quanto de *você*, o que foi relacionado, no livro, a um fenômeno representativo da informalidade da situação comunicativa em questão. Essa variação, muito comum em diversas variedades do português brasileiro, faz parte dos usos de falantes escolarizados em muitas comunidades, como a da cidade de Porto Nacional (TO), conforme demonstra o estudo de Martins (2017); assim, poderia ter sido apresentada como uma variação que está presente em variedades prestigiadas, porém, não houve essa abordagem.

Na mesma linha, o uso de regência verbal variável, do qual trata o volume, foi associado ao “português oral”, que, de acordo com o que se coloca, nem sempre está de acordo com a norma-padrão (OLIVEIRA; ARAÚJO, p. 115). Apesar de não se relacionar explicitamente a regência variável a contextos de informalidade, a ideia que fica é justamente a de que esse tipo de variação é mais comum em contextos em que não há uma preocupação em se seguir a “norma-padrão”, ou seja, em contextos menos monitorados, mais informais, portanto, isso porque a própria Base, na habilidade EF09LP07, estabelece o estudo da regência comparando-se o seu “uso” na norma-padrão com os usos no “português brasileiro coloquial oral” (BRASIL, 2018a, p. 189). Essa ideia é reforçada pelo exercício que discute a regência variável: utiliza-se uma tirinha, que retrata uma situação comunicativa de informalidade, em que o verbo *assistir* foi empregado como transitivo direto.

Na condução proposta pelo material, não se evidencia que esse fenômeno está presente nas variedades prestigiadas, porém, de acordo com o *Dicionário Prático de Regência Verbal* de Luft (2008), a transitividade do verbo *assistir*, originalmente indireta no sentido de *estar presente, presenciar*, sofreu pressão semântica por verbos sinônimos – “ver”, por exemplo –, o que levou o verbo a adquirir transitividade direta, sendo encontrado há muito tempo sem o uso da preposição em textos escritos. Esse dicionário é exemplar da norma gramatical, de que falamos na subseção 3.2, a partir de Faraco (2008), quando gramáticos e dicionaristas optam por flexibilizar as prescrições da norma-padrão, acolhendo usos observados nas normas de prestígio.

A variação na colocação pronominal também foi trabalhada no volume. Ao tratar sobre a preferência pela próclise no português brasileiro, o material estabelece uma relação desse tipo de uso com situações de informalidade, de “uso cotidiano”, sem enquadrar a presença dessas formas linguísticas nas variedades prestigiadas; essa abordagem, como veremos na subseção 7.4.4.3, está relacionada a uma habilidade da BNCC para o 9º ano.

Ainda sobre a colocação pronominal, as pesquisas linguísticas mostram que, na fala, há uma ampla preferência pela próclise, mesmo entre os falantes mais escolarizados (BIAZOLLI, 2018; GÖRSKI; COELHO, 2009; LOPES; BOTASSINI, 2019). Já na escrita culta, conforme estudos de Saraiva (2008), a ênclise ainda é observada, sobretudo em início de período. Se não podemos afirmar que a colocação pronominal variável é um fenômeno prestigiado, ao menos podemos dizer que faz parte das variedades prestigiadas, sobretudo em situações de fala, inclusive mais formais.

Todas essas discussões apontam para aquilo que temos observado nos demais volumes da coleção *Tecendo Linguagens*: há uma omissão em relação à variação presente nas normas de prestígio da língua; isso não quer dizer que as variantes de variedades prestigiadas não sejam trazidas para a discussão no livro: elas são, sim, abordadas, porém, não são apresentadas como tal.

7.3.5 Fechando a discussão

As reflexões que procuramos propor com essa pergunta de pesquisa visam a mostrar como, nos livros didáticos da coleção analisada, os fenômenos variáveis são muito mais confortavelmente associados a uma variedade quando ela não tem prestígio; assim sendo, as variedades prestigiadas não são explicitamente associadas a nenhum desses fenômenos.

Os fenômenos que constituem as variedades prestigiadas, como vimos, são amplamente relacionados ao processo de variação estilística, de modo que a linguagem “informal” é utilizada como justificativa para os usos que fogem daquilo que prevê a norma-padrão, mesmo que, em muitos casos, sequer estejamos diante de fenômenos realmente mais encontrados em usos informais. Nesse ponto, chamamos a atenção para a necessidade de os autores dos livros didáticos assumirem um compromisso teórico mais consistente com os estudos (socio)linguísticos, cuidando para que as abordagens desses materiais não negligenciem os estudos da própria ciência da linguagem, sob o risco de promoverem informações distorcidas e até mesmo incorretas; há inúmeras pesquisas sociolinguísticas que

podem e devem servir de guia para que os autores abordem de forma apropriada os fenômenos linguísticos tratados nos livros, evitando afirmações que não se provem acuradas.

O fato é que há uma tentativa de desassociar as variedades de prestígio dos fenômenos variáveis que as constituem, ou seja, da própria ideia de variação. Esse “disfarce” que coloca as formas linguísticas como pertencentes a usos mais informais, mas não como variantes que concorrem com outras formas dentro das variedades, incluindo-se as de prestígio, contribui para que as normas cultas sejam vistas como espaços de maior homogeneidade, à semelhança da norma-padrão, o que nos leva, novamente, à sinonímia identificada entre essas duas normas, aspecto observado tanto na coleção *Tecendo Linguagens* quanto na BNCC. Desse modo, as análises das subseções 7.2 e 7.3 mostram-se complementares: se na subseção 7.2 pudemos identificar que norma-padrão e norma culta são entendidas de modo indiferenciado, na presente subseção identificamos uma falha na compreensão do que são os usos cultos, da diversidade que os constitui, da heterogeneidade que, independentemente do registro, faz parte dessas variedades.

Para avançarmos nesse sentido, além de contarmos com o compromisso teórico dos próprios autores, conforme dissemos, também podemos tomar o modelo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) como base. Em vez de pensarmos em usos variáveis específicos, que se encaixam, em tese, em variedades muito delimitadas e desconectadas, é preferível considerarmos que os falantes utilizam e utilizarão, a depender da situação comunicativa, diferentes variantes, ora mais próximas do polo rural, ora mais próximas do polo urbano, o que estará diretamente relacionado não apenas à origem do falante, mas à mensagem que ele quer transmitir, a quem ele se dirige, ao grau de monitoramento empregado, se mais monitorado ou menos monitorado, assim como à natureza da prática social, se mais oral ou mais letrada.

Essa maneira de perceber nossa realidade linguística é muito mais coerente com a fluidez característica dos usos que fazemos da língua, considerando aquilo que Bagno (2013, p. 61) chama de “mobilidade dialetal dos falantes”. A partir desse ponto de vista, não caberia distribuir rótulos às variantes, determinando que essa faz parte da variedade x, aquela da variedade y: importa compreender os fenômenos variáveis e identificar quais pontos dos contínuos favorecerão determinados usos, pois é esse tipo de consciência que fará o aluno ter segurança em relação às suas escolhas linguísticas.

7.4 A variação linguística é levada em conta durante as discussões dos tópicos gramaticais?

A partir da análise desta questão, buscamos compreender se os fenômenos gramaticais apresentaram, nessa coleção, abordagem na perspectiva da variação linguística e, se sim, quais foram esses fenômenos e como esse tratamento aconteceu.

Acreditamos que seja bastante relevante pensarmos em quais tópicos gramaticais já são trazidos nos livros didáticos em diálogo com as realidades de uso. Essa identificação permite-nos entender, também, quais fenômenos ficam de fora desse tipo de abordagem, sendo tratados, portanto, de um ponto de vista mais prescritivo, com base em uma rigidez de regras que tomam a norma-padrão como referência.

Além de entendermos quais fenômenos têm abordagem na perspectiva da variação, procuramos qualificar o tipo de abordagem feita, por isso detalhamos como ocorre esse trabalho. Com as análises, percebemos haver dois tipos de abordagem, uma mais aprofundada e outra mais superficial, ou seja, fenômenos com *abordagem total* na perspectiva da variação e fenômenos com *abordagem parcial*.

Classificamos como *abordagem parcial* quando apenas “resvala-se” na questão da variação, com uma nota ao professor, um lembrete no *Apêndice*, um exercício isolado, pontual e/ou descontextualizado ou quando se usa a discussão simplesmente como uma ponte para que se trate de outro tema.

Os tópicos com *abordagem total* na perspectiva da variação linguística, por seu turno, tiveram essa classificação por terem sido trabalhados em exercícios de modo mais específico do que aqueles que foram categorizados como havendo abordagem parcial. Não é, necessariamente, o número de exercícios ou de itens em que foram trabalhados esses tópicos gramaticais que definirão o julgamento em relação ao tipo de abordagem recebida, mas, qualitativamente, o quão trabalhado foi o tema. Apesar de esse não ser um critério, é comum que os fenômenos classificados com abordagem total sejam apresentados em exercícios que, em geral, são desenvolvidos em mais de um item, o que permite um trabalho relativamente mais cuidadoso, havendo também textos dedicados ao professor para tratar do assunto e/ou boxes no próprio livro do aluno que reiteram as reflexões.

É importante destacar, porém, que mesmo os tópicos classificados com abordagem total em relação à variação não necessariamente o fazem da maneira ideal: há conduções questionáveis em torno das discussões desses fenômenos, com suposições problemáticas

e/ou rasas. Apesar disso, ao identificarmos que o material não apresentou apenas a visão da gramática prescritiva a respeito de um fenômeno gramatical, abordando seus usos variáveis (ainda que sem chamá-los assim), consideramos que houve abordagem na perspectiva da variação. E, quando essa abordagem é feita com um pouco mais de espaço de reflexão no livro, ainda que com falhas de condução em certos aspectos, consideramos que essa foi uma abordagem total.

Queremos destacar que a maior parte dos nossos achados estão nos conteúdos da seção *Reflexão sobre o uso da língua*, a qual é dedicada à análise linguística e semiótica, e na seção de exercícios de fixação dessas análises, denominada *Aplicando conhecimentos*, no entanto, identificamos o tratamento de alguns tópicos gramaticais também no *Apêndice* e na seção *Linguagem do texto*; independentemente da seção do livro em que o fenômeno gramatical foi discutido, consideramos sua ocorrência.

Nossa análise foi sistematizada em quadros, que trazem uma ideia geral de nossa discussão. Nesses quadros, apresentaremos o volume analisado, o fenômeno gramatical¹⁵, a(s) página(s) do livro em que foi tratado, a abordagem em relação à variação – parcial ou total – e especificações que buscam explicar sucintamente de que modo cada um dos tópicos apontados foi tratado nos livros da coleção. Após a apresentação do quadro que resume o que foi observado no volume, traremos em detalhes como cada fenômeno foi tratado no material, explicitando por que o enquadrámos em determinada abordagem.

De modo geral, identificamos que, ao longo da coleção, todos os volumes trabalharam algum aspecto gramatical na perspectiva da variação, ora de modo mais desenvolvido, ora menos; de toda forma, é positivo, com toda a certeza, observar a presença dessas discussões, inclusive com habilidades da BNCC estabelecendo tais abordagens, mas não chega a ser o cenário ideal, pensando em uma pedagogia da variação linguística, conforme buscaremos descrever a seguir.

7.4.1 6º ano

Apresentamos o quadro de abordagem de fenômenos gramaticais na perspectiva da variação referente ao volume do 6º ano:

¹⁵ Informamos que fenômenos gramaticais que não tiveram abordagem na perspectiva da variação não compõem o quadro.

Quadro 7 – Fenômenos abordados na perspectiva da variação – 6º ano

Volume	Fenômeno gramatical Página(s) do livro	Abordagem em relação à variação	Especificações
6º ano	Concordância verbal p. 88	Aborda parcialmente	A concordância não padrão apenas introduz a discussão sobre variação linguística. Não é discutida no momento em que a <i>concordância verbal</i> é o foco da reflexão linguística.
	Pronome pessoal p. 109	Aborda parcialmente	<i>Você, vocês e a gente</i> não são colocados no quadro de pronomes pessoais, mas menciona-se o uso de <i>tu</i> com concordância não padrão e o desuso de <i>vós</i> .
	Futuro do presente p. 238	Aborda totalmente	O uso do futuro perifrástico em lugar do futuro do presente simples é trazido em exercícios, mas é associado apenas a contextos de informalidade.
	Futuro do pretérito p. 240	Aborda totalmente	O uso do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito é abordado. Não há, no entanto, maiores aprofundamentos.

Fonte: elaborado pela autora.

Como veremos, esse volume é um dos que mais apresenta tópicos trabalhados na perspectiva da variação, ficando empatado com o material do 9º ano. Das quatro abordagens, duas são parciais e duas são totais, as quais descreveremos a seguir.

7.4.1.1 Concordância verbal

A menção à concordância verbal variável é feita apenas em um exercício no volume, que faz parte de um tópico denominado *Variação Linguística*, dentro da seção *Reflexão sobre o uso da Língua*. Tal exercício (Figura 32) é o único a constituir o tópico em questão, sendo acompanhado de um longo texto no manual do professor com orientações para tratar sobre variação linguística (Figura 33); esse é o mesmo texto que discutimos na análise da subseção 7.2.1, o qual diz que há falantes que seguem as regras da norma-padrão – e, por isso, fazem a concordância padrão – e outros que nem sempre seguem essas regras – o que leva a uma concordância não padrão; desse modo, toma-se a norma-padrão como referência para refletir sobre esse uso linguístico.

Figura 32 – 6º ano: concordância verbal variável

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.*

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

Figura 33 – 6º ano: texto de apoio à atividade 1b

Variedade linguística Atividade 1b. Acolha as hipóteses dos alunos. Explique a eles que há pessoas que usam uma variedade da língua em que há regras de concordância convencionadas de acordo com a norma-padrão. Mas que há também pessoas que usam uma variedade da língua que nem sempre segue as regras da norma-padrão. Aproveite para explicar que, quanto menor o acesso à escolaridade, maior a probabilidade de se desviar da norma-padrão, uma vez que, fora da escola, diminuem-se as oportunidades de conhecê-la e utilizá-la.	Explique aos alunos que, por ser dinâmica, a língua passa por processos naturais de mudança e seu uso se modifica de acordo com a situação, variando conforme o tempo em que se vive, o lugar onde se mora, a idade, a circunstância em que a produzimos etc. A essas diferentes maneiras de uso da língua chamamos variedades linguísticas. Os falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural são conhecidos como normas urbanas de prestígio ou variedades urbanas de prestígio e correspondem aos usos da língua mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as igrejas e a imprensa. Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas quanto as normas urbanas de prestígio. A norma-padrão é um modelo idealizado de língua correspondente a um conjunto de regras veiculadas, sobretudo, pela gramática normativa.
--	--

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

A classificação de abordagem parcial recebida pela condução da discussão desse fenômeno no livro está relacionada (1) ao fato de o exercício sobre concordância verbal variável estar isolado de outros que reflitam sobre o mesmo assunto e (2) ao espaço em que essa discussão se deu (em um tópico dedicado a tratar sobre variação linguística). Entendemos que o trabalho com a concordância verbal, especificamente, não foi o foco da questão.

Não há uma reflexão, por exemplo, sobre outras concordâncias verbais variáveis, com outros pronomes e outras formas verbais, assim como não se propõe a análise de outros textos, orais ou escritos, em que esse tipo de variação apareça, nem se busca compreender os contextos linguísticos que favorecem ou não a realização da concordância não padrão. Além do mais, nesse mesmo volume, quando a concordância verbal em si é tema da seção de análise linguística, não há qualquer menção ao uso variável colocado aqui, talvez porque a habilidade da Base que fala sobre o trabalho com a concordância verbal para o 6º ano não mencione a reflexão sobre a concordância variável:

(EF06LP06) 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). (BRASIL, 2018a, p. 171)

Convém mencionar que, para a pedagogia da variação linguística, a ideia de *adequação* não está relacionada apenas aos usos compreendidos como prestigiados: há contextos em que formas não padrão podem ser adequadas também; portanto, a ideia de empregar “adequadamente” as regras de concordância nominal e verbal, tal qual coloca-se na BNCC, abre espaço para uma interpretação mais conservadora, que entende haver adequação somente nos usos de prestígio.

Todos esses fatores levam-nos a crer que a concordância verbal variável foi usada somente como um meio de introduzir as discussões sobre variação linguística, não como um tópico de interesse por si, dada a superficialidade com que foi tratada.

7.4.1.2 Pronome pessoal

Acerca dos pronomes pessoais, observamos que o livro traz uma apresentação do quadro pronominal conforme veiculado pela gramática tradicional, não estando aí a abordagem na perspectiva da variação. Logo, no caso dos pronomes retos, o quadro apresentado não insere o *você* como um pronome de 2ª pessoa do singular, além disso, não vemos *a gente* e nem *vocês* como pronomes de 1ª pessoa e 2ª pessoa do plural, respectivamente. Os pronomes oblíquos, conseqüentemente, também seguem a apresentação da gramática tradicional.

No entanto, no momento em que esse quadro é apresentado, há um texto direcionado ao professor indicando que poderia ser um momento interessante para falar sobre as variedades linguísticas regionais que fazem uso de *tu*, às vezes com concordância não padrão, e para mencionar a variação histórica, tratando sobre o *vós*, que caiu em desuso.

7.4.1.3 Futuro do presente

Conforme discutimos na subseção 7.3.1, o livro tratou do uso variável das formas de futuro do presente, apresentando a forma simples e a perifrástica, o que consideramos positivo, já que o futuro do presente simples não foi tomado como única possibilidade de uso. Ao nosso ver, essa abordagem pode ser considerada total, embora tenham ocorrido falhas em alguns aspectos.

Na Figura 35, vemos um exercício em que são usados trechos de uma notícia que emprega o futuro perifrástico, forma variável do futuro do presente (verbo *ir* flexionado no presente + verbo no infinitivo).

Figura 35 – 6º ano: futuro do presente

3. Releia alguns trechos da notícia “Fãs do Festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bumbódromo”.

Já a paraense Auricélia Amaral, torcedora do Garantido, **vai assistir** pela primeira vez ao festival.

“O Caprichoso esse ano **vai ser** campeão.”

“Eu não tenho dúvida de que a gente **vai lotar** o bumbódromo e muita gente **vai ficar** de fora porque a capacidade do bumbódromo é restrita [...]”

O Caprichoso **vai entrar** na arena do Bumbódromo por volta de meia-noite e meia, encerrando às 3h da madrugada.

a) Que formas verbais substituiriam as locuções verbais em destaque expressando o tempo futuro do presente do indicativo? *assistirá, será, lotará, ficará, entrará.*

b) Converse com o professor e os colegas e responda: por que, provavelmente, optou-se pela locução verbal para expressar o tempo futuro, em vez de usar o verbo no futuro do presente?

Sugestão de resposta: A locução verbal é mais informal, mais usada no dia a dia do que o verbo no futuro do presente.

Atividade

3b. Ao corrigir a atividade, retome com os alunos o conceito de variedade linguística. É importante ressaltar que, em situações informais, somos mais espontâneos e geralmente empregamos estruturas mais comuns, usuais.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 238).

Observamos, na condução da questão, a intenção de mostrar que uma forma é usada em lugar da outra com o mesmo valor, conforme vemos por meio da reflexão proposta no item *a*. Assim, apesar de não se expressar de forma direta que estamos diante de variantes que constituem um processo de variação linguística relacionado a expressões de futuro, trabalha-se com a ideia de variação (formas distintas de dizer a mesma coisa).

No item *b* dessa questão, pergunta-se por que se optou pelo uso do futuro perifrástico em vez da forma tradicional, sintética; então, no texto ao professor e na expectativa de resposta, conforme mostra a figura, vemos que tal uso é associado à informalidade, como a

forma “mais usada no dia a dia”, quando “somos mais espontâneos”, empregando “estruturas mais comuns, usuais”, como já mencionamos na subseção 7.3.1.

Desse modo, apontamos como falho o fato de não se discutir que, no próprio exercício proposto, a estrutura do futuro perifrástico está sendo empregada em uma notícia, e não aparece apenas na fala das pessoas entrevistadas, mas no texto do próprio jornalista, falante culto que, ao escrever a notícia, produção letrada, utiliza registro próprio das normas cultas.

Essa condução problemática está intimamente relacionada ao que tratamos na subseção 7.3: as variantes associadas às variedades de prestígio não são apontadas como tal, recorre-se à informalidade para “justificar” os usos variáveis. Chamamos atenção também para o seguinte: ao associar essa variação aos usos do “dia a dia”, cria-se uma relação com a fala, como se apenas a oralidade abrigasse usos informais e como se a perífrase de futuro só fosse encontrada na modalidade oral.

Apesar dos pontos discutidos, a abordagem total foi considerada tendo-se em conta o fato de haver, minimamente, um espaço para que se pense sobre o fenômeno, com a identificação do uso intercambiável das duas formas e uma reflexão sobre o que levaria ao uso da variante, incluindo um texto de apoio ao professor dedicado a orientar essa reflexão.

7.4.1.4 Futuro do pretérito

Vejamos, agora, como foi abordado o emprego de pretérito imperfeito para exprimir a ideia de futuro do pretérito. Na Figura 36, observamos o uso de uma cantiga que mostra um verbo no pretérito imperfeito (*mandava*) usado no lugar do futuro do pretérito (*mandaria*).

Figura 36 – 6º ano: futuro do pretérito

Se esta rua, se esta rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

Domínio público.

a) Observe a forma verbal *mandava*. Em que tempo e modo ela está?
Pretérito imperfeito do indicativo.

b) Que tempo e modo seriam os mais indicados nesse contexto?
Futuro do pretérito do modo indicativo: *mandaria*.

c) Levante uma hipótese: Por que houve a troca do tempo verbal na cantiga?

c) Sugestão de resposta: Por se tratar de uma cantiga popular, não sabemos quem a compôs, mas é possível que essa pessoa não tivesse acesso à norma-padrão ou não estivesse preocupado com ela e trocou o futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito, provavelmente porque as duas formas verbais referem-se ao passado. Discuta com os alunos as hipóteses que apresentarem e, ao fazer a correção dessa atividade, retorne com eles o conceito de flexão verbal, ressaltando que os verbos flexionam em pessoa, número, tempo e modo.

Além de identificarem em que tempo verbal a forma *mandava* está, os alunos foram levados a entender que essa forma está sendo utilizada em lugar de *mandaria*, ou seja, buscou-se mostrar que um verbo no pretérito imperfeito foi utilizado com um sentido que, tradicionalmente, seria veiculado por um verbo no futuro do pretérito. Assim como nos exercícios sobre futuro do presente, temos, aqui, uma reflexão que permite a compreensão de que essas formas, apesar de distintas, podem ser usadas com o mesmo valor.

Adiante, no item *c*, os alunos deveriam levantar hipóteses para esse uso variável, então, na expectativa de resposta, observamos que o contexto de produção da cantiga é associado à falta de acesso à norma-padrão. Outra possibilidade sugerida para a presença desse uso variável na cantiga, de acordo com a expectativa de resposta, é a pouca relevância da norma-padrão para o contexto de produção do texto estudado. Conforme tratamos na subseção 7.3.2, é uma abordagem que acaba associando esse uso à informalidade.

No entanto, falta trazer a informação (seja na expectativa de resposta, em um texto de apoio ao professor ou em um box no livro do aluno) de que essa troca é muito comum no português brasileiro, havendo registros desse fenômeno variável desde o português arcaico (SOUSA, 2007). O livro não aborda a razão pela qual essa alternância acontece e também não há uma discussão sobre a forma como o uso do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito é avaliado em nossa sociedade.

Apesar dos problemas na condução dos exercícios, como demonstramos, consideramos haver abordagem total porque identificamos que foi aberta uma possibilidade real de reflexão sobre os usos variáveis em questão, indo além da simples menção, como ocorre com outros tópicos, de abordagem parcial.

7.4.2 7º ano

Vejamos, agora, o quadro de abordagem de fenômenos gramaticais na perspectiva da variação referente ao volume do 7º ano:

Quadro 8 – Fenômenos abordados na perspectiva da variação - 7º ano

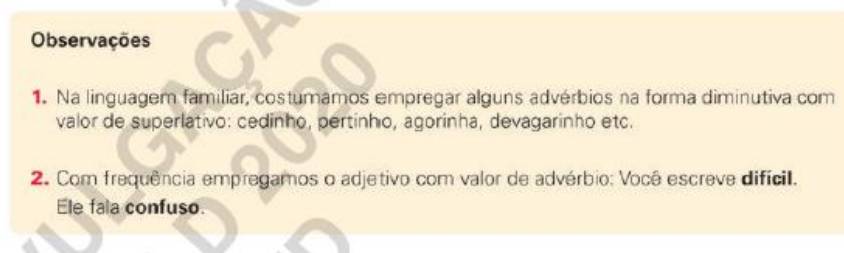
Volume	Fenômeno gramatical Página(s) do livro	Abordagem em relação à variação	Especificações
7º ano	Advérbios e locuções adverbiais p. 288	Aborda parcialmente	No <i>Apêndice</i> , faz-se referência a dois usos variáveis dos advérbios: forma diminutiva como superlativo e emprego de adjetivo com valor de advérbio.

Fonte: elaborado pela autora.

O volume do 7º ano trouxe apenas um fenômeno gramatical abordado na perspectiva da variação, o qual teve uma abordagem parcial, devido à maneira pontual com que foi tratado, conforme descreveremos em seguida. Como pudemos notar nas discussões da subseção 7.1.2, a abordagem da variação linguística nesse volume foi mais relacionada aos diferentes graus de formalidade, não ao tratamento de fenômenos gramaticais.

7.4.2.1 Advérbios e locuções adverbiais

Consideramos que os advérbios e as locuções adverbiais tiveram abordagem parcial em relação à variação linguística porque, apesar de haver menção a usos variáveis relativos à classe dos advérbios, ela é feita apenas no *Apêndice*, conforme mostramos na Figura 37.

Figura 37 – 7º ano: advérbios e locuções adverbiais

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 288).

Vemos, nesse box, duas considerações sobre usos variáveis da classe dos advérbios, referentes ao emprego (1) do diminutivo com valor de superlativo e (2) dos adjetivos com valor de advérbio. Tais observações, como dissemos, estão restritas à seção *Apêndice*, não havendo qualquer reflexão a esse respeito no momento em que os advérbios e locuções adverbiais estão sendo apresentados no livro, assim como também não há exercícios que tenham colocado em pauta tais usos.

7.4.3 8º ano

Neste momento, apresentaremos o quadro de abordagem de fenômenos gramaticais na perspectiva da variação referente ao volume do 8º ano:

Quadro 9 – Fenômenos abordados na perspectiva da variação - 8º ano

Volume	Fenômeno gramatical Página(s) do livro	Abordagem em relação à variação	Especificações
8º ano	Perífrases verbais em lugar do pretérito mais-que-perfeito p. 71-72	Aborda totalmente	Há uma seção dedicada ao estudo da perífrase verbal usada em lugar do pretérito mais-que-perfeito, classificado no livro como um <i>tempo verbal</i> pouco usual no português brasileiro.

Fonte: elaborado pela autora.

Assim como ocorreu no volume do 7º ano, o material dedicado ao 8º ano apresenta apenas um fenômeno gramatical com tratamento na perspectiva da variação. Porém, diferentemente daquele volume, este apresenta um fenômeno com abordagem total, cuja descrição será detalhada na sequência. A presença do tratamento desse fenômeno considerando-se aspectos variáveis é interessante de ser observada nesse volume que, conforme vimos na subseção 7.1.3, tem um trabalho bastante reduzido em relação à variação.

7.4.3.1 Perífrases verbais em lugar do pretérito mais-que-perfeito simples

Nesse material, há uma seção dedicada ao trabalho com verbos e perífrases verbais. Nela, são discutidas as ideias de transitividade verbal e complementos verbais; além disso, apresenta-se a locução formada pelo verbo *ter* auxiliar + forma nominal do verbo (*tinha esquecido*, por exemplo), usada, no Brasil, em lugar da forma verbal simples do pretérito mais-que-perfeito (*esquecera*, por exemplo), em desuso na língua falada e mesmo em textos escritos do nosso país.

Vejamos o exemplo de um exercício que aborda a questão da perífrase:

Figura 38 – 8º ano: exercícios sobre perífrase verbal em lugar do pretérito mais-que-perfeito

(1)

3. Releia mais um trecho extraído do texto “Um bom sujeito”.

Era só esperar a professora chamá-lo, pensou. Vinte minutos passados, bateu a impaciência. Será que a professora **tinha esquecido** dele? No quadro-negro, outro menino **tinha acabado** de grifar os sujeitos das orações que Márcia **pedira**.

- a) Quais formas verbais podem substituir as locuções verbais *tinha esquecido* e *tinha acabado* destacadas nesse trecho? *As formas verbais **esquecera** e **acabara**.*
- b) Reescreva as orações abaixo, substituindo as locuções em destaque pelas formas verbais indicadas anteriormente.
- Será que a professora **tinha esquecido** dele? *Será que a professora se **esquecera** dele?*
 - No quadro-negro, outro menino **tinha acabado** de grifar os sujeitos das orações [...]. *No quadro-negro, outro menino **acabara** de grifar os sujeitos das orações [...].*
- c) A forma verbal *pedira* está conjugada em que tempo do modo indicativo? *No pretérito mais-que-perfeito.*
- d) Por qual locução verbal é possível substituir a forma verbal *pedira*? *Pela locução verbal **tinha pedido**.*

As locuções verbais *tinha esquecido* e *tinha acabado* são compostas pelo verbo auxiliar *ter* e as formas nominais dos verbos principais *esquecer* e *acabar* no particípio: *esquecido* e *acabado*.
A construção linguística que substitui os verbos simples por locuções verbais damos o nome de **perífrase verbal**.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 71-72).

Na atividade, observamos o uso de um trecho de texto no qual são observadas tanto locuções verbais com valor de pretérito mais-que-perfeito quanto a própria forma simples desse mesmo tempo verbal. No item *a*, pergunta-se quais formas verbais poderiam substituir as locuções, e, no item *b*, solicita-se que as orações sejam reescritas, colocando as formas verbais indicadas na resposta ao item *a* no lugar das locuções verbais. Esses exercícios buscam fazer o aluno perceber que o uso da perífrase é feito no lugar do pretérito-mais-que-perfeito, com o mesmo valor. O exercício seguinte continua trabalhando o mesmo assunto:

Figura 39 – 8º ano: exercícios sobre perífrase verbal em lugar do pretérito mais-que-perfeito
(2)

Atividades

4c. Provavelmente, os alunos dirão que é comum usarmos a perífrase verbal "tinha ensinado". No caso específico do mais-que-perfeito, trata-se de um tempo verbal pouco usado no português falado no Brasil.

4d. Verifique se os alunos alcançam a percepção de que, na formação simples, o verbo *tomar* torna a mensagem mais formal, enquanto na forma composta esse nível de formalidade é menor por ser bastante comum no emprego da língua o uso de locuções verbais (perífrases verbais).

4. Releia estes trechos do texto "Um bom sujeito", observando as formas verbais destacadas.

I A classe estava de queixo caído. Será que Reinaldo **tinha tomado** chá de enciclopédia? Até Márcia estava calada.

II Muita gente ficou de orelha em pé para escutar a resposta. Márcia ainda não **ensinara** a classificação do sujeito. Para a maioria da turma, esse assunto não podia ser coisa fácil.

Responda:

a) No trecho I, a forma verbal *tinha tomado* é formada pelo verbo auxiliar *ter* e pelo verbo principal *tomar* no particípio. Trata-se de uma perífrase verbal ou locução verbal.

b) Em qual desses trechos a forma verbal constitui uma perífrase verbal? Explique.

c) Reescreva a frase "Márcia ainda não **ensinara** a classificação do sujeito", substituindo a forma verbal destacada por uma perífrase verbal. *Márcia ainda não **tinha ensinado** a classificação do sujeito.*

d) No uso cotidiano da língua, você acha que é mais comum usarmos a forma verbal *ensinara* ou a perífrase verbal *tinha ensinado*? *Resposta pessoal.*

e) Observe:

"A classe estava de queixo caído. Será que Reinaldo **tinha tomado** chá de enciclopédia? Até Márcia estava calada."

A classe estava de queixo caído. Será que Reinaldo **tomara** chá de enciclopédia? Até Márcia estava calada.

- Em sua opinião, que efeitos de sentido o uso do verbo *tomar* em sua forma composta (*tinha tomado* – perífrase verbal) e em sua forma simples (*tomara*) traz à mensagem passada nessas orações acima? *Resposta pessoal.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 72).

Nesse exercício, segue-se, inicialmente, a mesma ideia de identificar a perífrase e entender o valor de igualdade de sentido entre a locução e a forma simples do pretérito mais-que-perfeito, mas chamamos especial atenção aos itens *c* e *d*. No item *c*, os alunos devem avaliar se, no uso cotidiano da língua, é mais comum a perífrase ou a forma simples do mais-que-perfeito. Como é possível observar no texto dedicado ao professor a respeito desse item, há uma expectativa de que a perífrase seja apontada como a forma mais comum e, nesse contexto, coloca-se que o pretérito mais-que-perfeito é um *tempo verbal* pouco usado no português falado no Brasil. No item *d*, espera-se que os alunos reflitam sobre os efeitos de sentido que o uso dessas diferentes formas podem trazer aos enunciados, e o professor é orientado a mostrar que a forma simples do verbo denota mais formalidade do que a locução.

Em primeiro lugar, observamos, no texto ao professor, uma afirmação que não é verdadeira: o pretérito mais-que-perfeito, enquanto tempo verbal, não é pouco utilizado em nossa língua, é a forma simples/sintética desse tempo verbal que é pouco usada/tem uso ausente.

Em segundo lugar, notamos que a preferência pelo uso da perífrase em relação ao mais-que-perfeito simples está relacionada a *contextos de fala*, como inclusive discutimos na subseção 7.3.3. No entanto, conforme já mencionamos, estudos como os de Martins (2011) e Fernandes (2015) demonstram que, mesmo na escrita culta, inclusive em situações de maior formalidade, a forma sintética tem perdido espaço. Essa constatação demonstra que a relação

criada no material entre *uso da perífrase-fala-informalidade* e *uso da forma sintética-escrita-formalidade* não encontra base nos usos reais.

Acreditamos, nesse sentido, que não há necessidade de inserir exercícios que, reiteradamente, apontem para a forma simples, que está em desuso; seria mais proveitoso um trabalho capaz de mostrar aos alunos que o pretérito mais-que-perfeito sintético, apesar de ainda veiculado em gramáticas, não é mais/é muito pouco observado nos usos cultos, falados e escritos, dos brasileiros, de modo a evidenciar que a forma realmente utilizada hoje é a composta.

Acerca desse tópico, consideramos, por fim, que houve abordagem total na perspectiva da variação, tendo em vista que houve certo espaço para que fossem observadas as duas formas do pretérito mais-que-perfeito. Conforme demonstramos, porém, essa abordagem (1) traz uma informação que não é verdadeira, sobre o *tempo verbal* do pretérito mais-que-perfeito ser pouco utilizado no português brasileiro; (2) não explicita que a preferência por uma dessas formas, que seria a mais inovadora, não se restringe a estilos informais; e (3) não aponta que a concorrência entre as formas e a preferência pela estrutura perifrástica levou a uma mudança linguística praticamente implementada na fala e na escrita.

7.4.4 9º ano

Em seguida, mostramos o quadro de abordagem de fenômenos gramaticais na perspectiva da variação referente ao volume do 9º ano:

Quadro 10 – Fenômenos abordados na perspectiva da variação - 9º ano

Volume	Fenômeno gramatical Página(s) do livro	Abordagem em relação à variação	Especificações
9º ano	Uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular p. 84	Aborda parcialmente	O assunto é mencionado em um exercício na seção <i>Linguagem do Texto</i> . Atribui-se a troca entre <i>tu</i> e <i>você</i> , observada em um texto, à informalidade da situação comunicativa expressa.
	Regência verbal p. 117	Aborda parcialmente	Nota dedicada ao professor que menciona o fato de haver variação em relação à regência verbal no <i>português oral brasileiro</i> . Há também um exercício com o objetivo de identificar um uso não padrão de regência, mas não se propõe uma reflexão a respeito.

Volume	Fenômeno gramatical Página(s) do livro	Abordagem em relação à variação	Especificações
	Colocação pronominal p. 223-224; 228-229	Aborda totalmente	Presença de texto no livro do aluno explicando sobre a preferência pelo uso da próclise no <i>português oral</i> do Brasil. Há exercícios que buscam refletir sobre a variação na colocação pronominal, sem promover discussões aprofundadas e reforçando a relação entre preferência pela próclise e contextos informais.
	Estrangeirismos ¹⁶ p. 240-241	Aborda totalmente	Uso de um texto que discute de forma mais aprofundada o assunto. Apesar dessa abordagem, as questões sobre o texto não levam a reflexões muito consistentes.

Fonte: elaborado pela autora.

Como dissemos quando apresentamos o quadro referente ao volume do 6º ano, ele e o volume do 9º ano são os que mais trazem abordagens de fenômenos gramaticais na perspectiva da variação. De acordo com o quadro, esse material apresenta quatro abordagens de fenômenos na perspectiva da variação, dois com abordagem parcial e dois com abordagem total, conforme detalharemos à frente.

7.4.4.1 Uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular

Esse é um caso em que houve abordagem parcial de um conteúdo na perspectiva da variação linguística. A variação no uso de pronomes de 2ª pessoa do singular é trazida em um exercício isolado, o qual apresentamos a seguir.

¹⁶ Apesar de os estrangeirismos não serem, exatamente, fenômenos gramaticais, mas sim fenômenos linguísticos, decidimos trazê-los para esta discussão por entendermos que houve uma abordagem do fenômeno do ponto de vista da variação, assim sendo, consideramos relevante refletir sobre como isso ocorre.

Figura 40 – 9º ano: uso variável de pronomes de 2ª pessoa do singular

3. Considere novamente a estrofe extraída do poema "Excursão":

conversavas com Luísa, ajeitando uma rosa branca
nos teus cabelos lisos,
ô Mariana, vê se me vê, pô, estou aqui,
louco de você, e me calava,

a) É possível perceber que nesses versos o autor não mantém uniformidade no uso dos pronomes e dos verbos, ora empregando **tu**, ora empregando **você**, e alterando as pessoas e os tempos verbais. Com que intenção ele faz isso? Para indicar informalidade na situação de comunicação e na linguagem empregada pelo eu poético.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 84).

A questão é baseada no poema *Excursão*, lido no capítulo em que o exercício é trabalhado. Como vemos, destaca-se, no exercício, a troca feita pelo autor em relação aos pronomes de 2ª pessoa do singular (*tu* e *você*), o que também impacta as formas verbais utilizadas. Observa-se que a troca entre esses pronomes não é tratada de um modo minimamente aprofundado, sendo relacionada apenas ao estilo informal adotado pelo eu poético. Não são oferecidas oportunidades de se refletir mais detidamente sobre o uso dos pronomes, em si.

Faltou trazer uma reflexão mais cuidada sobre algumas variáveis linguísticas e/ou sociais que são mais significativas no uso dessas formas pronominais; não estamos diante de uma variação que ocorre apenas devido ao nível de monitoração da situação comunicativa, há diversos outros fatores envolvidos para que ocorra tal uso variável. Para tanto, teria sido interessante refletir sobre variedades do português que empregam as duas formas de 2ª pessoa, buscando entender quando um pronome ou outro é mais utilizado.

O fato de não se dedicar um espaço maior ao debate do assunto é o que nos leva a apontar a abordagem como parcial.

7.4.4.2 Regência verbal variável

Ao tratar sobre regência verbal, são mencionados os usos variáveis que ocorrem no português brasileiro, o que é abordado tanto em um exercício quanto em uma nota ao professor, como mostramos na Figura 41.

Figura 41 – 9º ano: regência verbal variável: nota ao professor e exercício

No Apêndice deste volume, há exemplos de frases com os verbos indicados no quadro. Sugerimos que mostre aos alunos esses exemplos e que solicite a eles que citem outros em que se possa verificar a regência conforme a transitividade de cada verbo em situações de uso. Verifique se eles têm a compreensão de que no português oral brasileiro nem sempre esses verbos são empregados conforme propõe a norma-padrão, sendo comum verbos transitivos indiretos serem empregados sem o uso de preposição. Cite como exemplo o verbo *assistir* que, no sentido de “ver e ouvir” (um filme, um espetáculo, *show* etc.), deve ser regido por preposição, mas que, em situação oral de uso, nem sempre as pessoas empregam essa preposição.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a tirinha a seguir.



SANTOS, Cibele. TV: a fonte da discórdia! Disponível em: <<https://bit.ly/2FfOdgd>>. Acesso em: 29 set. 2018.

A disputa do casal que, quando tinha apenas uma televisão, discutia o direito de ver o seu programa favorito, e, quando comprou mais uma TV, passou a disputar o local, querendo cada um assistir à televisão no quarto, deitado na cama.

- a) O que a situação retratada nos quadrinhos traz de engraçado?
- b) Qual é a crítica implícita nessa tirinha?
- c) No primeiro quadrinho, qual o sentido do verbo *ver*?
- d) É possível observar que o verbo *assistir* não foi empregado conforme propõe a norma-padrão, ou seja, foi empregado sem a preposição “a”.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 115 e 116).

O box da esquerda da página, dedicado ao professor, não é apresentado junto do exercício, como trazemos aqui, mas acompanha um quadro no livro do aluno que explica o que é a regência verbal e traz uma lista de verbos com suas regências, de um modo muito similar ao que Bagno (2013) identificou nas coleções analisadas: ao tratar sobre regência, a maioria dos livros didáticos limitou-se a transcrever o que há de mais conservador nos compêndios normativos.

Apenas para exemplificarmos, no quadro apresentado pelo livro, o verbo *assistir* é apontado como transitivo indireto, regido pela preposição *a*, sem menção ao uso variável encontrado em nossa língua (*assistir* como verbo transitivo direto), o qual, conforme expusemos na subseção 7.3.4, já está reconhecido em gramáticas e dicionários que adotam a “norma gramatical” (FARACO, 2008).

Sobre o verbo *namorar*, diz-se que é “VTD – não admite *de forma alguma* a preposição *com*” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 115, grifos nossos); foi exatamente o mesmo texto que acompanhou o verbo *namorar* na edição de 2008 da coleção *Tecendo Linguagens*, de acordo com Bagno (2013), o que nos revela a manutenção de uma perspectiva altamente normativista na abordagem da regência, bastante alinhada à *norma curta* (FARACO, 2008), tal qual discutimos na subseção 3.2. Inclusive, Luft (2008), em uma discussão que Faraco (2008) usou como exemplo de norma gramatical, fala sobre a regência

do verbo namorar: o autor reconhece que, apesar de puristas condenarem a regência “namorar com”, esse é um uso normal, moldado em *casar com* e *noivar com*, ou seja, as duas regências são legítimas.

No boxe dedicado ao docente, lemos um texto que trata sobre o uso variável da regência verbal no *português oral brasileiro*, associando o uso não padrão à modalidade oral da língua. Apesar de reconhecer a existência da regência verbal variável, deixa-se de mencionar que ela também é observada em textos escritos, como apontam diversas pesquisas (GUIDA, 2013; MARQUES, 2006; NEVES, 2004). Essa abordagem, como também chegamos a mencionar anteriormente, está atrelada à habilidade EF09LP07, que fala sobre comparar a regência da norma-padrão aos usos do *português brasileiro coloquial oral*. Então, essa ideia de que a variação no uso da regência está restrita ao português oral vem da BNCC e reflete-se no livro didático.

No exercício que trouxemos na Figura 41, os alunos devem identificar, no item *d*, a regência não padrão (mas largamente utilizada por falantes cultos) com o verbo *assistir*, a qual é utilizada em uma tirinha. No entanto, apesar de a questão chamar atenção para o uso variável, como vemos, não é trazida uma reflexão mais atenta a seu respeito; opera-se apenas no nível de identificar o desvio da norma-padrão, sem discutir, por exemplo, seu uso na tirinha e/ou em outros textos.

Como o exercício sobre regência verbal variável não aprofunda minimamente a reflexão sobre o assunto, indo apenas até o ponto da identificação de um uso não padrão, e considerando também que a discussão mais sistematizada sobre o tema está apenas no boxe do manual do professor, havendo pouca abertura, assim, para debater o fenômeno variável, consideramos que houve uma abordagem parcial.

7.4.4.3 Colocação pronominal

É muito interessante observar de que modo é conduzido o trabalho acerca da variação relacionada à colocação pronominal, também comum no português brasileiro, dada nossa preferência pela próclise, exceto, de modo geral, nos contextos de início absoluto de oração e com verbos no infinitivo, essencialmente acompanhados do pronome acusativo de 3ª pessoa.

Em um primeiro momento, ao introduzir a colocação pronominal, indica-se que se tomará por base a colocação dos pronomes conforme a *língua padrão* e o *uso corrente no português brasileiro coloquial*, exatamente de acordo com aquilo que demanda a habilidade

EF09LP10, que fala na comparação das “regras de colocação pronominal na *norma-padrão* com o seu uso no *português brasileiro coloquial*” (BRASIL, 2018a, p. 191, grifos nossos).

Na sequência, são apresentados os casos de uso da próclise e da ênclise, e então temos um texto em um quadro explicativo do livro do aluno mencionando que a ênclise é uma herança do português europeu à qual os brasileiros de hoje não aderiram em seu uso cotidiano.

Figura 42 – 9º ano: colocação pronominal (1)

A colocação do pronome oblíquo átono após o verbo (ênclise) segue os ditames da norma-padrão da língua portuguesa, conforme herdada de Portugal. Porém, no uso cotidiano do português falado no Brasil, há uma preferência marcante pela próclise, ou seja, o uso do pronome antecedendo o verbo. Exemplos:

Me deixem decidir o meu futuro.

Me dê apoio em minhas escolhas.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 226).

A leitura do quadro torna possível observar, portanto, que o uso preferencial da próclise é relacionado à oralidade e a *usos coloquiais*, do cotidiano, claro reflexo da habilidade EF09LP10; no entanto, atualmente temos estudos que indicam a preferência pela próclise também na escrita de certos textos cultos (BIAZOLLI, 2018; RODRIGUES, 2020), ou seja, a próclise não está restrita a usos orais e mais informais, mas não se discute essa perspectiva no material.

Poucas páginas depois, encontramos dois itens de um exercício sobre colocação pronominal que analisa o texto de uma tirinha, na qual há apenas o uso de próclise; esses itens (e e f) são os que vemos na Figura 43.

Figura 43 – 9º ano: colocação pronominal (2)

e) Leia esta fala de Calvin, transcrita do primeiro quadrinho.

Sim! Que certeza eu tenho que esta educação está me preparando adequadamente para o século 21?

- De que outro modo o pronome oblíquo “me” poderia ser escrito na locução verbal “está me preparando”? Consulte o quadro informativo para responder. O pronome “me” também poderia ser escrito depois do verbo que está no gerúndio (verbo principal): “está preparando-me”.
- f) Da mesma forma, analise a colocação do pronome na locução “comece a se esforçar” que faz parte da fala da professora, extraída do terceiro quadrinho.

Nesse caso, meu jovem, eu sugiro que você comece a se esforçar mais. O que você tira da escola depende do que você põe nela.

O pronome “se” também poderia ser escrito depois do verbo que está no infinitivo (verbo principal): “comece a esforçar-se”.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 228).

São escolhidos trechos do texto em que há uso de próclise e os alunos devem apontar “o outro modo” como as orações poderiam ser escritas, com o objetivo de levar a uma reescrita que inclua a ênclise. No entanto, nessa ocasião, a preferência pela próclise na tirinha não é discutida, deixando-se de refletir sobre as escolhas que nós, falantes, fazemos diante dessa variável, e sobre quais fatores nos levam a fazer tais escolhas.

Em momento posterior, apresenta-se um texto – de tom prescritivo – que discute a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal no que diz respeito à colocação pronominal. Na sequência, são colocadas questões sobre o texto, incentivando os alunos a refletirem sobre esse uso variável. Porém, a forma como são colocadas as discussões em torno dessas questões indica-nos visões problemáticas sobre o fenômeno variável em discussão.

Figura 44 – 9º ano: colocação pronominal (3)

No Brasil, em situações não formais de comunicação, o pronome vem sempre antes do verbo (próclise); em Portugal, usa-se aproximadamente em 50% dos casos o pronome depois do verbo, mas deve vir obrigatoriamente antes do verbo (“também se manteve”) quando há na frase advérbios, conjunções etc.

1. Conforme o que se afirma no primeiro parágrafo, que diferenças são notadas nas variantes atuais do português brasileiro e do português lusitano em relação à colocação pronominal?
2. O que podemos deduzir sobre a colocação dos pronomes na língua portuguesa com base nessa afirmação? É possível deduzir que, em relação à colocação pronominal, os portugueses se preocupam mais em seguir as regras propostas pela gramática da norma-padrão que os brasileiros, os quais optam pela liberdade de empregar com maior frequência o pronome antes do verbo (próclise) em situações cotidianas, ou seja, não formais de comunicação.
3. Dê sua opinião sobre o que se coloca abaixo: Resposta pessoal.

Assim, todo brasileiro diz “Me dá”, “Nos vimos”, “Me queixei”, enquanto os portugueses dizem “Dá-me”, “Vimo-nos”, “Queixei-me”. Desde o século passado, nossos melhores cronistas, poetas, músicos, etc. usam próclises (pronomes antes do verbo), à brasileira (e que, na metade dos casos, coincidem com a forma “certa” em Portugal).

4. Qual crítica o autor do texto faz quanto ao emprego das palavras “que” e “onde” por alguns brasileiros? Ele critica alguns brasileiros que, ao querer mostrar que sabem “escrever difícil”, acabam por inventar construções erradas, infringindo as regras gramaticais que definem a norma-padrão.
5. Leia esta conclusão do autor do texto:

Em outras palavras: se não quiser passar vergonha, na dúvida, não invente; escreva do modo que lhe soar mais natural, do jeito que falaria. Quase sempre, estará certo.

• Como você se posiciona diante dessa conclusão? Resposta pessoal.

Atividades

3. Essa questão propicia a discussão sobre o modo como nós, brasileiros, im-primos nossa marca e certa liberdade no uso da língua portuguesa falada no Brasil, situação que se instaura no século passado e ganha corpo em textos literários, músicas e outras manifestações em que o uso coloquial da língua se manifesta, permitindo-nos empregá-la conforme a situação comunicativa na qual estamos inseridos. Desse modo, o que determina o modo como colocamos os pronomes não são as regras da norma-padrão, mas o contexto em que a língua se materializa.
5. Discuta a questão com os alunos e acolha a opinião que apresentarem quanto ao modo como usam a língua portuguesa, analisando coletivamente a pertinência dos argumentos que justificam essas opiniões. Deixe que compartilhem suas experiências e lembre a eles da necessidade de respeito às opiniões dos colegas, ainda que contrárias às suas.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 229).

Como vemos na expectativa de resposta à questão 2, a preferência pela próclise no português do Brasil é colocada como uma maior liberdade no uso da língua por parte dos brasileiros, em contraste com os portugueses, que se preocupariam mais em seguir as regras da norma-padrão. Essa afirmação faz parecer que a preferência pela próclise é fruto de uma “postura relaxada”, parte do comportamento dos brasileiros, e que tal preferência não teria relação com nenhum tipo de regra operando em nosso sistema linguístico. Apesar de entendermos que a expectativa de resposta está relacionada ao posicionamento apresentado no texto estudado, preocupa-nos perceber que, em nenhum momento posterior, essa perspectiva é desfeita; ao contrário, é reforçada.

O posicionamento de que nós, brasileiros, de alguma maneira, somos mais “livres” no que se refere a obedecer “regras” pode transparecer ideias profundamente equivocadas: em primeiro lugar, a de que a variação não ocorre de acordo com regras, o que, conforme tratamos na subseção 3.1, não é verdade, e, em segundo lugar, a de que os brasileiros falam um “mau português”, reforçando um dos mitos apontados por Bagno (1999) como responsáveis por perpetuar o preconceito linguístico entre nós: “brasileiro não sabe português” ou “só em Portugal se fala bem português”.

Na questão 3, continua-se trabalhando com a ideia da “liberdade” do brasileiro no que diz respeito às regras gramaticais, com o reforço desse posicionamento no texto de apoio ao professor para essa questão. Porém, nesse mesmo texto, vemos que começa a se falar sobre a relação existente entre a escolha da forma proclítica e a situação comunicativa em que o falante está inserido. É positivo expor aos alunos um dos fatores que contribuem para a escolha das formas linguísticas discutidas (a natureza da situação comunicativa), mas esse é um trabalho desenvolvido com pouca profundidade, pois busca-se justificar o uso da próclise pura e simplesmente pela coloquialidade das situações em que o falante está inserido.

Além desses pontos, o texto estudado, o qual motivou as questões que analisamos até o momento, apresenta trechos problemáticos sobre supostos “erros” cometidos pelos brasileiros que, pretensamente, querem “escrever difícil”, utilizando ênclise em momentos em que a próclise, de acordo com a norma-padrão, é “obrigatória”, o que os faria “passar vergonha”, revelando um posicionamento preconceituoso por parte do autor com os fatos da língua.

São propostas duas questões para refletir, justamente, sobre os trechos do texto em que essas afirmações – preconceituosas – são feitas: as questões 4 e 5. Na questão 4, os alunos deveriam apontar qual foi a crítica do autor sobre a escrita dos brasileiros com as palavras “que” e “onde” (as quais, de acordo com o padrão, “atraem” o pronome e “obrigam” a próclise), mas não é solicitada uma reflexão sobre a forma preconceituosa como o autor trata o assunto.

Já na questão 5, solicita-se ao aluno um posicionamento sobre outra das alegações problemáticas do autor, que diz o que fazer para “não passar vergonha” no momento de escrever. A resposta é pessoal, mas, no texto de apoio ao professor, não há menção ao fato de estarmos diante de uma afirmação carregada de preconceito linguístico. A orientação ao docente vai na direção de estimulá-lo a acolher as respostas dos alunos e a promover um ambiente receptivo para as diferentes opiniões que possam surgir. Perde-se, assim, a

oportunidade de propor ao docente e aos alunos um debate mais crítico em torno das alegações do texto, sobretudo no que diz respeito à noção de certo/errado na língua e ao tom altamente prescritivo utilizado pelo autor, o que aparece até mesmo no título do texto ("*Também*" exige *próclise* - em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais).

A última questão dessa sequência a respeito da colocação pronominal traz trechos de uma entrevista lida anteriormente no capítulo. São apresentados três trechos, todos com uso de próclise, conforme mostramos na Figura 45.

Figura 45 – 9º ano: colocação pronominal (4)

6. Releia os trechos abaixo, transcritos do texto *O segredo para escolher bem uma carreira é o autoco-nhecimento* e observe o modo como os pronomes foram colocados nas frases.

I Ao longo da trajetória, **a pessoa vai se deparar com perguntas** que sempre voltam, como "será que é isso que eu quero continuar fazendo pelo resto da minha vida?"

II Se tiver feito uma escolha desconectada com os próprios propósitos, **a pessoa pode se sentir forçada** a permanecer trabalhando com aquilo por falta de outra oportunidade, o que causa sofrimento e até adoecimento.

III Escreva sobre quem você é e sua trajetória de vida, explicando **com o que se identifica ou não**.

• Para responder às perguntas que se seguem, consulte o quadro que traz informações sobre a colocação dos pronomes referidos.

a) Em qual(is) trecho(s) é permitido trocar a posição do pronome oblíquo na frase, conforme as regras gramaticais de colocação desses pronomes?
Nos trechos I e II.

b) Transcreva a(s) frase(s) do(s) trecho(s) indicado(s) como resposta(s), alterando a posição do pronome. *Trecho I: [...] a pessoa vai deparar-se com perguntas [...]. Trecho II: [...] a pessoa pode sentir-se forçada [...].*

c) Em qual(is) trecho(s) não é permitido alterar a posição do pronome oblíquo na frase, conforme as regras gramaticais? Por quê? *No trecho III, porque nessa situação o pronome que "atrai" o pronome oblíquo átono, assim como os pronomes onde, quem, cujo etc.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 229).

A proposta das questões é fazer perceber quais desses trechos poderiam ser escritos com ênclise e quais não poderiam. Porém, em nenhum momento é discutido o fato de a próclise ter sido escolhida no lugar da ênclise na entrevista que se está analisando.

Apesar dos vários problemas no tratamento do tema, consideramos que houve abordagem total na perspectiva da variação, pois há diversas oportunidades de discussão sobre o fenômeno.

7.4.4.4 Estrangeirismos

A exposição acerca dos estrangeirismos trata de definir o conceito, explicar algumas causas de incorporação desses termos e apresentar exemplos vindos do inglês (anglicismos), do francês (galicismos), do espanhol (castelhanismos) e do italiano (italianismos), com menção à incorporação de termos das línguas africanas e indígenas, que tiveram muita

importância para o português do Brasil, mas sem apresentar exemplos de palavras originárias dessas línguas.

No material, são apontados dois tipos diferentes de *estrangeirismos*: aqueles que “são usados em sua forma original, mas são pronunciados de acordo com os padrões da nossa língua” e aqueles que passam pelo aportuguesamento, “quando há uma adaptação na escrita, na pronúncia e na classificação dessa palavra” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 237). Vemos, então, que o livro toma como sinônimos os conceitos de estrangeirismos e de empréstimos linguísticos; de acordo com Rodrigues (1992, p. 99, grifos da autora), “a adaptação de um vocábulo de uma língua B ao sistema lingüístico de uma língua A é um caso de *empréstimo*, enquanto que o *estrangeirismo* consiste na adoção do vocábulo da língua B em sua forma original”.

A sinonímia entre estrangeirismos e empréstimos continua sendo apresentada ao longo dos exercícios da seção que trata desse tema (ora fala-se em estrangeirismos, ora em empréstimos). A correspondência entre os dois conceitos também está presente no texto utilizado no capítulo para tratar do assunto; esse texto, em um formato de perguntas e respostas, busca informar o que é preciso saber sobre estrangeirismos. Uma das perguntas é: “eles atrapalham ou auxiliam a comunicação”? A resposta da autora do texto é a seguinte:

Depende da maneira como são utilizados. É claro que se você emprega vários *empréstimos linguísticos* ao mesmo tempo, correrá o risco de não ser compreendido. Como já vimos anteriormente, o sucesso da comunicação é a finalidade da linguagem. Sendo assim, opte sempre pelo bom senso. (PEREZ, 2018d, [s. p.], grifos nossos)

Observamos, então, que o texto, cujo título é *Estrangeirismos*, utiliza a designação *empréstimos linguísticos* como equivalente para estrangeirismos. Não há, ao longo do capítulo, nenhum momento em que haja uma distinção entre esses conceitos.

Notamos que a abordagem acerca dos estrangeirismos vai na direção de compreender a naturalidade desse fenômeno linguístico, demonstrando que não precisa e nem deve (mesmo porque isso não seria possível) ser proibido ou combatido, mas usado com “bom senso”, como vimos na citação que acabamos de trazer; essa abordagem está em diálogo com a habilidade EF09LP12, que fala sobre a identificação dos estrangeirismos e a capacidade de avaliar a pertinência de seu uso.

Na sequência, apresentamos o exercício mais significativo para nossa discussão relacionado ao texto usado no volume para oportunizar reflexões sobre esse aspecto da nossa língua:

Figura 46 – 9º ano: estrangeirismos

4. Releia mais este trecho:

A língua é uma ferramenta democrática e assim deve permanecer, portanto, não há lei que seja capaz de abolir o uso dos empréstimos linguísticos.

Respostas pessoais.

- a) Como você interpreta a expressão “ferramenta democrática” utilizada pela autora para se referir à língua?
- b) Você concorda com a afirmação de que “não há lei que seja capaz de abolir o uso dos empréstimos linguísticos”?

Atividades

4a. Sugestão de resposta: A língua é um instrumento que possibilita, de maneira eficaz, a comunicação e, como tal, as pessoas têm liberdade para escolher as palavras que desejam empregar quando falam ou escrevem.

4b. Discuta com os alunos a questão e verifique se eles conseguem perceber que os empréstimos linguísticos são inevitáveis não somente pela liberdade de comunicação, mas também pela necessidade que os povos de diferentes nacionalidades têm de estabelecer inter-relações, sejam elas culturais, comerciais, profissionais etc.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 240-241).

No que concerne à questão 4, sobre a língua como “ferramenta democrática” e o uso de *empréstimos linguísticos* (equivalente a estrangeirismos, na discussão proposta pelo livro), a sugestão de resposta ao item *a* aponta a possibilidade que as pessoas têm de escolher as palavras que utilizarão; no entanto, não entra nessa discussão o que motiva a escolha dessas palavras em certos contextos e como elas são avaliadas/recebidas pelas pessoas em nossa sociedade. No caso dos estrangeirismos, por que, por exemplo, uma loja de roupas no Brasil escolhe estampar em suas vitrines a palavra “*sale*” ou “*50% off*” e não “liquidação” ou “50% de desconto”? Quais valores estão associados ao uso dessas palavras nos contextos em que são empregadas?

Na orientação ao docente para o item *b*, que trata da impossibilidade de proibir o uso dos *empréstimos linguísticos*, faltou propor o debate sobre quais são as motivações da parcela conservadora que deseja proibir o uso de palavras estrangeiras em nossa língua. Qual visão de língua está por trás desse desejo de combate a essas palavras? É plausível a ideia de que a língua será corrompida por esses usos? São perguntas que promoveriam rico debate, mas não foram indicadas para compor a discussão em torno dessa questão.

Considerando o fato de ter sido apresentado um texto que trata dos estrangeirismos na perspectiva da variação, sobre o qual foram propostas diversas questões, abrindo-se, então, oportunidade de discussão sobre o tema, classificamos esse tópico como totalmente abordado

do ponto de vista da variação, mas ainda com lacunas na forma de condução dos exercícios e com falta de clareza conceitual em torno de empréstimos e estrangeirismos, tal qual demonstramos.

7.4.5 Fechando a discussão

Com as reflexões apresentadas a respeito dessa pergunta de análise, percebemos que, de modo geral, falta um trabalho mais consistente no eixo de análise linguística/semiótica levando-se em conta a variação linguística. É preciso aprofundar, e muito, as discussões das variantes tratadas ao longo do material, saindo da superficialidade de apenas apontar o fenômeno variável e associá-lo a usos informais, como ficou claro nas discussões da subseção 7.3: urge incluir no debate o entendimento dos usos variáveis, com discussões sobre os contextos que os favorecem e reflexões sobre a avaliação social dessas formas. É preciso, ainda, que a variação ganhe muito mais espaço no tratamento dos tópicos gramaticais, pois isso ainda é feito de forma restrita e imprecisa.

Também identificamos que falta uma articulação entre os fenômenos gramaticais abordados, havendo um trabalho isolado de cada tópico discutido, o que transmite uma visão fragmentada da língua. Outro aspecto a destacar é que não está presente uma condução que permita ao aluno entender que é a variação linguística que está por trás, por exemplo, da existência de uma forma de futuro simples e de uma forma de futuro perifrástico que veiculam o mesmo sentido, e que essa variação pode levar à mudança linguística, processo que, no caso das formas verbais dadas como exemplo, está bastante avançado nos usos orais.

Apesar disso, convém destacar que todos os livros da coleção trazem ao menos um fenômeno gramatical que foi abordado levando-se em conta a variação, ou seja, não há volume em que esses fenômenos tenham sido tratados, em sua totalidade, a partir de uma visão prescritiva, o que representa, sim, um avanço em direção à pedagogia da variação linguística.

7.5 As situações comunicativas são associadas a usos formais/informais, de maneira dicotômica, ou são vistas como espaços de multiplicidade estilística?

Esta pergunta de análise tem por objetivo identificar se, nos momentos em que a variação estilística é colocada como foco da reflexão no material, trabalha-se com a ideia de

que uma situação comunicativa¹⁷ pode comportar o uso de diversos estilos (tendo em vista a multiplicidade de fatores que constituem esse tipo de situação e que podem variar, fazendo com que variem as formas como o falante utilizará a língua), ou se a ideia veiculada é a de que, para cada situação comunicativa, há apenas um estilo possível de ser utilizado.

A concepção de que uma situação comunicativa comporta o uso de apenas um estilo, muito bem delimitado e definido, é uma abordagem que parece não considerar a complexidade de fatores que compõem esse tipo de situação. Cada situação comunicativa está atrelada, é claro, a uma série de expectativas sociais quanto à linguagem que nela será utilizada; por exemplo: em uma palestra, tende-se a esperar que a linguagem utilizada pelo palestrante seja mais monitorada, com usos mais formais. Porém, não podemos estabelecer, de forma fechada, que a linguagem usada por um palestrante é e sempre será monitorada ao longo de toda a situação comunicativa “palestra”, isso porque essa situação é composta de diferentes fatores, que, juntos, determinam o grau de monitoramento utilizado. Além do mais, não há, necessariamente, uma correspondência entre monitoramento e uso de linguagem formal, isso porque é possível que, em usos monitorados, o falante *escolha* estruturas mais informais, quando tem como objetivo consciente construir um texto/uma interação que pareça informal.

Desse modo, o ambiente, o interlocutor, o papel social do falante, o tópico da conversa e o alinhamento em relação a esse tópico (BORTONI-RICARDO, 2004) são aspectos que constituem uma situação comunicativa e que podem variar, o que fará com que o estilo utilizado também varie.

Assim, em vez de pensar em linguagem formal, de um lado, e linguagem informal, de outro, é mais adequado que se pense em um contínuo de monitoração, tal qual proposto por Bortoni-Ricardo (2004), o qual comporta os “ajustes” que os falantes fazem dentro de uma situação comunicativa, estando ora em um ponto de maior monitoração, ora em um ponto de menor monitoração, a depender de como estão variando os fatores que constituem a situação em que eles se encontram.

Na coleção, percebemos que, na maior parte das vezes, não se considera a complexidade de elementos que constituem as situações comunicativas, sugerindo-se que há um único estilo possível de ser utilizado em cada uma delas, sem trazer para o centro do

¹⁷ Falamos em situação comunicativa seguindo a definição de Cavalcante (2014, [s. p.]): “o momento imediato em que o gênero discursivo se materializa em texto numa situação real de uso”. Esse tipo de situação envolve “o lugar (quadro espaço-temporal), o propósito comunicativo, os participantes e o gênero discursivo”.

debate que, mesmo havendo estilos mais comuns a certas situações comunicativas, é normal haver variação; não há, portanto, uma perspectiva que entenda a monitoração estilística dentro de um contínuo que pode tender ao mais monitorado ou ao menos monitorado (BORTONI-RICARDO, 2004).

A seguir, mostraremos ao menos um exemplo¹⁸ de como essa questão é abordada em cada volume.

7.5.1 6º ano

Vejamos um exercício do livro do 6º ano que é bastante exemplar das visões associadas às situações formais e informais ao longo desse volume:

Figura 47 – 6º ano: exercício sobre linguagem formal e informal

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**.

Agora, reflita e responda:

- a) Em sua opinião, os termos em destaque foram empregados adequadamente pelos personagens na situação de comunicação? Por quê? *Resposta pessoal.*
- b) Se você estivesse apresentando um trabalho sobre o uso do uniforme em um seminário organizado por várias escolas, seria adequado dizer "uniforme é papo-furado"? Por quê?
- c) Indique as situações de comunicação em que você considera adequado empregar a expressão "papo-furado" e justifique.
- I. Audiência com um juiz.
- II. Bate-papo com os amigos.
- III. Entrevista em programa de TV destinado ao público jovem.
- IV. Entrevista de emprego. *São adequadas as situações II e III, pois não exigem formalidade.*
- d) Se você tivesse de reescrever as frases do texto que estão destacadas no quadro do início desta atividade utilizando uma linguagem mais formal, como elas ficariam?
- Respostas possíveis: "Uniforme está fora de moda, não se usa mais."; "Porque minissaia é muito mais bonita."; "Cada um com suas opiniões."; "Cada um com suas preferências."*
- b) Não. A linguagem deve ser adequada aos interlocutores e à situação de comunicação em que é empregada. O seminário organizado entre várias escolas pressupõe um grau de formalidade em que o uso de gírias seria inadequado.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 88-89).

O exercício parte de algumas expressões (*papo furado*, *bacana*, *cada um na sua*) sobre as quais os alunos devem refletir. Então, no item *a*, propõe-se que os estudantes julguem a adequação dos termos à situação comunicativa em que apareceram (conversa casual entre alunos e professora, em sala de aula). Já nos itens *b* e *c* são propostas outras situações para se identificar em quais delas as mesmas expressões caberiam.

¹⁸ Optamos por não apresentar todos os momentos em que se reflete sobre variação estilística nos materiais porque tem-se, basicamente, a mesma perspectiva em todas essas abordagens (a perspectiva de que, para cada situação comunicativa, há apenas um estilo possível). A fim de evitar repetições desnecessárias, selecionamos exemplos representativos das visões apresentadas nos volumes e/ou casos em que o ponto de vista abordado seja, de alguma forma, diferente do que vinha sendo trazido até então.

A lista de situações genéricas apresentada pelo item *c* é bastante exemplar do que discutimos em relação à forma como as situações comunicativas são tratadas: não se considera a complexidade de fatores que as formatam e que influenciam o estilo empregado pelo falante, levando, por isso, à ideia de que há um estilo preestabelecido para cada situação de interação, na dicotomia formal/informal.

Espera-se que os alunos imaginem que expressões informais não caberiam em uma entrevista de emprego, por exemplo; falta, porém, discutir que, mesmo em situações como essa, durante as quais costuma haver grande monitoração estilística, podem emergir certos momentos de menor monitoração, devido, apenas para citar um aspecto, ao tema da conversa. Explicamos: é possível que, durante a entrevista, surja uma brincadeira ou um assunto de maior descontração, o que impactaria o estilo utilizado.

É claro que a entrevista é uma situação comunicativa comumente vista como mais monitorada, havendo, evidentemente, uma expectativa de que a linguagem utilizada nesse tipo de situação tenha traços de maior formalidade; no entanto, é preciso levar ao aluno a ideia de que, apesar disso, não é a situação “entrevista”, em si, que determinará o emprego da linguagem formal: também contam os fatores que formatam essa situação.

7.5.2 7º ano

Para o volume do 7º ano, mostraremos um exemplo que também evidencia a visão de que, para cada situação comunicativa, é possível haver o uso de apenas um estilo:

Figura 48 – 7º ano: exercício sobre linguagem formal e informal

4. Releia o diálogo entre os personagens observando o tipo de linguagem utilizado por eles. Responda:
- a) Qual dos personagens usa linguagem mais informal: o vendedor ou o comprador? Transcreva um trecho do texto que comprove sua resposta.
- b) Por que você acha que isso acontece?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018b, p. 21).

4. Converse com os alunos sobre o modo como o vendedor dialoga com o comprador, colocando-se em posição comunicativa mais formal. O comprador, contudo, utiliza linguagem mais espontânea e menos formal (EF69LP47).

4b. Sugestão de resposta: Porque o vendedor está em uma situação comunicativa profissional, daí haver maior exigência de que seja mais polido e objetivo; o comprador, porém, encontra-se em uma situação de ansiedade e fala de maneira espontânea, revelando seu estado emocional.

No exercício 4, item *b*, a linguagem empregada por um vendedor, personagem de uma crônica analisada, é classificada como mais formal. Essa classificação, tal como lemos no quadro de apoio ao professor para este item, foi associada ao fato de o personagem estar atuando em seu ofício, ou seja, estar em seu ambiente de trabalho, em situação profissional.

É claro que, de modo geral (e genérico), ambientes profissionais (hoje em dia, os mais tradicionais, pois em muitas *startups*, por exemplo, quer-se até incentivar o maior despojamento na linguagem empregada) são socialmente associados ao uso de linguagem mais monitorada. Mas, será que estar em ambiente profissional é o bastante para justificar o uso da linguagem formal? Pensando no exemplo do vendedor, personagem da crônica, podemos perguntar: se seu cliente fosse um amigo de longa data, será que a linguagem utilizada seria a mesma?

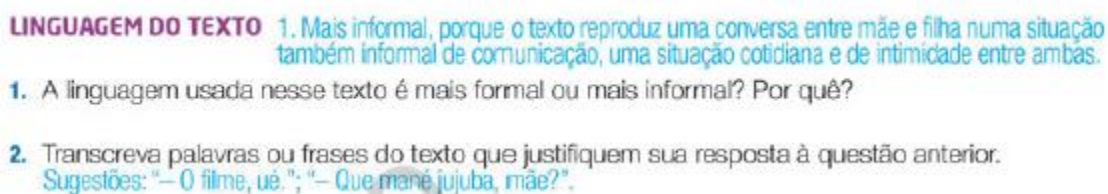
Bortoni-Ricardo (2004) traz um interessante exemplo a esse respeito. Ela mostra uma conversa telefônica entre uma gerente de um banco e um cliente. A conversa começa com o uso de uma linguagem bastante monitorada por parte dos dois interlocutores, mas, em dado momento, a gerente reconhece a voz do cliente: é um velho amigo. A partir desse momento, a linguagem empregada na conversa, por ambos, é completamente diferente, muito menos monitorada, mais informal.

Esse olhar mais amplo sobre a composição de uma situação comunicativa faz falta nas discussões sobre variação estilística propostas no material.

7.5.3 8º ano

No livro do 8º ano, a formalidade e a informalidade são pouco discutidas, ainda assim, há um exercício que classifica o emprego de linguagem informal em um diálogo entre mãe e filha com base na situação cotidiana que envolve esse diálogo e na relação estabelecida entre as duas.

Figura 49 – 8º ano: exercício sobre linguagem formal e informal



Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 36).

Observamos, então, que o estilo informal utilizado na situação comunicativa foi determinado levando-se em conta o papel social dos falantes (mãe, filha) e o ambiente em que se passa a interação (situação cotidiana). Foram considerados, assim, dois fatores que

envolvem a situação comunicativa estudada para determinar o grau de formalidade da linguagem empregada.

Contudo, não é, ainda, uma visão completa da situação comunicativa, havendo, assim mesmo, a tendência a estabelecer um estilo muito bem determinado para a situação em questão: será que esse estilo seria exatamente o mesmo se ambas estivessem conversando sobre um assunto muito sério ou se a mãe quisesse dar uma “lição de moral” na filha?

Mesmo nesse volume, que traz apenas um exemplo de abordagem da variação estilística, vemos essa tendência a tratar as situações comunicativas na dicotomia formal/informal.

7.5.4 9º ano

No volume do 9º ano, há uma questão interessante para refletirmos sobre como se trabalha com um texto formado por enunciados em estilos diferentes. Vejamos o exercício:

Figura 50 – 9º ano: exercício sobre linguagem empregada em crônica

2. Releia o trecho a seguir:

O garçom, que até então eu não vira **mais gordo**, tratou-me com uma intimidade surpreendente e, em vez de elogiar os pratos pelos quais eu indagava, entrou a diminuí-los: “aqui a **gororoba** é uma coisa só; serve para encher o **bandulho**”.

[...] Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos epítetos de “amigo”, “**chapa**” e “**garotão**”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando.

O autor emprega a linguagem informal no texto. Ele faz esse uso para aproximar a linguagem do texto à das
a) Que registro linguístico é usado na crônica? Por que o autor faz esse uso? *peças que trabalham como motorista de táxi, garçom, faxineiro etc.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 159).

No item *a* do exercício, propõe-se uma reflexão sobre o estilo empregado na escrita da crônica. Espera-se que os alunos o identifiquem como informal, por conta do uso das expressões em negrito (*mais gordo*, *gororoba*, *bandulho*, *chapa* e *garotão*). No entanto, uma leitura do trecho (e da crônica como um todo, evidentemente) permite-nos perceber que há, na verdade, uma certa mescla de estilos. Não há o uso de uma linguagem extremamente formal, afinal, o texto é uma crônica, mas o grau de formalidade dos momentos em que se retratam as falas das pessoas com quem o autor-personagem interagiu é certamente menor do que nos períodos narrativos do texto. As expressões registradas em negrito são aquelas usadas, justamente, para representar “as vozes” de outras pessoas – com exceção de uma delas (*mais gordo*) –, momentos em que, de fato, há maior informalidade na linguagem empregada.

Contudo, a expectativa de resposta do item *a*, que aponta a linguagem da crônica como informal, causou-nos certo incômodo: seria possível fazer essa classificação de forma tão categórica em um texto como esse? É possível, sim, dizer que as falas registradas pelo autor estão em linguagem mais informal, mas daí a classificar todo o texto como escrito em um mesmo estilo não nos parece o mais adequado. Ao nosso ver, a condução dessa atividade desperdiça a oportunidade de mostrar que um mesmo texto pode acolher linguagens mais ou menos monitoradas, a depender dos sentidos que se quer construir.

Vejamos, agora, um exemplo mais parecido com os que foram apresentados nas discussões sobre os demais volumes:

Figura 51 – 9º ano: questão sobre o estilo de uma entrevista

a) O registro de linguagem utilizado na entrevista que você leu é formal ou informal? Explique o uso desse registro? *Registro formal, porque é uma situação de comunicação que exige formalidade, visto que a entrevista ocorre entre uma jornalista e um especialista no assunto.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 217).

Nessa questão, os alunos deveriam refletir sobre o estilo de linguagem empregado em uma entrevista lida no capítulo. A expectativa de resposta relaciona a linguagem empregada, classificada como formal, ao gênero “entrevista” e à relação entre jornalista e especialista no assunto. Mas será que ao longo dessa situação não pode haver momentos em que o grau de formalidade varie? Não se abre espaço para refletir a esse respeito, determinando-se o uso de linguagem formal nessa situação.

7.5.5 Fechando a discussão

Com essas análises, pudemos perceber que, na coleção, trabalha-se com uma ideia de que é possível estabelecer, para as situações comunicativas, estilos formais ou informais muito bem definidos, de forma dicotômica. Não vemos, por exemplo, propostas de se trabalhar com a multiplicidade que constitui essas situações; ao contrário, observa-se uma tendência a se reduzir tal pluralidade.

O ideal, nesse caso, seria mostrar aos alunos que existem, sim, expectativas em relação aos estilos empregados em situações comunicativas genéricas, mas que não há como definir de forma categórica o estilo mais adequado a ser utilizado sem que se levem em conta todos os aspectos que constituem essas situações, aspectos esses que são variáveis e, portanto,

podem fazer com que o grau de monitoração do falante também varie. O contínuo de monitoração de Bortoni-Ricardo (2004) caberia muito bem como forma de demonstrar a fluidez com que podemos transitar entre o estilo mais monitorado e o menos monitorado, o que, de acordo com a autora, pode ocorrer com o mesmo interlocutor, a depender do alinhamento em relação ao tópico da conversa e ao próprio interlocutor.

7.6 Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?

Os principais objetivos da análise que apresentaremos a seguir é, primeiro, compreender de que modo o preconceito linguístico é tratado na coleção, buscando entender se o preconceito social é trazido para o debate, e, segundo, identificar se a ideia de respeito linguístico, tão importante para reforçar a atitude positiva diante da nossa heterogeneidade linguística, se faz presente, de algum modo, nos volumes da coleção.

Identificamos, de modo geral, que estão presentes nos materiais tanto discussões em torno do preconceito linguístico quanto o incentivo ao respeito linguístico (embora o termo *respeito linguístico*, em si, não seja utilizado, mas certamente trabalha-se com a sua ideia), talvez como consequência de a conscientização acerca do preconceito linguístico constituir uma habilidade para o segmento dos anos finais na BNCC (EF69LP55), que fala sobre “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (BRASIL, 2018a, p. 161), e uma competência específica de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (competência 4), que fala sobre “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018a, p. 87), o que já vimos na subseção 5.1.1.

Há, porém, uma falha ao abordar o preconceito social, o que não nos surpreende, tendo em vista que na BNCC esse tipo de preconceito é mencionado apenas indiretamente: fala-se, como vimos, em questionar, de maneira crítica, as bases do preconceito linguístico, o que é uma forma de contemplar o preconceito social, mas a reflexão e o combate a esse tipo de preconceito não são tematizados de forma direta no documento.

Identificamos, portanto, que a ausência de discussões que envolvem o preconceito social no material torna as reflexões sobre preconceito linguístico – e mesmo o estímulo ao respeito linguístico – superficiais, conforme discutiremos nas subseções adiante.

7.6.1 6º ano

O volume do 6º ano trata, sim, a respeito do preconceito linguístico, buscando, em diversos momentos, enfatizar a legitimidade das diferentes normas utilizadas no português brasileiro; no entanto, no que diz respeito à relação do preconceito linguístico com o preconceito social, há pontos que devemos olhar com mais atenção. Vejamos, por exemplo, o trecho de um texto direcionado ao professor acerca da variação linguística:

Os falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural são conhecidos como normas urbanas de prestígio ou variedades urbanas de prestígio [...]. Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas quanto as normas urbanas de prestígio. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 88)

No trecho, vemos ser abordado o prestígio dos falares urbanos e o fato de que existem outras variedades que devem ser vistas de forma tão legítima quanto as normas urbanas de prestígio. Falta explorar, porém, como se dá o prestígio linguístico associado às normas urbanas e por que ele é atribuído a essas variedades, assim como não se discute qual é o prestígio das “outras maneiras de falar e escrever”. Nesse sentido, não se apresenta uma reflexão sobre como o prestígio das variedades combina-se, na realidade, com o prestígio social dos falantes, de modo que um uso linguístico acaba sendo avaliado menos por suas características puramente linguísticas do que pelos grupos aos quais pertencem seus falantes.

Nesse trecho, também é trazida a ideia de que todas as variedades são legítimas, o que, é claro, está correto, mas essa afirmação fica muito fragilizada quando não se discute que essa legitimidade, apesar de verdadeira, não é reconhecida socialmente a depender das variedades, isso porque as diferentes normas de uso recebem avaliações sociais distintas, o que não se dá, é claro, por características linguísticas, mas por fatores puramente sociais, tal qual discutimos na subseção 4.2.

Com isso, percebe-se que o preconceito social, junto do processo de construção do estigma e do prestígio, não são colocados em debate, enfraquecendo o trabalho de estímulo ao respeito linguístico que se quer construir com o trecho analisado.

O combate ao preconceito linguístico é trazido, ainda, em outros momentos no livro, mas sem a discussão de como esse tipo de preconceito é construído e mantido em nossa sociedade, como podemos observar a seguir:

Figura 52 – 6º ano: preconceito e respeito linguísticos

1 a 4. Enfatize para os alunos a importância do combate ao preconceito linguístico e retome com eles, se necessário, o que é e quais são as variedades linguísticas. Você também pode pedir a eles que pesquisem sobre essas variedades. Caso queira compreender um pouco mais esses conceitos, consulte o Glossário Ceale [on-line],

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 200).

Esse box de apoio ao docente faz referência a exercícios que refletem sobre a linguagem empregada no texto *Dois caboclos na enfermaria*, do gênero causo, que, conforme tratamos na subseção 7.1.1, é trazido como base para tratar de variedades rurais. Nas orientações do quadro apresentado, o professor é instruído a enfatizar a importância do combate ao preconceito linguístico e a esclarecer aos alunos o conceito de variedades linguísticas. Entretanto, em nenhum momento durante essa orientação menciona-se a importância de que seja discutido o preconceito social como gerador do preconceito linguístico.

Queremos chamar atenção, agora, para uma questão específica a respeito desse mesmo causo:

Figura 53 – 6º ano: exercício sobre preconceito linguístico

d) Em sua opinião, por que as pessoas têm preconceito com quem fala variedades diferentes das urbanas? Como esse preconceito pode ser combatido?

4c. Espera-se que os alunos enfatizem o respeito às diferenças e que o diferente não é errado, mas sim a manifestação da diversidade cultural, social e histórica do povo brasileiro, entre outras coisas.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 200).

Nesse item, os alunos deveriam tentar explicar por que existe preconceito contra variedades diferentes das urbanas de prestígio. Esse é um espaço muito rico para o debate das bases em que se constrói esse preconceito. Porém, o texto de orientação ao professor sobre essa questão é, no mínimo, genérico. Lemos, basicamente, que se espera dos alunos uma postura de “respeito às diferenças”, mas não é proposta qualquer reflexão sobre como surge o preconceito linguístico e quais são as formas de combatê-lo. Caso o docente tenha uma boa formação sociolinguística, certamente conduzirá essa questão de modo a enfatizar pontos que são realmente necessários; no entanto, em contextos em que os professores tenham pouca

familiaridade com as discussões sociolinguísticas, talvez seja bastante desafiadora a condução desse exercício tendo como base apenas a orientação oferecida pelo material.

7.6.2 7º ano

Ao contrário dos demais volumes, não há, no material do 7º ano, abordagens específicas acerca do preconceito linguístico e do preconceito social. O respeito linguístico também não é foco de nenhuma atividade no volume. O que observamos em alguns momentos de discussão oral ao longo do livro, nos textos dedicados ao professor, é a repetição do seguinte trecho: “permita que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, sua diversidade cultural e as opiniões divergentes” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 236). Há uma menção ao respeito aos turnos de fala, à diversidade cultural e às opiniões divergentes, mas nada é dito especificamente sobre o respeito linguístico.

7.6.3 8º ano

No volume do 8º ano, há dois momentos particulares em que temos presente a ideia de respeito linguístico. O primeiro é em uma orientação ao professor relacionada a uma pesquisa que os alunos deveriam desenvolver acerca de gírias pertencentes a diferentes grupos sociais. Nessa ocasião, a orientação dada foi a seguinte:

Figura 54 – 8º ano: respeito linguístico em atividade de pesquisa sobre gírias

Essa seção propõe questões para pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados no capítulo. Seu principal objetivo é propiciar aos alunos possibilidades para desenvolver autonomia por meio de pesquisas orientadas.

A proposta pode ser adaptada ao seu planejamento e à realidade da turma. É importante aproveitar a atividade para falar com os alunos sobre a legitimidade das diferentes variedades linguísticas faladas no Brasil, além de debater com eles a questão da adequação da variedade às situações comunicativas.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 38).

No trecho destacado em amarelo, o professor é alertado sobre a oportunidade de tratar a respeito da “legitimidade das diferentes variedades linguísticas faladas no Brasil” durante a condução da pesquisa. Há, claramente, uma retomada da ideia de que todas as variedades são legítimas, trazida no volume do 6º ano; porém, também como ocorreu naquele volume, o livro do 8º ano não procura aprofundar questões como a avaliação social das variedades e a relação entre preconceito linguístico e preconceito social.

O mesmo pode ser observado em outro momento no volume, quando são abordadas as variedades geográficas e sociais:

Figura 55 – 8º ano: legitimidade das variedades e respeito linguístico

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).

Nessa passagem, perde-se a oportunidade de discutir que, apesar de todas as variedades serem legítimas linguisticamente, elas recebem avaliações diferentes, o que acontece por um processo sócio-histórico forjado para que os privilegiados, assim como tudo o que lhes diz respeito, incluindo as variedades que utilizam, fossem vistos com maior valor.

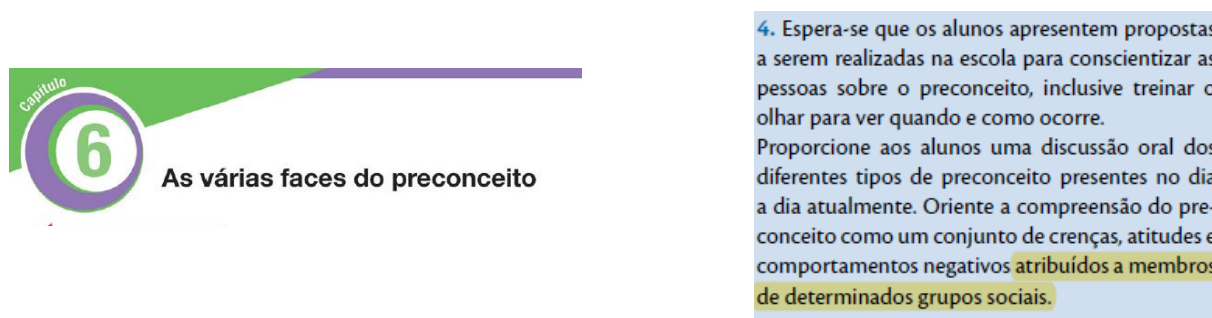
Assim, reconhecemos o valor dessas abordagens que buscam promover o respeito linguístico, porém, entendemos que ele não pode ser construído – e nem o preconceito linguístico pode ser combatido – com base na negação do que está posto socialmente: todas as variedades são legítimas, *mas* algumas são entendidas como melhores ou mais bonitas, e outras como piores ou mais feias, *porque* há um processo social e histórico envolvido na construção dessa avaliação. Também é dever da escola expor com clareza essas questões.

7.6.4 9º ano

Vejamos, agora, exemplos retirados do volume do 9º ano para entendermos como preconceito e respeito linguísticos foram abordados nesse material.

Dedica-se o 6º capítulo do livro do 9º ano para tratar sobre o preconceito, abordando o assunto de forma ampla e buscando refletir sobre as formas diversas de sua manifestação em nossa sociedade.

Figura 56 – 9º ano: capítulo dedicado a discutir os diversos tipos de preconceito

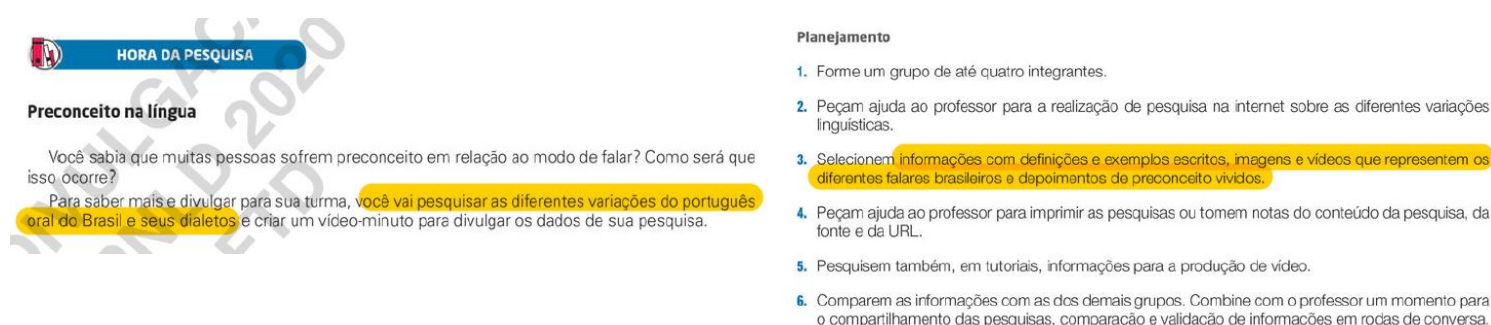


Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 155).

Por enquanto, o preconceito linguístico não é trazido de forma direta (nenhum preconceito é tratado diretamente na abertura do capítulo, apenas a ideia geral), mas chamamos a atenção para o texto do manual do professor (sobretudo o trecho em destaque), sugerindo que os alunos sejam orientados de que o preconceito é atribuído a “membros de determinados grupos sociais”, sendo essa a primeira vez no material em que os atos de preconceito são associados a questões sociais.

O preconceito linguístico será abordado em momento posterior desse capítulo, com uma proposta de pesquisa para os alunos, a qual se lê na Figura 57.

Figura 57 – 9º ano: pesquisa sobre preconceito linguístico



Fonte: Oliveira e Araújo (2018d, p. 178-179).

Observamos que os alunos devem pesquisar os diferentes falares do português brasileiro e trazer depoimentos sobre “preconceitos vividos”, deixando implícita a ideia de que seriam preconceitos vividos pelas pessoas por conta do seu modo de falar. As instruções

para a pesquisa não aprofundam, novamente, a relação entre o preconceito linguístico e o preconceito social.

Os alunos devem pesquisar “diferentes variações do português oral” (novamente, a associação entre variação e oralidade), mas não se propõe que reflitam sobre o que faz com que certas variedades sejam alvo de preconceito enquanto outras não são. Outro ponto observado é que não se propõe ao aluno pensar sobre maneiras de combater esse tipo de preconceito, entendendo o papel da escola nesse contexto e o seu próprio papel como cidadão brasileiro.

7.6.5 Fechando a discussão

A partir de nossas análises, acreditamos que tanto o preconceito linguístico quanto o respeito linguístico foram trabalhados na coleção, em quase todos os volumes. Vemos esse fato com otimismo, pois acreditamos que os materiais didáticos são excelentes meios para fazer com que as reflexões sobre preconceito e respeito linguísticos sejam mais difundidas, de modo que – quem sabe – os adultos do futuro possam ter uma educação linguística muito mais bem estruturada do que os de nossa época.

Contudo, a não discussão das questões sociais envolvidas no preconceito linguístico e na construção da avaliação atribuída às variedades tornou esse tratamento muito raso, sem o preenchimento de lacunas fundamentais à compreensão total desses importantes temas. Cabe apontar que o fato de a BNCC fazer apenas uma menção indireta ao preconceito social não é justificativa para ocultar dos materiais essa dimensão fundamental do preconceito linguístico; assim como refletimos na subseção 7.3.5, esse aspecto também passa por um compromisso teórico dos autores, que devem evitar tratamentos superficiais, de modo especial diante de temáticas delicadas e socialmente tão relevantes quanto essas.

Conforme discutimos na subseção 4.2, a partir de Vieira (2020) e O'Neill e Massini-Cagliari (2019), não podemos simplesmente ignorar a existência dos valores associados aos usos linguísticos: é obrigação da escola falar sobre o prestígio ou o estigma dos fenômenos variáveis e das variedades estudadas. Ignorar o sistema de valores existente em nossa sociedade em relação aos usos linguísticos só contribuirá para perpetuar o preconceito.

Vale dizer que as outras abordagens observadas na coleção, como a tentativa de desassociar as normas urbanas de prestígio do processo de variação (tal qual discutimos na subseção 7.3), contribuem para que as variedades estigmatizadas continuem sendo tomadas

como sistemas mais ou menos caóticos, distantes da norma-padrão, nos quais existem usos que, apesar de não serem apontados como “erros”, são os usos do caipira, do sertanejo, da pessoa com baixa escolaridade, ou seja, do “outro”, um outro que, apesar de a coleção não dizer, é marginalizado socialmente, e disso o aluno sabe muito bem, até mesmo porque, muitas vezes, ele próprio é esse “outro”.

Se não houver um trabalho bastante concreto e sistemático para mostrar que a variação está presente em todas as variedades e que o juízo de valor que fazemos das formas linguísticas está associado a aspectos sociais do falantes, há grandes chances de os alunos continuarem naturalizando e/ou reproduzindo o preconceito linguístico, talvez de forma silenciosa, até porque aprenderam que todas as variedades são igualmente válidas, mas, na prática, sabem que algumas são entendidas como “mais bonitas” e “mais corretas” do que outras.

7.7 Síntese das discussões e resultados

Como forma de retomar as análises desenvolvidas nesta seção, criamos um quadro que busca sintetizar as discussões e os resultados obtidos em nossa investigação.

Esse quadro apresenta, portanto, os pontos principais sobre os quais refletimos em cada uma das perguntas de pesquisa. Sua função, além da evidente sumarização do conteúdo desta seção, é facilitar a consulta dos aspectos analisados: tendo em vista que nosso trabalho resultou em uma análise extensa, pensamos que o leitor poderia se beneficiar de uma organização que reunisse os tópicos mais importantes de nossos estudos acerca da coleção *Tecendo Linguagens* (2018); além disso, o quadro pode contribuir para que nossos resultados sejam divulgados de forma mais ampla.

Quadro 11 – Síntese das discussões e resultados da pesquisa

Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
I. Quais são os gêneros textuais, domínios discursivos e campos de atuação utilizados no trabalho com a variação?		
- Tomada do texto como unidade básica do ensino, em decorrência dos estudos linguísticos (GERALDI, 1985): posicionamento adotado nos PCN e na BNCC; - Estudo da língua e, consequentemente, da variação deve estar baseado na análise de textos de gêneros, domínios discursivos e	- Gêneros do domínio ficcional e do campo artístico-literário são os mais utilizados para refletir sobre variação linguística (possível relação com a <u>competência específica 9</u> da BNCC); - Gêneros do domínio jornalístico e do campo jornalístico-midiático são os mais escolhidos para discutir variação em tópicos gramaticais; - Variação regional: estudo exclusivamente a partir	- Garantir que a variação seja analisada em domínios e campos de atuação diferentes, também a partir de gêneros da modalidade oral; - Evitar a abordagem de um fenômeno variável a partir de gêneros de apenas um domínio ou campo de atuação: a diversidade é fundamental para despertar a

Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
campos de atuação variados, pois é o que ampliará a competência comunicativa dos estudantes.	do domínio ficcional e do campo artístico-literário; - Aspecto variável mais abordado: variação estilística (possível relação com a <u>competência específica 5</u> da BNCC); - Modalidade oral: pouquíssimo trabalhada no estudo da variação.	consciência (socio)linguística do aluno e construir a sua autoestima linguística.
Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
II. Norma-padrão é confundida com norma culta?		
- É muito comum observar a confusão entre esses termos, um equívoco que pode ser bastante prejudicial ao ensino de língua materna; - A confusão é, inclusive, observada na BNCC (exemplo: habilidade EF69LP56 – “uso da norma-padrão”), o que leva à sua reprodução nos livros didáticos; - Parece ser um problema antigo, identificado em coleções aprovadas no PNLD 2008 (BAGNO, 2013).	- Não há clareza em relação aos conceitos de norma-padrão e norma culta, tampouco quanto aos papéis de cada norma; - Todos os livros apresentam produções textuais que determinam o uso da norma-padrão (relação com a <u>habilidade EF69LP56</u>), considerando-se um estilo específico, ora mais formal, ora menos formal (relação com a <u>competência específica 5</u> da BNCC).	- Esse é um problema antigo que, além de estar presente na BNCC, encontra bases no modo de pensar do nosso ambiente educacional ideologicamente conservador, não há, portanto, solução simples que seja duradoura; - Como ação imediata, temos a intervenção do professor, evitando que tais inconsistências teóricas sejam absorvidas e tomadas com naturalidade pelos alunos.
Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
III. As variedades prestigiadas são apontadas como espaço de variação linguística?		
- Os livros didáticos quase nunca associam fenômenos variáveis a variedades prestigiadas; - O mais comum é encontrarmos as variantes de variedades prestigiadas sob a etiqueta de “usos informais”, sem referência às variedades em que são empregadas; - A informalidade é o novo “erro”: uma forma de “justificar” os aspectos variáveis desviantes da norma-padrão (BAGNO, 2013).	- Fenômenos variáveis são mais confortavelmente associados a uma variedade quando ela não é a de prestígio; - Variedades prestigiadas não são explicitamente associadas aos fenômenos variáveis; - As variantes das variedades de prestígio são tomadas como fruto da “informalidade”, mesmo nos casos em que estamos lidando com estruturas amplamente utilizadas em estilos mais formais.	- Autores dos livros didáticos assumirem um compromisso teórico mais consistente com os estudos (socio)linguísticos, cuidando para que as abordagens desses materiais não negligenciem os estudos da própria ciência da linguagem; - Aplicar o modelo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004): em vez de distribuir rótulos às variantes, importa compreender os fenômenos variáveis e identificar quais pontos dos contínuos favorecerão determinados usos.
Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
IV. A variação linguística é levada em conta durante as discussões dos tópicos gramaticais?		
- Relevância de compreender quais tópicos gramaticais já são trazidos nos livros didáticos em diálogo com as realidades de uso e qualificar o tipo de abordagem feita.	- Dois tipos de abordagem dos tópicos gramaticais na perspectiva da variação: uma mais aprofundada e outra mais superficial; - Todos os volumes trabalharam algum aspecto gramatical com reflexão sobre usos variáveis, mas o eixo de análise linguística/semiótica ainda é pouco	- Aprofundar as discussões em torno das variantes tratadas e ampliar os tópicos gramaticais estudados na perspectiva da variação; - Incluir no debate discussões sobre

Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
	desenvolvido na perspectiva da variação; - Condições problemáticas e superficiais acerca de alguns fenômenos.	os contextos que favorecem os usos variáveis, além de reflexões sobre a avaliação social das formas variáveis.
Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
V. As situações comunicativas são associadas a usos formais/informais, de maneira dicotômica, ou são vistas como espaços de multiplicidade estilística?		
- Situações comunicativas comportam o uso de diversos estilos, dada a multiplicidade de fatores que constituem essas situações e que podem variar, fazendo com que variem as formas como o falante utilizará a língua; - É muito comum, porém, que os livros didáticos veiculem a ideia de que, para cada situação comunicativa, há apenas um estilo possível de ser utilizado: ou formal ou informal.	- Tendência a não considerar a complexidade de elementos que constituem as situações comunicativas, sugerindo-se que há um único estilo possível de ser utilizado – formal ou informal – em cada uma delas; - Não se discute que, mesmo havendo estilos mais comuns a certas situações comunicativas, é normal haver variação no grau de monitoração estilística, o que ocorre por conta do alinhamento do falante em relação ao tópico e ao interlocutor (BORTONI-RICARDO, 2004).	- Mostrar aos alunos que existem expectativas em relação aos estilos empregados em situações comunicativas genéricas, mas que não há como definir de forma categórica o estilo mais adequado a ser utilizado sem que se levem em conta todos os aspectos que constituem essas situações; - Contínuo de monitoração de Bortoni-Ricardo (2004) caberia muito bem como forma de demonstrar a fluidez com que podemos transitar entre o estilo mais monitorado e o menos monitorado.
Problematização	Resultados da análise	Como podemos avançar?
VI. Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?		
- Tão importante quanto debater o preconceito linguístico é falar sobre o seu motivador: o preconceito social; - É fundamental, também, sair da perspectiva negativa (o preconceito) e falar no respeito linguístico, construindo uma atitude positiva diante da nossa heterogeneidade linguística.	- Em quase todos os volumes, há discussões em torno do preconceito linguístico e o incentivo ao respeito linguístico (relação com a <u>habilidade EF69LP55</u> e com a <u>competência específica 4</u> da BNCC); - O preconceito social, porém, não é trazido para reflexão, talvez como consequência de não ser abordado de forma direta na BNCC; - A ausência de discussões sobre preconceito social tornou rasa a abordagem do preconceito e do respeito linguísticos.	- Autores dos livros didáticos se comprometerem a trazer abordagens que não negligenciem o preconceito social, tendo em vista sua importância para o tratamento apropriado do preconceito linguístico; - Mostrar que a variação está presente em todas as variedades e que o juízo de valor que fazemos das formas linguísticas está associado a aspectos sociais do falantes. - Abordar de forma explícita a avaliação social das formas variáveis e demonstrar a construção do prestígio e do estigma atrelados a determinados usos.

Fonte: elaborado pela autora.

Com a síntese de nossos resultados, encaminhamo-nos, agora, para as Considerações Finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas desenvolvidas ao longo deste trabalho revelam leituras embasadas em temas relacionados à sociolinguística, com um enfoque mais voltado a refletir sobre as contribuições dessa área para o ensino de língua portuguesa, o que se reflete na pedagogia da variação linguística. Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para um quadro de pesquisas relacionadas à análise de materiais didáticos na perspectiva da sociolinguística, a partir da investigação de como a coleção *Tecendo Linguagens* (2018), aprovada no PNLD 2020, desenvolveu certos aspectos ligados à variação, sem perder de vista, evidentemente, a influência da BNCC na maneira como o material abordou tais questões.

Observamos, em primeiro lugar, que a BNCC, um documento que integra a política nacional da educação básica e estabelece uma série de normativas a serem cumpridas em termos curriculares, apresenta, em muitos momentos, posicionamentos que podem ser considerados positivos acerca da importância dada à variação linguística no componente de Língua Portuguesa, incluindo três competências específicas que tratam da formação sociolinguística dos estudantes. Contudo, notamos também que, apesar desses aspectos, a Base mantém um discurso bastante normativo, apresentando, inclusive, algumas inconsistências teóricas, sobretudo no que diz respeito à ideia de norma, o que fica evidenciado quando se aponta a norma-padrão como referência para as práticas de linguagem, em uma sinonímia com a norma culta, mas mantendo o seu caráter homogêneo.

Diante desse cenário, refletimos que há, de um lado, o uso de conceitos relacionados à sociolinguística e, de outro, a manutenção de um ideal de língua, o que, de certa forma, aponta para a mesma direção do que discutiu Bagno (2013, p. 45):

É forçoso constatar que o recurso à terminologia e aos conceitos da Sociolinguística serve apenas como malabarismo para, no fim das contas, continuar a prescrever e a impor um modelo mitificado e mistificador de “língua certa”, distante de qualquer modalidade de uso real, incluindo aí a língua escrita mais monitorada contemporânea. A existência da variação é reconhecida tão somente para, mais adiante, ser abandonada em nome dessa utopia linguística.

Dessa maneira, apesar de termos avançado em relação às abordagens acerca da variação linguística, podemos dizer que há ainda um apego à utopia linguística aludida por Bagno. Por conseguinte, os avanços de que falamos ocorrem apenas em partes, havendo certas dimensões que ainda carecem de renovação. Essa questão, observada na BNCC, acaba

por se refletir nos livros aprovados pelo PNLD, tendo em vista a importância do cumprimento da Base para as obras aprovadas nesse Programa.

Assim sendo, na coleção analisada neste trabalho, identificamos exatamente o mesmo cenário presente na Base: ao mesmo tempo em que encontramos a inclusão de diversas reflexões sobre variação linguística, algumas muito interessantes, também observamos o apego a certos posicionamentos mais prescritivos, com uma visão homogeneizadora das normas cultas, o que revela, em suma, a presença da referida utopia linguística, dialogando, ao mesmo tempo, com o ambiente educacional conservador que ainda se faz presente na realidade brasileira (BAGNO, 2013). Esse cenário é o que nos leva a considerar que estamos ainda em um certo atraso no que diz respeito à pedagogia da variação linguística, como diagnosticou Faraco (2008, 2020).

Apesar disso, é evidente que vemos de modo muito positivo o fato de encontrarmos discussões relacionadas à variação em todos os livros da coleção, de forma distribuída ao longo dos volumes – mais em alguns do que em outros, cabe dizer –, o que certamente está relacionado às competências específicas da BNCC voltadas ao estudo da variação e às habilidades que apontam o desenvolvimento dessas competências em todos os anos do segmento.

Retomando, de modo geral, os aspectos observados em relação a cada uma de nossas perguntas de análise, percebemos, na análise da pergunta “I. Quais são os gêneros textuais, domínios discursivos e campos de atuação utilizados no trabalho com a variação?”, a evidente preocupação com o uso de diferentes gêneros, domínios discursivos e campos de atuação para trabalhar variação linguística em sala de aula, trabalho esse que não está reduzido, ao longo da coleção, ao estudo de itens lexicais, com foco em regionalismos, nem à visão de variação linguística como “curiosidade” (FREITAG, 2022), já que temos a abordagem de diferentes fenômenos. Há, porém, uma preferência evidente na escolha de gêneros do domínio ficcional e do campo artístico-literário para promover reflexões sobre aspectos variáveis; além disso, as variedades regionais foram estudadas apenas com base em textos dos gêneros *causo* e *poema de cordel*, restringindo a análise dessas variedades a um universo de textos bem reduzido.

Sobre a pergunta “II. Norma-padrão é confundida com norma culta?”, identificamos falhas na compreensão desses conceitos, o que, tal qual discutimos, tem relação com a confusão presente na própria BNCC, mas também é um problema anterior à Base, o qual, convenientemente, auxilia a perpetuar o ensino da norma-padrão nas escolas.

No que diz respeito à pergunta “III. As variedades prestigiadas são apontadas como espaço de variação linguística?”, percebemos uma tendência a “disfarçar” a existência de fenômenos variáveis nas variedades prestigiadas; os usos das normas cultas que fogem das prescrições da norma-padrão, quando abordados, são “justificados” pela informalidade (o que leva a algumas abordagens incorretas de certos fenômenos que não estão restritos a usos informais), sem, no entanto, demonstrar diretamente o fato de tais fenômenos pertencerem às normas urbanas de prestígio, algo que também está em diálogo com a BNCC, que, ao tratar norma-padrão e norma culta como sinônimos, atribui aos usos cultos a característica de invariabilidade.

Ao longo da investigação relacionada à pergunta “IV. A variação linguística é levada em conta durante as discussões dos tópicos gramaticais?”, observamos, positivamente, que há, em todos os volumes, ao menos um fenômeno gramatical abordado na perspectiva da variação. Contudo, podemos dizer que são ainda poucos os fenômenos com essa abordagem; além disso, seria possível trazer tratamentos mais aprofundados e articulados entre si, que incluíssem reflexões sobre o prestígio/estigma das formas linguísticas e que discutissem os contextos (para além do grau de monitoração da interação) que favorecem o uso das formas em estudo.

Acerca da pergunta “V. As situações comunicativas são associadas a usos formais/informais, de maneira dicotômica, ou são vistas como espaços de multiplicidade estilística?”, notamos que há a tendência de apontar um estilo (formal ou informal) a ser utilizado ao longo de toda a situação de interação, desconsiderando-se, portanto, que, a depender do alinhamento assumido, poderá haver um grau maior ou menor de monitoração.

Por último, em relação à pergunta “VI. Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?”, verificamos que o preconceito linguístico foi abordado no material, assim como a ideia de respeito linguístico, mesmo porque são aspectos cujo trabalho está previsto na BNCC. As abordagens identificadas são importantes e positivas, porém, pouco aprofundadas, tendo em vista a ausência de reflexões sobre o preconceito social e sobre a construção sócio-histórica do estigma/prestígio relacionado às variedades.

Fica evidente, portanto, que são abordados pontos bastante relevantes na coleção analisada em relação à variação, o que não significa a ausência de lacunas. Cabe reforçar que, ao apontarmos as eventuais vulnerabilidades da coleção diante dos aspectos pesquisados, não

o fazemos com o intuito de questionar a acuracidade do material; a própria aprovação no PNLD atesta sua qualidade teórica para o ensino de língua portuguesa.

Entendemos que os pontos de melhoria discutidos ao longo de nossas análises não são decorrentes, apenas, das fragilidades presentes na BNCC; incidem nesses materiais as demandas do próprio ambiente educacional brasileiro, que, como dissemos, “ainda é, em grande parte, ideologicamente conservador” (BAGNO, 2013, p. 18), o que leva à produção de materiais que dialoguem com esse conservadorismo.

Também compreendemos que, para adicionar ainda mais complexidade a esse cenário, há uma tendência dos próprios professores a escolherem materiais mais conservadores, o que, de acordo com Bagno (2013), está assentado em dois principais problemas: lacunas na formação universitária e condições de trabalho precárias. O autor discute que os materiais mais inovadores demandam uma postura de constante interação com as propostas da obra, tomadas como ponto de partida para o trabalho docente, não como roteiro pronto; essa postura só é possível se houver uma boa formação teórica e metodológica. Além disso, esses materiais também exigem que se dedique mais tempo para leitura e estudo; tempo que os sobrecarregados professores das escolas brasileiras quase nunca têm.

Entretanto, apesar de compreendermos a complexidade de fatores que atuam na elaboração de um livro didático que será submetido ao PNLD e distribuído a escolas de todo o Brasil, acreditamos que há certos posicionamentos do material analisado que, mesmo diante dos desafios impostos pelo nosso ambiente educacional conservador e pela influência normativa da BNCC, poderiam ter sido diferentes, pois estão atrelados a escolhas dos autores a respeito de como abordar os conteúdos do material. Por exemplo: houve uma *escolha* por abordar as variedades regionais apenas a partir de causos e poemas de cordel, assim como foram *escolhidos*, na maior parte das vezes, os gêneros de domínio ficcional e do campo artístico-literário para promover reflexões sobre variação linguística. Há também uma *escolha* em apontar os usos variáveis das normas cultas como decorrentes da informalidade, do mesmo modo que se *escolhe* não mencionar a construção do prestígio e do estigma ao discutir preconceito e respeito linguísticos. Essas escolhas, além de não oportunizarem boas reflexões sobre a língua, levam a um entendimento limitado (e, às vezes, incorreto) da nossa realidade linguística; é por essa razão que falamos na necessidade de os autores também assumirem um compromisso teórico e científico maior na elaboração dos materiais didáticos, sendo criteriosos em suas propostas e evitando superficialidades e reducionismos

Evidentemente, todos esses são aspectos que podem ser contornados caso o professor tenha uma boa formação (socio)linguística, contudo, diante da realidade do ensino brasileiro, em que além de professores de língua portuguesa com formação deficitária há aqueles que sequer têm formação superior completa (BRASIL, 2021), é possível e desejável que sejam feitas *outras escolhas*, as quais possibilitem, nos mais variados contextos de ensino do país, em salas de aula com docentes cuja formação nem sempre é a ideal, discussões e aprendizados fundamentais acerca da variação linguística no português.

Com tudo o que discutimos, é possível constatar que a coleção analisada apresenta ao menos o início de um caminho em direção à pedagogia da variação linguística, já que temos o reconhecimento da heterogeneidade linguística do português e algumas oportunidades interessantes de refletir sobre ela. Como desdobramentos futuros desta pesquisa, seria possível analisar e comparar outras coleções, também aprovadas no PNLD 2020, para termos um panorama mais aprofundado acerca de como a pedagogia da variação linguística vem sendo trabalhada na educação básica brasileira, de modo mais amplo. Um exercício pertinente, nesse caso, poderia ser buscar compreender quais abordagens são feitas da mesma forma nas diferentes coleções, revelando, talvez, imposições do sistema educacional/do mercado editorial/das normas da BNCC, e quais são feitas de formas diferentes, indicando as *escolhas* que independem desses fatores externos.

Apesar de enxergarmos o início de um caminho em direção à pedagogia da variação linguística, ainda é preciso expandir e aprofundar consideravelmente as discussões sobre os fenômenos de variação, procurando, sobretudo, romper com a utopia linguística que ainda se faz presente e que é responsável por boa parte dos problemas que constatamos em nossas análises. Só assim poderemos pensar em um ensino de língua portuguesa que, verdadeiramente, leve à formação de cidadãos conscientes da diversidade que constitui nossa língua, aptos a escolherem as formas linguísticas mais adequadas para que se expressem oralmente e por escrito, com segurança e desenvoltura, agindo de forma ética e respeitosa diante das variedades linguísticas que constituem nossa língua – e todas as línguas – e conscientes do valor dos seus próprios saberes linguísticos; é também só assim que teremos condições de atender às demandas de uma sociedade, que, cada vez mais, clama por respeito à diversidade que nos cerca e que tanto nos enriquece.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. p. 49-54.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.
- ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALVES, C. C. *et al.* A elaboração da Base Nacional Comum Curricular como uma política de currículo da educação básica brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2016, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019. [s. p.].
- ANDRADE, K. Os gêneros textuais e o livro didático de língua portuguesa: da teoria à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ANPED. **Ofício nº 01/2015/GR**. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.
- ARAÚJO, D. L. PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua? **Rev. de Letras**, [S. l.], n. 23, v. 1/2, p. 77-83, jan./dez. 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2200/1670>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Editora Loyola, 2000.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M (org.). **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola, 2019.
- BAGNO, M. Preconceito linguístico. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/preconceito-linguistico>. Acesso em: 13 maio 2022.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BIAZOLLI, C.C. **Inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma na variação da posição de clíticos pronominais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 fev. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 9 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1->

pe.html#:~:text=Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Programa%20Nacional,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%201%C2%BA%20Grau. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%2C%20importa%C3%A7%C3%A3o%20e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Art.,a%20importa%C3%A7%C3%A3o%20de%20livros%20did%C3%A1ticos>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-norma-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%2093%2C%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.&text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Edital de convocação 01/2018 - CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020.** Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. MEC. FAE. **Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 1993.** Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-34.

CAVALCANTE, M. C. B. Situação comunicativa. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CHINI, A.; CAETANO, M. M. **Gramática normativa da língua portuguesa: um guia completo do idioma**. Brasília: Conselho Federal, 2020.

CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1965.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística: 6º período**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSERIU, E. Sistema, norma e falar concreto. In: COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. p.119-125.

COSTA, G. B. Reflexos pedagógicos da simplificação do gerúndio em estudantes do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO, 3., 2008, Ilhéus. **Anais** [...] Ilhéus: UESC, 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/geisaborges.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DURVAL, L. F. S. Uma experiência com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p. 83-106.

ECKERT, P. Communities of Practice. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. [S. l.]: Elsevier, 2006. p. 1-4.

FAE/MEC/UNESCO. **Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – 1ª a 4ª séries**. Brasília: FAE/MEC/UNESCO, 1994.

FARACO, C. A. Bases para uma pedagogia da variação linguística. **Abralin Ao Vivo**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw&ab_channel=Abralin. Acesso em: 15 nov. 2022.

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

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira – desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011a.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. 2011b. Disponível em: https://variacaolingustica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

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

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERNANDES, G. L. **O uso do pretérito mais-que-perfeito simples e composto**: breve análise em textos jornalísticos. 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117512/000966589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 out. 2022.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 13 de julho de 1993. Destina recursos do orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para aquisição de livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1993.

Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=16/07/1993>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Valores de Aquisição por Título – Anos Finais – PNLD 2020**. Ministério da Educação: 2020.

FREITAG, R. M. K. Variação linguística e sensibilidade às regras. **IV SIMVALE - Variação linguística e ensino: diferentes perspectivas e metodologias**, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iRzhCPFGsGY&t=2981s&ab_channel=Coordena%C3%A7%C3%A3oProgramadeP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemLetrasVern%C3%A1culas. Acesso em: 13 out. 2022.

FRITSCH, R. *et al.* Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mrLWxdVLbTCmVf4BTf4Xh8c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. C. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. linguíst.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73/12022>. Acesso em: 8 nov. 2022.

GUIDA, A. A. **Regência verbal em textos jornalísticos: variação e norma**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9695/DISSERTA%C7%C3O.pdf;jsessionid=5D7C65EAD6673BB9D6C14CFC178A90DC?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2023.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds). **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

INEPDATA. **Painel educacional estadual: anos finais - resultados - Língua Portuguesa**. [S. l.]: MEC, 2021.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. *In*: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 49-86.

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

LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

LIMA, M. D. A. O. O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino de gramática e variação. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p. 107-143.

LOPES, A. C.; BOTASSINI, J. O. M. A variação na colocação pronominal da língua portuguesa falada no norte do Paraná. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 183-198, dez. 2019.

LOURENÇO, E. A base, as versões e a história. **Entreteses – Revista Unifesp**, [S. l.], n. 7, [s. p.], nov. 2016. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/eventos-antecedentes/item/2576-a-base-as-versoes-e-a-historia>. Acesso em: 24 jan. 2023.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUFT, C. P. **Dicionário Prático de Regência Verbal**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, V. C. **Um estudo de regência verbal na primeira metade do século XX – a tensão entre prescrição normativa e uso real**. 2006. 318 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9695/DISSERTA%C7%C3O.pdf;jsessionid=5D7C65EAD6673BB9D6C14CFC178A90DC?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARTINS, K. C. A variação entre o pretérito mais-que-perfeito simples e composto em textos jornalísticos. **Revista Diadorim**, [S. l.], v. 8, p. 397-413, 2011.

MARTINS, M. R. A. S. **Análise da alternância dos pronomes tu/você/cê no falar de Porto Nacional (TO) à luz da Sociolinguística Cognitiva**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2227/1/Maria%20Rilda%20Alves%20da%20Silva%20Martins%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-35.

MATTHEWS, P. **A Short History of Structural Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MEC. **Guia Digital PNLD 2020 – Língua Portuguesa**. MEC, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa. Acesso em: 6 mar. 2023.

MEC. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, 18 jun. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2023.

NEVES, M. H. M. A regência verbal e seu campo de estudo. *In*: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 48-76.

NOISE Coletivo. Curta-metragem: Você só dá aula? **Você só dá aula?**, 2018. 1 vídeo (19 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S5KBGn0Slik&ab_channel=Voc%C3%AAS%C3%B3D%C3%A1Aula%3F. Acesso em: 16 set. 2021.

O'NEILL, P.; MASSINI-CAGLIARI, G. Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: suggestions and recommendations. **Journal of Language Discrimination**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 32-62, 2019.

OLIVEIRA, J. M. A expressão do futuro verbal na escrita jornalística baiana. **Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 125-137, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4478/3249>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, J. M. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje**: variação e mudança. 2006. 254 p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa – 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018b.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa – 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018c.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa – 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018d.

PAGOTTO, E. Norma e condescendência; ciência e pureza. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (org.). **Línguas e instrumentos linguísticos**. v. 2. São Paulo: Pontes/Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, 1998. p. 49-68.

PARREIRA, M. S. A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 1024-1044, jul./set. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/36978/20931/166033>. Acesso em: 27 set. 2022.

PEREZ, L. C. A. Estrangeirismos. *In*: OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa – 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018d.

PINHEIRO, R. C. A regência do verbo *ir* de movimento por falantes cultos de Fortaleza – CE: relação entre ensino e pesquisa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 55-72, jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/77807>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 21-34.

REY, A. Usos, julgamentos e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RODRIGUES, T. L. **Colocação pronominal em textos escritos no português do Brasil**. 2020. 147 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15319/Tese%20THA%C3%8DS%20LEAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 ago. 2022.

RODRIGUES, C. M. X. Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas. **Atlas**, São Paulo, v. 36, p. 99-109, 1992.

ROJO, R. Textos multimodais. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROSA, A. L. T. *et al.* O espaço da produção de texto oral no ensino fundamental: uma análise de livro didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, on-line. **Anais [...]** [S. l.]: Realize Eventos Científicos & Editora, 2020. [s. p.]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA102_ID2917_28072021085315.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROTA, A. R. A implementação da comissão nacional do livro didático no Estado Novo (1937-1945). **Cadernos de Clio**, Curitiba, n. 4, p. 61-75, 2014.

SANTOS, R. L. A. Concordância verbal e suas variáveis. **Interdisciplinar**, [S. l.], ano VI, v. 14, p. 101-110, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1069/907>. Acesso em: 8 nov. 2022.

SANTOS, V. M. **"Tu vai pra onde?... Você vai pra onde?": manifestações da segunda pessoa na fala carioca**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SARAIVA, L. B. **A colocação dos pronomes átonos na escrita culta no domínio jornalístico e nos inquéritos do projeto NURC: uma análise contrastiva**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1181M.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006 [1916].

SCHERRE, M. M. P. Respeito linguístico. In: ARNT, R.; SCHERRE, P. (org.). **Dicionário: Rumo à Civilização da Religião e ao Bem-viver**. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. p. 117-120.

SCHERRE, M. M. P. Respeito Linguístico: contribuições da Sociolinguística Variacionista. **Abralin Ao Vivo**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W4XqhsiB9I0&t=2074s&ab_channel=Abralin. Acesso em: 13 jul. 2021.

SCHERRE, M. M. P. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível? **Revista LETRA**, Rio de Janeiro, p. 51-62, 2013.

SINGER, H. Afinal, o que os brasileiros precisam saber? **Centro de Referências em Educação Integral**, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 141-161.

SOUSA, F. C. A variação de usos entre pretérito imperfeito e futuro do pretérito do indicativo na expressão da hipótese. **Revista Gatilho**, [S. l.], v. 6, [s. p.], 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26920>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SOUZA, D. S. Indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica a partir dos três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 144-188.

TORRES, F. F.; COAN, M. Gerundismo: variação e preconceito linguístico. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 13, n. 1/2, p. 1-14, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9343>. Acesso em: 8 nov. 2022.

VIEIRA, H. Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 10., 2017, Niterói. **Anais [...]** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017, p. 2250-2260. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51683/1/2017_eve_hvieira.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022.

VIEIRA, S. R. Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico. **Abralin Ao Vivo**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw&ab_channel=Abralin. Acesso em: 11 out. 2022.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, Variação e Ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p. 64-82.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].